

Intézeti Szemle

Tudományos és módszertani folyóirat

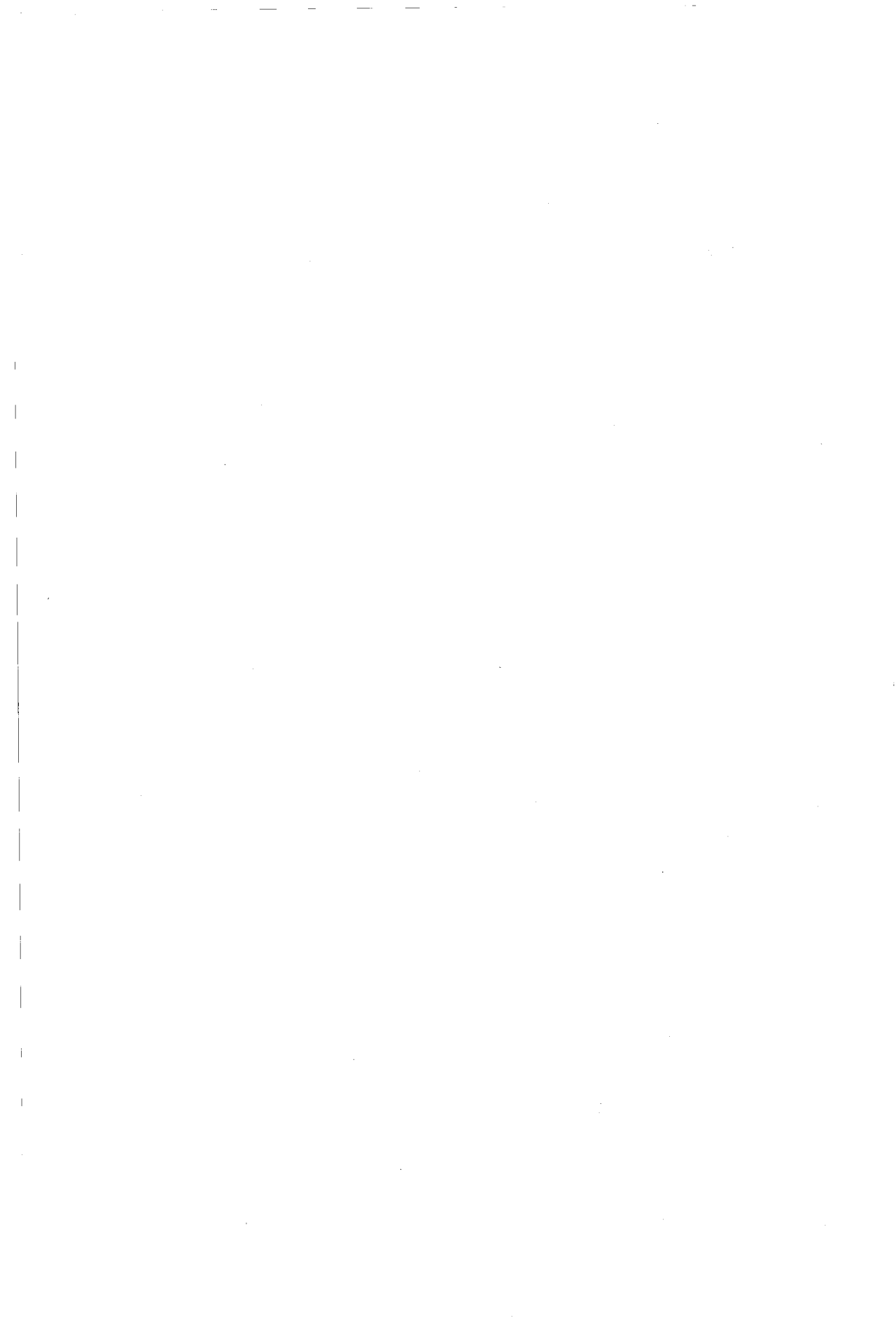
XXI.

évfolyam

1999

1-2. szám

Magyar Nyelvi Intézet
Budapest



Intézeti Szemle

Tudományos és módszertani folyóirat

XXI.

évfolyam

1999

1-2. szám

Magyar Nyelvi Intézet
Budapest

Szerkesztőbizottság

Imre Klára
Novotny Júlia
Szende Virág

ISSN 1416 5643

Kiadja a Magyar Nyelvi Intézet
Felelős kiadó a Magyar Nyelvi Intézet főigazgatója
Nyomdai előkészítés: Pavék Ferenc
Készült a Magyar Nyelvi Intézet nyomdájában, 300 példányban
Nyomdavezető: Holló István

**A
MAGYAR MINT IDEGEN NYELV
OKTATÁSÁNAK HELYZETE
MAGYARORSZÁGON**

**A
MAGYAR NYELVI INTÉZET
SZAKMAI KONFERENCIÁJA**

BUDAPEST

1999. jan. 28-30.

Megnyitó

Tisztelt Konferencia! Kedves Kollégák, Hölgyeim és Uraim!

A Magyar Nyelvi Intézet Tanácsa nevében tisztelettel és őszinte megbecsüléssel köszöntöm konferenciánk minden egyes résztvevőjét.

E helyről is megköszönöm dr. Kroó Norbert professzor úrnak, az Oktatási Minisztérium helyettes államtitkárának és Köpeczi Béla akadémikus úrnak, a Hungarológiai Tanács elnökének, hogy védnökséget vállaltak konferenciánk felett.

Köszöntöm az Oktatási Minisztérium megjelent munkatársait, Kissné Papp Margit főtanácsos asszonyt, a Hungarológiai Tanács titkárát, Striker Judit főtanácsos asszonyt, Boldizsár Gábor főtanácsos urat, aki előadója is konferenciánknak, dr. Tverdota György urat a Nemzetközi Hungarológiai Központ igazgatóját és munkatársait.

Köszöntöm a résztvevők által képviselt intézményeket, amelyekkel közös feladat, a magyar mint idegen nyelv oktatása köt össze bennünket.

E konferencia megrendezésének a gondolatát az a szándék ébresztette bennünk, hogy a feladat közös voltából eredő szálakat – ezek ma alig láthatóak, alig érzékelhetőek, ám mégis összekötnek bennünket – valami módon erősebbre fonjuk. Felfogásunk szerint e szándéknak számos ok ad ma aktualitást. Miközben a modern kommunikációs technika rohamléptű fejlődésével össze-
szűkül a világ, amelyben egyre inkább létfontosságúvá válik az idegennyelv-
ismeret, elsősorban a gazdaságban és tudományban az új lingua franca, az angol megbízható birtoklása, a humánszférában, az emberi kapcsolatok terén, a kultúrában nem minden visszahatás nélkül persze a gazdasági és tudományos kapcsolatokra fokozatosan felértékelődik az úgynevezett kis nyelvek, a szomszédos kapcsolatok tekintetében jelentős regionális nyelvek ismerete. Különös jelentőséget adnak az idegennyelv-ismeret fejlesztésének integrációs törekvéseink, hiszen a régiók Európájában akarunk helyet foglalni, helyünket a nagyvilágban megtalálni. Természetesen nem csak befogadásra várunk. Az integráció sem csupán valamiféle idomulást vár el tőlünk. Vinni is akarunk, vinnünk is kell oda valami új szint, az értékeinkben, sajátosságainkban megnyilvánuló színeket. Ehhez pedig abban a szellemben kell cselekednünk, hogy némileg átalakítjuk Bessenyei György híres mondatát a maga nyelvén tudóssá váló nemzetről: Minden népet csak a maga nyelvén lehet igazán megismerni, értékeinek nagy része csak saját nyelvén válik megközelíthetővé, megragadhatóvá. A külföld, az európai integráció népeinek Magyarországról, illetve az ennél tágabb jelentésű magyar nemzetről alkotott képének alakulása, alakítása tekintetében sem közömbös tehát, milyen nyelvünk ismerete Európában s széles e világban.

A magyar rajtunk kívül mindenki más számára idegen nyelv Ez, ugye, közhely. Mi több, banalitás. Ám mégis föl kell tennünk azt a kérdést, megtörtént-e minden illetékes helyen és kellő következetességgel e banális tény konzekvenciáinak végiggondolása. És mi magunk, akik fő- vagy mellékhivatásként és nap mint nap a magyar idegen nyelv mivoltával foglalatzkodunk, mi végiggondoltuk-e az ügy minden vonatkozását? Vajon – s most magam is a passzívum kínzó hiánya miatt vétek nyelvünk szabályai ellen, mert nem akarom a lehetséges alanyokat megbántani – fordítódik-e akár csak megközelítőleg akkora figyelem a magyar idegen nyelvként való oktatására, mint amennyit áldoznak a világnyelveket beszélő országok a maguk nyelvének elterjesztésére? De ne legyünk túlzóak! Inkább azt kérdezzük, az idegen nyelvek magyarországi eredményes oktatásának szorgalmazása mellett kap-e legalább valamelyes figyelmet a magyar mint idegen nyelv ügye? Észrevettük-e már, hogy a szomszédos nemzeteknél kihal az a generáció, amely még a magyar nyelv ismeretében és a sajátja mellett a magyar kultúra vonzókörében nevelkedett, és futotta be pályáját, jó tolmácsként közvetítve saját nemzete és a magyarság között. Nem hiszem, hogy hangsúlyoznom kellene, hiányuk mennyire égető. Sorolhatnám tovább a kérdéseket. Nem teszem. Mert jobbára az egyhangú *nem* lehetne a válasz. Ám bizakodó vagyok, és magam úgy válaszolok: *még* nem. Ahhoz azonban, hogy ez ne üres kincstári optimizmus legyen, nekünk, a szakmának kell szembenéznünk saját helyzetünkkel.

Ma ez a szakma megosztottabb a kelleténél és a lehetségesnél. Jelentős elvégzendő feladatok állnak előttünk. Ezek közül számos az alapkutatót igénylő tennivaló. Rendszert kell építenünk, ha nem akarunk erőben és színvonalban végleg lemaradni – nem másoktól – a saját lehetőségeinktől. Nem maradhat fenn – megítélésem szerint – tovább az az állapot, hogy egy viszonylag szűk, ám lassan-lassan mégiscsak mozgásba jövő piacon kiárusítsuk kinnal-keservvel létrehozott értékeinket, s ne gondoljunk újak, korszerűbbek létrehozására. Hogy gyakran egymás ellenében, egymással konkurálva ténykedjünk, s közben megoldatlanok maradjanak, vagy félmegoldásokban vetéljenek el azok a szakmai ügyeink, amelyeket csak együttesen, egymással munkamegosztásban oldhatnánk meg érvényes módon. A Hungarológiai Tanács az intézet beszámoltatásakor azt a célt tűzte ki, hogy áttekinti a magyar mint idegen nyelv oktatásának hazai helyzetét, azzal a nyilvánvaló szándékkal, hogy a jelenleg uralkodó állapotok meghaladása érdekében megtegye a maga ajánlásait. Szeretnénk, ha a helyzet feltárásához ez a konferencia a maga szakmaiságával hozzájárulna.

Kívánok Önöknek az Intézeti Tanács és a magam nevében eredményes munkát.


Dr. Stark Ferenc

TARTALOM

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ELMÉLETI (NYELVÉSZETI) KÉRDÉSEI

Kovácsi Mária: Néhány gondolat a magyar nyelv oktatásának sajátosságáról	9
Szili Katalin: A grammatikáról másképpen	16
Jónás Frigyes: Nyelvészet és pedagógia a magyar mint idegen nyelv diszciplínájában	22
Bencze Ildikó: A passzívum kinzó hiánya	29
Csonka Csilla: A <u>-l(ik)</u> és a <u>-z(ik)</u> igeképzőkről a magyar mint idegen nyelv szempontjából	39

VIZSGÁZTATÁS, TUDÁSSZINT-MÉRÉS, KÖVETELMÉNYSZINTEK MEGHATÁROZÁSA

Erdős József–Papp Lajos: Küszöbszint és magyar nyelv	49
Szűcs Tibor: Mérés és értékelés európai keretben	71
Berényi Mária - Novotny Júlia: Készülünk a nyelvvizsgára II.	82
Katona Lucia: Kommunikatív nyelvi tesztek kritériumai	89
Dr. Rudnák Ildikó: A követelményrendszer gyakorlati kérdései a GATÉ-n	97

MÓDSZERTANI ELJÁRÁSOK, TANANYAGOK, TANESZKÖZÖK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Dr. Estók Tivadarné: Szövegalkotási és szövegértési készségfejlesztés a magyar mint idegen nyelv órán	105
Szende Virág: Nyelvtanítás és logopédia határán	120
Hlavacska Edit: Egy új magyar nyelvkönyv haladóknak: a Hungarolingua 3.	144

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK SZEMÉLYI FELTÉTELEI

Nádor Orsolya: Integrált lektorképzés a Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán	154
Dringóné Árvay Anett: Hungarológia képzési programok a JATÉ-n	158
A konferencia résztvevőinek névsora	162



A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ELMÉLETI (NYELVÉSZETI) KÉRDÉSEI

Kovácsi Mária

Néhány gondolat a magyar nyelv oktatásának sajátosságáról

Volt gyerekkoromban egy mesekönyv - talán más is emlékszik rá, vagy kiadták később is, nem tudom - az volt a címe: Eszem-Iszom ország. Aki oda be akart jutni, nagy próbát kellett kiállnia: keresztül kellett rágnia magát egy irdatlan kásahegyen, ezzel bizonyítva, hogy bármit és bármennyit tud enni. Odabent aztán kolbászból volt a kerítés, aki egyszer bejutott, azt minden földi jóval ellátták, még a kezét sem kellett kinyújtania, elég volt kívánni valamit, az ott termett. Ilyen a magyar nyelv, és ilyen a hozzá vezető út. Sok olyan nyelvtanulóval találkoztam, aki nagyon nehezen nyelte a sok kását – pedig finom tejbekása volt, jól meg is cukrozták –, olyanokkal is, akik féltőn feladták, bennragadtak a kásahegyben, de egy olyannal sem, aki a kezdeti nehézségeken túljutva ne érezte volna magát Eszem-Iszom országban, ne szerette, ne élvezte volna a magyar nyelv használatát, amikor már tudott bánni vele. Az európai nyelvekkel (csak azokról beszélhetek, amelyeket valamennyire ismerek, vagy ismerkedni próbáltam velük) mindez éppen fordítva van. Az út virágos réten át vezető árnyas faszor, pacsirta szól a fákon, de egyre beljebb visz egy sűrű erdőbe, ahol aztán rájövünk, hogy kivéve, ha éveket töltünk ott – mármint az eredeti nyelvterületet jelképező erdőben –, soha nem fogunk eligazodni benne, soha nem lesz igazán a miénk.

Ezért nem alkalmazhatjuk mechanikusan a más nyelvekre kitalált nyelvtanítási módszereket. Hosszú ideig nem is fenyegetett ez a veszély, például a fordító-grammatizáló vagy a direkt módszer merev átvétele, hiszen egy-két szórványos kísérletet leszámítva, nem voltak magyar nyelvkönyvek. Az első komolyabb átvétel, a NEI úgynevezett szürke nyelvkönyvcsaládja a

strukturalista divatot követte, mostanában a kommunikatív módszerek átvétele hódít.

Nincs értelme belemenni abba a vitába, hogy a magyar nyelv nehéz-e, nehezebb-e, mint egy másik, teljességében biztosan nem, de a kásahegyet nem tagadhatjuk le. Az angol kezdetleges szintje azért válhatott a világ eszperantójává, mert van egy ilyen szintje. Olyan, amelyen már kommunikálni lehet, anélkül, hogy használni kellene például a bonyolult időviszonyokat, ezekkel van idő később megismerkedni. A magyarban a tárgyas ragozás nem nehezebb ennél, de az a baj, hogy azonnal kell. A legprimitívebb beszédhelyzetekben is tudni kell, hogy a "Látok." mondat mást jelent, mint a "Látom.", sőt, mint a "Látlak." Amit egy "from" vagy a francia "de" prepozícióval ki lehet fejezni, azt a magyarban több és többalakú és többféle tőhöz kapcsolt raggal kell. Nem folytatom, ezek közhelyek.

A mesekönyvben egy kislány és egy kislány indult neki a kásahegynek. A kislány szeretett enni, átrágtta magát, és hihetetlenül kövéren kigurult a túrlodalon. A kislány rossz evő volt, és menthetetlenül bennragadt volna, ha a kiskutyája nem lopózik utána, és el nem kaparja előle a kását, mögéjük hányva végig az úton. Így a kislány is megérkezett Eszem-Iszom országba.

A magyartanárnak kell vállalnia a kiskutya szerepét. Alagutat kell fúrni a kásahegyben, amennyire csak lehet elhárítani, elhalasztani a nehézségeket, hogy a tanuló fel ne adja.

A feladatom az lenne, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának általános alapelveiről beszéljek, illetve arról, hogy miben és miért különböznek ezek a más nyelvek oktatására vonatkozó elvektől. A nyelvoktatásban azonban a "Mit?" és a "Hogyan?" kérdése olyan szorosan összefonódik, hogy sok tekintetben szinte lehetetlen elválasztani a tananyag kiválasztásának szempontjait a módszerek megválasztásának szempontjaitól. Én itt - mindig a kásahegyben való alagútúrát tekintve elsődleges célnak - főleg a "Mit?" (és nem mellékesen a "Mit ne?") kérdésével szeretnék foglalkozni, de előre is elnézést kérek, ha ez néha módszertani szempontokkal fog keveredni. Másrészt, ha mondanivalóm lényege az is, hogy a magyar nyelvet a maga sajátosságainak megfelelően, tehát másképp kell tanítani, mint a kezdetben könnyebb, később nehezedő nyelveket, mégis vannak olyan elvek, amelyek általában igazak lehetnek minden nyelvoktatásra, de számunkra kiemelten fontosak. (Zárójelben bár, de újra hangsúlyoznám, hogy mindig csak néhány európai nyelvre gondolok, fogalmam sincs, hova helyeződnek a legfőbb nehézségek az arab vagy a héber nyelvben, és nem hasonlók-e a török nyelv oktatásának lehetőségei.)

Ilyen például a funkcionális nyelvszemlélet elve, amely minden nyelvoktatásban helyes elv, de a mi esetünkben különösen fontos az, hogy minél

messzebbre kerülünk a leíró szemlélettől. Ebből az következik, hogy **ne tekintsünk, és ne tárgyaljunk nyelvtani témaként semmit, ami lexikának is tekinthető.** És miért lenne például egy névmás vagy egy kötőszó inkább nyelvtani téma, mint egy más szófajú szó? Az igéket, főneveket, mellékneveket minden nyelvkönyv lexikának tekinti, még esetleg egyes mellérendelő kötőszókat is - és, vagy, de stb. -, bár később többnyire illik rendszerezni őket (szerintem felesleges), de egy alárendelő kötőszót már igazán szentségtörésnek számít nem a komplett alárendelt összetett mondat részeként tanítani, holott itt nagy különbségek vannak, és egyenként kell megvizsgálni, mi az, ami kezdetben nélkülözhető, és mi az, ami a kezdetleges szintű kommunikációhoz - vagy még inkább verbális megnyilvánulást mondanék első lépésként, hiszen a kommunikáció magasabb szint, ehhez a partner közléseit is érteni kell - könnyen megtanítható. Például a "mert" kötőszó is csak egy szó. Ha valaki ismeri, nem szükséges azonnal ismernie az "azért" rámutatószót is, a "Miért?" kérdésre válaszolhat csak a mellékmondat, ez természetesebb is az élő beszédben, és ha más használja is, ez nem fogja akadályozni a megértést, hiszen a fordításban úgysem állna semmi a helyén. Tehát megtaníthatunk egy kötőszót, amit funkciójában már használhat, anélkül, hogy meg kellene tanulnia az okhatározói alárendelt összetett mondatot. Megtanulhatja a "hogya" kötőszó használatát a "Látom, hogya... ", " Tudja, hogya... ", " Nem akarom, hogya..." típusú tárgyi mellékmondatok bevezetőjeként, mert ez is csak egy szó. És megtanulhatja kifejezésként azt is, hogy bizonyos igék előtt odatesszük a lefordíthatatlan "azt"-ot: "Azt mondja, hogya...", "Azt hiszem, hogya..." stb., de halasztható, kásaként a nyelvtanuló elől elkapartható, útjából ideiglenesen elhárítható az "azt ..., amit/akit ..." típusú összetétel, mivel az említett kezdetleges szinten ennek használata nem lesz szükséges, sőt, az ilyen "Azt várom, akit te."-féle tartalmatlan mondatok a nyelvhasználat magasabb szintjén is elég ritkák.

A funkcionális nyelvszemlélet érvényesítését nemcsak a kezdő szinten tartom szükségesnek, hanem a nyelvtanítás minden szintjén.

A nyelvtanuló nem nyelvész, tehát neki mindegy, hogy egy összetett mondat alárendelt vagy mellérendelt-e. Hogy a fentebb már említett oksági viszonynál maradjunk, azt kell tudnia, hogy egy okot vagy magyarázatot jelentő kötőszó mit jelent, illetve azt, hogy jelentéseik miben különböznek, nem azt, hogy mellékmondatot vagy mellérendelt tagmondatot vezet-e be. Tehát tudnia kell, hogy az "ugyanis"-t ugyanolyan értelemben használhatja, mint a "mert"-et, és azt, hogy a "hiszen" ismert vagy nyilvánvaló okra hivatkozik. Itt tehát a két mellérendelő kötőszó, az "ugyanis" és a "hiszen" jobban különbözik egymástól, mint az "ugyanis" az alárendelő "mert"-től. Ugyanígy nincs értelme megkülönböztetni - csak jelentésük és mondatbeli helyük sze-

rint - az ellentétes, illetve megengedő mondatok kötőszóit. (Annak ellenére, hogy sikerült, nem voltam boldog. Sikerült, mégsem voltam boldog.)

A kásahegyen való gyors átjutás másik alapfeltétele, hogy lehetőleg **minden nyelvi kifejezőeszközt olyan szituációba helyezve kell tanítani, ahol az szokás szerint használatos és szükséges**, mert a nyelvtanuló hiába ismer bizonyos kifejezőeszközöket, ha nem tudja, hogy az adott helyzetben *mit* szokás mondani. (Persze ez is igaz más nyelvek oktatására is, de a miénkire fokozottan, a már sokat emlegetett kezdeti nehézségek miatt.) Engedjék meg, hogy itt elmondjak egy számomra revelációs hatású történetet. Még a sűrke könyvek tanításának idején történt, hogy egy arab diákom panasolta, milyen rettenetes, hogy a valós szituációkban olyan szégyenletesen primitíven kell kifejeznie magát, pedig már sok nyelvtant tanult. (A beszélgetés angolul folyt.) Egy könyvüzletben angol-magyar szótárt keresett. "Képzeld, milyen bután kérdeztem - mondta. - Azt kérdeztem: Van angol-magyar szótár? Legalább most mondja meg, hogyan kellett volna kérdezni." El sem akarta hinni, amikor azt feleltem, hogy "Így." Ő ugyanis tanulta, hogy "Van könyv az asztalon?", "Van szék a szobában?" - de honnan tudhatta volna, hogy így lehet kérdezni a könyvüzletben is, mivel jogosan arra gondolt, azt kellene megtudakolnia, hogy *nekik van-e*, a "have" magyar megfelelője hiányzott neki, amit még nem tanult. A "Van könyv az asztalon?" kérdés ritkán merül fel, tehát a valaminek a megtalálhatóságára, helybeli meglétére vonatkozó "Van ...?" kérdést pontosan vásárlási szituációban kell tanítani.

Mindebből nem következik az, hogy akkor a nyugati nyelvek oktatásában elterjedt kommunikatív módszert fenntartás nélkül átvehetjük. Ennek jellemzője, hogy a párbeszédnek úgy hangzanak el, ahogy az eredetiben elhangzana, tehát azokat a mondatokat használják, amiket az adott helyzetben szoktak mondani. A magyarban mégiscsak meg kell keresni azokat a mondatokat, amelyek az adott beszédhelyzetben ugyan természetességgel elmondhatók, de a nyelvtani ismereteknek egy redukált szintjén maradnak, mivel a magyarban a legegyszerűbb, köznapi párbeszédhez is sokkal több morfológiai elem ismerete szükséges, mint a nyugati nyelvekben. Ismét arról van szó, hogy pl. az angol beszédnek van egy egyszerű szintje, a magyarnak nincs, nekünk kell mesterségesen előállítani. Légtornászként kell **egyensúlyozni a valódi párbeszéd igénye és redukált nyelvtani tudás adta lehetőség között**.

Ezért nagyon fontos a nyelvtan tanításában a **koncentrikusság elve**. A tárgyias ragozás korai megtanítását nem kerülhetjük el, - hiszen a rögzült hibákat később sokkal nehezebb korrigálni, de azt megtehetjük, hogy a tárgy határozottságának mintegy 25-30 esete közül először csak néhány legfonto-

sabbal kezdjük: határozott névelő, tulajdonnév, mutató névmás, később pedig egyre bővítjük az eseteket, újra és újra visszatérünk a témára.

A kommunikáció elvével kapcsolatban feltétlenül ki kell térnem a szórend kérdésére, pontosabban a nyomatéktalan (van ilyen?) mondat szórendjére, amely a magyar nyelv mélységeinek egyik legmélyebb kútja. **Tévedés, ha azt hisszük, hogy a kommunikációt kérdés-felelettel kell tanítani,** és tévútra viszi a tanulót is. Két okból is. Egyrészt a kommunikáció többnyire úgy folyik, hogy mondok valamit, és a másik fél erre reagálva szintén mond valamit. Ezt bármедdig folytathatjuk anélkül, hogy egymást faggatnánk. Ehhez nem nyomatékos kérdő, illetve felelő mondatokra van szükség, hanem egyszerű közlésekre, amelyekben lehetnek nyomatékos szavak, de azt nem a kérdés irányítja, hanem a beszélő szándéka. Másrészt a kérdésekre adott felelet sem mindig nyomatékos szórendű, és szinte soha nem ismételi meg a kérdés szórendjét. Ha az a kérdés, hogy "Hol fogsz találkozni Jancsival ma este?" - az az egy biztos, hogy senki nem feleli azt, hogy "A színházban fogok találkozni Jancsival ma este." Vagy egy szóval válaszol: "A színházban.", vagy ezerféle más mondattal válaszolhat: "Még előbb telefonál.", vagy "Honnan veszed, hogy találkozom vele?" vagy "Nem ma, hanem holnap." stb. A ilyenfajta - a kérdés szavait ismétlő válaszok - valljuk be - azért olyan gyakoriak nyelvoktatásunkban, mert a nyomatékos mondatot sokkal könnyebb tanítani, mint a nyomatéktalant. A nyomatékos szó után jön az állítmány, aztán a többi. Ez szokatlan lehet egy külföldinek, de hamar megszokhatja.

Az igazi probléma az állítólag szabad szórendű nyomatéktalan mondat, amely persze csak annak szabad, aki ismeri e szabadság korlátait. Ez is csak fokozatosan és koncentrikusan tanítható, de az első perctől kell vele foglalkozni. Már kezdetben kell adni minden mondattípusra valamilyen szabályt, annak tudatában, hogy bár a mondatot másképp is lehetne szerkeszteni, de az adott szabály szerint is biztosan lehet. Ezeket a szabályokat az egyes mondatrészek tanításával párhuzamosan kell állandóan bővíteni. Például az egyes határozófajta tanításakor példamondatok tömegét adni (aszerint, hogy milyen más mondatrészek szerepelnek még a mondatban), amelyekből kiderül, hol szeret az adott határozó a leginkább tartózkodni a mondatban. Tudjuk, hogy lehetne máshol is, de ezt egy darabig eltitkolhatjuk annak érdekében, hogy a nyelvtanulónak valami fogódzója legyen ahhoz, hogy helyes szórendű mondatot alkothasson. Ha magára hagyjuk ebben, akkor saját nyelve szabályai szerint fogja szerkeszteni a mondatot

Az út hosszú a kásahegyben, az egész tanulási folyamat során szükség van a nehézségek redukálására. Még egy olyan gondolatot említenék, ami megkönnyítheti ezt az utat, ez a vonzatok és kifejezések tanításával kapcsolatos. Nem állítom, hogy a magyarban a sokféle vonzatot megtanulni feltétle-

nül nehezebb, mint például franciában azt tudni, hogy abból a kettőből, ami általában vonzatként szokott szerepelni (de és a) éppen melyik kell – ez egyáltalán nem mindig logikus –, de ez legyen a franciák gondja. A miénk az, hogy nagyon sok a vonzat, és nem biztos, hogy csak azt mondhatjuk róla, amit általában szoktunk, hogy ezeket meg kell tanulni és punktum. Nagyon megkönnyítheti a tanulást, ha sikerül megértetni az egyes főnévragok jelentéskörét, így az esetek többségében világossá válhat, hogy miért éppen az a rag a vonzata a szónak és nem egy másik, a magolást a belátás válthatja fel. Az orvosi szakirányú könyvhöz készítettem egy függeléket, amely a főnévragok jelentéseit rendszerezi. Ennek ismertetése egy másik előadás témája lehetne, így csak két példával szeretném megvilágítani, hogy mire gondolok.

Az egyik példa: a -ban, -ben ragnak alapjelentéséből – valaminek a belsejében – folyik egy olyan jelentés is, hogy *rész az egészben, részvétel valamely ügyben, tevékenységben*. Pl. vki (vmi) részt vesz, közreműködik, szerepel, szerepet játszik, részesül, segít vmiben, közreműködése tehát *részleges* az egész ügyön belül.

Továbbá: vki támogat, megerősít, befolyásol vkit vmiben; vki, támaszkodik, számít vkire, vmire vmiben. Ugyanez negatív irányban: vki, vmi zavar, akadályoz, gátol vkit vmiben, kárt okoz vmiben. Sőt, főneveknek is lehet ilyen értelmű vonzatuk: vki társ vmiben, vmi tényező vmiben.

A -ból,-ből ragnak is van egy parallel jelentése: *rész elvonása valamely egészből*, és ehhez a jelentéshez is tartozik egy vonzatcsalád: vki kivon, elvon, levon, kiválaszt, kiemel, idéz, fordít, enged vmit vmiből; vmi (vki) kiválik, kiemelkedik, vmi marad, vki kimarad, vmi hiányzik, hátra van vmiből; elég vmiből, túl sok vmiből.

Ugyanígy a -ba,-be ragnak is van olyan szerepe, ahol egy *résznek az egészbe való behatolását, illesztését* jelenti: vki besorol vmit vmibe (kisebbit egy nagyobb egységbe, pl. egy növényt egy rendbe), beoszt vmit, vkit vmibe, beilleszt, befektet vmit vmibe, bevezet vkit vmibe; vmi illik, fér, beleillik, belefér vmibe. A "bele-" igekötős igékre vonatkozólag persze szabályként is mondható, hogy mindig -ba,-be vonzattal járnak, de tartalmilag is ebbe a körbe tartoznak, ezek is behatolást, belépést jelentenek valamilyen folyamat vagy tevékenység nagyobb egészébe: vki belekezd, belefog, belevág, beharap, belemérül, beletanul, beleszeret, beleegez, beleszól vmibe.

A másik példám: a -nál,-nél, -tól,-től és -hoz,-hez,-höz ragok szerepe a *hasonlításban és különbözésben*. Ennek a jelentésnek a megismerésével is sok vonzat bemagoltatása takarítható meg. A -nál,-nél ismert szerepe az összehasonlításban középfok mellett: vmi, vki, nagyobb, több, rosszabb stb. vminél,

vkinél. Itt két dolgot egymás *mellé* állítva mérünk össze. (Érdekes, hogy már a -nál,-nél rag teljesen statikus helyviszonyt kifejező alapjelentésében is benne van a kisebbet a nagyobbhoz való viszonyításnak a gondolata. Mondhatjuk, hogy a buszmegálló a Gellérthegynél van, de nem mondhatjuk, hogy a Gellérthegy a buszmegállónál van.)

Ha *eltávolítjuk, szétválasztjuk, megkülönböztetjük* őket, a -tól,-től rag-nak egy sor vonzata világosodik meg: vmi, vki különbözik, eltér, különválik, elválnak, szétválnak, elkülönül, eltávolodik, elmarad, külön van, független, távol tartja magát vmitől, vkitől; vki, vmi megkülönböztet, elkülönít, elválaszt, szétválaszt, különválaszt, eltávolít, elzár vmit vmitől. Távolabbról idesorolható az összes egyéb távolodást, menekülést jelentő vonzat is: vki búcsúzik, elhúzódik, visszavonul, menekül, fél, megijed, megrémül, visszariad, vonakodik vmitől; vki, vmi megment, véd, megvéd, kímél, megkímél vmit, vkit, megijeszt, megrémít, visszariaszt, eltántorít vkit vmitől, vkitől.

A -hoz,-hez,-höz rag párhuzamos jelentése a valamihez való *közelítés, hasonlítás*. Vki, vmi hasonlít, hasonló, viszonyul (vagy viszonylik) vkihez, vmihez; vki viszonyít, mér vmit vmihez, vkihez. Ilyen névutók is vannak: vmihez képest, mérten, viszonyítva és főnevek is: hasonlóság, viszony vmihez.

Mint a -tól,-től esetében az elkülönítés, különválasztás, most a valamihez való *hozzájárulás*, a nagyobb egységhez való *hozzákapcsolás* jelentése is idesorolható: vki (hozzá- igekötővel vagy anélkül) tesz, ad, illetve, támaszt vmit vmihez - részt az egészhez, kisebbet a nagyobbhoz; vmi illik, való vmihez; vki, vmi csatlakozik, tartozik, ragaszkodik, alkalmazkodik vkihez, vmihez; vmi kapcsolódik, fűződik vmihez, vki kapcsol, fűz, csatol vmit vmihez. Még a célhatározói -hoz,-hez,-höz rag jelentése is abban különbözik a -ra,-re rag hasonló szerepétől, hogy míg ez utóbbi a célra való közvetlen irányulást fejezi ki, addig a -hoz,-hez,-höz mindig a cél irányába ható *részleges hozzájárulást, szükséges kiegészítést* jelent. Tehát a vmi kell, szükséges, elég, elégséges, fontos, nélkülözhetetlen vmihez típusú vonzatok mindig a célhoz való *közelítést* tükrözik. Pl.: Ez a hús vacsorára kell. - A -ra rag a célra való közvetlen irányulást jelenti, ez a hús lesz a vacsora. Ez a hús vacsorához kell. - Ez a mondat azt jelenti, hogy a hús a vacsora *része* lesz, és más is lesz vacsorára. Bármilyen melléknév is vonzhatja ezt a ragot az adott tulajdonságnak a valamilyen cél megközelítéséhez szükséges vagy elégséges mértékét fejezve ki: vmi kicsi, nagy, jó, alkalmas, megfelelő, rövid, túl kemény, elég kényelmes stb. vmihez, tehát egy cél megközelítéséhez, egy célhoz képest.

Befejezésül szeretnék visszautalni előadásom címére: "Néhány gondolat...". Talán nem szükséges mentegetőznöm amiatt, hogy nem a magyar nyelv valamennyi olyan sajátosságát említettem, ami más nyelvek oktatásához

képest különleges eljárásokat igényel, erre semmiképpen sem lett volna lehetőség. De valóban azt gondolom, hogy egységes módszerek átvétele vagy alkalmazása helyett a magyar nyelv minden egyes sajátosságához meg kell keresni az optimális bemutatás, tárgyalás és elsajátíttatás módját, azért, hogy az út, mely gyönyörű nyelvünk megtanulásához vezet, ne legyen oly göröngyös.

Szili Katalin

A grammatikáról másképpen

Új kérdések és válaszlehetőségek

Az új nyelvoktatási irányzatok megszületése – bármily hízelgő is lenne az alkalmazott nyelvészet eme ágát művelők számára – nem belső fejlődés eredménye, sokkal inkább a társadalmi kihívások következménye. Persze az adott válaszok, a megfelelés módja, sikeressége már a szakma felkészültségének mércéje. Nincs ez másképp a nyelvoktatás utóbbi évtizedeit meghatározó kommunikatív központú nyelvoktatással sem. A hetvenes években a nyelvtanításnak egyre határozottabb kihívásokkal kellett szembenéznie, amelyekre új válaszokat kellett adnia. A nyugat-európai országok munkaerőpiacain tömeges mozgások indultak meg (Közös Piac), a nyelvek oktatása ennek megfelelően a nemzeti oktatási programok kiemelt részévé vált. A társadalmi elvárások a nyelvet tehát munkaeszközzé tették, a második nyelv ismerete hasznos és jól konvertálható tudás lett. A tanuló ebből következően nem nyelvészeti ismeretei elmélyítése végett ült az iskolapadba, hanem azért, hogy a tanult nyelvet az adott kulturális milión belül egyéni és szakmai elvárásainak megfelelően használja.

1.) A társadalmi elvárásokhoz igazodva a nyelvoktatás-pedagógia válaszul egy új cél, a kommunikatív kompetencia kialakításában jelölte meg önnön feladatát. (D.Hymes, *On Communicative Competence*. Philadelphia, 1971). A másfajta célok megjelenésével a nyelvoktatás-elméletnek az azokkal harmonizáló eljárásokat is ki kellett dolgoznia, illetve át kellett értelmeznie régi elveit. Legerőteljesebben a grammatikához való viszonyát kellett megváltoztatnia: a nyelvtanközpontúságot, a nyelvtani struktúrák öncélú tanítását ugyanis fel kellett cserélnie kommunikációoktatásnak a nyelvtant másképpen

értelmező szemléletével. A kommunikáció és grammatikai formák tanítása közötti látszólagos ellentét hangsúlyozása, a „kommunikáció vagy grammatika?” dilemma az elég elterjedt tévhittel ellentétben azonban csak rövid ideig jellemezte a formálódó elveket. Noblitt például már 1972-ben a nyelvtan olyan szintű elsajátíttatását tartja szükségesnek, amely megközelíti az anyanyelvi beszélő szintjét (J. Noblitt, *Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation*. IRAL 10. 313-31). Wilkins ugyancsak a hetvenes években már a nyelvtan helyét meghatározó jövőbeli vélemények főbb elemeit is felvázolja: „ A grammatikai rendszer elsajátítása továbbra is a nyelvtanulás legfontosabb elve marad. A nyelvtan az az eszköz, amelyen keresztül a nyelvi kreativitás megvalósulhat, s egyben a nyelvtan nem megfelelő tudása a kommunikáció komoly akadályát jelentheti” (D. Wilkins, *Notional Syllabuses*. London, 1976, fordítás Sz. K.). A későbbiekben született különböző kompetencia-meghatározások szintén közös elemének tekinthető az, hogy a grammatikai struktúrák ismeretét a nyelvtudás részének tekintik. Természetesen a nyelvészeti vagy grammatikai kompetencia csak egyik összetevője annak a komplex készségegyüttesnek (szociolingvisztikai kompetencia, diskurzív kompetencia, stratégiai kompetencia stb.), amely a sikeres kommunikációt biztosítja. A grammatikai kompetencia fogalma - a nyelv formális rendszerét alkotó egységek és szabályok ismerete avagy a Chomsky-féle megfogalmazásnál tágabb értelemben az a mód, ahogyan a nyelvhasználó birtokolja a totális nyelvi kódrendszert - egyértelművé teszi, hogy a kommunikáció-központú nyelvoktatás számára a nyelvtani formák a kommunikáció eszköztárát képezik. A ma nyelvoktatásának fő kérdése tehát nem az, hogy tanítson-e nyelvtant, hanem az, miként állítható ez a formális, elvont rendszer a kommunikáció szolgálatába, azaz hogyan részesítsük a tanulót a nyelvi rendszer megismerésének „örömeiben”.

2.) A megoldást kereső, a nyelvtan új szerepét kijelölő kutatások két fő gondolat körül összpontosultak. A nyelvtanulás kognitív folyamatait előtérbe állító vélemény képviselői abból a feltevésből indultak ki kutatásaikban, hogy a nyelvi szerkezetek hatékonyabb használatára - szemben a strukturalista módszerrel - akkor válik képessé a tanuló, ha a nyelv formai jellemzőit meg is érti, s így tudatosan alkalmazza őket, vagyis ha a nyelvtan explicit ismeretként jelenik meg a tudatában. A nyelvről szóló explicit tudás birtokába a tanuló a tanári magyarázat segítségével juthat el, a szabályok megtanulásával, s előfeltétele a megfelelő grammatikai terminológia ismerete, bár az is elképzelhető, hogy a kettő egyszerre fejlődik. Explicit nyelvtani ismeretekkel látjuk el a tanulót például, ha a *Budapest szép van*. mondat hibáját a szép mondatrész nominális állítmány voltával okoljuk. (Az explicit tudásról még: H. Seliger, On

the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly* 13, 1979. 359-69; Ellis, N., Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge, unpublished paper, Bangor: University College of North Wales, 1991). Az explicit tudással szembeállítható implicit tudás a nyelvhasználattal alakuló tudás, aminek birtokába a kommunikáció közben jut a tanuló, az előzővel szemben tehát intuitív jellegű. Krashen Monitor-elméletében a kétfajta tudás élesen elkülönül: a közléseket szerinte az implicit tudás irányítja, a tanult ismeretek, az explicit tudás csak mint Monitor (végső ellenőr, felügyelő) játszik szerepet a közlésekben (S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, 1982). Gyakorló (és optimista) nyelvtanárként Bialystoknak a két tudást közelítő, a köztük levő űr átjárhatóságát valló felfogását fogadom inkább el (E. Bialystok, A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28. 1978. 6-84). Bialystok szerint az explicit tudás akkor fejlődik, ha a tanuló a nyelvi kódrendszerre koncentrálnak, vagyis ha gyakoroltatjuk vele az adott formákat. Kedvező esetben a formák használata így automatikussá válik. A minden nehézség nélküli formahasználat pedig képessé teszi a diákot, hogy az eredetileg explicit tudást implicitté alakítsa. Felesleges hangsúlyoznom, hogy a különösen gazdag grammatikai stuktúrájú magyar nyelv esetében milyen fontos a formák tanításának imént vázolt folyamata.

Persze mindennek ellenkezője is megtörténhet: a tanuló által jól használt jelenségekből elvonhatjuk a megfelelő nyelvtani szabályokat. (Ez főként célnyelvi környezetben történő nyelvoktatás esetén lehetséges, amikor a diák elsajátítja a célnyelvi beszélőktől a helyes formát, s a nyelvről csak megalkotjuk vele az addig ösztönösen használat jelenség szabályát.)

3.) A nyelvtan szerepét más megközelítésben kijelölő funkcionális irányzat képviselői a nyelvi formák funkcionális modellezését tűzték ki célul, vagyis a nyelvtanulás folyamatát a forma – funkció megfeleltetés keretébe helyezik.

A funkcionális felfogásban született munkák abból az általános megfigyelésből indulnak ki, hogy a tanulók a nyelvtanulás során úgyis idiosyncratikus forma – funkció megfeleltetéseket hoznak létre, amely rendszer általában különbözik a célnyelv hasonló rendszerétől. Tarone szerint a tanulók általában arra töreksznek, hogy a birtokukban lévő grammatikai eszközöket olyan funkciók létrehozására használják, amelyek a kommunikáció szempontjából a számukra a legfontosabbak. E forma – funkció megfeleltetés a nyelvtanulás során fejlődik, tökéletesedik, újabb helyes és helytelen hozzárendelések alakulnak ki (E. Tarone, *Communication strategies*,

foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*; 1980, 417-31).

Fontos hangsúlyoznunk, hogy a funkcionális vizsgálatok alapja nem a forma, hanem a nyelvhasználat: azt keresik, hogy az egyes szituációkban mely jelentéseknek, funkcióknak milyen formai hordozói lehetnek. (Az azonosítandó funkcióknak az anyanyelv elsajátítása során zömében a birtokába jutott már a tanuló, a második nyelv tanításakor e funkciók formális megjelenítésének a kulcsát kell megadnunk.) Ha a funkciók és formák ilyenén azonosítása megtörtént, látszólag egyszerű a funkcionális syllabus alakítójának a feladata, még akkor is, ha egy funkció hordozója több forma, illetve egy forma több funkció megtestesítője; a formából kommunikációs értéküktől és néhány fontosnak vélt pedagógiai elvtől függően megfelelő rendbe sorolja.

A vázolt módszer követése a gyakorlatban azonban több nehézségbe ütközik. Hogy csak a legnagyobb pedagógiai kétely okozóját említsem: még a legegyszerűbbnek tűnő szituációk sem egy jól körülhatárolható forma, hanem a nyelvi eszköztár legheterogénebb skáláját mozgósítva szerveződnek. A kommunikációs érték és a forma bonyolultsága között ugyancsak gyakran feszül nehezen feloldható ellentét.

Ha eltekintünk attól a felületes forma – funkció megfeleltetéstől, amely megelégszik egy adott formához rendelhető tipikus szituáció megjelenítésével (accusativus – vásárlás, esetleg kérés, létige – bemutatkozás stb.), ami természetesen helyeselendő eljárás, az imént említett inkább módszertani kérdések mellett több, a funkcionális elv érvényesítését gátló, megítélésem szerint lényeges elvi s nyelvészeti probléma tisztázása válik szükségessé, illetve több kutatásbeli hiányosság válik szembetűnővé. Elsőként arra hívnám fel a figyelmet, hogy kérdéses például magának a funkció fogalmának az értelmezése. Mint ahogy erre E. Tarone figyelmeztet (*Variation in Interlanguage*, London, 1988), általában túl tág, különnemű összetevőket magába foglaló fenoménként használjuk. Így tartalmazhat: a) pragmatikai beszédfunkciókat (kérés, elutasítás, bocsánatkérés stb.); b) diskurzív funkciókat (kohézióteremtés); c) szemantikai funkciókat (specifikus és nem specifikus információk kifejezésének képességét); d) grammatikai funkciókat (alany, tárgy, határozó stb. jelölése).

Könnyen belátható, hogy mindezek a funkciók a nyelv eltérő aspektusú megközelítésének eredményei. A forma – funkció megfeleltetések ebből adódóan eklektikus, az egyes aspektusokat tekintve hiányos rendszereket alkotnak, ami szinte szükségszerű. Bizonyoságképpen vizsgáljuk meg tüzetesebben az imént említettek közül a grammatikai, a szemantikai és a pragmatikai alapú interpretációkban rejlő nehézségeket. Az egyes formák grammatikai szerepeit meghatározó, még a közelmúlt nyelvkönyveiben is erőteljesen

érvényesülő elv – amellet, hogy ellentétes a kommunikatív nyelvoktatás fő célkitűzéseivel – már csak azért sem valósítható meg maradéktalanul, mert a tanulók grammatikai iskolázottsága manapság erős kívánnivalókat hagy maga után, nem rendelkeznek azzal a grammatikai metanyelvvvel, ami még fél évszázaddal ezelőtt a klasszikus műveltség része volt. (Ennek birtokában *Az autó gyorsan száguld.* mondat *gyorsan* szavának szerepét egyetlen varázsszóval – adverbium – meg lehetne határozni.) A nyelvtanulási folyamatot vizsgáló munkák pedig a metódus hatékonyságára hívják fel a figyelmet. Az a tapasztalat ugyanis, hogy a beszélő elsődlegesen a kommunikációs szándékától indítva, és nem a formákból s legfőképpen nem a grammatikai kategóriákból kiindulva, szervezi mondanivalóját. E folyamat során akár a formák hiányából fakadó nehézségeken is képes úrrá lenni. (Ha ellopták a táskáját, annak ellenére, hogy nem ismeri a múlt időt, jelen idejű alakokkal és néhány időre utaló szóval) tegnap, és aztán (is sikeresen elmondja a történeteket.)

A szemantikai alapú funkciómeghatározások a könnyen körülhatárolható jelentések (hely-, időviszonyok) és a hozzájuk rendelhető formák esetében követendő eljárásként kínálkoznak. A magyar nyelv esetében a metódus alkalmazása a formák ciklikus új és új funkcióban történő visszatérését eredményezi. Hiányosságait egyrészt a megfeleltetések következetlenségei okozhatják: egy-egy jelentés domináns megjelenítői mellett háttérbe szorulnak a kevésbé jellemző formák (az idő kifejezésénél a *val/vel* rag, az ok megjelenítésénél a *ból/ből, ba/be, ban/ben* stb). A formák és funkciók, de még inkább a funkciók és formák összegző egymáshoz rendelése, teljes rendszerbe szerveződése ezért elmarad, a diák az intuícóra hagyatkozva alkotja meg a sajátját.

A szemantikai rendező elv teljes körű érvényesítését az iménti jobbra szubjektív okok mellett objektív tényezők is akadályozzák. Nevezetesen az, hogy némely forma jelentésbeli ismérvekkel történő körülírása nehézségekbe ütközhet. Mert hogy is határozzuk meg a nyelvünk egyik sajátosságaként számon tartott kétféle igeragozásunkat az idegen ajkúak számára? Mi a pontos – nem grammatikai – funkciójuk? Kiútként ilyenkor az eredetileg szemantikai megközelítés átcsap grammatikaiba. Ez figyelhető meg például az accusativus rag bemutatásában is. A nyelvkönyvek funkcionális jegyeinek megragadása helyett azt sugallják – színszimbólumokkal is –, hogy szerepe a tárgy helyének betöltése a mondatban. Ennek következtében a tárgyi markerrel nem vagy csak részben rendelkező nyelvet – franciát, angolt – beszélő tanulóknak kommunikációs értékét tekintve üres, tehát elhanyagolható elemmé válik. Mint az idézett példák jelzik, a formák és jelentéseik analízisén alapuló megközelítésmód következetességgel s további háttérkutatásokkal tehető teljesebbé.

A pragmatikai aspektus alkalmazása a grammatikai eszközrendszer funkcióinak leírására jelenleg a legkevésbé követhető elv, hisz a magyar nyelv esetében az oktatás sokszor még az alapkutatások segítségét is nélkülözni kénytelen. Hiányzik például az alapvető beszédaktusok, így a szempontunkból lényeges illokúciós tevékenységek (kérés, bocsánatkérés, elutasítás stb.) teljes nyelvi leírása. A nyelvoktatás majd csak az említett vizsgálatok eredményeinek birtokában differenciálhat az egyes nyelvi formák között a saját szempontjait érvényesítve.

Például egy egyszerű tárgykérés - a teljesség igénye nélkül - a következő nyelvi megfogalmazási módokban történhet: a) *Kérek egy tollat.*; b) *A tollat.*; c) *Add ide a tollat!*; d) *Ide a tollat!*; e) *Ideadod a tollat?*; f) *Ideadnád a tollat?*; g) *Passzold ide a tollat!*; h) *Ideadhatnád a tollat.*; i) *De jó lenne a tollalddal írni!*; j) *Elkérhetném a tollat?* Megítélésem szerint nem igényel különösebb bizonyítást az, hogy a felsorolt mondatokban használt grammatikai eszközök más-más nyelvi szintet képviselnek (egyszerű alanyi ragozás, tárgyas ragozás, felszólító mód, feltételes mód), következésképpen a kérésnek és a többi illokúciós tevékenységnek a nyelvtanulás különböző fázisaiban újra és újra meg kellene jelenniük, természetesen specifikus jelentéstartalmakkal bővülve, s ciklikus visszatéréseiket összegzésnek, szintézisnek kellene betetőznie (Például a kérés, a visszautasítás stb. lehetséges kifejezőmódjai).

Munkámban arra törekedtem, hogy a nyelvoktatás-elméleti kutatások szélesebb összefüggéseibe ágyazzam azokat a kérdéseket, amelyekkel szembesülünk azon igyekezvén, hogy a nyelvtant, a nyelvi formákat a magyar mint idegen nyelv oktatásában is a kommunikációs célok szolgálatába állítsuk. Meggyőződésem, hogy a jelen tanácskozás, a közös gondolkodás több probléma megoldását is elősegíti.

Jónás Frigyes

Nyelvészet és pedagógia a magyar mint idegen nyelv diszciplínájában

Az 1998-as szombathelyi Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián megkíséreltem felvázolni a magyar mint idegen nyelv alapvonalait. Egyes kollégákban már akkor is némi nyugtalanságot éreztem. Bennük a kérdés így vetődhetett fel: Miért foglalkozunk még mindig a diszciplína alapvonalával, amikor - a médiumok szerint is - növekszik a külföldiek részéről a magyar nyelv iránti érdeklődés. Továbbá: lényegében lezajlott a magyar mint idegen nyelv oktatásának intézményesülése, három-négy centrumban folynak kutatások is, amelyek már hoztak eredményeket, tanulmányok, kiadványok által fémjelezve, sőt létrejött - létrejövőben van efféle tanárképzés is.

Ha azonban alaposabban elemezzük a magyar mint idegen nyelv elméleti és gyakorlati tevékenységét, némi **diszparitást** tapasztalunk, amely a szakma fejlődésére is hatással van. Ráadásul az intézményes magyar mint idegen nyelvi oktatás lehetősége - az ösztöndíjas külföldiek elmaradása miatt - nagymértékben csökkent. Érdekes ellentmondás: a **magyar mint európai nyelv** szerepe az Európai Unió tagság közeledtével felértékelődik, s a magyartanulási igény megnövekedett, ám valószínűleg a **privát szférában** (nyelvviskolákban és egyedi oktatásban). Nyelvpolitikai tény, hogy a magyar mint idegen nyelv ún. **átfogó társadalmi szintű** faktora átstrukturálódott, s üzleti szempontok váltják fel a Szent István király óta oly magasztos kultúrmisszó szellemét: "Az idegeneket pedig gyámolítsd, hogy nálad szívesebben tartózkodjanak, mintsem máshol lakjanak". Az átstrukturálódás legnagyobb kárvallottja pl. a műszaki felsőoktatás magyar mint idegen nyelvi területe, ahol szinte elfogytak a külföldiek. Ők a MID műszaki szaknyelvi haladó szintű oktatását gondozzák, alapos, több évtizedes nyelvi- módszertani feldolgozással (ld. Folia-practico linguistica, Módszertani füzetek 7., 20. szám, idevonatkozó jegyzetek sora, szakmai konferenciák stb.). Ugyanezen folyamatot élte át a Nemzetközi Előkészítő Intézet, ma Magyar Nyelvi Intézet. Pedig ezen intézetnek **iniciatív érdemei** vannak a kezdő szintű magyar mint idegen nyelvi oktatásban, valamint a külföldiek felsőfokú tanulmányokra való szakmai felkészítésében. Sajátos játéka a sorsnak, hogy az intézet azon nyel-

vész-tanárai és nyelvkönyv-szerzői, akik évtizedek alatt kimunkálták, kiértelmezték módszereiket a tankönyvek megírására, csaknem intézményi felvevő piac nélkül maradnak, miközben a magyar mint idegen nyelv oktatása a nyelvviskolákban és még más, általunk át nem látható keretekben, a **szakszerűség hitelesíthetősége** nélkül folyik. Egyes nyelvviskolák már saját magyar mint idegen nyelvi tanárképzést indítanak. A tények önvizsgálatra, a társadalom privát szféráira is **kisugárzó arculat** megteremtésére intenek bennünket, azaz a diszciplína atomisztikus eredményeinek (mert vannak eredmények) koherens rendszerré való összedolgozására. Remélem, hogy e kérdések felvetésével nem vettem szelet, válaszzal pedig talán nem aratok indokolatlan vihart. Már csak azért sem, mert e keretek között én magam sem tudok a kérdéskörre kimerítő választ adni. De szerintem épp az ilyen konferenciák felvetései és válaszadási lehetőségei juttathatják mind közelebb a diszciplínát egyfajta **szakszerű összehangoltság** állapotához.

Kiinduló pontként a magyar mint idegen nyelv **diszciplínájának** definíciójára hivatkozom: "A magyar mint idegen nyelv az idegennyelv-oktatáshoz tartozó terület. **Módszerei** az általános és magyar nyelvészet eredményeinek közvetlen és interdiszciplináris (pszichológián, szociológián, pedagógián stb. keresztül való) alkalmazásában realizálhatók. Tananyagának forrása a magyar nyelv és a **magyar anyanyelvi oktatás** tananyaga. Módszereinek alapja az ún. **klasszikus idegen nyelvek** (világnyelvek) tanítási felfogása, de nem szakmai lemásolásuk. **Specifikuma** a magyar nyelv sajátos **tipológiájában**, tanári anyanyelvűségének és környezet-orientáltságának arányai-ban érhető tetten."¹

Vizsgáljuk meg most e meghatározás tükrében - korántsem a teljesség igényével -, hogy nyelvészet és pedagógia eredményei hogyan transzformálhatók a nyelvvel és tanulóival való bánásmód szférájában.

Figyelembe véve a nyelvtudomány feladatmegoszlását, kimondható, hogy az általános nyelvészet az emberi nyelv képességét vizsgálja, a leíró nyelvészet a természetes nyelvek leírásán fáradozik, míg az **alkalmazott nyelvészet** a konkrét nyelvalkalmazás területén.²

A magyar nyelv tanítása - az idegennyelv-oktatás részeként - konkrét nyelvalkalmazás, amelyben az alkalmazott nyelvészetnek centrális szerepe van. E szerepben az alkalmazott nyelvészet **kiindulhat a nyelv jelenségeiből**, amikor is a nyelvészeti elemzések anyagát az alkalmazáshoz való válogatással, feldolgozással és strukturálással teszi használhatóvá az oktatás számára. Ilyenek pl. a **frekvencia-vizsgálatok**, amelyek a nyelvi minimumok, alapstruktúrák, alapszókincs megállapításához vezetnek. Ezek a vizsgálatok általában az idegennyelv-oktatás tananyagkészítő és tanórai eljárásainak alapvetéséhez tartoznak.³

Közismert, hogy az idegennyelv-tanítás hatékonyságának növelését szolgálják a **kontrasztív nyelvészet** eredményei is, amelyek az anya- és idegen nyelv különbségeinek és azonosságainak megállapításával hozzájárulnak az idegen nyelv tanulási nehézségeinek csökkentéséhez.⁴

Az alkalmazott nyelvészet **kiindulhat a pedagógiából**, azaz a nyelvoktatásból és -tanulásból is. Az efféle elemzések segítik a nyelvtanulási folyamatokat javító módszerek és eljárások alkalmazását. Ilyen elemzés pl. a **nyelvi teszt-kutatás**, amelynek célja a nyelvi készségek (beszéd, megértés, írás, olvasás) vagy bármely nyelvi összetevő (szókincs, kiejtés, nyelvtan, helyesírás) szint-diagnosztikai vagy prognosztikai mérése.⁵ E kérdésben már csak azért is fontos a mielőbbi haladás, mert a **magyar állami nyelvvizsgák** szempontjainak **egységesítése** csak a magyar mint idegen nyelv tananyagainak efféle feldolgozása nyomán képzelhető el. E törekvésekben ajánlom a BME Nyelvi Intézet Módszertani Füzetek 20. számát.

Szólnunk kell a **hibaelemzés** hasznosságáról, amely a **statisztikai nyelvészet** módszereivel végezhető. Ennek nyomán juthatunk el a hibák okainak pszicholingvisztikai magyarázatához, amelyekből levezethetők a **hibaprofilaxis** stratégiái.

Végül nagyon fontosnak tartom az ún. **tanulói köztes nyelv** kérdését, amelynek kutatása az idegennyelv-oktatás, -kutatás szakirodalmában a cél nyelv mint második idegen nyelv területén régóta közismert. Mivel a magyar mint idegen nyelv a nyelvi kontaktus szempontjából egybeesik a fent jelzettel, e problémakör ismerete fontos szerepet játszhat diszciplínánk kutatásában, mivel erről nem igazán esik szó (csupán egy szakirodalmi megjelölést láttam a Magyar mint idegen nyelv tanári szak tantervi anyagában⁶) - szeretném lényegét röviden összefoglalni.⁷ Egy második nyelv elsajátításához a tanuló egy speciális rendszert alkot, amely bázis- és célnyelvi vonásokat egyaránt tartalmaz, de tartalmaz tőlük elütő jelenségeket is. Jellemzője pl. a rendszerszerűség, ugyanakkor a **célnyelvel szembeni önállóság**, ami kommunikációs stratégiák alkalmazását is lehetővé teszi. E speciális nyelvhasználat kialakulásának fő okaiként ugyancsak pszicholingvisztikai folyamatok jelölhetők meg, pl. a **más nyelvekből való transzfer**, amely a normától való eltéréseket okozhatja. Sok empirikus példa hozható, de ehelyett egy klasszikusnak ismert példát említek a magyarul tanuló francia anyanyelvű nyelvhasználatából, amikor a francia néma *h* analógiájára a magyar *h*-t is elhagyja, továbbá franciásítja a magyar nyelv hangsúlyviszonyait, így: "Áová nézek, áol járok, csak ezt látátom".⁸ De eredményezhetnek különbözőségeket a **nem megfelelő tananyagok** és gyakorlási formák, pl. "két darab virslit", "influenzám van" stb. (Ez érinti a grammatikalitás és az akceptabilitás elvét is!)

Tény, hogy a tanulói köztes nyelv fogalma magyarországi nem magyar anyanyelvű külföldiek magyar nyelvhasználatában jelen van.

A tanulói nyelv - eltéréseivel együtt - egyfelől pozitív tény, mert a tanuló önálló nyelvi valóságkezelési, produktivitási igényének jelzése. Létrejöttének oka: a környezet keltette kommunikatív követelmények és a saját nyelvi lehetőségek közötti **diszkrepancia feloldására** való törekvés, amely elsősorban **lingvisztikai eszközökkel** zajlik.⁹ Pl. "aki nem lehet csinálni vele semmi", értsd: akivel nem tud mit kezdeni, vagy (kontextustól függően) aki nem tud vele mit kezdeni; "Tibi mindig szapszara én kávé", értsd: Tibi mindig elveszi (stílszerűen: lenyúlja) a kávémat. A második példa a józsefvárosi piac egyik külföldi eladójának pidginizáló magyar nyelvű megnyilatkozása.

A köztes nyelvet másfelől az elsajátíttatás eredményessége szempontjából negatívan kell értékelnünk, hiszen a tanárnak nem az a feladata, hogy a nyelvtudás hiányainak feloldására szolgáló kommunikációs stratégiákat tanítsa meg, hanem az, hogy épp a nyelvi hiányosságok lehetséges megszüntetésére törekedjék. Ha sokáig nem kerül sor a sikeres korrekcióra, fennáll a **fossilizálódás** veszélye. Ilyen megkövesedett köztes nyelvi adatok pl.: "ott is van lehetőség" (értsd: arra is van lehetőség); "erről van szó, hogy..." (értsd: arról van szó, hogy...) stb.

A fentiekből is kitetszik, hogy az alkalmazott nyelvészet kutatásai megkerülhetetlenek az idegennyelvi oktatásban, s ha a magyar mint idegen nyelv diszciplínáját ilyen értelemben is **európaizálni** óhajtjuk, hangsúlyosabban kell teret adni a nyelvalkalmazás szempontjainak. Nem kell nyelvelméleteket kiagyalnunk, sem mindenáron kutatnunk a magyar leíró nyelvtant. A mi legfontosabb feladatunk az **alapkutatások** eredményeinek **transzformálása** a gyakorlati megvalósítás síkjaira. Ezen transzformációk nem kizárólagos, de alapvető eszköze az idegen nyelvek s így a magyar mint idegen nyelv oktatásában is a pedagógia. Hiszen ha a nyelvhez azért nyúlunk, hogy minél hatékonyabban oktassuk, elsősorban pedagógiai eszközöket vehetünk igénybe. Nyelvészet és pedagógia voltaképpen **az alkalmazott nyelvészet kettős közvetítő szerepén** keresztül társítható diszciplínánkban: egyfelől az elmélet és gyakorlat közötti, másfelől pedig a nyelvészet és nem nyelvészet (pszichológia, szociológia stb.) közötti közvetítőként.

Miféle alapvetést nyújtott az alkalmazott nyelvészet az idegennyelv-oktatásnak? Mindenekelőtt: a nyelvészeti modellalkotás és leírás eredményeinek közvetlen és interdiszciplináris egyedi és eklektikus kísérleteit az oktatás gyakorlatában. És ha ezek a kísérletek nem is tudják átfogni kimerítően az idegen nyelv elsajátíttatásának lehetőségeit, alapvetésként meghatározzák a **pedagógiai grammatikák** bázisait, amelyek viszont a nyelvtanítási módszerek fő jellemzőinek hordozói. Az alkalmazás tehát ismét csak a peda-

góiához, most épp a nyelvtanítási módszerekhez juttatott el bennünket. És a magyar mint idegen nyelv diszciplínájában szükség van a módszer fogalmának tisztázására, mert az e tárgyban az utóbbi időben megjelenő írások - és nagyon fontos, hogy efféle tanulmányok napvilágot látnak - viszont a problémakörben nem teremtenek világos helyzetet.

A **módszer fogalma** szűkebb és tágabb értelemben használható. Szűkebb értelemben az oktatás síkján zajló konkrét folyamatokat, tágabb értelemben pedig a tananyag kiválasztásának, felépítésének és tagolásának szakmai síkon meglevő faktorait (nyelvészetet, irodalmat, országismeretet) jelenti. A szakmai sík tényezői képezik azután a tanulási célok tartalmi alapjait. Az idegennyelv-tanulás két fő elmélet mentén bontakozik ki: a nyelvi szabályok tudatosítása által való elsajátításként (kognitív tanuláselmélet), valamint a nyelvi magatartások begyakorlásaként (behaviorista tanuláselmélet). Az egyes nyelveírési modellek - összekapcsolódva az említett tanuláselméleti elképzelésekkel - didaktikai-metodikai felfogásokat alakítottak ki az idegennyelvi oktatásban.

Az idegennyelv-oktatásban a tartalmat, vagy a célt, azaz a **Mit tanítunk?**-ot a **didaktika**, az oktatás módját, azaz a **Hogyan tanítunk?**-ot pedig a **metodika** szempontjai tükrözik. E két oldal adja az **idegennyelv-oktatás módszertanát**. A didaktikának figyelemmel kell lennie a társadalmi és pedagógiai adottságokra, azaz esetünkben a magyar mint idegen nyelv tanításának jelenlegi lehetőségeire, a saját szakmai hagyományokra, a képzési keretekre, a tanulói igényekre, a tanuláselmélet általános megállapításaira, míg a metodikának az oktatáselmélet megállapításaira kell figyelnie, amelyek a tanárt az oktatás tagolásához, az oktatás formáihoz, az oktatás eszközeihez és az oktatásszervezéshez juttatják el. E keretekben nem foglalkozhatok az egyes módszerbeni felfogások részletes elemzésével, ám mindenki előtt ismeretes, hogy meghatározó voltuk az idegen s így a magyar mint idegen nyelv oktatásában tény.

Mindenesetre van egy **nemzetközi mainstream**, amelynek jellemzője a mérsékelt egynyelvűség, a segítő grammatizálás, a szituativitás és a kommunikatív irányultság. A módszerek alkalmazásának sikerét meghatározza a tanári személyiség, amelynek legfontosabb jegyei: kontaktusteremtésre való készség, rugalmasság a módszerek változatosságának kiaknázására, végül a nyelvtudás.¹⁰ A tanulói eredmények akkor javulnak, ha lehetőleg sokoldalú nyelvi hatás éri őket szituatíve és autentikusan, azonban mindig az érthetőség figyelembe vételével. Kétségtelen, hogy stimuláló körülményekkel javítani lehet a tanulás pszichikai vonatkozásait.

A legfontosabb módszerbeni irányzatok - tisztán vagy eklektikusan - felismerhetők az idegen nyelvek oktatásának tananyagaiban. Fontosnak tartom felismerhetőségük legfőbb kritériumait.

A **leckék** autentikus vagy szerzők által alkotott, grammatizáló vagy szintetizáló **szövegei** ugyanúgy jellemzik a módszertani felfogást, mint a **nyelvtan** explicit vagy implicit szabályokkal való **bemutatása**, a bemutatás sorrendisége, vagy épp az explicit nyelvtan teljes hiánya, továbbá a szemléltetés megléte vagy hiánya. Jellemzik a módszerbeli felfogást a **gyakorlattípusok**, de **az egyes leckék felépítésének** mozzanatai is. Egy-egy módszer legmeghatározóbb kritériuma mégis a **tananyag haladási menete**, amelynek mentén az oktatási célok a tananyag elemeinek (pl. nyelvtan, szöveg, készség stb.) kombinációi által érvényesíthetők. Vízválasztó módszertani alapelv pl., hogy a tananyagot növekvő komplexitású vagy ciklikus nyelvtani háttérrel funkcionálizálják-e a nyelvelsajátítás folyamatában.

A módszerbeni felfogásokat hagyományszerűen az újabbak mindenhatóságát hirdető éles váltás jellemezte. A különböző módszerek empirikus egybevetése nyomán azonban - miután nem tudtak kimutatni jelentős eredménykülönbségeket - arra jutottak, hogy a tanítás módszere egyedül nem döntő a tanulás sikerében.¹¹ Helytelen lenne tehát azt várnunk, hogy a módszer majd mindent megold az idegen nyelv tanulásában. Ehelyett érdemes volna figyelni a nyelvtanítás-kutatás azon problematikájára, hogy különböző tanulók hogyan tanulnak idegen nyelvet különböző körülmények között.

A kérdés elemzése újabb kereteket igényel, ahol a magyar mint idegen nyelv definíciójának eddig még ki nem fejtett elemei is tárgyalandók. Megjegyzem azonban, hogy a definíció maga még nyelvpolitikai szempontokkal is bővíthető. Ennek szükségességét röviden most indokolnám, majd rátérnék néhány az indoklásból következő megállapításra.

A bővítés előfeltétele a magyar mint **anyanyelv** és magyar mint **idegen nyelv differencia-specifikájának** megállapítása. Miért fontos ez? Mert a kárpáti régiók kétnyelvűségben élő magyarságának magyar nyelvi oktatását a nemzetállami nyelvpolitikák időnként szeretnék a magyar mint idegen nyelv diszciplínájába utalni. Ha e célok a nyelvészet és a pedagógiai figyelmetlensége okán létjogosultságot nyernének, tágulna a határon túli magyarság asszimilációs lehetőségének köre. Be kell bizonyítanunk, hogy a magyar mint anyanyelv iskolai közvetítése **nyelvhasználati**, míg a magyar mint idegen nyelv oktatása **nyelvelsajátítási** tevékenységre irányul. E megkülönböztető jegyek megértése nyomán azután eldönthető az is, hogy a didaktika mely magyart tanulók számára tagolja be az oktatás folyamatába az **országismeretet**, s melyek számára a **magyarságismeretet**.

A magyart ott kell tanítanunk anyanyelvként, ahol létezik az ún. L₁ kultúra, s ott kell idegenként, ahol ennek hiányában az ún. L₂ kultúra nyit teret a nyelvtanulás számára.

A nyelvpolitika másik - diszciplínánkat érintő - szempontja közvetlenül kapcsolódik a gazdasághoz. A közép-kelet-európai államokba irányuló tökéletes magyar befektetések nyomán ugyanis felértékelődik a magyar nyelvű **üzleti kommunikáció** lehetősége, amely a magyar mint idegen nyelv oktatását is nagyobb szerephez juttatja.

A nyelvpolitika esélyt ad a magyar mint idegen nyelv **híd-szerepének** is a kárpáti régiók országaiban. Ha a magyar nyelvpolitika nemcsak okos, hanem bölcs is, magyarországi ösztöndíjat teremt a környező országok magyarjai mellett a nem magyar ajkú többségi nemzet fiataljainak is szakmai tanulmányokra. Ha itt tanulják a szakmát, itt ismerik meg a magyar nyelvet és kultúrát - higgyék el, elfogadják anyanemzetük számára is Magyarországot. Íme, nyelvészet és pedagógia meg tudja mutatni a magyar mint idegen nyelv területén is, hogyan lehet a kommunikatív szolidaritás **főrendelt nevelési céljára** törekedni.

Hivatkozások

¹JÓNÁS F.: Elméleti és gyakorlati alapvonalak a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Finnugor Világ II. évf. 5. sz.

²KÜHLWEIN, WOLFGANG: Bausteine zur Theoriebildung. In: Kühlwein-Rasch: Angewandte Linguistik. Positionen, Wege, Perspektiven. Tübingen, 13-37

³J. A. VAN EK: The Threshold Level, Council of Europe Strasbourg, 1975; továbbá: BALDEGGER-MÜLLER-SCHNEIDER: Kontaktschwelle, Europarat, Strassburg, 1980.

⁴EBNETER, THEODOR: Angewandte Linguistik. München, 1976, 6.2. fejezet

⁵HUGHES-PORTER: Current developments in Language testing. London, Academic Press, 1983.

⁶ÉDER Z.-HEGEDŰS R.-HORVÁTH J.-SZILI K.: A magyar mint idegen nyelv tanáriszak. In: A hungarológiai oktatás 1988. II. évf. 3. sz. 19-38.

⁷SELINKER, 1972 "Interlanguage" In: IRAL 10/3, 31-54.pp.

⁸FÜLEI-SZÁNTÓ E. - SZILÁGYI JÁNOS: A nyelvtanulásról. RTV-Minerva, Bp. 1975.81.l.

⁹PARIBAKHT, T.: Strategic Competence and Language Proficiency, 1985, in: Applied Linguistics 6. 132-146.pp.

¹⁰HEUER, H.-KLIPPEL, F.: Englischmethodik. Berlin, 1987

¹¹EDMONDSON, W. J.: Methode, Approaches, Principles and Practices. In: Knibbeler and BERNARDS (eds) New Approaches in Foreign Language Methodology, Mijmegen. AIMAV, 1984. 53-62.

Bencze Ildikó

A passzívum kínzó(?) hiánya

Nyelvészeti tanulmányainkra és az elmúlt évtizedek nyelvhelyességi vitáira visszaemlékezve a mai nyelvhasználók nemzedékeiben mélyen megrogzódhatott az a hit, hogy a magyar nyelvben a passzívum valamiféle idegenszerű, a nyelv természetéhez nem illő alakulat, amelyet a lehetőség szerint kerülni kell.

A nyelv művelők sokszor egyoldalúan tiltó magatartása felemás helyzetet teremtett, nemcsak a passzívum használhatóságában, hanem meghatározásában is. Jelentősége a magyar nyelvtanok és a magyarnyelvi tankönyvek tanúsága szerint úgyszólván nincs a mai magyar nyelvben.

Természetes, hogy a gondolkodás alakulása, nagyon sok esetben aktuális nyelvpolitikai megfontolások folyamatosan változtatják a nyelv egyes elemeit. Ezek a változások szinte sehol nem olyan szembetűnőek, mint épp a szenvedő szerkezet alakulásán.

Az évszázadokon át igen aktív - jöllehet csak az írásbeliségben, illetve a fennkölt szóbeliségben jelenlévő - magyar tranzitív képzőkből természetes megfontolásból, de művi úton létrehozott -atik/-etik szenvedő igeképző má már véglegesen a nyelvtörténeti múlt részének tekinthető, még akkor is, ha még legújabb és modern szemléletű leíró nyelvtanaink is a szenvedő igeragozás képzőjeként írják le - egyébként helyesen, mert egyedül ez a képző az, amelynek kizárólagos funkciója a szenvedő alakok képzése. A későbbi keletkezésű -va/-ve képzős igeneves szerkezet pedig, amelynek befejezett jelentésárnyalata van, ma már mind a beszélt, mind az írott nyelvben nagyon ritkán fordul elő. Az írott nyelv inkább stilisztikai eszközként használja, a beszélt nyelvben - éppen a használhatóság bizonytalanságai miatt - vagy gunyoros megnyilvánulásokban, vagy a valóban tanulatlan beszédben van jelen, nem számítva a nyelvjárási használat eseteit. Egynémely szerkezet idiomatikus vagy divatkifejezésként él a nyelvben ("el van intézve", "túl van tárgyalva").

Meglepőnek tűnhet, hogy egyik viszonylag új főiskolai nyelvtanunk határozottan az általános alanyú tárgyias igét nevezi ki a passzívum megjelenési formájának: "A szenvedő igét a köznapi beszédben, sőt a hivatal nyelvben is ma általános alanyú mondattal fejezzük ki." (A magyar nyelv könyve, Bp. 1991., 202. old.) Majd megengedőleg hozzáteszi: "Használhatjuk még az -ódik/-ődik képzős szenvedő tartalmú visszaható igét is ..." (i.m.202. old.)

Mivel a céloom nem a szövegkritika, nem megyek bele az idézett mondatok nyelvészeti tartalmi elemzésébe.

A fentiekből látható, hogy a szenvedő igenem - ez Károly Sándor találó elnevezése erre a nyelvtani kategóriára - a magyar nyelvtanban afféle "fekete lyuk", amely valóságosan létezik a nyelvben funkcionálisan, de mivel egyetlen morfológiai eszközzel nem írható le, szerepének megítélése pedig viták tárgya volt, bizonytalan státuszú elem maradt mind a mai napig.

A nyelv azonban, minthogy az étellel együtt "él és élni akar", nemigen törődik ráerőszakolt meggondolásokkal. A passzívumnak az absztrakt, fogalmi gondolkodásban kitüntetett szerepe van, és ezért a mi nyelvünk is kialakította a maga kifejezőeszközeit. A történeti nyelvtanok és egyéb nyelvészeti munkák, mint tudjuk, a szenvedő szerkezet kialakulását viszonylag későre datálják, érthető és logikus meggondolásból. Az -atik/-etik mellett többnyire utalnak a visszaható képzők szenvedő szerkezetbeli jelenlétére, de csak mint másodlagos vagy tájnyelvi alakulatot veszik figyelembe. Minthogy az -atik/-etik kialakulásának ideje többé-kevésbé biztos, lehet okunk annak a feltételezésére, hogy azt megelőzően egyéb igeképzők látták el a mai szenvedő igei jelentésnek megfelelő funkciót, amikor az absztrakt gondolkodás eszközei még kevésbé tagolódtak.

A generatív grammatikában az aktív-passzív transzformáció kedvelt példája a nyelvtani szinonimiának, és igen szemléletesen mutatja meg az úgynevezett mélyszerkezeti struktúra létezését. Az indoeurópai nyelvekben tisztán morfológiai eszközökkel végre lehet hajtani ezeket a transzformációkat. A magyarban ez a morfológiai eszköz a képző, azonban a képzőnek van meghatározott szemantikai tartalma is. Egyes esetekben ezt a szemantikai tartalmat a mindennapi nyelvhasználó is tudatosan építi bele a mondanivalójába (a tartós - huzamos - mozzanatos - gyakorító igék esetében feltétlenül). A képzők egy jelentős részének eredeti szemantikájáról a nyelv mai állapotában már nincs fogalmunk, morfológiai szerepüket azonban mind a mai napig megőrizték. Csak akkor döbbenünk rá ezek meglétére, ha valamilyen szabályszerű ellentét - párhuzamosság van két képző között, mint például a -d / -szt, -ul /-ít között. A *marad, halad, dagad, olvad, dermed* stb. mediális intranszitiv igék tranzitiv párját következetesen -szt-vel képezzük: *maraszt, halaszt, dagaszt, olvaszt, dermedt* stb. Ma a -d pusztán intranszitiv igeképző, de mivel megvan a tranzitiv képzőpárja, természetes eszközként használható az aktív-passzív transzformációban. Semmi okunk nincs azt hinni, hogy eredeti funkciójában nem volt meg ez a mai, pusztán morfológiai funkciója. Természetesen az olyan mondatokban, mint: *Sehogy nem haladok ezzel a munkával* - szó sincs passzívumról. De a *Gyorsan halad az autópálya-fizetőkapuk építése* mondatban az ige kétségtelenül a passzívum grammatikai tartalmát hordozza.

Károly Sándor mutat rá arra, hogy nyelvünkben "Az intranszitiv-tranzitív igék a tranzitivság fokozatai szerint sorrendbe állíthatók". (Károly S. ÁNyT V. 194.old.) Ezek a fokozatok lehetőséget teremtenek a mai magyar nyelvben arra, hogy valamiféle ösztönös, és valljuk be, sokszor hibás passzívum-használat jöjjön létre. E látszólag kaotikusnak tűnő állapotnak a kialakulására a későbbiekben még visszatérünk.

A gyakorlat azt mutatja, hogy igéink igen jelentős részét egyéb nyelvtani eszközök igénybevétele nélkül tranzitív-intranszitiv párba lehet állítani, s ez a mai nyelvhasználatban aktív-passzív transzformációt hoz létre, méghozzá nyelvhelyességi szempontból nem kifogásolható módon. Ez azért van, mert az igeképzők szabályos megfelelésével ha tudatosan nem is vagyunk tisztában, ösztönösen kihasználjuk ezt a szabályos megfelelést. (V.ö.Károly S. i. m. 192. old.)

Egyik nyelvi babonánk, hogy a magyar a passzív szerkezet helyett az aktívát részesíti előnyben. (Ehhez a babonához időnként még nemzetkarakterisztikai megokolásokat is szoktak fűzni.) A közelmúltban magyar publicisztikai-közgazdasági anyagon, tehát nem kifejezetten tudományos szövegen vizsgáltam azt, hogy mekkora a kifejezetten aktív predikatív szerkezetek aránya. (A vizsgált anyag friss publikáció, tehát a legújabb nyelvállapotot tükrözi.) A szövegben körülbelül 1300 predikatív szerkezet volt, messze-menő általánosításokat levonni tehát túlzás lenne, de tendenciákat mindenképp mutat a vizsgált anyag, még akkor is, ha itt-ott egyéni stílusjegyek is "torzítják" a képet. Az eredmény statisztikailag a következőket mutatja:

Tárgyas ige		Tárgyatlan ige	Nem igei állítmány		
Konkrét A	Élvont A	intr. képzővel	van+ bármi	-va/-ve képzővel:	-ható/-hető képzővel:
270	231	486 (358)	Kb. 220	5	52

Az arány tehát az aktív - nem aktív állítmányok között erősen a nem aktív jelentéstartalmú állítmányok javára billen. Ha a passzívumnak tekinthető állítmányokat külön vizsgáljuk, akkor is meglehetősen (csaknem 1/10) a különbség ez utóbbiak javára. Természetesen az ilyen típusú szövegekben ennél sokkal nagyobb az arányeltolódás a passzív szerkezetek javára az indoeurópai nyelvekben, de talán ez a példa is cáfolja a fent említett nyelvi babonát, amelyet tankönyv is terjeszt immár.

Lássuk, mik azok a képzők segítségével megvalósítható transzformációs lehetőségek, amelyeket a mai művelt nyelvhasználó alkalmaz a passzívum

kifejezésére? (Nem sorolom természetesen ide az úgynevezett terpeszkedő kifejezéseket, a passzívum megoldásának hibás kísérleteit, már csak azért sem, mert az általam vizsgált anyagban a számuk elenyésző volt.)

A valódi transzformációban, mint tudjuk, az alapelemek nem változnak, csak a morfológiai eszközök. Csak zárójelben jegyzem meg, hogy létezik úgyszólván tisztán szemantikai transzformációs lehetőség is a magyarban: *ad=juttat, kap=részesül/részesedik, lát=mutatkozik*. (Károly S. i.m. 206. old.) Ez a transzformációs lehetőség is gyakori, de nem tartozik a jelen témához.

A morfológiai, "valódi" transzformáció eseteire visszatérve: az általánosan elfogadott, *-ódik/-ődik* képző mellé még számos más intranszítív képző is csatlakozik, amelyek képesek az igét alkalmassá tenni a szenvedő szerkezet funkciójának a betöltésére, illetve a tranzitív képzők jelentős részének van olyan párja, amellyel egy már nem élő tőből tranzitív - intranszítív igepárt képez. Példáim javarésze a vizsgált anyagból való, a csoportba rendezés során pedig kiegészítettem az egyes csoportokat, hogy bemutassam, valóban nem alkalmi, hanem teljességgel rendszerben működő képzőpárokról van szó.

I.

1.a)

A legnagyobb és talán legproduktívabb csoport az *-ul/-ül// -ít* képzőpáré. Aligha dönthető el, hogy eredetileg deverbális vagy denominális képzők-e ezek, vagy esetleg ősi nomen verbumokhoz járultak. Ez utóbbi feltevést az ilyen igepárokból kockáztatom meg, mint:

indul - indít, szorul - szorít, kerül - kerít, terül - terít, derül - derít.

Ezekben az igékben is megtaláljuk névszói elemet, gondoljunk az *inda, szoros, kerek, tér* névszókra.

Azonban a csoportban többnyire melléknévből vagy melléknévképzővel ellátott főnévből képzett igék találhatók:

szűkül - szűkít, tisztul - tisztít, gyorsul - gyorsít, módosul - módosít(!) stb.

A csoportban jelenleg is születnek igék, ami a képzők erős produktivitását bizonyítja, de az *-ít* produktívabb, mint intranszítív párja (pl. "háziasít", „villamosít", "áramtalanít").

1.b)

-ad/-ed// -ít: *hasad - hasít, szakad - szakít, reped - repít* (népnyelvi forma!) /*repsz*.

1.c)

-ad/-ed//-sz-t: *halad - halaszt, terjed - terjeszt, szalad - szalaszt, dagad - dagaszt stb.*

A fenti példák egynémelyikéhez tudunk olyan képzőket is találni, amelyek más csoportba helyezhetik át az igét, de akkor már jelentésmódosulás is bekövetkezik, illetve a tranzitív-intranzitív megfelelés sántítani fog, például: *szakad - szakaszt, szalad - szalajt*. A képzők eredeti szemantikájának ismerete nélkül csak azt tudjuk megállapítani, hogy az egyes csoportok keveredését talán e szemantika elhomályosodása is okozhatta. (Pl. a *szalajt* a mai nyelvben vagy műveltető ige, vagy speciális intranzitív jelentése van.)

II.

2.a)

-g//-t (-dít): *buzog - buzdít, forog - fordít, mozog - mozdít, pereg-perdít stb.*

2.b)

-an/-en//-t: *csökken - csökkent, robban - robbant, rokkán - rokkant (valakit valami megrokkant),*

röppen - röppent, koppan - koppant, dobban - dobbant stb.

(E két csoport igéinek feltűnőek mind a fonetikai, mind a szemantikai jellegzetességei.)

III.

Az -ik képző eredeti intranzitív funkcióját jól ismerjük. Itt most csak azokkal az esetekkel foglalkozom, amikor az elhomályosult tő megkaphatja az intranzitív -ik képzőt, ezzel szemben viszont tranzitív képző áll.

3.a)

válik - vált, esik - ejt, rejlik - rejt, fejlík - fejt, hajlik - hajt stb.

3.b)

A műveltető képző, mint az -ik tranzitív párja a mondat nyelvtani alanya és ágense szempontjából kiríhat ebből a sorból, de az aktív-passzív transzformáció szempontjából szintén idesorolható párokról van szó, sőt ebben a szembenállásban a műveltetés funkciója elhomályosul:

fekszik - fektet, bízik - bíztat, kopik - koptat, folyik - folytat stb.

A fent bemutatott csoportok csak azokat az eseteket mutatják, amikor intranszítív képzővel transzítív képző állítható szembe. A transzitivitás szembe-tűnő jele, a -t minden transzítív képzőben megtalálható. Nem rendezem csoportba most azokat az eseteket, amikor az intranszitivitásnak nincs más kritériuma, mint a mediális jelentés. Álljon azonban itt néhány példa, amelyek illusztrálják, milyen fontos igecsoportról van szó:

kel - kelt, ég - éget, lát - láttat, fut - futtat, fél - félt stb.

Bár a -t elem alapvetően jellemző a transzítív képzőkre, van egyéb transzítív igeképző is, ez az -l. Szemantikai funkciója is van, sőt talán az a fontosabb. Mindenesetre tény, hogy olyan igékben, mint *nő - nővel, fáj - fájjal, hízik - hízzal stb.* - jöllehet másodlagosan, de felvette a transzítív képző szerepét.

A fenti csoportokban bemutatott képzőpárok kétirányú transzformációra adnak lehetőséget.

A *transzítív - intranszítív irányú* transzformációs lehetőségeket kétségkívül az -odik és variációi adják végtelen számban. Vigyázni kell azonban arra, hogy a *vizsgálódik, nézelődik* típusú, úgynevezett intranszítív kiható igék ne tévesszenek meg, mert esetükben nem a cselekvő alany, az ágens, hanem az egyenes tárgy, a patiens szorul háttérbe, szemben a valódi aktív-passzív transzformációval.

Valódi aktív-passzív transzformációnak foghatók fel az alábbiak:

kezd - kezdődik, (le/fel)értékel - (le/fel)értékelődik, mérsékel - mérséklődik, emel - emelkedik, mutat - mutatkozik, erősít - erősödik, kapcsol - kapcsolódik és még számtalan más hasonló igepár.

Az Új magyar nyelvtan (É. Kiss - Kiefer - Siptár, Bp. 1998.) a fenti példákban előforduló képzőket visszaható és mediális igék képzőinek tekinti. A két igecsoport közötti különbséget a szerzők így határozzák meg: "A visszaható igénél az ágens és a patiens azonos, a cselekvés önmagára az ágensre irányul." (I.m.257.old.) A mediális igéknél "az alany nem ágens szerepű, és megfelel a tárgyas ige tárgyának: *A huzat becsapta az ajtót -- Az ajtó becsapódott*" (i.m.258.old) A visszaható igével kapcsolatban még egy, számunkra nagyon fontos megállapítást tesz az Új magyar nyelvtan: "..... visszaható ige produktív módon csak ágens szerepű alannal és patiens szerepű tárggyal rendelkező igéből képezhető." (I.m. 257.old.) Éppen ennek a kritériumnak kell, hogy megfeleljen a szenvedő szerkezet igei állítmánya is. Ez a közös alap adja meg a visszaható képzős igéknek a lehetőséget arra, hogy a gyakorlatilag kihalt -atik/-etik képzős igék helyére lépjenek.

Az Új magyar nyelvtan felsorol néhány példát, amelyekben a visszaható ige alapigéjére kiszabott feltételek nem teljesülnek, azaz nem kaphatnak visszaható képzőt. Ezek a *szeret, kidönt, nyit, néz, ver, barkácsol* igék. Valóban nem használatos a *szeretődik, kidöntődik, nyitódik, néződik, barkácsolódik* mint visszaható ige, és valóban azért nem, mert "A szintaktikai feltételeken felül az igének olyan cselekvést kell jelölnie, amit az ágens önmagán végezhet." (I.m. 258.old.) A felsoroltak közül két igének viszont van olyan alakja, amely - jóllehet nem visszaható, hanem mediális - ősi intranszitiv alak: nincs ugyan *kidöntődik*, de van *kidől*, mint ahogyan van *kinyílik* is. Itt tehát az egyébként nagyon logikus generatív grammatikai szabályon kívül dolgozhat valamilyen más, régebbi tiltás is: nevezetesen az, hogy mediális intranszitiv képzővel ellátható igező nem kaphat visszaható képzőt. A többi esetben - kivéve a *barkácsol* igét - tárgyragos visszaható névmással megvalósul a fent idézett feltétel: *szereti magát, (a földhöz) veri magát, nézi magát.* (A *ver* ige *verődik* képzős alakja viszont él és használatos, jóllehet az is mediális, és nem visszaható.) El kell gondolkodnunk, mi az oka annak, hogy egy szintaktikai eszköz nem használható, egy másik viszont használható ugyanannak a tartalomnak a kifejezésére. Az utóbbi igékhez - sajátos módon, noha tárgyas igék - közvetlen módon csak és kizárólag tranzitív képzők járulhatnak, kivéve a későbbi keletkezésű -atik/-etik intranszitiv képzőt. Elképzelhető, hogy olyan homályba vesztett morfológiai eszközök is dolgoznak egymás ellen ezekben az igékben, amelyeket ma már nem ismerhetünk fel, de a nyelvszokás megőrizte a velük kapcsolatos tiltásokat és megengedéseket.

Bárczi Géza és nyomában sokan mások utalnak arra, hogy a visszaható és mediális alakok szenvedő állítmányi szerepeltetése a középkorban lehetséges volt. (Bárczi, 1975.157. old.) A népnyelvben az ilyen formák, mint *elfelejtődött, megívódott*, egyáltalán nem ritkák ma sem. A mai írott és beszélt nyelvben egyaránt terjedőben vannak az ilyen formák: *folytatódik, áthelyeződik* (a hangsúly), *felvetődik* (a kérdés) stb. Félig hivatalos szituációban, pl. interjúban előfordul, hogy a visszaható képzős ige használatának célja: elkerülni az ágens megnevezését: *kérdés intéződött X.Y.-hoz, aláíródott a szerződés, nem fordítódott gond*. (Bűnügyek gyanúsítottjaival készített interjúkban tragikomikus hallani ilyen igealakokat.) Mintha ellentétes funkciójú ige-képzők halmozódnának az ilyen igékben egymásra, és ezt a beszélő maga is érzi: néha még elnézést is kér. Ez a "terpeszkedő ige-képzés", de szerencsére a használata nem terjed úgy, mint annak idején a terpeszkedő kifejezéseké. *Nyelvhelyességi hibának kell tartanunk, ha ma is produktív tranzitív képzővel ellátott ige kap visszaható képzőt akkor, ha az igező más intranszitiv alakkal is párban állhat: mint "fordul- fordít"! Az aláíródik esetében az igezőt a gátló tényező, mert követeli az ágens jelenlétét. Nemcsak a képzőhalmozás lehet*

tehát a bűnös, hanem a beszélő szándéka: a fenti példákban a *patiens* alany és az ige viszonya esetlen, féloldalas, és kiáltó az ágens hiánya. Az ige és a *patiens* együttes szemantikai tartalma nem tűri meg a cselekvő alany kiiktatását. (Minden fenntartás nélkül elfogadjuk az ilyen mondatokat: *a dolog elintéződött, lassan íródik a regény* - nyilvánvalóan azért, mert felesleges hangsúlyozni a cselekvő alanyt.)

Létezik, pontosabban létezett a visszaható képzőn kívül egyéb eszköze is a tranzitív-intranszitiv irányú igeképzésnek, és ez a csak futólag érintett *-ik*. Az *-ik* visszaható - intranszitiv tartalma világos, de az igitípusok és a régi képzők funkciójának már említett keveredése miatt ebbe az "erdőbe" nem mennek most be. Azért egy-két elem szerepe világossá válik, ha rátévedünk erre az útra: pl. az *osz-* tőhöz járuló *-t* tranzitív képzős forma (*oszt*) egyik intranszitiv alternatívája az *osz(o)-ik*, a másik az *oszt -ódik*. Ezek szerint azt kell feltételeznünk, hogy az *-l* képző eredetileg intranszitiv képző volt. Azért érdekes ez, mert ma tranzitív és intranszitiv igében egyaránt megtalálható, és újabb megjelenései: *srófol, gázol, spórol, pózol, párol, zenél, szemetel* - egyaránt képezhetnek tranzitív és intranszitiv igét. Ugyanilyen kettősséget mutat a *-z* képző: *végez, keretez, műtrágyáz*, viszont: *kezez, szemez, hajaz* (=hasonlít, természetesen nem a "haj" főnévből, hanem a haj-o-l igéből). Ezek a ma merőben morfológiai eszköznek tűnő képzők viszont éles szemantikai különbségeket teremtettek és teremtenek a mai napig is, ugyanahhoz a tőhöz járulva: *fejel -fejez, utal - utaz(ik), szemel - szemez, kezel - kezez, vasal - vasaz, számol - számoz* stb.

Visszatérve kiindulásunkhoz, a passzívumhoz: látható egyrészt az, hogy a magyarban a passzívum mintegy kereste-keresi a maga megjelenési formáit. Másrészt az is nyilvánvaló, hogy szerepe egyre nő, ahogyan a nyelvi megnyilvánulások differenciálódnak, és az absztraktabb gondolati tartalmak kifejezése egyre gyakoribbá válik a beszélt nyelvben is. Nem lehet eltekinteni attól a tényről sem, hogy az indoeurópai nyelvi környezetben - mint Károly Sándor mondja (Károly S. i.m.207. old.) - a gondolat formálásának közös módja a nyelvtani eszközöket is közelíti és formálja kisebb-nagyobb mértékben.

Úgy tűnik, hogy a mai magyar nyelvben az *-ódik/-ődik* képzős és a képző variánsaival ellátott igék szinte kizárólagosan átvették a klasszikus szenvedő szerkezet állítmányi szerepét. Mármost kérdés, hogy a mind funkcionálisan, mind etimológiailag helyesebb *-atik/-etik* miért veszett ki a használatból, és miért vette át a szerepét az eredetileg reflexív *-ódik/-ődik*? Feltételezhetően a Budenz - Simonyi - Szinnyei-féle igeosztályozás és az abból fakadó nyelv művelési gyakorlat is közrejátszhatott ebben. Ez utóbbi - funkcionálisan zavaros felosztásával - "...negatív hatású volt ...", nem pusztán a helyes viszonyok torzított tükröztetése miatt, hanem a helyes és (ön)tudatos

nyelvhasználatot kevésbé támogató felfogása miatt is" (Károly S. i.m. 200. old).

Ami nyelvünk rendszerének rendkívüli erejét bizonyítja, az éppen az, hogy az egyik kiveszett agglutináló forma helyét rendszerszerűen átvette egy másik, régebbi forma, amelynek a használata általános volt a mindennapi beszélt nyelvben, ezért az elvontabb nyelvi megnyilvánulásokban is könnyedén használható.

Az -l és a -z képzők jelentésmegkülönböztető szerepéből láthattuk, hogy a képző segítségével az ige olyan jelentésváltozáson megy át, amelynek eredményeként nincs, vagy csak nagyon áttételes az összefüggés az eredeti és a képzett alakok jelentése között. Sok esetben az elsődleges jelentés még háttérbe is szorulhat a másodlagos jelentés mellett. (Pl. A búza őrlődik mondat csak nagyon szűk körben érvényes, viszont a *vmik, vkik között őrlődik* általánosan használatos a beszélt nyelvben.) Mind a tranzitív, mind az intranszitiv ige-képzők képesek létrehozni ilyen elvont jelentéseket, de különösen az intranszitiv képzők hajlamosak erre (Károly S. i.m. 199. old.). Ez még alkalmassabbá teszi őket arra, hogy passzív állítmány igéi legyenek.

A mindennapi életből vett példák erre a jelenségre: *alkalmaz - alkalmazkodik, fizet - kifizetődik, értékel - fel/leértékelődik*.

Az ige-képzők elevenségét, produktivitását újkeletű, idegen szavakon való megjelenésük mutatja a leghatásosabban. A *szörfözik, internetezik, privatizál -ódik, korrumpál -ódik, szoláriumozik, videózik* stb. példák azt mutatják, hogy a ma már kettős "bázisú" -l és -z, illetve az intranszitiv -ik, -ódik látszanak igen produktívnak. (Igeközös előfordulásuk mutatja teljes beépülésüket a nyelvbe: *Elinterneteztem az időt, Kiprivatizálták a céget*.)

A predikatív szerkezet alanyának mineműsége (konkrét: élő - élettelen, gyűjtőnév stb., illetve absztrakt) és szemantikai tartalma természetszerűen meghatározza az állítmány kiválasztását. Ebből következik az, hogy a mindennapi élet tényeiről szóló beszédbeli és írott megnyilvánulásokban az *agens - tranzitív ige - patiens* szerkezet van túlsúlyban, az általános és/vagy elvont tartalmak esetében viszont, mivel az elvont alany soha nem lehet *agens*, a *mai magyar nyelvben az intranszitiv, mediális és visszaható képzős igék szerepelnek a mondat állítmányaként*. Ez a mondatszerkesztési elv eléggé ösztönösen dolgozik a tudatos nyelvhasználóban. A felső-tiszavidéki Kovács János bácsi még joggal mondhatja, hogy: "Az árvíz elvitte a házamat", de a híradásokban ez már így fog hangzani: "Az árvíz következtében 5000 otthon vált lakhatatlanná / pusztult el" stb. ("Az árvíz 5000 otthont vitt el" formát fellegzősnek, stílustalannak tartanánk.) A nyelvtani alany vizsgálatát tehát nem lehet mellőzni a passzívum vizsgálata során - ebben átütő jelentősége van a generatív grammatikának. Ugyancsak vizsgálódásra érdemes a vonzatos igék

kérdése ezzel összefüggésben. A vonzatos igék értelemszerűen nem tárgyas igék, ezért is kapnak fontos szerepet a nyelvtani passzívumot igénylő szövegekben.

Dolgozatom célja az volt, hogy a magyar nyelvi rendszer egyik eléggé vitatható módon kezelt, ám jelentős elemét úgy világítsam meg, mint egyértelmű nyelvi tény, amelynek ismerete alapvetően szükséges a nyelvet magasabb szinten ismerni akarók számára: *a mai magyar nyelvben a passzívum kifejezésének egyik legelterjedtebb eszköze a visszaható ige, illetve azok az intranszítív (képzett vagy nem képzett) igék, amelyeknek van tranzitív (képzett vagy nem képzett) igepárjuk.*

Jelezni kívántam, hogy *transzformációs műveletekkel eléggé világosan kimutatható a fenti tény, szemben egyes magyaroknak szóló tankönyvek állításával. A külföldieknek szóló nyelvtananyagokban a valóságnak megfelelő állapotot kell bemutatnunk.*

A nyelv viszonylagosan gyors, és az írásban rögzített nyelvi normák viszonylagosan lassú változása azt követeli, hogy teremtsünk egyensúlyt a kettő között: a nyelvi norma ne kövesse kontroll nélkül a változásokat, de ne is legyen azok konzervatív kerékkötője.

IRODALOM:

1. BÁRCZI GÉZA: A magyar nyelv életrajza Gondolat, Bp. 1975.
2. D. BARTHA KATALIN: A magyar szóképzés története Tankönyvkiadó, Bp. 1958.
3. BENKŐ LORÁND: A magyar fiktív (passzív) tövű igék Akadémiai Kiadó, Bp. 1984.
4. BERRÁR JOLÁN: Új szempontok és módszerek a szóképzés vizsgálatában (in: Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből) Tankönyvkiadó, Bp. 1974
5. A. JÁSZÓ ANNA (szerk): A magyar nyelv könyve Bp. 1991.
6. KÁROLY SÁNDOR: A magyar intranszítív - tranzitív igeképzők ÁNyT V. 1967.
7. KÁROLY SÁNDOR: A generatív nyelvtan kapcsolata a produktivitás és a szinonimika vizsgálatával. MNy LXVII. (270 - 80)
8. É. KISS - KIEFER - SIPTÁR: Új magyar nyelvtan Osiris Kiadó, Bp. 1998.

Csonka Csilla

A -l(ik) és a -z(ik) igeképzőkről a magyar mint idegen nyelv szempontjából¹

A magyar mint idegen nyelv tanításának folyamatában az első igeképző, amelyet minden nyelvkönyv megtanít, a -hat/-het deverbális verbum képző. Ez jellegére nézve igen egyszerű, azt is mondhatnánk, hogy rag- vagy jelszerű képző, hiszen szinte minden igéhez hozzátehető, helyzetére nézve záróképző (pl. ír-írhat, ír-írathat, ír-írogathat/ írkálgathat stb.), s ha egy-egynek vesszük az egyébként hat csoportba osztható, de egymáshoz igen közel álló jelentéseit, mindig ugyanazt a jelentéstöbbletet közvetíti az igéknek. (Bővebben erről: Csonka Cs. A -hat/-het képzőről. In: Intézeti Szemle, 1998/1.)

Az -at/-et/-tat/-tet deverbális (műveltető) igeképző - a megtanítás sorrendjében a második - már sokkal "képzősebb" képző, már eleve kétarcú: faktitív és kausatív természetű, társulási képessége is lényegesen kisebb, pl. van jár-járat, fut-futtat stb., de nincs megy-Ø, jön-Ø stb., s sokszor, ha oda is tehető egy adott szóhoz, egészen furcsa, egyedi jelentésváltozást hoz létre (pl. él-éltet, hibázik-hibáztat stb.). Ennek a képzőnek már vannak szinonim képzőtársai, igaz csak a kausatív, azaz az "okozó" szerepben: fut-futtat, szalad-szalajt stb. (Bővebben erről: Csonka Cs. Az -at/-et/-tat/-tet műveltető képzőről. In: Intézeti Szemle, 1997/1.)

A -gat/-get deverbális (gyakorító) képző, amely a tanítás folyamatában egyáltalán nem biztos, hogy megelőzi a most tárgyalandó -l(ik) és -z(ik) denominális verbumképzőt, már felmutatja mindazt - az oktatást nehezítő - tulajdonsághalmazt, mely oly annyira jellemző a képzőkre: erősen szelektív természetű, nemcsak már eleve sokféle jelentésváltozást okoz, hanem nagyon sok egyéni, atipikus jelentésű származékszó is keletkezik általa (pl. lát-látogat, mos-mosogat stb.), valamint számos (több, mint 20) szinonim képzőtársa van: pl. jár-járogat/járkál, ír-írogat/irkál, ül-üldögél, áll-álldogál, fut-futkos stb.).

A -l(ik) és a -z(ik) képzőket ugyanazon szempontok szerint veszem górcső alá, ahogy ezt tettem korábban a -hat/-het, az -at/-et/-tat/-tet és a -gat/-get képzőkkel, amelyek - nem győzöm eléggé hangsúlyozni - mind

¹ Köszönöm kollegáimnak, M.Korchmáros Valériának (Szeged, JATE) és Somogyi Tamásnak (S+R Language House Service, Budapest) az előadáshoz fűzött szíves és segítő megjegyzéseit.

fontosságban, mind a tanítás időbeli folyamatában okkal-joggal megelőzik a -l(ik), illetve a -z(ik) képzőt.

Mikor tanítjuk a -l(ik) és a -z(ik) képzőket?

A tradicionális tanmenetben kezdő szinten nincs helye e két képzőnek (bár leírásuk néha nagyon vázlatosan megjelenik a kezdő szint legeslegvégén), hagyományosan a haladó nyelvkönyvekben fordulnak elő először. Ugyanakkor itt egy érdekes ellentmondással találkozunk: a tapasztalat szerint erre a két denominális képzőre felfigyelnek a diákok, mégpedig sokszor már a tanítási folyamat legelején, jóval előbb tehát, minthogy mi tudatosan tanítani kezdenénk őket. A diákok örömeiket lelik abban, hogy ráéreznek a telefon→telefonál, tea→teázik, rajz→rajzol, tánc→táncol, sport→sportol stb. szópárokra. Lehet, hogy mindennek oka az is, hogy maga a *denominális igeképzés* nem idegen a legközismertebb indoeurópai nyelvektől sem, gondoljunk például az angol: dance→to dance, a német: Tanz→tanzen, az orosz: танец→танцевать stb. szópárokra. Azért is érdekes ellentmondás ez, mert a tapasztalat szerint a diákok sem a -hat/-het, sem az -at/-et/-tat/-tet, sem a -gat/-get képzőket előzetesen nem, vagy csak alig "érezkelik". Ez utóbbi jelenség pedig talán azzal is magyarázható, hogy a *deverbális igeképzés* meglehetősen idegen a diákok számára, hiszen az ismert indoeurópai nyelvek mind a *ható ige*, mind pedig a *műveltető ige* által közvetített jelentéstöbbletet segédigékkel fejezik ki, a *gyakorító igeképző* közvetítette jelentésbeli pluszt pedig általában vagy körülírással vagy egy másik igével képesek csak érzéltetni.

Mindez felveti a kérdést, hogy jó helyen tanítjuk-e ezt a két képzőt, nem kellene-e egy kicsit hamarabb foglalkozni velük, nincs-e ellentmondás abban, hogy olyan képzőket tanítunk korábbi időpontban, amelyek sokkal kevésbé szembetűnők. Ezeket a kérdéseket (is) próbálom majd megválaszolni a cikk végén, az „Összefoglalás / Módszertani megjegyzések” című fejezetben.

A képző leírása a magyaroknak írt nyelvtanokban

A magyar anyanyelvűeknek készült leíró nyelvtanok, miután tisztázzák, hogy ezen képzők elsődleges funkciója a szófajváltás, tehát hogy névszói alapszóból igét képeznek, megjegyzik, hogy néha szófajképző szerepük is van, azaz előfordul, hogy egy szófajilag nem meghatározható tőből igét hoznak létre: pl. áp-ol, lób-ál/lób-áz stb. (vö. még: seg-ít, tám-aszt stb.)

Ezután a leíró nyelvtanok megvizsgálják, hogy mik lehetnek az alapszavak, latin megnevezéssel a "primitívumok". Ezek legtöbbször főnevek (labdablabdázik, sport-sportol), de lehetnek melléknevek (irigy-irigyel, tiszta-tisztáz), számnevek (egy-egyez, kettő-kettőz), névmások (maga-magáz, te-tegez), valóságos határozósók (gyalog-gyalogol, ismét-ismétel), módosítószók (igen-igenel), névutók (ellen-ellenez, után-utánoz), indulatszók (pfúj-pfújoz, hahó-hahózik), sőt néha lehetnek ragos szóalakok is (láttam-láttamoz, éljen-éljenez stb.).

Ezt követi a két képző formai leírása: mindkét képzőnek van ikes és iktelen módozata, vannak előhangzós változataik: -l(ik), -al/-ol/-el/-öl/-ál, -z(ik), -az/-oz/-ez/-öz/-áz és vannak alvariánsaik is.

Az ikes és iktelen forma vagy vagylagos: zongora→zongoráz/zongorázik (az ikes forma a választékosabb), vagy kialakulóban van közöttük a jelentéskülönbség: hajó→(be)hajóz 'tengert, légtért'/ hajózik 'hajón utazik', vagy már kialakult a jelentéskülönbség: por→poroz/porzik, vér→vérez/vérzik stb.

A -l(ik) képző alvariánsai a -ll(ik)/-all(ik)/-oll(ik)/-ell(ik) formák, de ezek a képzők csak melléknevekből és határozatlan számnevekből képeznek igéket (néha váltakozva a -l(ik) képzővel): pl. kék-kékell(ik)~kéklík, sárga-sárgáll(ik), nagy-nagyoll, sok-sokall, kevés-kevesell stb.

A -z(ik) képző alvariánsa a -dzik forma, de ez utóbbi csak egyes visszaható származékokban fordul elő, csak ikes formában, és mindig váltakozva a -zik képzővel: pl. pehely-pehelyezik/pehelyedzik, bimbó-bimbózik/bimbóedzik stb. Néha már határozott jelentéskülönbség is kialakult a két szóalak között, pl. hiba→hibázik 'hibát követ el'/ hibádzik 'vmiből hiányzik vmennyi', levél→levelezik 'levelet vált'/ leveledzik 'levelet hajt' stb.

A két képző kapcsolódási szabályai

E két képző ugyanazon szabályok szerint kapcsolódik a névszókhoz, mint a többes szám -k jele. Tehát a magánhangzóra végződő szavaknál megnyúlik a szóvégi -a és -e, a mássalhangzóra végződő szavaknál pedig a szóra jellemző kötőhangzó lép fel. Nagyon sok kötőhangzó-variációjuk van, ha az -ál és az -áz(ik) formákat is hozzászámoljuk, amelyek létét nem lehet tagadni (vö. telefon-telefonál, export-exportál, magyar-magyaráz, csónak-csónakázik), akkor 5 (-o/-a/-e/-ö/-á), így elmondhatjuk, hogy e két képző rendelkezik a legtöbb kötő- vagy előhangzóval a mai magyar nyelv végződéseivel közül.

Ha egy szó többtölvű, akkor a képző a nem szótári tőhöz járul, pl. hó-havazik, kő-kövez, levél-levelez, kosár-kosarazik, dolog-dolgozik, teher-terhel, tükör-tükröz stb. (kivétel: falu-faluzik 'a falut járja', kettős alak: szó-szól/szaval). A szótári tőhöz járul azonban a képző az 'idő-ideje' típusú szavaknál, pl. idő-időz, tető-tetőz, bimbó-bimbózik (kivétel: bíró-bírál) stb. A már említett szabályos nyúlás mellett (séta-sétál, kefe-kefél) van rövidülés is, de ez csak az -l a képzőre vonatkozik: hegedű-hegedül, fésű-fésül stb. (vö. koszorú-koszorúz, betű-betűz stb.).

Van példa a rendhagyó képzésre is: te-tegez, amely (az Etimológiai Szótár szerint) nyelvújítási származék, s korábban más képzések is keletkeztek e jelentés kifejezésére, pl. tegetni (1775-ből), tezni (1799-ből); interjú-interjúvol, ahol az igei származékba a -v valószínűleg az angol eredeti „interview” hatására került, ha nem is oda, ahol az angol eredetiben van (a Nyelvművelő Kéziszótár adata).

Idegen szavakban gyakran használjuk a -z(ik) és a -l(ik) képzőt az idegen -izál és -íroz képzők kiküszöbölésére: pl. galvanizál-galvánóz, pasztörizál-pasztöröz, vagoníroz-vagonoz, szekíroz-szekál stb. Néha már jelentéskülönbség is kialakult a formák között: fixíroz 'kihívóan néz vkit' / fixál 'vegyszerrel tartósítja a negatívot'.

A képző által közvetített jelentésárnyalatok

A nyelvtanok az alapszó és a származékszó jelentésviszonya alapján próbálják leírni a képző természetét, próbálnak jelentésbeli kategóriákat felállítani. Mindkét képzőnek nagyon sok jelentésárnyalata van az Akadémiai Leíró Nyelvtan például (I. Kötet 363-366. oldal) a -z(ik)-nek 12+1, a -l(ik)-nek pedig 6+1 jelentését adja meg. (Sem a sorrenden, sem a példákon nem változtattam, csak a példákból hagytam el a továbbiakat.) (Meggjegyzem továbbá, hogy más nyelvtanokban is mindig több jelentése van a -z(ik) képzőnek.)

-z(ik)

- 1) *vmivel ellát, fölszerel, illet: koroná-z, ruhá-z, só-z, díj-az stb.*
- 2) *vmivel működik, dolgozik: ágyú-z, boká-zik, kanal-az stb.*
- 3) *hangszert jelentő alapszón: "vmin játszik": hárfa-z, zongorá-zik, cimbalm-ozik stb.*
- 4) *játékot/ játékszeret jel. alapszón: „vmit/ vmivel játszik”: babá-zik, fogócská-zik, kártyá-zik stb.*

- 5) sportszert jelentő alapszón: „vmely sportot űz”: korcsolyá-zik, sí-zik, vitorlá-zik stb.
- 6) közlekedési eszközt jelentő alapszón: „vmin megy/ utazik”: bicikli-zik, szánká-zik, vonat-ozik stb.
- 7) a) vmit létrehoz: csomó-z, lármá-zik, máglyá-z stb.
b) vmilyené tesz (melléknévből): apró-z, duplá-z, tisztá-z stb.
- 8) vminek nevez, szólít: bácsi-z, magá-z, ur-az stb.
- 9) vmitől megfoszt, megtisztít: hamu-z, hernyó-z, mag-oz stb.
- 10) vmit fogyaszt: kávészé-zik, feketészé-zik, szalonná-zik stb.
- 11) vmiben részt vesz: bál-ozik, ülés-ezik, gyűlés-ezik stb.
- 12) időt jelentő alapszón: „az időt tölti, eltölti”: éjszaká-zik, szilvesztere-z, karácsony-oz stb.
- 13) egyéb, csoportba nem foglalható jelentésű származékok: batyu-z, betű-z, cédulá-z(ik) stb.

-l(ik):

- 1) vmivel működik, dolgozik, foglalkozik: borotvá-l, tál-al, vas-al stb.
- 2) vmivel ellát, felszerel: sarka-l, talp-al, nyerg-el stb.
- 3) milyen minőségben vagy vkinek a szerepében működik: dajká-l, szolgá-l, majm-ol stb.
- 4) vmit létrehoz, vmivé tesz: dará-l, szó-l, szemet-el stb.
- 5) a) vminek, vmilyennek tart, nyilvánít: csodá-l, csúf-ol, ok-ol stb.
b) színt jelentő alapszóból: „vmilyennek látszik”: fehér-lik, kék-lik, piros-lik stb.
- 6) egyéb, csoportba nem foglalható jelentésű származékok: ház-al, nyar-al, egy-el stb.

Ha összevetjük e két képző jelentésbeli kategóriáit, - s most nem foglalkozom ennek a listának a kétségtelen hiányosságaival, hisz például első ránézésre is megállapítható, hogy hiányoznak például a -l(ik) képzőnél a 'hangszeren játszik': hegedű-l, trombitá-l, illetve a 'vmit elfogyaszt': ebéde-l, vacsorá-l stb. kategóriák - láthatjuk, hogy vannak átfedések, de vannak olyan kategóriák is, amelyek csak az egyik képzőnél jelennek meg, valamint mint utolsó kategória, mindkét képzőhöz csatlakozik a „csoportba be nem sorolható származékszavak” halmaza. Ez utóbbi kategóriánál csak annyit állapíthatunk meg, hogy az alapszó jelentése besugárzik a származékszó jelentésébe: pl. ágy-az, bútor-oz, ház-al stb.

Mindkét képző képes kifejezni a 'vmivel ellát', 'vmivel dolgozik, foglalkozik, működik', 'vmi elfogyaszt' jelentéseket (pl. koroná-z, sarka-l, ágyú-z, borotvá-l, vacsorá-zik, ebéd-el stb.), de csak a **-z(ik)** képző fejezi ki a 'vmilyen járművön utazik' (vonat-ozik), 'vmiben részt vesz' (bál-ozik), 'az alapszóban megnevezett időt eltölti' (éjszaká-zik), 'annak nevez' (ur-az) stb. jelentésárnyalatokat. Ezzel szemben csak a **-l(ik)** képzőnél jelenik meg 'a vmilyen minőségben szerepel' (dajká-l), 'vmilyennek tart' (csodá-l), illetve a 'vmilyennek látszik' (fehér-lik) stb. jelentésmódusulat.

Elnevezésük

Míg a deverbális verbum képzőknél válogathattunk az elnevezésekben, s gond nélkül tudtuk nevesíteni mind a képzőket, mind a származékszavakat (pl. ható ige, a ható ige képzője, verbum possibilis/verbum potencialis, Möglichkeitverb/ Faktitivum stb.), itt ezeknél a képzőknél már mindez problémásabb. Ennél a két képzőnél (és a későbbiekben a további képzőknél is ugyanez a helyzet) nincs semmiféle "pontosító elnevezés", csak ennyi: denominális verbumképző vagy denominális igeképző, s ezzel az elnevezéssel csak a képzőket tudjuk megnevezni, a származékszavakat nemigen.

Szinonimitás

Eddig, ha volt is szinonim képzőtársa egy adott képzőnek, mindig volt egy domináns képző, gondoljunk csak például az **-i** melléknévképző szinonim társaira (**-si**, **-beli**, **-só/-ső** képzők) vagy a **-gat/-get** igeképző szinonim társaira: jár-járkál, fut-futkos, áll-álldogál, ül-üldögél stb.

De itt és most két teljesen egyenrangú képzőről van szó, amelyek mintha időnként versenyeznének is egymással egy-egy, a nyelvbe újonnan bekerült szóért (vö. szörföl~szörfözik, faxol~faxozik stb.). Ezzel a „képzőközi” egyenrangú szinonimitással magyarázható, hogy sok párhuzamos képzés van, s a nyelv kihasználja mind a képzőkben, mind pedig a szótövekben rejlő variációs lehetőségeket. Néhány példa a párhuzamos képzésekre a teljesség igénye nélkül:

-lik ↔ -l	porlik-porol	(van jelentésbeli különbség)
-öl ↔ -el	jelöl- jelel	(van jelentésbeli különbség)
-ol ↔ -ál	fókuszol-fókuszál	(nincs jelentésbeli különbség)

-l ↔ -ll	sarkal-sarkall	(van jelentésbeli különbség)
-zik ↔ -z	porzik-poroz	(van jelentésbeli különbség)
-oz ↔ -az	oldaloz-oldalaz	(nincs jelentésbeli különbség)
-zik ↔ -dzik	bimbózik-bimbódzik	(nincs jelentésbeli különbség)
-l(ik) ↔ -z(ik)	síel-sízik, faxol-faxozik	(nincs jelentésbeli különbség)
	tervel-tervez, kezel-kezez	(van jelentésbeli különbség)
Szótő ↔ szótő	szó: szól- szaval (szavaz)	(van jelentésbeli különbség)
	sár: sároz- saraz	(nincs jelentésbeli különbség)

Ezek a párhuzamos alakok természetesen aszerint is csoportosíthatók, hogy van-e jelentésbeli különbség a származékszók között, s ha van, milyen természetű:

1.1) **nincs** az alakok között semmi érdemi **jelentésbeli különbség** (pletykázik-pletykál)

1.2) csak stilisztikai különbség van (trombitázik-trombitál)

1.3) nyelvjárási színezetű az egyik szó (ebédel-ebédez, vacsorázik-vacsorál)

1.4) régies színezetű az egyik szó (telefonál-telefonoz)

2.) **van** az alakok között **jelentésbeli különbség** (számoz-számol, szemez-szemel)

A **-l(ik)** és a **-z(ik)** igeképzők a magyar mint idegen nyelv tanítási folyamatában

Nagyon sok szót tanulnak meg a diákjaink rögtön a kezdetekkor, anélkül, hogy tudnák, illetve, hogy mi tanárok tudatosítanánk bennük, hogy itt képzett szavakról van szó, pl. reggeli-reggelizik, ebéd-ebédel, sport-sportol, torna-tornázik, telefon-telefonál, tánc-táncol, vizsga-vizsgázik, vizsga-vizsgál,

tévé-tévézik, út-utazik, labda-labdázik stb. Meg kell említeni, hogy néha csak az igekötős származékszó fordul elő a tanulás kezdetekor, pl. befejez/ kifejez←fej stb. Jelentésük alapján ezekből a származékszavakból ugyanolyan csoportok állíthatók fel, mint a leíró nyelvtanok csoportjai:

- 1) iszik valamit: kávé-zik, tea→teázik, sör-özik stb.
- 2) eszik valamit: ebéd-el, vacsora→vacsorázik, reggeli-zik stb.
(de: kukorica→kukoricázik)
- 3) járművön utazik: kerékpár-ozik, csónak-ázik, villamos-ozik, taxi-taxizik stb.
- 4) annak nevez: maga→magáz, ön-öz, te→tegez stb.
- 5) játszik valamivel: labda→labdázik, kártya→kártyázik, sakk-ozik stb.
- 6) sportol valamit: tenisz-ezik, kosárlabda→kosárlabdázik, pinpong-ozik stb.
- 7) zeneszerszámon játszik: gitár-ozik, zongora→zongorázik, hegedű→hegedül stb.
- 8) nem besorolható származékok: betű-betűz, ismét-ismétel, pót-ol, mese→mesél stb.

Összefoglalás / Módszertani megjegyzések

1) A magyar mint idegen nyelv tanítási folyamatában kezdettől fogva jelen vannak ezek a származékok, tanítjuk, használjuk őket, és nem jelent semmi problémát, hogy "képzett voltukat" még sokáig nem tudatosítjuk.

2) Kezdetől fogva mindkét képző párhuzamosan van jelen (ha nem is fele-fele arányban, hiszen a mérleg nyelve a -z(ik) képző javára látszik elmozdulni), ezért helyes, ha a két képzőt mindig együtt tárgyaljuk. Formavariánsaik azonban (a -ll(ik) és a -dzik) nem fordulnak elő a kezdő szókincs szavain, ezért helyes, ha ezek tanítását egy még későbbi időpontra halasztjuk.

3) Helyes, ha kiegészítjük a kötőhangzós formavariációkat az -ál (telefon-ál, import-ál, bojkott-ál stb.), és -áz(ik) alakokkal (magyar-áz, csónak-ázik stb.), mert ezek a formák létező alakok a mai magyar nyelvben.

4) Furcsa jelenség, hogy néha maga a képzett származék fontosabb, mint az alapszó: pl. dolgozik←dolog, hiányzik←hiány, s ez később is így lesz, pl. dohányzik←dohány, ölel←öl stb.

5) Nagyon foglalkoztatja a magyart idegen nyelvként tanítókat (és a tanulókat is) az a kérdés, hogy mikor használjuk az egyik, s mikor a másik képzőt. Itt több szempontot kell figyelembe venni. Az egyik szempont a *jelentés*.

Ahogy ezt már említettem, vannak jelentések, amelyeket csak az egyik képző képes kifejezni, pl. csak a **-z(ik)** képző fejezi ki a 'vmilyen járművön utazik' (vonat-**ozik**, lift-**ezik**), 'vmit iszik' (kávé-**zik**, kólá-**zik**), 'vmiben részt vesz' (bál-**ozik**, ülés-**ezik**), 'az alapszóban megnevezett dologgal tölti az időt' (karácsony-**ozik**, éjszaká-**zik**), 'vminek nevez' (magá-**z**, bácsi-**z**), 'vmilyen tantárggyal szabadidejében foglalkozik' (angol-**ozik**, nyelvtan-**ozik**) jelentésárnyalatokat, és csak a **-l(ik)** képző a 'vmilyen minőségben szerepel' (elnök-**öl**, dajká-**l**), 'vmilyennek tart' (csodá-**l**, csúf-**ol**), 'vmilyennek látszik' (fehér-**lik**, kék-**lik**) jelentésárnyalatokat. Ha viszont olyan jelentést fejez ki a képzett szó, amelynél mindkét képző felbukkanhat, akkor más törvényszerűségek lépnek működésbe. *Hangtani törvényszerűség*, hogy a magánhangzóra, illetve az **-l**-re és **-r**-re végződő szavak esetében egyértelmű a **-z(ik)** képző egyeduralma (legő→legő**zik**, futball→futball**ozik**, kör→kör**öz** stb.), míg a mássalhangzóra végződő egyszótagú szavaknál főleg a **-l(ik)** képzővel találkozunk (boks**z**→boks**zol**, sport→sport**ol** stb., de: film→film**ezik**). A két képző közti választást a *homonimia elkerülésének* elve is szabályozza (vö. É. Kiss-Kiefer-Siptár: 233 o.), pl. a 'dob' főnévből csak 'dob**ol**' jöhet létre, mert a másik származék homonim lenne a 'dob**oz**' főnévvel. Miközben nagyon gyakori az a jelenség, hogy ugyanaz a szó mindkét képzőt felveszi: brid**z**s→brid**z**de**zik**/brid**z**se**l**, rend→rend**ez**/rend**el**, teljesen hasonló szavak nagyon markánsan csak az egyik vagy csak a másik képzőt engedik magukhoz: pl. mis**e**→mis**é**z**ik**, mes**e**→mes**é**l.

6) Helyes, ha nem tanítjuk korábbi időpontban e két képzőt, mert összességében nézve nagyon következtelnek, nagyon poliszémek, túl sok, sehova be nem sorolható, atipikus derivátumuk van. Ha mégis belekezdünk, belekezdzenék a tanításukba, olyan kategóriákat célszerű elsőként választanunk, ahol a képzők viszonylag következetesek:

a) *vmilyen italt fogyaszt* (teá**zik**, kólá**zik**) (↔ ételre csak 4-5 példa van a nyelvben)

b) *vmilyen járművön utazik* (kerékpá**rozik**, hajó**zik**, villamos**ozik**)

c) *vmilyen hangszeren játszik* (gitár**ozik**, zongorá**zik**, heged**ül**)

d) *vmilyen sportot űz* (torná**zik**, tenis**ezik**, pingpong**ozik**)

e) *vmilyen tantárggyal foglalkozik szabadidejében* (fiziká**zik**, angol**ozik**, nyelvtan**ozik**)

7) De egyszer mindenképpen foglalkozni kell ezekkel a képzőkkel, és nemcsak azért, mert nagyon produktívak és gyakoriak, hanem azért is, mert a nyelvünkbe kerülő idegen szavak is legtöbbször éppen ezen képzők felvételével indulnak el a jövevényszóvá válás útján (komputer-**ezik**, videó-**zik**, internet-**ezik**, e-mail-**ezik**, szolárium-**ozik**, diszkó-**zik**, fax-**ol** stb.), valamint a nyelvünkben keletkező új (divat)szavak is ezekkel a képzőkkel igesülnek (sü-

ket-el, béná-zik, Tocsik→tocsikol, anyag-ozik, fű→füvezik stb.). Ezenkívül a nyelvben számos olyan képzés is van, amelyet csak a „beavatottak” értenek (pl. 'folyósó-zik' a tanári szaknyelvben: 'folyósóügyeletet tart'; külső-zik az újságíró szaknyelvben: 'külső riporterként működik stb.), valamint az írott és a beszélt köznyelvben jelentős a száma azoknak az alkalmi képzéseknek is, amelyeket csak a szövegkörnyezet segítségével lehet értelmezni, pl. „... a 'vasazás' jó néhány család megélhetését szolgálja errefelé. A temető végéből teljesen eltűnt a kerítés.” (Népszabadság, 1999.II.13.)

Ezek a szavak nincsenek, nem is lehetnek benn a szótárakban, a külföldieknek azonban adott helyzetben érteni kell őket. Az ezen képzőkkel való tudatos foglalkozás abban is segít, hogy a magyarul tanuló külföldiek helyesen tudják "értelmezni" ezeket a származékszavakat, s ezzel esélyt adunk nekik arra, hogy meg is értsék őket.

Irodalom:

A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan. Budapest, 1970.;

BENCÉDY-FÁBIÁN-RÁCZ-VELCSOVNÉ: A mai magyar nyelv. Budapest, 1971.;

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA: A magyar nyelv könyve. Budapest, 1995.; Nyelvművelő kézisztár. Budapest, 1996.

BENKŐ LORÁND: A magyar fiktív (passzív) tövű igék. Budapest, 1984.

ELEKFI LÁSZLÓ: Eltérő toldalékokban mutatkozó jelentéskülönbségek. Magyar Nyelvőr, 1988/3.

É. KISS-KIEFER-SIPTÁR: Új magyar nyelvtan. Budapest, 1998.

KERESZTES LÁSZLÓ: Gyakorlati magyar nyelvtan. Debrecen, 1992.

VIZSGÁZTATÁS, TUDÁSSZINT-MÉRÉS, KÖVETELMÉNYSZINTEK MEGHATÁROZÁSA

Erdős József–Papp Lajos

Küszöbszint és magyar nyelv

Az Európa Tanács szakértői a 70-es évek közepén dolgoztak ki először egy olyan modellt, amely egy adott nyelvnek a mindennapi életben használatos kommunikációs minimumát írta le az adott nyelvvel mint idegen nyelvvel foglalkozó különböző felhasználók – nyelvkönyv- és tananyagírók, tanfolyamtervezők, nyelvtanárok, teszt- és vizsgaanyag-készítők stb., valamint (csak egyes részeiben) a nyelvtanulók – számára. Az 1975-ben az angolra kidolgozott és 1980-ban újból kiadott *The Threshold Level* szolgált alapul az 1990-ben megjelent átdolgozott és kibővített kiadáshoz, s ennek mintájára indított az Európa Tanács programot az egyes európai nyelvek kommunikációs küszöbszintjét meghatározó kiadványsorozat kiadására. A számos európai nyelvről elkészült kiadványok igen eredményesen használhatók azon nyelvi szint megállapítására és elsajátításának elősegítésére, amely az adott országban való eligazodáshoz, a mindennapi élethez, a munkavállaláshoz szükséges, hatásuk éppúgy tetten érhető a nyelvoktatási curriculumok reformjában, mint a vizsgáztatási rendszerekben vagy az egyre érdekesebb és színesebb tankönyvekben. Az elmúlt két évtizedben elkészült az angol, a német, a francia, a spanyol, a svéd, az olasz, a dán, a holland, a norvég, a baszk, a portugál, a gallego, a katalán, az észt, a lett, a litván, a máltai, a friuli (rétoromán), a welsch és az orosz nyelv küszöbszintje, készül az ír és a görög. A magyar nyelv küszöbszintjének kidolgozására a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete és a Műegyetemi Távoktatási Központ közösen kapott megbízást 1997-ben.

Az nem szorul különösebb magyarázatra, hogy miért vállalkozott a Nyelvi Intézet e feladatra. Az ország második legnagyobb egyetemén a nyelvoktatásnak s ezen belül a magyar mint idegen nyelv oktatásának jelentős hagyományai vannak. A korábbi nyelvoktatás a többnyelvű mérnökképzés

kialakulásával párhuzamosan sokirányú és differenciált nyelvi képzéssé változott, s a felsőoktatásban a BME-n tanulnak a legnagyobb létszámban külföldi diákok magyar nyelvet. A Műegyetemi Távoktatási Központ szerepét azonban érdemes kissé körüljárni.

A Műegyetemi Távoktatási Központ (BME-TK) 1998 januárjában nyílt meg, és a tanfolyami képzések szervezésén túl feladata a nyitott képzéssel, a távoktatással kapcsolatos kutató és fejlesztő tevékenység is. Különösen hangsúlyos a Központ képzési és a PhD-laboratórium keretében folyó kutatási tevékenységében a korszerű információs technológia (táv)oktatási alkalmazásával kapcsolatos problematika. A magyar küszöbszint tervének megfogalmazásakor merült fel az az igény, hogy az anyagot multimédia elemekkel kiegészítve az interneten is hozzáférhetővé kéne tenni. Mivel a Központ programjai között a Küszöbszint mellett egyéb nyelvi programok is találhatóak (kiemelkedik közülük a nemzetközi fordító- és tolmácsképzés, valamint a Studia nyelviskolával való együttműködés keretében az angol nyelv távoktatása), s mivel mind ezekben, mind más képzésekben a számítógépes programok, illetőleg az internet alkalmazásának az infrastruktúrája magas színvonalon áll rendelkezésre, és sok tapasztalat gyűlt már össze, természetesen merült fel annak a lehetősége, hogy a Küszöbszint internetes megjelenését is a Műegyetemi Távoktatási Központ biztosítsa.

A *Küszöbszint, Magyar mint idegen nyelv* anyagának szerkesztője Erdős József, szerzői Aradi András, Erdős József és Sturcz Zoltán voltak. 1997. november 20-án látogatta meg Magyarországot az Európa Tanács szakértői csoportja, amelynek feladata a küszöbszint kidolgozásának kritériumaival, fő jellemzőivel kapcsolatos technikai segítségnyújtás volt. Az anyag kidolgozásában részt vevő nyelvtanárok a későbbiekben is tartották a kapcsolatot a John Trim által vezetett szakértői delegáció tagjaival. A projektet Sturcz Zoltán, a Nyelvi Intézet és Lajos Tamás, a Műegyetemi Távoktatási Központ igazgatója koordinálta. Az elkészült anyagot T. Somogyi Magda (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Magyar Nyelvtudományi Tanszék), Hegedűs Rita (ELTE Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvi Lektorátus) és Gremesperger László (Magyar Nyelvi Intézet, Magyar Nyelvi Tanszék) lektorálta.

Az internetes változat kibővített demonstrációs anyaga, amelynek feladata az írott anyag, illetve az ahhoz illeszkedő grammatikai és lexikai eszközök elérhetővé tétele, a Műegyetemi Távoktatási Központ internet-honlapján érhető el a "<http://www.bme-tk.bme.hu/kuszob>" címen.

* * *

Küszöbszint: célok, feltételek, megoldások – kérdések, vitás pontok

1. A magyar Küszöbszint

A magyar "Küszöbszint" a következő két részből áll:

I. A küszöbszint funkcionális leírása

II. A nyelvi formák rendszere

Az I. rész tulajdonképpen J.A. van Ek és J.L.M. Trim "Threshold Level 1990" című munkájának magyar nyelvű és a magyar nyelvre adaptált változata. Az eredeti műnek megfelelően a következő fejezeteket tartalmazza:

I. A küszöbszint funkcionális leírása

Bevezető

1. fejezet: A leírás szintjei
2. fejezet: Általános leírás
3. fejezet: Bővebb leírás
4. fejezet: A részletes leírás elemei
5. fejezet: Nyelvi funkciók
6. fejezet: Általános fogalmak
7. fejezet: Konkrét fogalmak
8. fejezet: Társalgási minták
9. fejezet: Szövegkezelés: olvasás és hallás utáni szövegértés
10. fejezet: Íráskészség
11. fejezet: Szociokulturális kompetencia
12. fejezet: Kompenzációs stratégiák
13. fejezet: Hogyan tanuljunk
14. fejezet: Készség szint

Függelék:

- I. Szómutató
- II. Nyitott listák (a hetedik fejezetben)
- III. Tárgymutató

A II. rész, "**A nyelvi formák rendszere**", rendszerezett és tételes felsorolása mindazoknak a nyelvi elemeknek és szerkezeteknek, melyek "A Küszöbszint funkcionális leírása" című rész 5-7. fejezetében bemutatott funkcionális és fogalmi kategóriák magyar nyelvi reprezentánsai lehetnek. Szemben a "Threshold Level 1990" megoldásával, ahol csak egy nyelvtani függelék egé-

szíti ki az alapmunkát, a nagyobb súlyú, önálló rész beépítését több körülmény is indokolja: mindenekelőtt a magyar nyelvnek az indoeurópai nyelvekétől eltérő rendszere, azután kevésbé ismert és tanult volta, végül pedig az a körülmény, hogy a magyar idegen nyelvként való – alapvetően a nyelvvoktató-nyelvtanulás céljait szolgáló, gyakorlati és nem tudományos jellegű – leírásának távolról sincs akkora hagyománya, mint a "nagy" világnyelvek esetében. Hiánypótló lehet egy világos és áttekinthető szerkezetű, közérthető nyelvezetű, bár távolról sem kimerítő, az adott szinten mégis részletesnek és alaposnak tekinthető "nyelvtani" leírás.

II. A nyelvi formák rendszere

Bevezető

Hangok, betűk

Szavak

Szószerkezetek

Az egyszerű mondat

Az egyszerű mondat szórendje

Az összetett mondat

Hangsúly, hanglejtés

Függelék:

I. Összefoglaló igeragozási táblázat

II. Felhasznált irodalom

2. A "küszöbszint" és a hagyományos vizsgaszintek (alapfok/középfok)

Anyagunk bevezetőjében azt mondjuk, hogy a "Küszöbszint" olyan "keret, amely magában foglalja mindazt, amit küszöbszinten – azaz a nyelvtani szerkezetek és a szókincs terjedelme szempontjából körülbelül a szokásos értelemben vett alapfokon, a nyelvhasználat szempontjából azonban ennél valamivel magasabb szinten – a nyelvtanulónak (nyelvhasználónak) tudnia kell". A "Küszöbszint" által felölelt nyelvi anyag tehát bizonyos szempontból jelentősen meghaladja azokat a követelményeket, melyeket egy alapfokú nyelvvizsga esetében általában a vizsgázóval szemben támasztunk. "Bizonyos szempontból": tehát nem abból a szempontból, amely a magyarországi nyelvvizsgáztatási hagyományok központi eleme, azaz a nyelvi ismeretek és a szorosán vett nyelvi készségek mennyiségét és minőségét illetően. Ezek a magasabb követelmények kifejezetten a nyelvhasználat szintjén jelentkeznek. És szeretném hangsúlyozni, hogy ott is csak akkor, ha a "hagyományos" rendszerről és felfogásról beszélünk; nem szabad ugyanis szem elől tévesztenünk

az ITK vizsgarendszerében az elmúlt évtizedben végbement jelentős változásokat, még ha a gyakorlati megvalósítás gyakran nem is tükrözi igazán a mögötte álló elméleti megfontolásokat, (gondoljunk csak az "alapfokú" nyelvvizsga esetében a nyelvtani ismeretek tételes számonkérésének a hiányára, illetve minden szinten a szóbeli és írásbeli kommunikációs készség súlyának a nagyfokú növelésére), valamint a különböző, nálunk is meghonosodott nemzetközi nyelvvizsgákat.

Ha megvizsgáljuk a magyar "Küszöbszint" **szókincsét**, azt látjuk, hogy aligha haladja meg azt a terjedelmet, amely a magyarországi alapfokú vizsgakövetelményekben szerepel (esetünkben az aktív nyelvhasználat szintjén maximum 1600-1800 lexikai egység). Az viszont igaz, hogy minőségében jelentősen eltér a hagyományostól: a hangsúly ugyanis itt sem az esetleges nyelvi elemeken van, hanem a funkcionálisan értékes és sokoldalúan felhasználható ismereteken, készségeken. Így például a betegségek esetében, választékként szerepel ugyan az anyagban (egy úgynevezett "nyitott listában") néhány betegségnév, ezek közül azonban a maga konkrétságában, aktív lexikai egységként, egyetlen egy sem igazán nélkülözhetetlen ahhoz, hogy valaki küszöbszinten beszélje a magyar nyelvet. Az viszont igen, hogy adott esetben megértse az orvosnak a panaszaira vonatkozó kérdéseit (mi, hol fáj?, mióta? stb.), azokra érthető formában válaszolni tudjon, illetve a maga egyedi helyzetének megfelelő betegségneveket, illetve tüneteket passzív ismereteinek tárházából ki tudja keresni (esetleg felhasználva az ehhez szükséges segédeszközöket, például egy szótárt vagy egy társalgási könyv megfelelő listáját), s az adott kommunikációs helyzetnek megfelelő funkcionális elemek birtokában azokat produktív módon is alkalmazni tudja.

A **nyelvtani jelenségek** körét vizsgálva anyagunkban nem igen találunk olyan elemet, amely ne szerepelne a kezdő nyelvkönyvek, ill. nyelvtanfolyamok anyagában (pl. Színes magyar nyelvkönyv, Halló, itt Magyarország!, Itt magyarul beszélnek, Hungarolingua, a Tanuljunk nyelveket sorozat kötetei stb.). A hangsúly itt is a használaton van.

A fentiek illusztrálására idéznék egy példát. Szerepel anyagunkban a véleménykéréssel kapcsolatban a következő mondat (nem szabad elfelejteni, hogy nem megtanulandó, hanem példamondat): "Ez jó lesz?" (és az adott pontban – 5.2.37.3. – utalunk arra, hogy a következő mondat is elképzelhető: "Így már jó lesz?"). A mondat nem tartalmaz egyetlen olyan lexikai vagy nyelvtani elemet sem, amely ne tartozna bármely kezdő nyelvtanfolyamon az első maximum 150 óra anyagába. Mégis felmerülhet a kérdés, vajon elvárható-e a küszöbszintű beszélőtől, hogy "ennyire magyarul" beszéljen. Hiszen mi azt megtanítottuk neki, hogy mondhatja a következőket: "Ez jó.", esetleg "Így jó.", netán "Már jó.", valamint azt, hogy "Jó lesz.", de honnan tudhatná,

hogy ezeket az elemeket együtt is lehet használni? És éppen ez a lényeg: a tanuló számára váljon természetes dologgá, hogy a magyar nyelv eszközeivel kell kifejeznie, megvalósítani mindazokat a nyelvi funkciókat, melyek anyanyelvén magától értetődőek lennének számára. Esetünkben rákérdezni arra, hogy valami, ami korábban valamilyen módon, valamilyen formában, vagy valami miatt nem volt elfogadható, megfelelő, most, a helyzet megváltoztatása után az-e. Arról nem is beszélve, hogy mondatunk csak példa, adott esetben ugyanennek a funkciónak a betöltésére a következő mondatok is tökéletesen elégségesek lehetnek: "Ez jó?", "Most jó?", "Így jó?", "Már jó?" Elvárásunk tehát az, hogy a küszöbszintű tanuló a fenti szituációban a rendelkezésére álló elemi nyelvi eszközök segítségével képes legyen nyelvileg megfelelően, érthetően és értelmezhetően viselkedni.

3. Egységes "küszöbszint" különböző nyelveken?

Felmerülhet a kérdés, hogy érdemes-e, illetve egyáltalán lehet-e egységes küszöbszintet meghatározni különböző nyelvcsaládokhoz tartozó, tipológiailag nagymértékben eltérő, és a nemzetközi érintkezésben is teljesen más szerepet betöltő nyelvek esetében. Gondoljunk csak az angolra és a magyarra, mint két szélső pontra. Egyrészt az angolra, korunk elsőszámú világnyelvére, mint az indoeurópai nyelvcsalád tipikus képviselőjére, igen redukált alaktanával, ugyanakkor szigorúan kötött szórendjével, sok száz millió anyanyelvi beszélővel és milliárdos nagyságrendű további, másodlagos nyelvhasználóval, akik egy része kvázi második anyanyelvként beszél, a többiek számára pedig a nemzetközi érintkezés alapvető eszköze. Másrészt a magyarra, a manapság Európában (nagyon helyesen) nem annyira a kis nyelvek, mint inkább a kevéssé tanult (értsd: idegen nyelvként kevesek által tanult) nyelvek közé sorolt finnugor nyelvre, gazdag alaktanával, szabad/félszabad szórendjével, legfeljebb 14-15 millió anyanyelvi beszélővel és – az eredeti anyanyelvét valóban anyanyelvként beszélő hazai etnikai kisebbségeket, illetve a környező országok kétnyelvű területein élő magyarul is beszélő, de nem magyar anyanyelvű lakosait is beszámítva – a milliós nagyságrend alatt maradó másodlagos nyelvhasználóval, akik közül a nyelvünket igazán idegen nyelvként beszélők, és azt valóban beszélők száma (érdekes lenne egy ilyen irányú statisztikai felmérés eredményeit látni) nem igen haladhatja meg az egy-két százaléket.

Szerintünk a fenti kérdésre pozitív választ kell adnunk, s nyilván az Európa Tanács szakemberei szerint is. Ez utóbbi ténynek ékes bizonyítéka, hogy a Küszöbszint sorozatnak a nagy világnyelveken kívül elkészült már a

holland, dán, norvég, welsch (walesi), baszk, litván, észt, lett, máltai változata is, s a magyaron kívül készülõben van a görög és ír változat.

És hogy milyen alapon lehet ezt az egységes küszöbszintet meghatározni? Magától értetõdik, hogy nem a nyelvi formákat elõtérbe állítva. A közös alapot csakis azok a nyelvi funkciók képezhetik, melyek köre – viszonylag egységes, bár ezen az általános egységen belül színes és változatos kultúrkörben, esetünkben Európában – többé-kevésbé azonos, függetlenül az anyanyelvtõl és a célnyelvtõl. Gondoljunk például a bocsánatkérés "nyelvi funkciójára"! Kétségtelen, hogy a küszöbszintû nyelvtanulónak/nyelvhasználónak képesnek kell lennie elnézést kérni valamiért (Bocsánat!/Elnézést!/Bocsánatot kérek!/Elnézést kérek!), s adott esetben az említett kultúrkörben bevett szokásoknak megfelelõen reagálni a bocsánatkérésre (Nem történt semmi./Semmi baj./ Stb.). Ugyanígy számos/számtalan más esetben meg lehet határozni, mit is kell tennie a nyelvhasználónak a célnyelv segítségével. Azután egy második lépésben meg lehet, meg kell keresni azokat az alapvetõ nyelvi elemeket (fogalmakat, s a nekik megfelelõ szavakat, kifejezéseket) s nyelvi szerkezeteket, melyek ismerete nélkülözhetetlen a meghatározott funkciók megvalósításához. Az Ek-Trim szerzõpáros ezt nagy gondossággal elvégezte az angol nyelv esetében, s a sorozat többi tagjának szerzõi ezen a téren híven követik õket. Ezt tettük mi is. És ehhez természetesen nem volt szükség arra, hogy idegen felfogást erõltessünk rá a magyar nyelv leírására, hiszen a fenti értelemben vett nyelvi funkciók, ugyanúgy mint a fogalmak, nem nyelvfüggek, még akkor sem, ha tagadhatatlan, hogy a szociokulturális környezet hatással van rájuk. Ezért munkánk elsõ része, "A küszöbszint funkcionális leírása" mintegy az eredeti "Threshold Level-1990" magyar változata. A második rész, "A nyelvi formák rendszere" azonban már szerkezetében is teljesen eltér a mintától, hiszen itt az elsõ részben bemutatott funkciók és az ott felsorolt fogalmak magyar nyelvi megfelelõinek (exponenseinek) rendszeres ismertetésére, a magyar nyelv tág értelemben vett (hangtant, szórendet, hangsúlyt, hanglejtést, helyesírást stb. is magában foglaló) nyelvtanának a fenti célok szolgálatába állított leírására volt szükség.

4. Könnyû nyelv ↔ Nehéz nyelv

Úgy érezzük, külön kell pár szót szólnunk arról a kérdésrõl, hogy a nyelvtanuló számára milyen a magyar nyelv: könnyû vagy nehéz? S egyáltalán van-e értelme a kérdés felvetésének.

A magyar nyelvvel kapcsolatban széleskörûen elterjedt hiedelem, hogy nehezebb az átlagnál. Sajnos ezt a nézetet sokszor a magyart mint idegen nyelvet tanító tanárok is magukénak vallják, a munkájuk során felmerülõ ne-

hézségeket a magyar nyelv "nehéz" voltának tudva be. Határozottan le kell szögeznünk, hogy a magyar nyelv egyáltalán nem nehezebb, mint bármely más nyelv, sőt bátran állíthatjuk, hogy nincs nehéz és könnyű nyelv. Ha az írásrendszereknek mint a nyelvet kiegészítő másodlagos jelrendszereknek az eltérő (és valóban egyszerűbb vagy bonyolultabb) voltából eredő objektív különbségektől eltekintünk, azt látjuk, hogy nem könnyebb és nehezebb nyelvekről, hanem egy-egy nyelvpár közötti távolságról (amely természetesen mindkét irányból indulva ugyanakkora marad), valamint a már korábban tanult idegen nyelvek pozitív vagy negatív hatásáról kell beszélnünk. Tehát egy "tisztá lappal" induló, az angolt első idegen nyelvként tanuló magyar ember számára ez a "könnyű nyelv" címkével ellátott világnyelv pontosan olyan nehéz/könnyű, mint a hasonló feltételek (és egyéni adottságok, anyanyelvi készségek, iskolázottsági szint, tanulási jártasság stb.) birtokában az angol felől induló tanuló számára a "nehéz" nyelvnek kikiáltott kis magyar nyelv. A fenti "babona" tehát nem objektív, hanem szubjektív tényezőkön alapul. Hiszen a magyar nyelvvel ismerkedő, többnyire indoeurópai anyanyelvi háttérrel rendelkező tanuló tudatában – korábbi tapasztalatai következtében – a nyelvtanulás fogalma egybeesik valamely közelebbi vagy távolabbi rokon nyelv tanulásával. Amikor azután egy egészen más nyelvcsaládhhoz (esetünkben a finnugorhoz) tartozó, eltérő nyelvi rendszerrel szembesül mint tanuló, azt tapasztalja, hogy számára a magyar nyelv sokkal nehezebb, mint a korábban tanult idegen nyelv. (Hasonló feltételek mellett nyilván ugyanezt mondja/mondaná a finn, török, arab, baszk stb. nyelvről is.) Az igazsághoz persze hozzátartozik még egy körülmény: abból, hogy két pont között a távolság mindkét irányból indulva azonos, még nem következik, hogy az út megtételéhez szükséges energia-befektetés időben azonos módon oszlik meg. Lehet, hogy az egyik irányból indulva az út elején vannak a nagyobb nehézségek (emelkedők), és a másik oldalról indulva éppen a végén. Ilyen jellegű "objektív" eltérésekkel a nyelvtanulók is találkozhatnak. Így például a magyarban – és a hasonló, alaktanilag gazdag nyelvekben – az első lépések kicsit nehezebbek, míg az ebből a szempontból kevésbé bonyolult angolban az első lépések könnyebbeknek tűnnek, a nehézségek később jönnek. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az angolban például könnyebb eljutni a funkcionálisan működő, de sok nyelvi hiányosságot magában hordozó szintre, mint a magyarban; azonban a küszöbszintű, többé-kevésbé korrekt nyelvhasználat eléréséhez már szinte ugyanannyi nehézséget kell legyőzni mindkét irányból indulva; ha pedig magasabb szintű nyelvtudás elérése a cél, a befektetett munka, energia azonos feltételek mellett mindkét esetben ugyanazt az eredményt hozza.

A fentiekből anyagunk szempontjából az következik, hogy a "Nyelvi funkciók" bevezetőjében a cél eléréséhez feltételezett tanulói terheléssel kapcsolatban megfogalmazottak ("... a kiválasztott funkciók ... együttesen nem haladhatják meg azt az átlagos terhelési szintet, amit egy 2–3 éves, átlagos intenzitású – tehát évi 35–40 hetes és heti 2–3 órás – tanfolyam a tanulók számára jelent.") kiegészítésre szorulnak. Egy ilyen jellegű tanfolyamnál általában hasonló értékeket szokás említeni, s ugyanezek szerepelnek a sorozat más nyelvekre elkészült változatainak a többségében. Az, hogy a megadott értékek közül az alsó vagy a felső határt kell néznünk (a különbség több mint jelentős: $2 \times 35 \times 2 = 140$ óra, $3 \times 40 \times 3 = 360$ óra) nyilvánvalóan egész sor különböző tényezőtől függ, melyek zöme (egyedi adottságok, motiváltság, életkor, egyéni tanulásra szánt idő stb.) nem tartozik jelen vizsgálatunk körébe. Van azonban két tényezőcsoport, melyet nem hagyhatunk említés nélkül: ezek egyrészt a forrásnyelv (a tanuló anyanyelve), az esetleg már korábban tanult idegen nyelvek és a célnyelv (esetünkben a magyar nyelv) viszonya, másrészt a tanfolyam helyszíne (a tanuló a tanfolyam ideje alatt a célországban tartózkodik vagy sem). Tehát a fenti megfogalmazást azzal kell kiegészítenünk, hogy alapesetben (indoeurópai anyanyelvi háttérrel rendelkező, korábban más nem indoeurópai nyelvet mint idegen nyelvet nem tanuló és nem tartósan a célországban, tehát Magyarországon, illetve magyar nyelvi környezetben tartózkodó nyelvtanuló, csoport stb. esetében) általában a felső értékeket kell figyelembe venni ($3 \times 40 \times 3 = 360$ óra). A "Küszöbszint" célkitűzéseinek elérése ennél kisebb terheléssel csak akkor biztosítható, ha a fenti alapesettől pozitív irányban eltérést tapasztalunk: állandó magyarországi tartózkodás, illetve magyar nyelvi környezet, a magyarhoz szerkezetében közeli (rokon vagy tipológiailag hasonló) anyanyelv, vagy korábban tanult idegen nyelv (finn, török stb.), esetleg kiemelkedő egyéni nyelvtanulási készségek és motiváció. Megnyugtatóul hozzátehetjük, hogy egy korábban idegen nyelvet nem tanuló, átlagos képességekkel rendelkező, nem célnyelvi környezetben élő magyar, finn, török stb. felnőtt számára legalább ugyanekkora terhelésre van szükség a "Threshold Level" angol nyelvi célkitűzéseinek eléréséhez.

5. A Küszöbszint és a magyar mint idegen nyelv

A szintekről beszélve röviden már érintettük a magyar idegen nyelvként való tanulását/tanításának hagyományait. Itt természetesen nem arról van szó, mintha e területen egységes felfogást, azonos vagy hasonló módszerek alkalmazását, valamilyen szemlélet uralkodó vagy általánosan elfogadott voltát lehetne a múltban kimutatni. Ez még egy viszonylag rövidebb időszakra

sem lenne érvényes, általában pedig végképp nem lenne igaz. Azonban önmagában véve bármilyen sokszínűnek is látjuk a múltat (tananyagok, tankönyvek, módszerek, oktatási formák, célcsoportok stb.), a "Küszöbszint" (nem kifejezetten a magyar Küszöbszint, hanem az egész általános elképzelés) fényében vizsgálva valahogyan sokkal egységesebbnek tűnik. Néhány jellemző vonás (mindenekelőtt a leggyakrabban használt, legerőteljesebb tankönyvek, tananyagok alapján):

- a) **Módszertani** szempontból (akár a kommunikatív szemlélet – olykor erőltetett, esetleg félreértésen alapuló felületes/látszólagos – felvállalása, beépítése ellenére is) alapvetően uralkodónak tekinthető az elsősorban nyelvtani központú, másodlagosan pedig a hagyományos társalgási szituációkra, helyszínekre, szókincsre építő megközelítés. Ezen belül a nyelvtani anyag a nyelvi rendszeren belüli, feltételezett "fontossági sorrend", a szókincs pedig egy nagyrészt szintén csak feltételezett "gyakoriság" alapján került kiválasztásra.
- b) Az alapvető **célcsoportok** szerint (természetesen a teljesség igénye nélkül, és nem fontossági sorrendben) a következő képet kapjuk: magyarországi (felsőfokú) tanulmányokra készülő fiatalok; külföldi egyetemeken "bölcészettudományi" tanulmányokat folytató, vagy legalábbis humán (nyelvi, nyelvészeti, kulturális, történelmi, művészeti) érdeklődésű hallgatók, esetleg az egyetemektől független, de hasonló beállítottságú személyek; második, harmadik generációs külföldi "magyarok"; családi, illetve személyes kapcsolatok (házasság, barátság, szerelem stb.) révén Magyarországra került vagy a magyar nyelvvel kapcsolatba került külföldiek; bárki más, aki véletlenül éppen magyarul akar tanulni. Az utolsó, "bárki más" csoportot leszámítva (amely bármilyen jellegű érdeklődést és igényt takarhat) a többi esetben megállapíthatjuk, hogy vagy minimum középfokú tanulmányaikon túljutott, átlagon felüli nyelvi érdeklődéssel, kulturális nyitottsággal jellemzett, erősen motivált, többnyire fiatal emberekről van szó, vagy pedig a nyelvtanulásnak egyrészt nincs konkrét célja, tulajdonképpen nincs tétje, másrészt a "szervezett" (tanárral, vagy legalább tankönyvvel folytatott) nyelvtanulás mintegy csak a "gyakorlati" nyelvszaktudás kiegészítője, a mindennapi nyelvhasználaton keresztül történő nyelvtanulás kibővítése.
- c) Az oktatás/tanulás **célja** – a b) ponttal szoros összefüggésben – vagy a magyarországi szakirányú tanulmányok végzésére való képesség megszerzése (felkészülés először az előkészítő tanfolyam szakirányú

munkájára, majd a felsőfokú tanulmányok végzésére); vagy a kulturális érdeklődés kielégítésének lehetővé tétele (olvasás, fordítás stb.); esetleg a saját otthoni tanulmányokba beépített tanulmányi követelményeknek való megfelelés (pl. a külföldi bölcsészettudományi karokon felvett magyar kurzusok esetében); olykor a szülők, nagyszülők – esetleg többé-kevésbé elfogadható szinten már beszélt – anyanyelvének elsajátítása, felélesztése, tökéletesítése; végül gyakran csupán a magyar környezettel való mindennapi érintkezés megkönnyítése.

Az elmúlt évtized során természetesen jelentős változásokat figyelhetünk meg a célcsoportokat és az oktatás/tanulás célját illetően, a módszerek és a tananyagok azonban csak kis mértékben igazodtak az új igényekhez és feltételekhez.

Pedig Magyarországnak az egyesülő/egyesült Európához való fokozatos csatlakozása alapvetően új helyzetet teremtett, illetve teremt.

Ma a legáltalánosabb, legnagyobb célcsoportot jellemző igény: olyan alapszintű nyelvtudás gyors és viszonylag könnyű megszerzése, mely – még ha sok hiányosságot mutat is a nyelvhasználat helyességének terén – a receptív és produktív kommunikációs készségek kiegyensúlyozott voltának köszönhetően lehetővé teszi a tanuló számára, hogy akár Magyarországon tartózkodva, akár máshol magyar nyelvi közegbe kerülve, a hivatalos, munkahelyi és magánjellegű érintkezés során egyaránt megbízható eszközként használja a magyar nyelvet. S mindezt anélkül kell elérni, hogy a nyelvtanulót iskolázottsági szintje vagy korábbi nyelvtanulási tapasztalatai erre különösebben alkalmassá tennék. További jellemző vonása ennek a célcsoportnak, hogy a nyelvtanulás minden szinten, tehát kezdő szinten is közvetlenül a mindennapi nyelvhasználat céljait szolgálja, átmenetileg sem fogadható el az a felfogás (amely a kifejezetten felsőfokú tanulmányokra készülő külföldi fiatalok esetében teljesen érthető és indokolt lehet), hogy a nyelvtanulás első szakasza csak egy lépcsőfok a magasabb szintű nyelvtudás megszerzése felé vezető úton.

A fenti igény ugyanakkor új feltételek között jelentkezik: az említett hatalmas célcsoport tagjainak többsége ugyanis az első pillanattól kezdve közvetlen kapcsolatban áll a magyar nyelvi környezettel, mi több, azzal a közeggel, melyben megszerzendő nyelvtudását a későbbiekben alkalmaznia kell, illetve alkalmazni kívánja. Ez természetesen egyrészt meggyorsítja és megkönnyíti a magyar nyelvi kommunikációs készség kifejlődését, másrészt állandó visszajelzést jelent a tanulási folyamat menetével kapcsolatban. Ugyanakkor erős motiváló tényező is, de ez a motiváció más jellegű, mint a

korábbiak. Nem arról van szó, mint például a felsőfokú tanulmányokra készülő fiatalok esetében, hogy a távlati célkitűzés ösztönzi a nyelvtanulót a jelen nehézségeinek leküzdésében, s ez arra készíti, hogy hosszabb-rövidebb ideig akár kézzelfogható, közvetlenül érzékelhető eredmények nélkül is tovább folytassa az intenzív tanulást, hanem arról, hogy az első lépésektől kezdve folyamatosan kapja, kaphatja a megerősítést az elvégzett munka értelmével kapcsolatban, érzi, hogy minden, amit elsajátított, elősegíti új környezetébe való sokoldalú beilleszkedését. Ennek következtében azonban ez a motiváció nem működik "hitelben": pozitív visszajelzés esetén azonnal nagy erővel hat; ha viszont ez a pozitív visszajelzés elmarad, s főleg, ha a nyelvtanuló negatív tapasztalatokat szerez – úgy érzi, hogy a tanultak nem segítik igazán "a valós életben" –, a motiváló hatás azonnal elmarad, sőt, ezzel ellentétes, gátló hatás jelentkezik.

Az új feltételekről beszélve nem felejtkezhetünk meg azokról az új eszközökről sem, melyek, megfelelő módon felhasználva, jól beilleszkedhetnek a tanulási folyamatba, és nagy mértékben elősegíthetik a sikeres nyelvelsajátítást: gondolunk itt az egyéni tanulás, illetve a távoktatás új lehetőségeire, a korszerű elektronikai eszközök használatára, kezdve az egyszerű gyakorló szoftverektől a multimédiás tananyagokon át az Internet által nyújtott szolgáltatásokig.

* * *

A (magyar) Küszöbszint az Interneten

Célok:

1. A Küszöbszint anyagát közvetlenül hozzáférhetővé tenni a felhasználók lehető legszélesebb köre számára.
2. Biztosítani, hogy a felhasználók állandóan a legfrissebb, javított, naprakész formájában férjenek hozzá az anyaghoz. (Nyomtatott anyag esetében a javítások csak egy újabb kiadás esetén jelenhetnek meg.)
3. Az elektronikus hálózat adta lehetőségeket kihasználva megkönnyíteni és meggyorsítani az anyag tanulmányozását, felhasználását, javítani a megjelenítést stb.

Pl.: A beépített hiperhivatkozások révén egy pillanat alatt át lehet ugrani egy adott pontról valamely másik, hivatkozott helyre, ami nemcsak a mutatók – szövmutató, tárgymutató, nyelvtani mutató – esetében jelent nagy könnyebbséget, hanem számtalan más hivatkozás esetében is.

A színes megjelenítés lehetősége számos helyen sokkal szemléletesebbé teszi a nyelvi jelenségek bemutatását.

4. Lehetővé tenni az alapanyagot kiegészítő, ahhoz szorosan kapcsolódó, de azon túllépő elemek beépítését, kiegészítő szolgáltatások nyújtását.

Pl.: Az alapanyag kiegészítő feldolgozása: példamondatok kigyűjtése és felsorolása (az adott helyre való ugrás lehetőségével);

Interaktív "lekérdezés" lehetősége (mindenekelőtt a legfontosabb alak-tani jelenségek – ige- és névszóragozás stb. – ilyen jellegű bemutatása, illetve tanulmányozása);

Egyes nyelvtani jelenségek és lexikai elemek vizuális bemutatása;

Interaktív lexikai és nyelvtani gyakorlatok beépítése;

"Próbavizsga", illetve tesztfeladatok készítése és ellenőrzése.

5. A felhasználói visszacsatolás lehetőségének a biztosítása: észrevételek, igények, javaslatok stb.

Felhasználók:

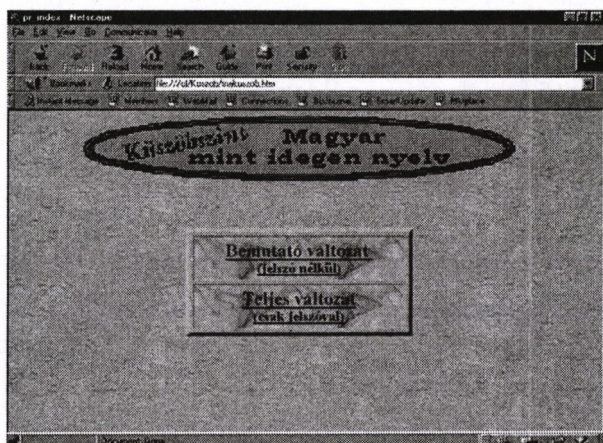
Mindazok, akik az írott anyag felhasználói lehetnek, tehát mindenekelőtt: a magyar idegen nyelvként való tanításával foglalkozó nyelvtanárok, tananyagkészítők, tankönyvszerzők, tanfolyamszervezők, tesztkészítők, vizsgaanyag-tervezők és -összeállítók stb.; a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulók; általában a magyar nyelv iránt érdeklődők.

Természetesen a kiegészítő részek (lekérdezés, képes nyelvtani/lexikai bemutatás, interaktív gyakorlás, tesztek stb.) sokkal inkább kielégíthetik a nyelvtanulói igényeket, mint a nyomtatott anyag.

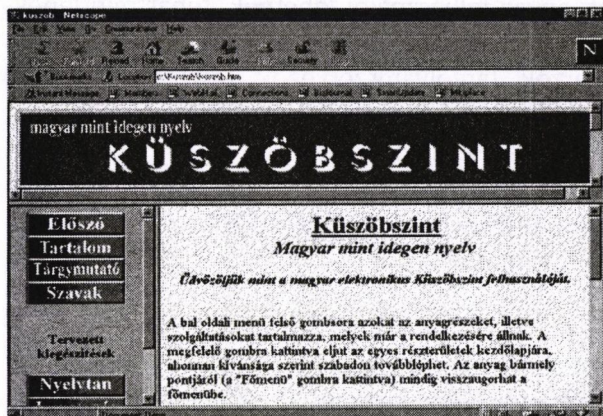
Hozzáférés:

A "Küszöbszint" elektronikus változata lehetővé teszi a "többszintű" hozzáférés kiépítését: azaz bizonyos részekhez és szolgáltatásokhoz bárki teljesen szabadon hozzáférhet, az anyag más elemeihez azonban csak azok, akik eleget tesznek bizonyos – később meghatározásra kerülő – feltételeknek, és így felhasználói nevük és a jelszó megadásával "jelentkeznek be". Jelen pillanatban a szabadon hozzáférhető rész nem több, mint egy bemutató változat, melynek segítségével bárki képet alkothat magának arról, mit is tartalmaz a teljes anyag, a későbbiekben azonban ezt a "szabad" változatot is szeretnénk egy sor, mindenekelőtt maguknak a nyelvtanulóknak nyújtott szolgáltatással bővíteni. Jelenleg a "Küszöbszint" a következő címen érhető el (Internet Explorer, Netscape Navigator, esetleg más böngésző program alkalmazásával): <http://bme-tk.bme.hu/kuszob>.

Forma: A magyar elektronikus "Küszöbszint" megjelenítése legjobban néhány "ablak" bemutatásával szemléltethető, s így egyúttal a használat menetét is láthatjuk.

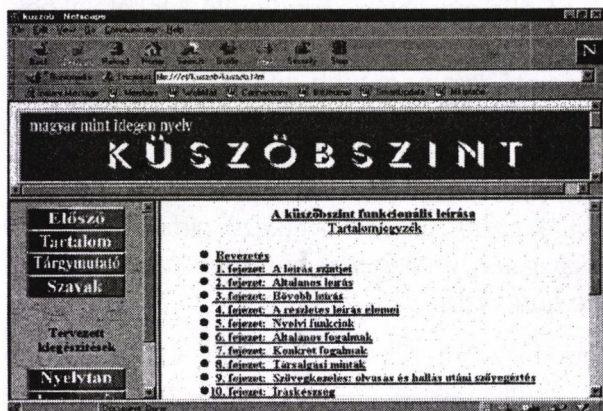


1. A bejelentkező ablak, a két (bemutató, ill. teljes) változat közötti választás lehetőségével



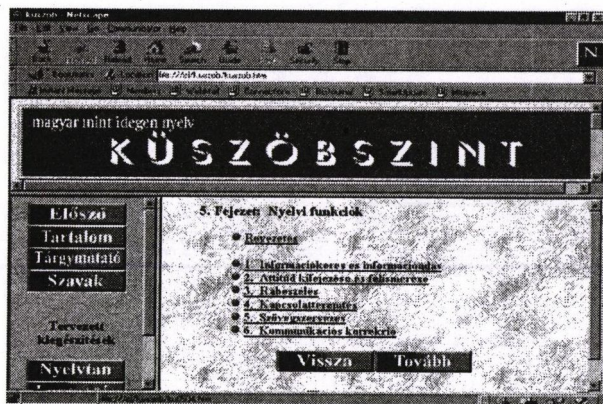
2. A főmenü ablaka: balra a menüpontok közül lehet választani, jobbra a "bemutató" szöveg.

A menüpontok közül a Tartalom gombra kattintva a következő ablakot kapjuk:

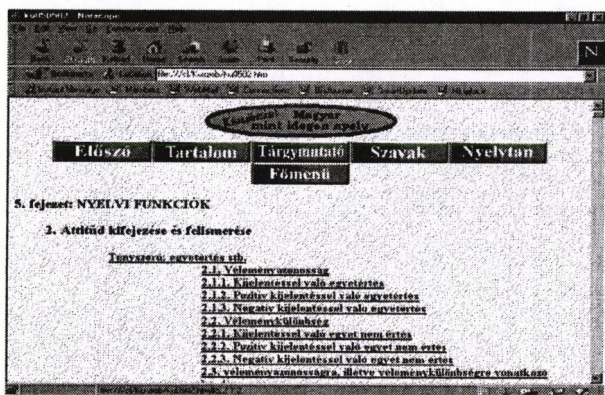


3. A Tartalomjegyzék (pontosabban: A küszöbszint funkcionális leírása című rész tartalomjegyzéke)

Itt például az 5. Fejezet: Nyelvi funkciók kiválasztásával léphetünk tovább:



4. Az 5. Fejezet alcímei közül válasszuk például a 2. Pontot! (Attitűd kifejezése és felismerése)

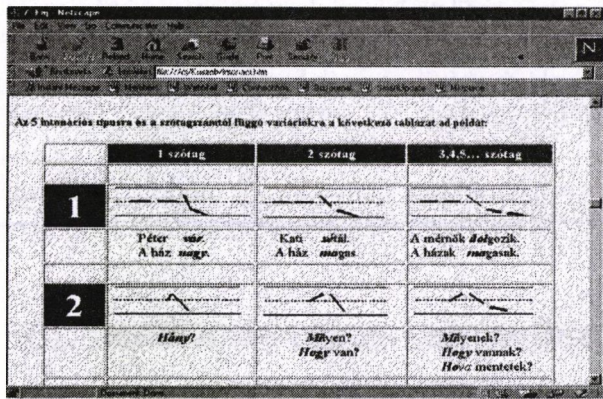


5. Az attitűd blokkban a tényszerű csoporton belül az egyetértéssel stb. kapcsolatos funkciók felsorolását látjuk.

Innen megint csak tovább léphetünk, például a 2.2.3. pontra (Negatív kijelentéssel való egyet nem értés) kattintva:

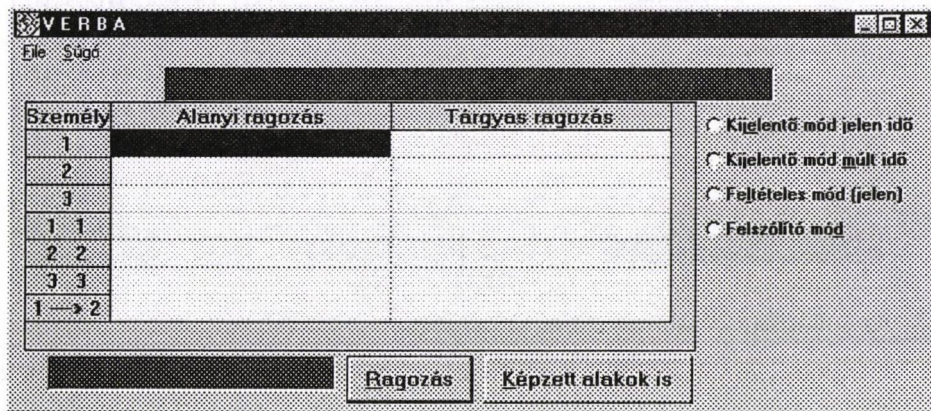
2.2.3.	negatív kijelentéssel való egyet nem értés	(Pl.: Ez a bor nem tetszik.)
2.2.3.1	De igen f. azt.	
2.2.3.2	Dehogyan f. azt.	
2.2.3.3	Bizony, az.	
2.2.3.4	Szerintem igen f. az.	
2.3.	véleményazonosságra, illetve véleménykülönbségre vonatkozó kérdés	
2.3.1.	ugye? + állítótagadó mondat	Ugye, ő is francia? Ugye, ő nem francia?
2.3.2.	Állító mondat + ugye?	Ő is francia, ugye?
2.3.3.	Ugye/igen, hogy ez a könyv magyar jó? Nem igen, hogy én mindig segíték?	Ugye igen, hogy ez a könyv magyar jó? Nem igen, hogy én mindig segíték?
2.3.4.	Nem gondolja/mondod, hogy P.	Nem gondolja, hogy érdemes ez lenni?

6 A 2.2.3. pontra ugrottunk: Negatív kijelentéssel való egyet nem értés. Ezen az ablakon látjuk a fejezetben alkalmazott alapszerkezetet is: balra az egyes pontok száma, a középső oszlopban a funkciók megnevezése, valamint a megfelelő nyelvi formák (melyek adott esetben mondatértékek is lehetnek), a jobb oldali oszlopban pedig a példamondatok. Ugyanide tudunk volna ugrani a szómutatóból, illetve a tárgymutatóból a megfelelő elemre való kattintással. Pl.:



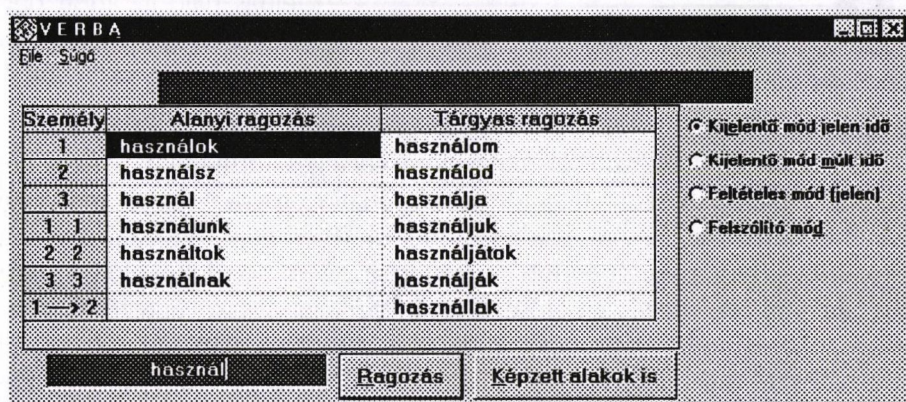
10. Ez az ablak már átvezet a kiegészítések körébe. Jelenleg csak az írott anyagnak megfelelően mutatja a különböző intonációs típusokat. A későbbiekben azonban kiegészítjük majd hanganyaggal is, és a felhasználó az adott példamondatra rákattintva meghallgathatja annak hangzó változatát.

A tervezett kiegészítéseket egyelőre végleges formájukban még nem tudjuk bemutatni. Viszont más formában, önálló programokként már nagyrészt megvannak azok a megoldások, melyek internetes változatát be szándékozunk építeni a "Küszöbszint" szolgáltatásai közé. Mindenekelőtt az interaktív alaktani lekérdezés lehetősége kívánkozik ide. A következő ábra egy igeragozó programból származik, mely – a Windows alatt futtatott szövegszerkesztőkkel rugalmasan együttműködve – közel 15 ezer magyar igét, illetve ezek továbbképzett alakjait (ható, műveltető ige, az alapszókincsben nem szereplő igekötős változatok stb.) képes elragozni minden módban és időben. (Az összetett igealakok – jövő idő és feltételes mód múlt idő – persze nem szerepelnek benne külön, hiszen ezek képzése – a "fog" ige ragozásán, illetve a múlt idő formáin túl – nem alaktani kérdés.)

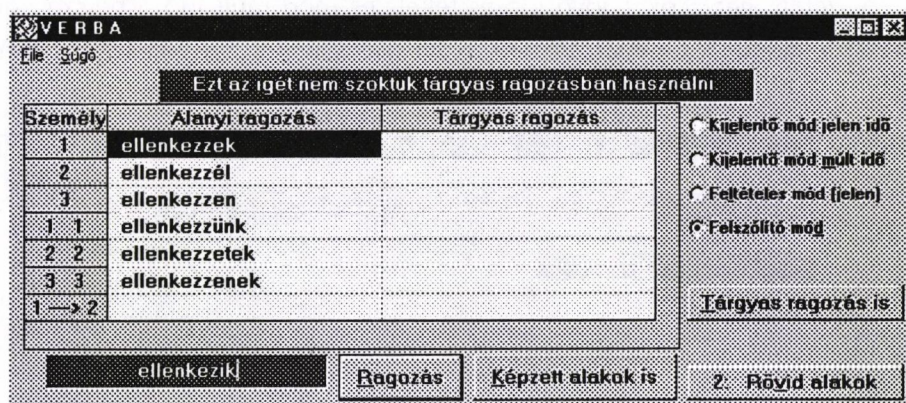


11. Magyar igeragozó program

Az alsó szövegmezőbe kell beírni a keresett ige szótári alakját. Az alanyi és tárgyas ragozású alakok egymás mellett jelennek meg, míg a számot és személyt, az egyszerűség kedvéért, a "Küszöbszint" több egységében használt (s a magyar idegen nyelvként való tanításában már hagyományosnak tekinthető) módon számokkal jelöljük (1 = én, 11 = mi, 2 = te stb.; a -lak, -lek ragos formákra a következő jelzés utal: 1 ⇒ 2, azaz én téged/titeket). Az ablak jobb oldali részén lehet kiválasztani a kívánt időt és módot. Ezenkívül lehetőség van a legfontosabb képzett alakok (igenevek, főnév, ható ige) megjelenítésére is.



12. A "használ" ige kijelentő mód jelen idejű ragozása.



13. Az „ellenkezik” ige ragozása

A tárgyas ragozású alakok szokásos használat esetén nem léteznek, ezért nem adjuk meg a formáikat, és jelezzük is ezt a tényt ("Ezt az igét nem szoktuk tárgyas ragozásban használni."). Azonban az elméleti lehetősége

megvan annak, hogy valaki ezt az igét is (esetleg valamelyik igekötős változatában) tárgyasan akarja használni. Ezért külön rákattintva a megfelelő gombra ("Tárgyas ragozás is"), itt is kérhető az ige tárgyas ragozása. Ugyanakkor kérhető(k) az egyes szám második személy rövid alakja(i) is.

VERBA

File Súgó

Személy	Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
1	érezek	érezem
2	érezel	érezed
3	érez	érfzi
1 1	érezzük	érezzük
2 2	éreztek	érezitek
3 3	éreznek	érfzik
1 → 2		érfzlek

Kijelentő mód jelen idő
 Kijelentő mód múlt idő
 Feltefeles mód (jelen)
 Felszófító mód

érez Ragozás Alapalakok

Főnévi igenév: érfzni Határozói igenév: érfzve Melléknévi igenévek: érfző

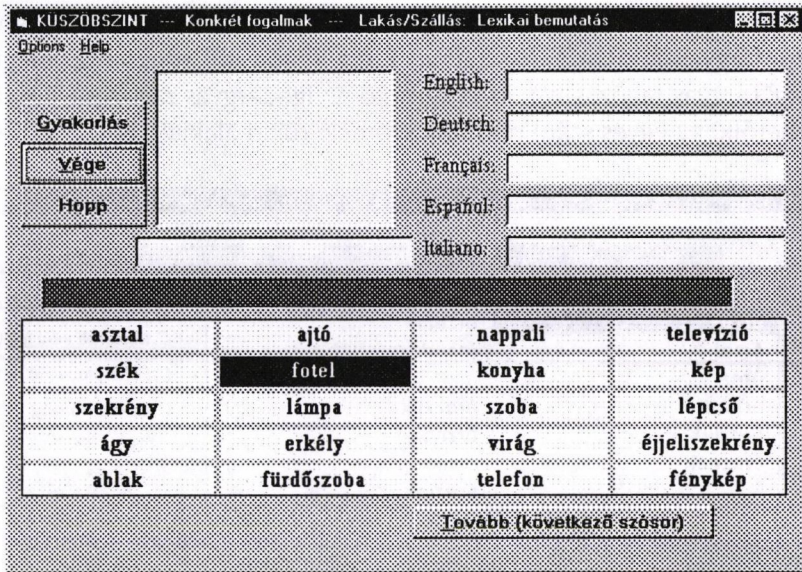
Főnév (-ás/-és): érfzés Folyamatos: érfző

Ható ige (-hat/-het): érfzhet Befejezett: érfzelt

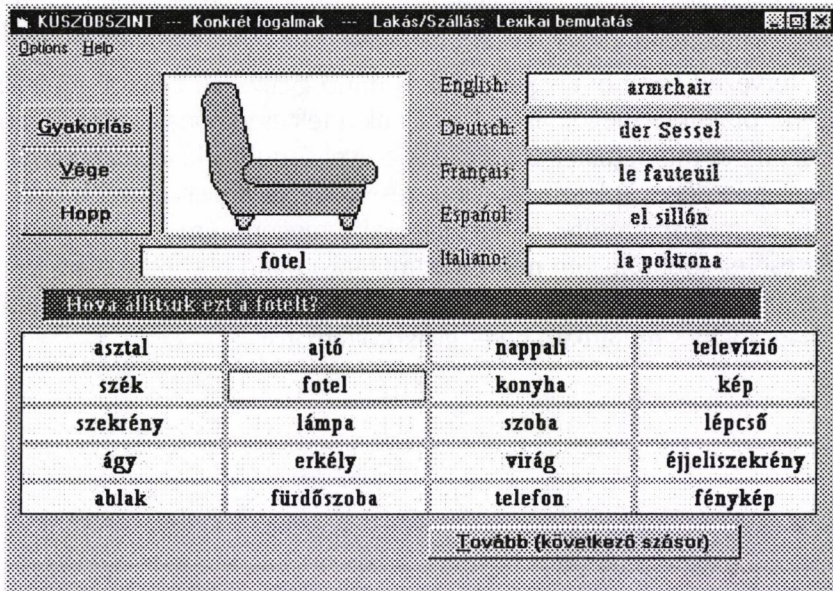
Beáll: érfzendő

14. A "Képzett alakok" gombra kattintva ebben a formában jelennek meg a kiegészítő adatok, itt pl. az "érfz" ige kijelentő mód jelen idejű alakjai mellett.

A tervezett további kiegészítések is mind gyakorlati célokat szolgálnak, s egyszerű, praktikus megoldásokat kínálnak a felhasználónak (mint korábban már jeleztük, itt mindenekelőtt magának a nyelvtanulónak) az alapvető nyelvi elemek és jelenségek (pl. szavak, kifejezések, illetve a legfontosabb nyelvtani szerkezetek) megismerésére, minél világosabb megértésére és aktív elsajátítására. Az esetek többségében mind a bemutatás, mind a gyakorlás során nagy mértékben támaszkodunk a vizualításra. A következő kis program segítségével az alapszókinccs mutatható be és gyakoroltatható:

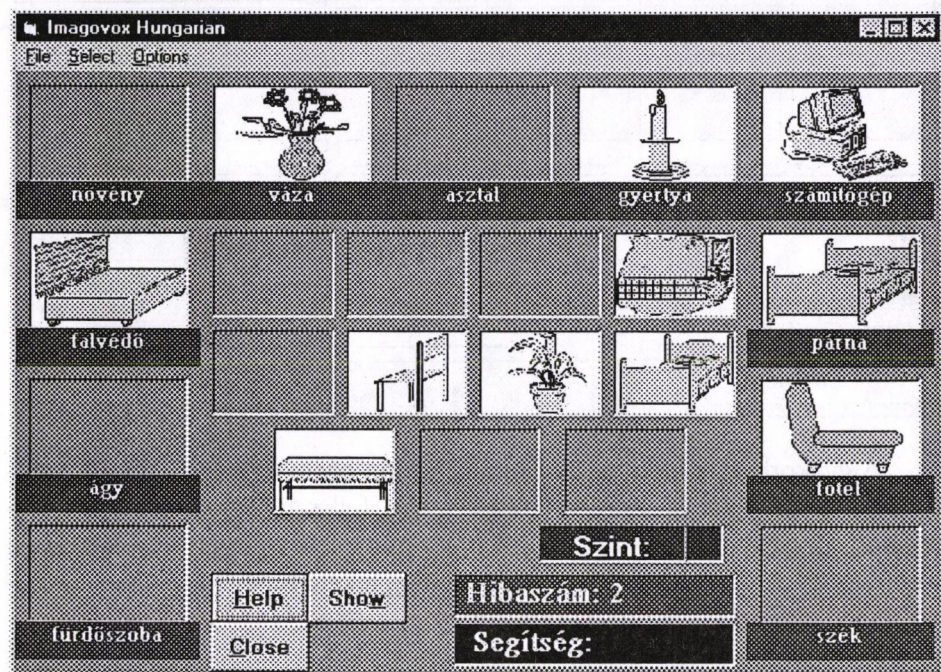


Jelen esetben a Küszöbszint 7. fejezetének konkrét fogalmai közül a lakással és szállással kapcsolatos szavakat mutatjuk be és gyakoroltatjuk. A fenti ablak a bemutató résznek felel meg. Ha a tanuló rákattint a szóra, melynek jelentését meg szeretné nézni, például a "fotel" szóra, a következő ablak jelenik meg:

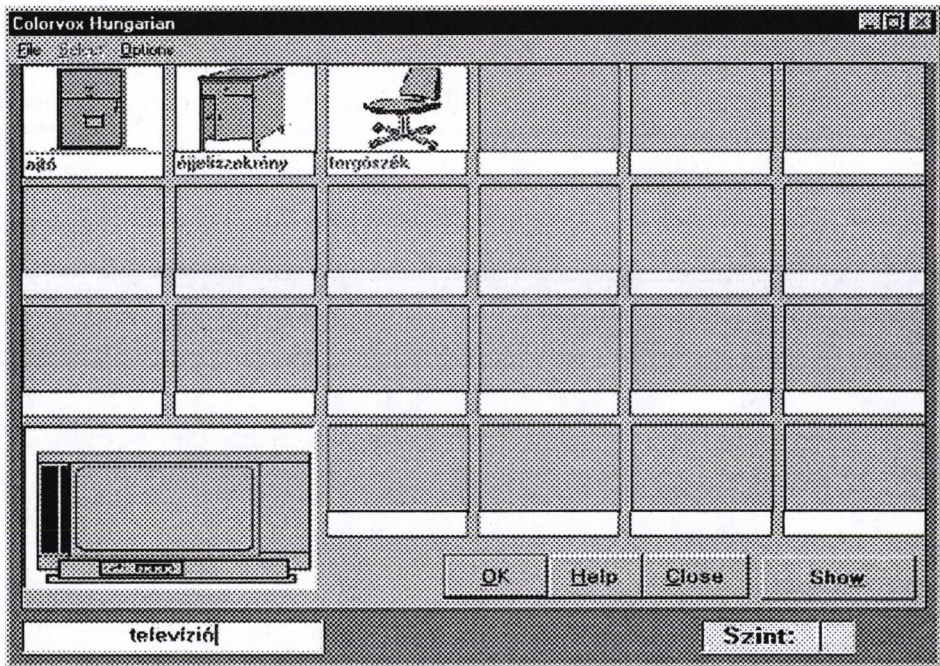


A képen megmutatjuk neki a "fotel" szó jelentését, a főbb világnyelveken megadjuk a megfelelő szót, és még egy példamondatot is adunk. Hasonló módon végigmehet a témához tartozó összes – vizuálisan egyértelműen és viszonylag könnyen ábrázolható – szón.

A következő lépés a szavak gyakorlása lenne, amire a tanulónak két lehetősége van, mind a kettő a tanuló aktivitására épít, de eltérő jelleggel.



Az első gyakorlási forma csak a passzív nyelvhasználati készségeket (a szóképfelismerését) fejleszti. Egyszerű párosítási feladatról van szó: az ablak közepén véletlenszerűen elhelyezkedő képeket (az egér segítségével) össze kell párosítani az üres képmezők alatt szintén véletlenszerűen elhelyezett szavakkal. A program számlálja a hibás megoldásokat, hogy ösztönözze a tanulót a minél nagyobb figyelemre. A tanuló segítséget is kérhet egy-egy kép-szó megfelelés megtalálásához, de a program azt is jelzi, hogy hányszor vette igénybe a segítséget.



A gyakorlásnak ez a másik formája éppen olyan egyszerű, mint az előző, de már az aktív készségeket (írás-készség) fejleszti. A véletlenszerű sorrendben megjelenő képek alá be kell írni a megfelelő magyar szavakat. Ha a tanuló a helyes szóalakot írta be, az eredetileg fekete-fehér kép színes formában megjelenik az egyik üres képmezőben.

A fenti kis programcsomag az Interneten formai szempontból kissé másként fog megjelenni, de lényegében ugyanezeket a feladatokat fogja végrehajtani. Természetesen mind a három lépésben a hangzó forma is be lesz építve. Ezekon kívül több hasonló felfogásban készül, szintén egyszerű, de az adott nyelvi formák és jelenségek minél világosabb megértését és minél alaposabb elsajátítását segítő, általában játékos elemekkel is kiegészített gyakorlat fogja bővíteni a "Magyar Elektronikus Küszöbszint" kínálatát.

* * *

Irodalom

A két (angol) alammunka:

J. A. VAN EK: The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults. Council of Europe. 1975.

J. A. VAN EK–J. L. M. TRIM: Threshold Level 1990. Council of Europe Press. Strasbourg, 1991.

Az Európa Tanács által kiadott további "küszöbszintek":

- Un niveau-seuil (francia) (1976)
- Un nivel umbral (spanyol) (1980)
- Livello Soglia (olasz) (1982)
- Et taerskelniveau for Dansk (dán) (1983)
- Drempelniveau (holland) (1985)
- Nivel limiar (portugál) (1988)
- Atalase Maila (baszk) (1988)
- Et terskelnivå for norsk (norvég) (1988)
- Nivel Soleira (gallego) (1993)
- Y lefel drothwy - Ar gyfer y gymraeg (welsh) (1994)
- Porogovy Urovenj Russkyi jazyk I-II. (orosz) (1996)
- Latviesu valodas prasmes limenis (lett) (1997)
- Eesti Keele suhtluslävi (észti) (1997)
- Slenkstis (litván) (1997)
- Fug I-Ghatba tal-Malti (máltai) (1997)

Szűcs Tibor

Mérés és értékelés európai keretben

Előadásomban két különböző vizsgarendszer tanulságait kívánom szembesíteni a magyar mint vizsganyelv szempontjából. Az egyik vizsgakeret a hagyományos magyar *állami* nyelvvizsga, a másik az *európai* (ECL) nyelvvizsga. Már előjáróban célszerű leszögezni, hogy szembenállásukat valószínűleg túlzott leegyszerűsítés volna a nemzeti és a nemzetközi vizsgatípus kettősségére redukálni. Egyrészt azért, mert éppen a magyar mint idegen nyelv szempontjából tekintve egyik sem jelent elsődleges keretet, hiszen a magyar mindegyikbe utólag és többedmagával együtt került bele, így tehát az elnyert egyenrangú helyzettel a kényszerű alkalmazkodás is velejár. Másrészt pedig célom szerint azt mutatnám fel, miként közelíthető éppen az európai vizsgamodell a kívánatos nemzeti modellhez, hogy tehát a nemzetközi kereten belül mozogva is elképzelhetőnek tartom a magyar szempontjából (vagyis „nemzeti” tekintetben) ideális megoldást.

Ennek megfelelően a továbbiakban az *európai* normát veszem viszonyítási alapul, s az állami nyelvvizsga érintett jellemzőivel történő szembesítésben ebből kiindulva vázolom a *követelményszintek* meghatározását, a

mérés és értékelés sajátosságait, s majd ennek fényében szólok az egybevetésből adódó, valamint a magyar nyelv *tipológiai alkatából* és *nyelvsajátos vonásaiból* következő tanulságokról is. E tanulságokat az eddigi tapasztalatok tükrében, illetve a hazai és külföldi vizsgaigények szerint kívánom bemutatni. Minthogy tehát a magyar állami nyelvvizsga hagyományos rendszerét itthon széles körben ismertnek tekinthetjük, a megközelítés vázának ezúttal inkább az új európai modellt választom, s ismertetésének megfelelő pontjain érintőlegesen utalok összevető megjegyzésekkel az előbbire.

Az egységes elvekre épülő nemzetközi ECL nyelvvizsga alapjait az Európai Közösség tagországainak szakértői dolgozták ki 1989-től az ERASMUS, a LINGUA és a LEONARDO program támogatásával. A vizsgarendszer szakmai irányítását az Európai Certifikátum londoni székhelyű konzorciuma végzi. Az angol, a német, a holland, a francia, a görög, a spanyol és az olasz mellé 1996-ban a magyart is fölvtették vizsganyelvként, így tehát azóta már magyarból is szerezhető európai nyelvvizsga-bizonyítvány. A magyarországi vizsgaközpont a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárságán működik. Terveink szerint innen szervezve építjük ki az új típusú magyar nyelvvizsga alközpontjait, illetve vizsgáztatóhelyeit. Hazai viszonylatban eddig a budapesti Danubius Nyelviskolával, a Magyar Nyelvi Intézettel (NEI) és a debreceni Nyári Egyetemmel sikerült megállapodnunk az együttműködésben. Távolilag az európai színterek hálózatának a kiépítését, vagyis a külföldi vizsgaközpontok bekapcsolását is szorgalmazzuk, hiszen az ECL rendszerének éppen az az egyik előnye, hogy a tagországokon belül lehetővé teszi a vizsgák regionális lebonyolítását.

Az első magyar próbavizsgák 1996 májusában és decemberében zajlottak le – először A-B, majd A-B-C-D szinten, központilag Pécsen és kihelyezett helyszíneként Budapesten (a Danubius Nyelviskolában és a Magyar Nyelvi Intézetben). Azóta újabb vizsgasorozatra 1997 májusában került még sor, illetve június elején még ismételt próbavizsgákra a Debreceni Nyári Egyetemen, végül pedig a legutóbbi teljes vizsgasorozatra 1998 májusában Pécsen, majd Debrecenben.

Mielőtt eddigi tapasztalatainkat közreadnám, a következőkben röviden vázolom a vizsga legfontosabb jellemzőit. Az új rendszer – az európai norma célkitűzéseinek szellemében – messzemenően eleget tesz az *egységesség*, az *összehasonlíthatóság*, az *átválthatóság* és a *megfeleltethetőség* kritériumainak, tudniillik egységes az érintett nyelvek viszonylatában, összehasonlítható alap a tesztelt készségek tekintetében, s biztos átváltható és megfeleltethető nemzetközi, illetve hazai szinten.

A vizsga *makrostruktúráját* négyes színteződés, *mikrostruktúráját* négyes tagolódás jellemzi. A kettő együttese valóban árnyalt összképet képes nyújta-

ni a vizsgázó nyelvtudásáról. A négyes szinteződésben az **A** szint a kezdő alapfoknak felel meg, vagyis a hétköznapi kommunikáció legalapvetőbb színterein jelent eligazodást, s kielégíti a turizmus igényeit. A **B** szint lényegében emelt alapfok, részleges átfedésben van a középhaladó fokkal, az általános társalgási helyzeteken túl biztonságos kommunikációt föltételez közéleti témákban is, s utat nyit a kulturális alapértékek befogadásához. A **C** szint igényes középfok, amelyen már tanulmányokat lehet folytatni, közérdekű kérdések megvitatásában részt venni vagy akár fogékonyvá válni a művészi nyelvhasználat élvezetére. A **D** szint mint felsőfok olyan nyelvtudást jelent, amelynek révén a nyelvtanuló nyelvileg egyenrangú beszédtársként szembe-sülhet az anyanyelvi beszélőkkel, akár szakmailag is, tehát a tárgyaló- és vitaképesség tekintetében; vagyis passzív vonatkozásban megközelítőleg anyanyelvi szint.

A vizsgakövetelmények leírása pontosan és részletezve tartalmazza az egyes szintek elvárható jellemzőit, mégpedig a következő tagolásban: általános célkitűzés, a készségek szerint részletezett követelmények, a teljesítendő kommunikációs feladatok, a nyelvtan és a szókincs tudásszintje, végül egyéb nyelvi szempontok felsorolása. Ezek részletes ismertetésére ezúttal nincs időm kitérni, egyébként mindez tételesen olvasható közzétett broszúránkban. Ehhez csupán annyit, hogy az említett szempontok természetesen szorosan összefüggenek egymással. Hogy csak két problematikus ponton érzékeltessem, a magyarra adaptált követelményrendszerünkben például kénytelenek voltunk kompromisszummal áthidalni a kommunikációs szükségyszerűség és a nyelvtani teljesíthetőség között feszülő ellentmondást a felszólító mód esetében: „A” szinten még csak körülírásos formában várjuk el (*Tessék/szíveskedjék/legyen szíves + főnévi igenév*), „B” szinten viszont már a maga alakjában. Hasonlóképpen gondot okozhat a múlt idejű személyragozás két (határozatlan és határozott) paradigmája, ezért „A” szinten még megelégszünk ezek passzív ismeretével, s az aktív feladatrészeket ennek megfelelően jelen idővel tervezzük. (Mellesleg: éppen elég nehézség jut még így is a morfológiából, amelyeket viszont még ezen a kezdő szinten sem lehetne nélkülözni vagy körülírva megkerülni, ha valóban természetes kommunikációs stratégiákból kívánunk kiindulni.)

A mikroszerkezet, azaz egy-egy vizsga felépítésének négyes tagolódása a négy alapkészségnek megfelelően történik. A hallás utáni értés mérése az első három szinten két, „D” szinten három tesztfeladat alapján történik. A feladatokkal kapcsolatos tudnivalókat és utasításokat a jelöltek az előre meghatározott, időzített forgatókönyv szerint elkészült hangfelvételtől hallják, s közben a tesztlapon olvashatják is. A szinteken fölfelé haladva természetesen fokozatosan nehezednek a mindig kétszer bejátszott szövegek, mégpedig

nemcsak összetettségükben, hanem a természetes élőbeszédhez egyre közelítő tempóval, a több szereplős beszélgetések megjelenésével, autentikus felvételek beiktatásával (részben már a „C” szinten, különösen pedig a „D” szinten).

Az olvasott szöveg megértésének vizsgarésze még ugyanehhez a tesztalaphoz csatlakozik, s fölépítésének elvei is hasonlóak: ugyancsak két („D” szinten három) részfeladatból áll, és a szintekkel együtt egyre nő az autentikus szövegek aránya.

Az írásbeli kommunikáció fogalmazási feladatait külön tesztlap tartalmazza. Ebben mindegyik szinten két részfeladatot kell megoldani. Az egyik informális (kötetlenebb, személyes), a másik formális (kötött műfajú, többnyire nyilvános jellegű) szöveg.

Ez a műfaji különbség egyébként a hallott és olvasott szövegek megértésének tesztelésében is mérvadó szempont az anyagok kiválasztásához. A változatosságot másrészt tematikailag és a feladattípusok összeállításában is érvényesíteni kell, tehát váltogatni a feleletválasztás, párosítás, kiegészítés, táblázat, összerendezés stb. formáit. Az első két szinten általában előnyben kell részesíteni a képi stimulust a válaszadásokhoz, s az első három szinten megoldási mintát is kapnak a jelöltek az értési feladatokhoz.

A szóbeli kommunikáció vizsgáján a vizsgáztató egyidejűleg két jelölttel folytat közvetlen beszélgetést, s lehetőség szerint minél többet beszélgeti őket egymással is, miközben vizsgáztatótársa folyamatosan értékeli a teljesítményt a szabványúrlap szempontjai szerint. Ebben az egyébként magnóra rögzítendő beszélgetésben is a sokoldalú megközelítésre kell törekedni: a bemelegítő ismerkedést az adott szinttől függően valamilyen közérdekű vagy szakmai téma, valamint irányított képleírás vagy („D” szinten) táblázatok, grafikonok összefüggéseinek értelmezése követi. A mindennapi beszédhelyzetek mellett a jelöltek foglalkozásához, illetőleg egyéni érdeklődésükhöz igazítva szakmai jellegű társalgás is folyik.

Az eddigiekből is kitűnhetett, hogy a vizsga egész szerkezetét és a négy részkészség mérését külön-külön is *differenciált összetettség*, következetes tartalmi és formai *változatosság* jellemzi. A vizsgázó számára mindez növelheti az esélyesség biztonságát, a vizsgáztatók számára pedig megbízható összképet eredményez. A vizsga négy egysége teljesen egyenrangúan kezeli a négy készség mért eredményeit, ugyanis ezek pontszámai arányosan (25-25 %-kal) részesednek az összesen szerezhető 100 pontból. A vizsga akkor tekinthető minimálisan eredményesnek, ha e maximális pontszámnak legalább a 60 %-át sikerül megszerezni, mégpedig mind összességében (vagyis 60 pontot), mind részeiben (vagyis egységenként 15 pontot).

A négy egység időben a következőképpen oszlik meg: a beszédértésre A és B szinten 25, C szinten 30, D szinten 35 perc, a szövegértésre az első három szinten 30, D szinten 40 perc jut, a fogalmazásra rendre 35, 45, 70, illetve 90 perc. A szóbeli időtartama az első két szinten 10-15, a felső kettőn egységesen 15 perc. Jellemző paraméter még a szintekre egységenként részletezve megszabott minimálisan megkövetelt szószám. Minthogy ennek elvi problémáira a tapasztalatok ismertetésekor úgyis kitérünk, ezúttal csak vázlatosan, a szélső értékekkel jelzem, hogy a teszt passzív (tehát értési) feladattömbjeiben ez 400 szó (A szint) és 1500 szó (D szint) között mozog, aktív módon pedig (tehát a fogalmazásban) 150 és 600 között.

A tesztek egységességét és megbízhatóságát a tesztkészítők rendszeres egyeztető értekezletei, illetőleg a kellő részletességgel megállapított értékelési szempontok és az ennek megfelelően fölépített pontozási táblázatok garantálják. Az egyes nyelvek tesztjeit az az újabb törekvés is a szabványosítás felé közelíti, hogy a londoni központ évenként bizonyos feladatrészekre közös témákat vagy feladattípusokat ír elő. A már említett műfaji, tematikai és feladatbeli változatosságon túl a kommunikatív szempontok messzemenő érvényesítése biztosítja a vizsgán megidézett helyzetek életszerűségét. Ezzel kapcsolatban még két fontos jellemzőre szeretnénk utalni: az egyik az, hogy a tesztekben a nyelvtan – bár természetesen fontos értékelési szempont – nincs közvetlenül jelen, inkább működésének eredményét, hatását, termékét értékeljük; a másik az, hogy a vizsga egynyelvűsége is ezt a természetes hatást fokozza. Ebből persze az is következik, hogy fordítási feladatot sem tartalmazhat. (Ez egyébként előnyössé teheti az állami nyelvvizsgálóval szemben, amely bizony mindig hátrányos helyzetbe hozza azokat a vizsgázókat, akiknek nem biztosítható anyanyelvi, hanem csak közvetítő nyelvi fordítási feladat.) Összhatásában tehát a tesztelés messzemenően érvényesíteni kívánja a *nyelvi és a kommunikatív kompetencia* együttes mérését.

Az értékelés szempontjait az írásbeli és a szóbeli részhez központi pontozási táblázatok részletezik szintenként. Ezek egytől ötig terjedő pontszámokkal határozzák meg az egyes kritériumokon belül elvárható, illetve ténylegesen tanúsított teljesítmény skáláját. A fogalmazás értékelésében alkalmazott szempontok például a következők: *nyelvhelyesség, stílus, szókincs, kommunikatív hatékonyság*. A beszélgetés esetében hasonlóképpen: *nyelvhelyesség, kiejtés és prozódia, szókincs, stílus, kommunikatív hatékonyság*. Látszik tehát, hogy a nyelvi kompetencia mellett itt a pragmatika szempontjai is fontosak a tudásszint megítélésében, hiszen a helyesen választott és megfelelően alkalmazott regiszter csakugyan hatással lehet a beszédhelyzet feladatmegoldásának sikerére. Az írásbeli kommunikációs feladatok pontszámainak összesítéséhez átszámítási táblázat áll rendelkezésre. (Erre azért van szük-

ség, hogy ez a készségmérés is azonos arányban, azaz 25 %-ban, vagyis összesen 25 ponttal részesülhessen a teljes pontszámból.) A beszéd- és szövegértési teszt pontszámai értelemszerűen a részfeladatok eredményéből összegződnek. A pontozási rendszer tesztbeli megtervezésében általában feszesen szabályozott központi elveket kell követni. Ezek között talán a legfontosabb az arányos megoszlás, tudniillik a mindenkori egység két vagy három részfeladata között, valamint ezeken belül. Eközben természetesen igazodni kell a megértés során azonosítandó információk számához (az ilyen szempontból mellékes, sőt adott esetben éppen elterelő vagy félrevezető információk bizonyos minimális kontextusában). Egyetlen információs egységre – jelentőségének megfelelően és a megoszlás függvényében – fél és két pont közötti érték adható. Szükség esetén fél pontnyi jutalomértékkel kerekíthető teljes értékűre a hibátlanul megoldott feladatrész, hogy a 25 pont felbontásából tervezett maximális pontszámok kijöhessenek.

Az elmondottakból máris könnyen belátható, mennyire összetett szempontrendszert kell figyelembe venniük a tesztkészítőknek, a javítóknak és a vizsgáztatóknak a feladatok összeállításához, illetve értékeléséhez. A konzorcium ezért is külön gondot fordít a folyamatos konzultációkra: fél-évente, illetőleg évente összehívják az európai képviselőket az elvi kérdések megvitatására és a készülő tesztek egyeztetésére. Ezek az előkészítő értekezletek a gyakorlatban is nagyban hozzájárulnak az európai nyelvizsga hangsúlyozott egységességéhez. A magunk részéről készségesen csatlakoztunk az irányelvekhez, a normákhoz. Annál is inkább, mert a magyar mint idegen nyelv ügye meggyőződésünk szerint ezáltal is előmozdítható: minthogy ez a nemzetközi nyelvizsga világszerte egyre nagyobb ismertségnek és népszerűségnek örvend, várhatóan emelni fogja külföldön a keretében szerzett magyar bizonyítvány tekintélyét is. De már maga az a tény is biztató, hogy immár egyáltalán szerepel a kínálatban. Mindazonáltal azonban arra kell törekednünk, hogy a szükséges egységesség keretein belül, annak kívánatos ellensúlyozásaként egyúttal érvényesíteni tudjuk a *nyelvsajátos* szemlélet érdekeit is.

Eddigi – tesztkészítői és vizsgáztatói – tapasztalataink tükrében a következőkben ennek a kompromisszumnak néhány kritikus pontjáról szólok.

Nyilvánvalóan valamiként itt is számolnunk kell azzal a nyilvánvaló ténnyel, hogy a magyar genetikusan is, tipológiailag is *eltér* az európai körben már korábban fölvetett indoeurópai nyelvektől. A jelen vizsga szempontjából a legfontosabb tanulság a morfológia és a szintaxis viszonyában érzékelhető súlyponti különbség, amelynek leglátványosabb itteni gyakorlati lecsapódása a *szószám*. Ebből a szempontból rendkívül fontos elvi kérdéssé válik a magyarban, hogy ne csak a szótári alapalakokat vegyük a szószámlálás alapjául, hanem valamiképpen méltányoljuk az egyszerű lexémákból épített bonyo-

lultabb alakok információs értékét és nehézségi fokát is. A szóalkotás (minde-
nekelőtt az összetétel és a képzés) szintjén egyébként hasonló igény merül-
hetne föl persze például a németben is (mondjuk, éppen az angollal szem-
ben), csak hogy a magyar esetében még tovább mehetünk: a képzők, a jelek
és a ragok toldalékolási paradigmáiban, mégpedig mind a deklinációban,
mind a konjugációban sajátosan komplex alakulatokkal kell számolni, s ezek
a szóalak keretében fejeznek ki olyan tömörített tartalmakat, amelyeknek
funkciója sok más ismert nyelv esetében a mondat szintjére tevődik. (Más
kérdés, hogy e gazdag morfológia mellett azért a szintaxis jelentősége sem
törpül el, hiszen a megszerkesztett elemek beszerkesztésében a tipikus szint-
taktikai funkciók körében például a szórend ugyancsak árnyalatokban gazdag
variációkkal szolgál.)

Az agglutináló típus, illetve a szintetikus tendencia miatt a magyarban
általában igen bonyolult, más nyelvekkel megfeleltetve sokszor szintagma-,
sőt mondatértékű szóalakok adódnak, amelyek tipológiai szempontból nem-
ritkán egyenesen polyszintetikus, illetve inkorporáló nyelvsajátosságokra em-
lékeztetnek. Még viszonylag egyszerű példák esetében is: *Tízkor a postánál
látalak*. Németül lényegesen több szóval: *Ich habe dich um zehn Uhr bei der
Post gesehen*. Ha tehát gépiesen számolnánk, a magyar mondatban csupán
négy szót könyvelhetnénk el – a vizsgázó javára. Mert ne felejtjük el, ez eset-
ben ő az, akinek ezt ennél bizony több lépésben meg kell szerkesztenie vagy
föl kell fognia.

A példából azonban egy másik probléma is előbukkan, s ez is az adott
elem informatív értékével függ össze. Itt éppen a határozott névelő megjele-
nése. Az imént ezt is beszámítottuk. De vajon végig így kell tennünk egy
egész szövegen át, ahol az nagy valószínűséggel ismétlődik? Ez viszont már
igazából a „type/token” (a típus—példány) dilemmája. Az idézett német
mondatban persze ennek megfelelője egy grammatikai értékkel telítődött
alak, minthogy részt vesz az eset és a szám kifejezésében. De még ha alany-
esetben állna is, hordozná a nyelvtani nemre vonatkozó információt. (S
olyannyira összetartozik a névelő és a főnév, hogy egy lexikai egységként
tároljuk.) Ennek a többletjelenségnek a helyes ismeretét tehát figyelembe kell
venni, ha a németül vizsgázó szószámát határozzuk meg. Ugyanakkor az is
nyilvánvaló, hogy a magyarban is természetesen tudni kell, hogy kell-e adott
helyen a határozott névelő, s ha igen, a hangtani környezettől függően melyik
alakváltozatában. Vagyis még a magyarban sem tekinthetünk el az informáci-
ós értékétől, de az is könnyen belátható, hogy ez mégis csekélyebb, mint az
idézett mondat többi szaváé, illetve a német megfelelőé. A típus és példány
szószámlálási dilemmájával tehát általában akkor szembesülünk, ha bizonyos
szavak (itt például a határozott névelő) fokozott szöveggyakorisága lexikológiai-

ailag értéktelen ismétlődéseket eredményez. Hangsúlyozzuk: ilyenkor lexicológiai mércével mérünk, hiszen a teszt szabályozott szószám-előírásai szándékoltnan elsősorban magára a szókincsre vonatkoznak, minthogy az aktív feladattípusokban, mindenekelőtt a fogalmazásban a jelölt szókincsének terjedelméről és az alkalmazás változatosságáról kívánnak képet alkotni. A passzív feladattípusokban inkább arról van szó, hogy központilag ezáltal is szabályozni akarják a feladatrészek terjedelmét. Akármelyik szempontot tekintjük is, kétségtelen, hogy a bevallott lexikai mérce mögött – mint láttuk – azért második vonalban mégis a grammatika húzódik meg.

A *lexikalizálódás* és a *grammatikalizálódás* nyelvenként jellemző folyamatai révén számolni kell azzal, hogy a szókincs és a nyelvtan összjátékában nemcsak az általános nyelvészeti, tipológiai feltárt kölcsönösség elve működik, hanem ezen az alkalmazott nyelvészeti szinten előtérbe kerülhetnek olyan függőségi viszonyok, amelyeknek jegyében végső soron az adott nyelv grammatikája határozza meg az egyszerű vagy komplex lexikai elemek információs értékét. Ezért tartjuk problematikusnak, ha a központi vizsgakövetelmények egységesen, mechanikusan, az egyes nyelvek sajátosságaitól függetlenül kívánják meghatározni az aktív feladatokra előírt minimális és a passzív feladatokra kimért maximális szószámot. A nyelvsajátos szemlélet érvényesítésére javaslatot is tettünk a londoni központnak: megfontolásra ajánlottuk, hogy az egyes nyelvek szótani sajátosságaitól függően, illetve a szavak informatív jelentőségének különbözőségére hivatkozva 10-20 % eltérés lehessen az előírt szószám tekintetében, különösen a fogalmazási feladatokban. (Hozzájárulásukkal egyébként egyúttal áthidaló gyakorlati megoldást is jelenthet ez, amíg a nemzetközi elméleti szakirodalmi vitákon lassacskán sikerül megegyezésre jutni abban, hogy egyáltalán mi is a szó.)

A terjedelem kérdése nemcsak a megadott vagy mért szószám szempontjából vetődik fel, hanem az *időkerethez* viszonyítva is. A legfontosabb tanulság az írásbeli és a szóbeli vizsgák eredményének összevetéséből adódik. Az egyes szinteken eddig jól vagy kiválóan megfelelt jelöltek esetében nagyjából azonos az írásbeli és a szóbeli teljesítmény. Azoknál a jelölteknél viszont, akik a megfelelt és a nem megfelelt sáv határán teljesítették a feladatokat, már jelentős eltérés mutatkozik az írásbeli és a szóbeli eredmény között. A szóbeli teljesítmények jobbnak tűnnek, mivel az oldottabb előbeszéd során a kommunikáció sikere szempontjából kevésbé zavaróak, illetve kevésbé feltűnőek azok a nyelvtani-nyelvhelyességi hibák, amelyek a feszebb írott nyelvben egyértelműen szembe ötlenek. Jellemzően ilyen területnek mutatkozik a mondat szerkesztés, vele együtt elsősorban a szórendi problémák. A szóbeliségben igen jellemzően, sőt elvártan tömör téma-réma építkezéssel szerkesztve gyakran leplezni lehet bizonyos szerkesztési hiányos-

ságokat: hiányos mondatok, odavetett kérdés-felelet sorozatok, egyeztetés nélküli félmondatok vagy mondattöredékek révén. Ezek teljességgel természetesnek hatnak, s valójában a beszélő *kommunikatív-szituatív-pragmatikai* kompetenciájáról adnak megfelelő képet. Az írásbeliségben szokásosan elvárt teljesebb mondatszerkezetek ezzel szemben igazán a *nyelvi* kompetenciát minősítik. A szerkesztettség magasabb fokán itt könnyen fény derülhet bizonyos egyeztetési, névmáshasználati és szórendi problémákra, hiszen a jelöltnek önállóan és összefüggően, az árnyaltan kifejtendő folytonosság betartásával kell egynemű, vagyis önmagában teljes értékű szöveget alkotnia. A szórendi szabályok aktív szintű ismerete tehát ténylegesen ekkor válik megkerülhetetlen követelménnyé.

Így az sem véletlen, hogy a kifejezetten gyenge írásbeli teljesítményt nyújtó vizsgázók körében még inkább feltűnő a szóbeli és az írásbeli közti eredménykülönbség, és a bizonytalanságok náluk a lassúbb tempóban is kifejezésre jutnak. Különösen jól megfigyelhető ez az írásbeli kommunikációs feladatok megoldásában: a gyenge írásbeli teljesítményt nyújtók számára a feladat témájától, illetve jellegétől függetlenül rövidnek bizonyult a megoldáshoz rendelkezésre álló idő. Jól látható, hogy ők az első fogalmazási feladat megoldására túl hosszú időt fordítanak, ezért a második feladatnál időzavarba kerülnek, ami a tartalmi elnagyoltságban és a terjedelem lerövidülésében is tükröződik. Ezt mind a négy szinten észleltük. Némiképpen azonban a teljesítőképességtől függetlenül is tapasztaltuk, hogy az arányokat tekintve kidolgozottabbak a mindenkori első feladatrész fogalmazásai, azaz a másodikra ezek szerint már nem jut annyi idő. Ezért is javasoltuk a fogalmazási időkeret néhány perces meghosszabbítását, s ezt részben már sikerült is elérnünk.

A további feldolgozás számára bizonyára nemcsak a tesztkészítés tökéletesítése érdekében, hanem a magyar mint idegen nyelv *szövegelméleti* elemzésének és korszerű oktatásának a szempontjából is tanulságosan használható az a korpusz, amely – főként a szövegalkotás megoldásaiból – itt összegyűlik. Érdemes lesz tanulmányozni akár abból a szemszögből is, hogy miként érvényesülnek az adott szintű, ismert anyanyelvű nyelvtanulói változatok, s hogyan hat rájuk egy-egy tesztből irányított megközelítés. Így tehát *kontrasztív* és *kommunikatív* alapon lehetne leírni nem magyar anyanyelvűek magyar szövegeit – például jellegzetesen a deixisre vagy akár a szórendre összpontosítva. De nyilván *interkulturális* nézőpontból is érdekes lenne további vizsgálatuk, elemzésük. Külön érdemes volna kitérni arra, milyen következményekkel jár, hogy a fogalmazásban – éppúgy, mint a beszélgetésben – nem elégszünk meg azzal, hogy valaki önmagukban épkezláb mondatokat

használ, hanem meg kell felelni a szövegszerűség és a kommunikatív hatás követelményeinek is.

Próbavizsgáinkon gyakorlott kollégák is hospitáltak (a budapesti Kodolányi Intézetből, illetve a Danubius Nyelviskolából, valamint a Debreceni Nyári Egyetemről). Általában megerősítették, hogy az általuk ismert jelöltek vizsgaeredményei tudásszintjükhöz viszonyítva reálisak voltak. A kollégák többségének inkább a tesztfeladatok nyerték meg tetszésüket – elsősorban differenciált jellegüknél fogva. Ehhez érdemes hozzátenni, hogy a kellő rafináltsággal összeállított feleletválasztásos feladattípus önmagában is kitűnően alkalmas lehet a finom különbségek érzékelésének tesztelésére. Kezdetben nagy előszeretettel alkalmazták angol és német tesztelők is, újabban visszafogottabban alkalmazzák az európai nyelvvizsgán, legalábbis abban sikerült megállapodni, hogy vizsgaanyagoként ne legyen egynél több ilyen típusú, hanem inkább a feladatok változatosságára kell törekedni a beszéd-, illetve szövegértés tesztelésekor.

Az egyébként mindenképpen üdvözlendő, hogy az úgynevezett *passzív* készségek, vagyis a hallott és olvasott szöveg megértésének készsége ezen a vizsgán teljesen egyenrangú kiegészítője az *aktív* készségeknek, azaz az írásnak és a beszédnek. A két tömb így arányosan vehet részt a nyelvtudás mérésében. Erre azért hívjuk fel a figyelmet, mert számos más nyelvvizsgarendszerben, köztük az államiban is – és egyáltalán a nyelvtanításban is – sokáig vagy akár máig is háttérbe szorultak az *értés* tényezői. Ugyanakkor ma egyre inkább kirajzolódik egy új, specializálódást jelző nyelvtanulói igény is: vannak olyanok, akik például az írott formát tekintik céljuknak, illetve akiket a szakirodalom olvasása ösztönöz nyelvtanulásra. A külföldi egyetemisták és ösztöndíjasok zöme éppen ebbe a csoportba tartozik.

A kollégák észrevételeire visszatérve elgondolkodtató, hogy annak idején ők is kevésnek találták az írásbelire előírt időt, sőt egyesek szerint még anyanyelven is szűkösnek bizonyulna a megadott idő, ha valaki tényleg igényesen fogna hozzá egy érdekes téma önálló kifejtéséhez. A szóbeli gyakorlatával szemben felhozott kifogások a következők:

1. nem szerencsés, ha a beszélgetésnek rutinszerűen a bemutatkozás is része, hiszen erre úgyszólván mindenki számít;
2. a két vizsgázó párbeszéde könnyen aránytalan szereprészesedéshez vezethet, így egyikük kedvezőtlen helyzetbe kerül; ha pedig a vizsgáztató különben is irányítja a helyzetet, nincs sok jelentősége a másik vizsgázó jelenlétének;
3. a képleírás szabad asszociációi valójában nem a nyelvtudásról árulkodnak, hanem a fantáziáról, a közlékenységről, egy ismert kultúráról stb.

Egyébként persze könnyű észrevenni, hogy az első és a harmadik kifogás ugyanígy az állami nyelvvizsga szóbeli részére is érvényes lehetne. A harmadikkal kapcsolatos még egy megjegyzés: eszerint az európai nyelvvizsga témáiban túlzottan Európa-központú, pontosabban a fejlett világot állítja a középpontba, s így esetleg hátrányos helyzetbe hozhatja az ázsiai vagy afrikai országokból érkezőket. Ezekre az észrevételekre – a vitára természetesen nyitottan – röviden csak akképpen válaszolhatunk, hogy mindezekben valóban igazodni kell a központi normákhoz. Ám a lehetőségekben belül azért megpróbálhatunk „gúzsba kötve táncolni”. Ez azt is jelentheti, hogy ha a jelelt szemmel láthatóan vagy nevéből is kikövetkeztethetően nem európai, a vizsgáztató úgy terelheti a párbeszédet vagy a képleírást, hogy elkerüljék a kultúrafüggőség csapdáit. S ha túlságosan nagy kommunikációs szakadékot vagy nyelvi mentalitásbeli különbséget észlel a kényszerű beszédpartnerek között, belátása szerint kivételesen nyilván úgy háromszögesítheti a beszélgetést, hogy mindkettejük számára maga lép elő aktív érdeklődővé, s ebben a váltott beszédhelyzetben közvetítőként összeismerteti őket, illetve vitavezetőként lép fel. Ebből is, s a korábban elmondottakból is remélhetőleg végül az tűnik ki, hogy a szigorú szabályozottság ellenére a lehetőség keretein belül érdemes a mozgástér tágítására törekedni, hogy a vizsgarendszert ne csak az európai normákhoz szabjuk, hanem az érintett nyelvekhez és némiképpen a vizsgázók személyiségéhez is igazíthassuk.

A tanulságokat röviden összegezve tehát az európai nyelvvizsga – ismétlem, első megközelítésre talán nagyon is feszesnek és túlszabályozottnak tűnő vonásai ellenére is – alkalmas lehet arra, hogy *keretein belül mozogva*, a rendelkezésre álló játéktérrel valóban a *nyelvsajátos* követelményeknek a minél tökéletesebb érvényesítésére fordítva közelítsünk a magyar mint idegen nyelv szempontjából ideális nemzeti vizsgatípus megvalósítása, ekként történő elismerése és szabványosítása felé. Európai ismertségén és elismertségén túl emellett szól az is, hogy az érintett nyugati tagországokban ez a rendszer már ténylegesen a *kommunikatív* nyelvoktatáson iskolázódott nyelvtanulók igényeire épít, s ezért is él a sokszínűség, a változatosság mérési megoldásaival, s (a nyelvtudáson lényegében túlmutató, sajátos többletkészségre támaszkodó fordítás és a tételes nyelvtani tudás közvetlen értékelése helyett) ezért is részesíti előnyben az *élő nyelvhasználatban tükröződő kompetencia* minősítését.

Berényi Mária - Novotny Júlia

Készülünk a nyelvvizsgára II.

Az 1998-as szombathelyi alkalmazott nyelvészeti konferencián beszámoltunk arról, hogy intézetünkben több munkacsoportban megkezdtük a felkészülést a nyelvvizsgáztatás lehetséges decentralizációjából adódó feladatokra. Intézetünk évek óta rendelkezik nyelvvizsgáztatási joggal, hallgatóink az első félév végén a Rigó utcai vizsgával egyenértékű alapfokú, a második után középfokú nyelvvizsgát tehetnek. Szeretnénk, ha az akkreditációs bizottság felállása, az általuk elkészített követelményrendszer kézhezvétele után sikerrel pályázhatnánk általános, nemcsak saját diákjainkra érvényesíthető vizsgáztatási jogra magyar mint idegen nyelvből.

Intézetük, a MNYI profiljából, tanítási tapasztalatainkból, a vizsgázók anyanyelvének sokféleségéből kiindulva **egynyelvű** vizsgáztatást szeretnénk bevezetni. Nem szeretnénk itt állást foglalni *általában* az egynyelvű vizsgák mellett, de a mi esetünkben ez a forma teljesen magától értetődő.

A feladataink közé soroltuk a különböző szintek szókincsének mennyiségi, majd érdemi meghatározását, a nyelvtani követelményrendszer kidolgozását az egyes szintekre, a szóbeli vizsga tematikájának kijelölését, a feladattípusok rendszerének kidolgozását, végül - mint a puding első próbáját - konkrét tesztek készítését. Reményeink szerint munkánk nem hiábavaló, és eredményeink összhangba hozhatók lesznek az általánosan megfogalmazott követelményrendszerrel. Bízunk abban, hogy a majdan felállítandó "egységes követelményrendszer" teret hagy az egyes nyelvek jellegzetességeinek figyelembe vételére a konkrét vizsgaanyag kialakításánál, hisz nyilvánvaló, hogy nem lehet azonos séma szerint kidolgozni az angol, a magyar, a kínai és az arab nyelvtudásra vonatkozó követelményrendszert. Leírható, hogy a kommunikáció, szövegértés, reprodukálás és egyéb készségek milyen szintjét kell elérni a vizsgázónak egy-egy fokozaton, de az ahhoz szükséges nyelvi kifejezőeszközök mennyiségi és minőségi különbözősége okán e kifejezőeszközökkel kapcsolatban valószínűleg nem sokat határozhatnak meg általános érvényűen.

A következőkben röviden vázoljuk eddigi munkánk részleteit, és kézbe adunk egy frissen elkészült - kísérleti jellegű - alapfokú vizsgaanyagot is.

Szombathelyi előadásunkban, elsősorban a szókinccsel kapcsolatosan igyekeztünk munkánk elméleti megalapozását is bemutatni, most inkább a gyakorlati munka állásáról számolunk be.

A három vizsgafokozatot elméleti síkon nem határoltuk körül részletesen, úgy gondoljuk, ez mindenképpen központilag határozandó meg. Röviden meghatározva: alapfokon olyan tudást kérünk számon, mely a "túléléshez" szükséges tudnivalókon kívül alkalmassá teszi a vizsgázót, hogy a legalapvetőbb élethelyzetek szókincsét, frazeológiáját ismerje, használni tudja, bizonyos nyelvtani tudnivalóknak birtokában legyen. Ez a vizsga kb. 250-280 órás tanulás után tehető le. Középfokon a vizsgázónak egy érettségizett embertől elvárható témakálán - tehát most már nem csupán a napi rutinnak megfelelő mederben - kell érteni, reprodukálni és kommunikálni - írásban és szóban - minden alapvető nyelvtani jelenség ismeretében. Persze itt sem várunk nyelvtanilag teljesen hibátlan ismeretterjesztő előadást a vizsgázótól, de a középszintet nem szeretnénk sokkal alacsonyabban meghatározni, mint az intézeti év végi vizsgán, ami gyakorlatilag azt méri, alkalmas-e a hallgató magyar egyetemeken folytatni a tanulást. Mutatis mutandis, itt azt mérnénk, megfelelő-e a vizsgázó nyelvi szintje ahhoz, hogy egy - a képzettségének megfelelő - magyar munkahelyen megállja a helyét, társadalmi beilleszkedésének ne legyen nyelvi akadálya. E szint eléréséhez kb. 5-600 óra tanulásra van szükség.

A vizsga különböző szintjein elvárandó **szókincs**et a következő módon határoztuk meg:

Az alapfokhoz a hét, Magyarországon leggyakrabban használt kezdő nyelvkönyv szókincsét gyűjtöttük össze, így egy 6000 szavas korpusz keletkezett. Ezek közül elsősorban azok szerepelnek a mi listánkon, melyek több mint három nyelvkönyvben megtalálhatóak, és kiegészítettük még néhány olyan lexikai egységgel, amelyeket az alapfokú vizsga általában használt tematikáihoz feltétlenül szükségesnek ítéltünk, függetlenül az előfordulási számtól. Így jött létre az a kb. 1000 szót tartalmazó lista, amit az alapfokú vizsga feladatainak készítésénél használunk. Ez az ezres szókincs azt jelenti, hogy a vizsgázó még ismerhet - nyilván ismer is - más, a saját személyére, érdeklődési körére vonatkozó lexikát (pl. foglalkozásnevek, földrajzi nevek stb.), de ezeket az írásbelin nem követeljük meg általánosan, a szóbeli vizsgán viszont bizonyosan előjönnek.

E tanévben kezdtük összegezni a középfokú vizsga szókincsét. A középfokon vizsgázó szókincs minimum 3000 - 3500 szó, a nyelvtani tesztekben felhasználható szókincs kb. 2000 - 2500 szóban jelöltük meg. Ez azt jelenti, hogy az általunk kijelölendő kb. 2500 szó az az alap, amit mindenkinek ismernie kell a középfokon. Az egyéni szókincs ugyanakkor ennél jóval szélesebb kell, hogy legyen, hiszen itt már a nyelvi kifejezés bizonyos választékosságára is van igényünk, de teljes pontossággal meghatározni e szókincsét már nem kívánjuk, és nem is lehetséges. A nem kifejezetten nyelvtani jellegű

feladatok készítésénél (pl. írásos és hallás utáni szövegértés) már nem is szorítkozunk szigorúan erre a lexikai anyagra. Ugyanabból a 6000-es korpuszból indultunk ki, amelyről már volt szó. Ebből az anyagból eddig kb. 2000 szót jelöltünk ki, de szeretnénk a "merítést" kiegészíteni az intézetünkben használt középfokú, igényesebb tematikájú és szókincsű, a szaknyelvekhez is közelítő középhasadók tankönyvek lexikájának egy részével.

Ha elkészül szöszedetünk, szeretnénk összevetni a BME Távoktatási Központjában nagyjából hasonló céllal készült szójegyzékkel is, ha az összeállítók ehhez hozzájárulnak.

A nyelvtani követelményrendszer kidolgozása során elsősorban saját tananyagainkra támaszkodunk, mivel rendszertani és gyakorlati szempontból egyaránt megalapozottak, és összességüket tekintve felölelik az egész általunk szükségesnek ítélt nyelvtani tematikát.

Itt kell megjegyezni azt is, hogy az általunk most készített - illetve inkább most készülőben levő - nyelvtani követelményrendszerben, igazodva az általunk ismert vizsgarendszerekhez, a szintek - elsősorban az alapfok - követelményeit alacsonyabban határoztuk meg az intézetünkben hagyományosan kialakított színvonalnál. Tavalyi beszámolóinktól eltérően most elsősorban azt emeljük ki, amit korábbi gyakorlatunkkal ellentétben nem, illetve csak korlátozottan kérnénk számon **alapfokon**:

- *nem követelmény* a melléknévi és határozói igenév; az ige feltételes módja; a birtoktöbbsétesítő jel
- *csak részlegesen* követeljük a helyviszonyok hármasságát (névutóknál nem); a határozottság – így a tárgy határozottságának – eseteit, az időhatározó ragokat és névutókat (csak a "Mikor?" kérdésre felelőket).

És most röviden arról, hogy mit kérünk feltétlenül számon – ha a keretek nem is engedik meg a teljes spektrum felmérését egy-egy vizsgán.

(A felsorolás inkább gyakorlati, mint leíró nyelvtani szempontú, és nyilván nem teljes. Az egyes jelenségek számonkérésének jellegére - aktív vagy passzív ismeretet kérünk-e számon - szintén nem térünk ki.)

igeragozás: kijelentő és felszólító mód,
jelen és múlt idő
alanyi és tárgyas ragozás, a tárgy határozottságának legfontosabb esetei

főnév + toldalékok: többes szám jele; tárgyrag, helyhatározóragok, birtokos személyjelek egy birtok esetében (a birtoklás kifejezésének módjai); fontosabb időhatározóragok; részeshatározó, eszköz- és társhatározóragok;

melléknév: fokozás, módhatározóragok, számbeli egyeztetés az alany-nyal állítmányi funkcióban

számnevek: tő- és sorszámnevek, határozatlan számnevek fokozása, egyeztetés

névmások: kérdő, mutató (kijelölő jelzőként ragozva), személyes (ragozott alakok is), birtokos névmás. A többi névmás csak lexikaként, a legalapvetőbb formák.

- **összetett mondatok**

- **mellérendelők:** és; de; nem(csak), hanem... is; vagy kötőszókkal

- **alárendelők:** tárgyi: azt..., hogy (felszólító móddal is)
okhatározói, feltételes, hasonlító, helyhatározói (csak a legegyszerűbb típusok (ott..., ahol)
időhatározói (akkor..., amikor), jelzői (az a ..., ami/aki/amely stb.)

Szórendi kérdések:

A nyomatéktalan mondat szórendjének legfontosabb kérdései

Kérdés - felelet, tagadás szórendje; igekötős igékkel is;

a jelzők sorrendje

Az alapfokú nyelvtani követelményrendszer viszonylagos "szűkreszabottságával" szemben a *középfokon* már alapvetően az egész nyelvtani rendszer ismeretét szeretnénk megkívánni.

A teljesség igénye nélkül a következő nyelvtani tematikát állítottuk össze:

- az igeragozás teljes spektruma; a tárgy határozottságának minden esete; a felszólító és feltételes mód használata egyszerű, ill. összetett mondatban
- tranzitív - intranszitiv igepárok
- valamennyi, a köznyelvben gyakran használt határozórag
- a birtokviszony valamennyi kifejezőeszköze (ami az alapfokból kimaradt)
- az igenevek valamennyi formája, jelentésük, funkciójuk, időviszonyok, aktivitás-passzivitás kifejezése
- a névmások
- az igekötők funkciói
- bizonyos határozószók, névutók, névmások toldalékolt alakjai
- a gyakori képzők felismerése, korlátozott mértékű aktív használata (ható, műveltető igenévképzők, és néhány névszóképző)
- gyakori szóösszetételi tagok felismerése
- **összetett mondatok:** mellé- és alárendelő összetétel, többszörösen összetett mondatok megértése, a tagmondatok kapcsolódásának felismerése, a tagmondatok sorrendje
- időhasználat az alárendelt mondatokban
- **szórend:** a nyomatéktalan mondat szórendjének legfőbb szabályai, a nyomatékos mondat szórendje
- az utalás eszközei szövegben

Az előkészítő munka során, ami persze még korántsem fejeződött be, alig vártuk, hogy végre a munka fő céljához, a feladatok készítéséhez kezd-hessünk.

A legmegfelelőbb feladattípusok kiválasztása céljából számos vizsga- és gyakorlóanyagot tanulmányoztunk át: a Rigó utcai nyelvvizsgaközpont kiadványait, a TOEFL és PITMAN vizsgák tesztjeit és gyakorló anyagait, olasz, német és spanyol nemzetközi vizsganyagokat.

Ezeket a tapasztalatokat is figyelembe véve állítottuk össze az **alapfokú vizsga** általunk elképzelt feladattípusait, majd az első minta-feladatlapot.

Az írásbeli vizsga feladattípusai és tervezett értékelése a következő:

1. Nyelvtani + lexikai teszt, ahol 4 válasz közül kell megtalálni a helyeset - 50 mondat (50 pont)
2. Kifejezések - szituációkban pl. kérdés - felelet, 4 közül a rosszat kell megtalálni -10 mondat (10 pont)
3. 10-12 mondatos szöveg megértése, 10 igaz-hamis állítás kiválasztása - 2 szöveg (10 pont)
4. Összefüggő szövegben 10 kihagyott szó megkeresése a felsorolt szavak közül - 2 szöveg (20 pont)
5. Dialógus kiegészítése kérdésekkel (csak a válaszok vannak megadva) - 2 szöveg (20 pont)

Az osztályzás lényege, hogy 50% fölött már megfelel (elégséges) az írásbeli vizsga.

A szóbeli vizsga feladatai:

1. Beszélgetés a vizsgázó személyéről
2. Monológ + beszélgetés egy képről

A szóbeli vizsga értékeléséről és a két vizsga eredményének összevetéséről még nem alakítottunk ki végleges álláspontot.

A feladatok kiválasztásával kapcsolatban némi magyarázat - talán első-sorban intézeti kollégáink számára - arról, hogy miért változtattunk eddig jól bevált feladattípusainkon:

A különböző vizsgarendszerekből nyert egyik legfőbb tapasztalat, tanulság számunkra az volt, hogy az azonos típusú feladatokból mindig többet szerepeltetnek, még a hosszabb szövegértési feladatokból is jó néhányat. Ezzel nyilván elkerülhetőbb a véletlen szerepe abban, hogy egy-egy témakörben jobban vagy kevésbé otthonos a vizsgázó, a lexika és a nyelvtan mérése pedig objektívebb.

A 4 megoldás közül történő választás könnyebbnek tűnhet a hagyományos kiegészítésnél, de ha jól választjuk meg a lehetőségeket, akkor éppen a "bukatókat" sorolhatjuk fel, az értékelés pedig egyértelműbb. Az első, kiegé-

szítéses feladatban különálló mondatok szerepelnek, nem összefüggő szöveg, ezzel egyértelműbbé válik a grammatikai tudás, nem játszik bele, hogy az általunk összefüggőnek kigondolt szöveg *logikáját* érti-e a vizsgázó. Ez utóbbinak a mérése más feladat körébe tartozik.

Az alapfokú vizsga feladatrendszeréből hiányzik a fogalmazás: ezen a szinten a csekély nyelvtudást óhatatlanul bizonyos intellektuális adottságok - készségek egészítik ki a fogalmazás készítésekor, amelyek mérése nem a nyelvvizsga feladata.

Sokkal inkább szándékunkban áll a kommunikációs készséget mérni, e célt szolgálja részben a 2. (minisituációs) feladat, részben az utolsó dialóguskiegészítés.

Hallás utáni megértési feladat az alapfokú írásbelin szintén nem szerepel, ezen a szinten, megítélésünk szerint, olyan nagy szerepet játszik a beszélő partner vizuális megjelenése, gesztusai is, hogy a hallás utáni értés mérését teljes egészében a szóbeli vizsgára utaljuk.

A feladatokat első változatukban kipróbáltuk tanulócsoportjainkban. Kiderült, hogy melyek azok a csomópontok, ahol sokan, vagy éppen mindenki hibázik (itt persze felmerül a kérdés, hogy a feladat túl nehéz-e, vagy az oktatás számára kell-e levonni tanulságokat), hol voltunk következetlenek egy-egy feladat meghatározásában, milyen instrukciókat kell adni, hogy egyértelmű és érthető legyen. (A mostani időpont kedvező, hallgatóink nagy része éppen csak túl van a hagyományos alapfokú vizsgán.)

Bár még korántsem értünk munkánk végére, hiszen az alapfok követelmény- és feladatrendszere is csak első változatában készült el, máris számos tanulsággal szolgált számunkra a jövőt illetően, egyrészt szakmailag, másrészt a munkaszervezésre vonatkozóan.

A legnegatívabb tapasztalatunk, amikor tízen ülve körbe egy asztalt "szavaztunk" arról, hogy egy-egy szó bekerüljön-e az 1000-es körbe vagy sem. Bár minél nagyobb a létszám, annál jobban elkerülhetjük a szubjektivitást, de ez a szám már nyomasztóan nagy volt. Ezt a szógyűjtő munkát a leghatékonyabban négyen-öten tudtuk együtt végezni. A feladatösszeállító munka legnagyobb része akkor hatékony, ha egyedül végezzük, a kontrollhoz, véglegesítéshez viszont feltétlenül szükség van több ember véleményére. A nyelvtani követelményrendszer kidolgozásánál és a feladatkészítésnél jól bevált az a módszer is, hogy két team párhuzamosan elvégzi ugyanazt a feladatot, majd összevetik őket, az első esetben egyetlen új változatot alkotva, a másodiknál a feladatbank számára megőrizve minden megfelelőt.

A feladatok készítésére vonatkozóan azt a fontos tanulságot is leszűrjük, hogy tanácsos lesz egy olyan "feladatbankot" létrehozni, melynek elkészítésében minél többen vesznek részt, kiderült ugyanis már most, hogy ami-

kor 2-3 ember készít ugyanolyan jellegű feladatokat, mindenki egy kicsit másként súlyozza a problémákat, mást tekint a fontosnak, és témaköreink is mások. Különösen fontos a sokszínűség a szövegértési, ill. szövegkiegészítési feladatoknál, ahol kifejezetten szükséges, hogy sokunk érdeklődési köre, ismerete összegeződjék a feladatokban. Ugyanakkor a végleges feladatsort egyetlen embernek kell elkészítenie, hogy ne legyenek átfedések, illetve csak a szükséges mértékben, célzatosan (pl. ellenőrizendő, hogy más kontextusban is felismeri-e a vizsgázó ugyanazt a jelenséget), és minél több ellenőrizendő jelenség terítékre kerüljön. E szempontot mostani tesztünkön idő hiányában nem sikerült végigvinni, ebből adódóan lehetnek bizonyos aránytalanságok a számonkért anyagban. Tanulság volt számunkra az is, hogy minimum két szűrőn szükséges átvinni a feladatokat, mivel csak így biztosítható (még így sem mindig), hogy ne legyen ellentmondásos, több megoldásos stb. a feladat.

Tisztában vagyunk azzal, hogy még mindig csak a munka kezdetén járunk. Igazi érdeklődéssel várjuk kollégáink, az Önök véleményét arról, ami már elkészült, esetleges tanácsaikat a jövőre nézve, végül, de nem utolsósorban az akkreditációs bizottság követelményeit, melyekre nagy szükség lenne munkánk folytatásához.

Katona Lucia

Kommunikatív nyelvi tesztek kritériumai¹

I. Bevezetés

Ez a tanulmány arra a nyelvvizsgáztatásban döntő jelentőségű kérdésre igyekszik válaszolni, hogy az idegennyelv-tudás mérésekor mit és hogyan érdemes tesztelni. A "mit?" kérdésre a modern idegennyelv-oktatás/vizsgáztatás a "kommunikatív kompetencia" fogalmát javasolja válaszként, de tudatában kell lennünk, hogy még mindig nincs teljes egyetértés arról, pontosan milyen összetevők alkotják ezt a fogalmat, bár már számos elméleti modell (pl. Canale és Swain 1980, Canale 1983, Bachman 1990 etc.) született meghatározására. Ennek ellenére úgy vélem, hogy a szakirodalom elméleti modelljeinek számos gyakorlati vonatkozása van, amelyek útmutatóul szolgálhatnak a hatékonyabb idegennyelv-tanítás és tesztelés megtervezéséhez.

Magyarországon napjainkban a két terület közül a nyelvvizsgáztatás kapott kiemelt szerepet, elég csak a három szintű érettségi tervére vagy a tavalyi, a nyelvvizsgáztatásról szóló kormányrendeletre² gondolni, amely ki mondja, hogy az egyes nyelvvizsgarendszereket akkreditálni kell a minőségbiztosítás érdekében. Ezért ez a tanulmány is a nyelvvizsgáztatásra helyezi a hangsúlyt, s a korszerű nyelvvizsgarendszerek kialakításához kínál segítséget, miközben azt az elméletileg sokak által támogatott, de a gyakorlatban még nem eléggé megvalósított tételt támasztja alá, hogy a kommunikatív nyelvtudást leginkább kommunikatív nyelvi tesztek (más szóval nyelvvizsgák) segítségével lehet és érdemes mérni. A kommunikatív nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás kapcsolatának rövid taglalása után az angolszász szakirodalom megállapításaira támaszkodva összefoglalom a kommunikatív nyelvi tesztek legfontosabb ismérveit, s javaslatot teszek egy olyan kritériumrendszer felállítására, amely segítséget nyújthat korszerű kommunikatív nyelvvizsgák kialakításához

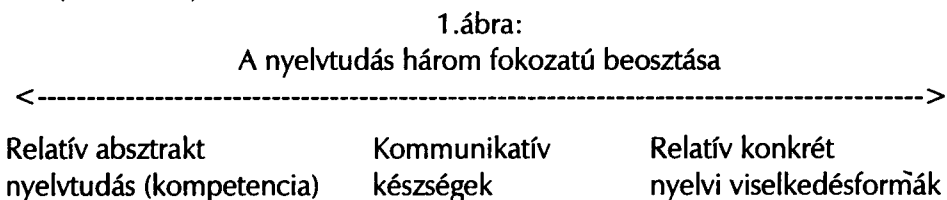
¹Ez a tanulmány a Manchesteri Egyetemen 1993-ban írt Master of Education disszertációm harmadik fejezetének felrészítésén alapszik (amelynek rövidített változata a NovELTy 1998 decemberi számában jelent meg).

²A Kormány 71/1998. (IV.8.) Kormányrendelete az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga bizonyítványokról.

(különös tekintettel a szóbeli nyelvvizsgáztatásra), valamint a már létező nyelvvizsgák megítéléséhez is alapul szolgálhat.

II. Kommunikatív nyelvtanítás

Ha elfogadjuk azt a megközelítést, hogy a nyelv a kommunikáció eszköze, akkor arról sem feledkezhetünk meg, hogy a nyelvet mindig kontextusban, társadalmi környezetben és célirányosan használjuk. Stern (1992) úgy képzei, hogy a nyelvtudás egy skálán ábrázolható, amelynek három fokozata van (ld. 1. ábra):



Ez a hármas beosztás alkalmas lehet a nyelvtanítás/-vizsgáztatás céljainak háromféleképpen való meghatározására két tényezőtől: a diákok nyelvtanulási céljaitól s nyelvtudásuk szintjétől függően.

1) Ha a tanulók jól meghatározott nyelvtanulási célokkal rendelkeznek, érdemes részletesebb célokat kitűznünk, ha csak általánosabb nyelvtanulási céljaik vannak, elég a nyelvtudás tágabb értelmezése (mint kommunikatív kompetencia vagy készségek).

2) A nyelvtudás szintjétől függően kezdeti célunk a tágabb értelemben vett nyelvtudás mint kompetencia lehet, később kerülhet sor a nyelvtudási célok részletesebb meghatározására, s ekkor már a készségekre is nagyobb hangsúlyt fektethetünk.

Úgy vélem, a nyelvtudás e többfokozatú megközelítése rendkívül hasznos lehet a nyelvvizsgáztatásban is, amennyiben korszerű, a vizsgázók igényeihez igazított vizsgarendszert akarunk kialakítani.

III. Kommunikatív nyelvvizsgáztatás

Sajnálatos módon még mindig nagy az eltérés a kommunikatív nyelvtanítás és -vizsgáztatás között. Bár a tanításban a nyelvet mint a kommunikáció eszközét használjuk, s ezért a kommunikációs készségek tanítására nagy figyelmet fordítunk, a vizsgáztatás terén még nagy lemaradások tapasztalhatók.

Pedig Wilkins már 1976-ban nyomatékosan azt javasolta, hogy a kommunikációs készséget szisztematikusan kell vizsgálni integratív³ teljesítménymérő tesztek segítségével, igaz, hogy az ezzel kapcsolatos nehézségekre is felhívta a figyelmet. Savignon (1983) véleménye szerint is a nyelv hatásos használatát kell mérni, s ő szögezte le, hogy ha a kommunikatív kompetencia kialakítására törekszünk a tanításban, azt is kell tesztelni a vizsgákon.

Tehát régóta nagy igény mutatkozik kommunikatív nyelvvizsgák kifejlesztésére, s ehhez jó alapot szolgáltatott a természetes kommunikáció legfontosabb kritériumainak leírása. Most ennek a kutatásnak az eredményeire, illetve angolszász szakértők véleményére alapozva szeretném ismertetni a kommunikatív nyelvi tesztek legfontosabb jellemzőit a szakirodalom alapján (ld. a függelékben levő 2. ábrát), de felhívom a figyelmet arra, hogy néhány kritérium csak a szóbeli vizsgákra jellemző.

IV. A kommunikatív nyelvi tesztek megkülönböztető jegyei

A következőkben a 2. ábra táblázatában összefoglalt, az egyes szakértők által javasolt legfontosabb jellemzőkhöz néhány kiegészítő vagy magyarázó megjegyzést fűzök a könnyebb érthetőség érdekében.

IV. 1. Morrow (1977, 1979, 1982)

Morrow elképzelése szerint a kommunikatív szóbeli vizsgák szemtől-szembeni szituációban lezajló interakción alapszanak, s kiszámíthatatlan a kimenetelük, hiszen a résztvevőknek valós időben kell váratlan közléseket feldolgozniuk. A vizsgák kontextus-függők, ahol a szituációs és a nyelvi kontextusnak megfelelő nyelv használatát várják el a vizsgázóktól. Mind a szituáció, mind pedig a feladat autentikus (azaz egyik sincs leegyszerűsítve), a résztvevőknek előre kitűzött célt kell elérniük, s az interakció sikerét a vizsgázók teljesítménye s nyelvi viselkedési formáinak végeredménye alapján ítélik meg. Az értékeléshez Morrow három kommunikatív szempontot ajánl: a kifejezés pontosságát, helyességét és folyékonyságát.

West (1994) a következő szempontokra hívja fel a figyelmet Morrow 1977-es cikkének összefoglalásakor: az autentikusság fogalma mind a szövegekre, mind pedig a feladatokra ki kell, hogy terjedjen. Integratív teszteket érdemes alkalmazni, amelyek a nyelvtudást globálisan mérik, szemben az egyes elemek külön-külön való számonkérésével. A teljesítmény-alapúság azt jelenti, hogy a valós teljesítményt mérjük, nem pedig a mögöttes kompeten-

³Az integratív tesztek (pl. a diktálás) azt kívánják meg a vizsgázótól, hogy számos nyelvi készséget egyszerre használjon fel.

ciát. A tesztek lehetnek objektívek (beszédértés, olvasás) és szubjektívek (beszédkésztség, írás), de mind előre tekintő jellegűek, azaz a jövőbeni valós célnyelvi szituációk jegyeit tartalmazzák. Követelmény még a jó validitás⁴ és pozitív visszahatás a tanításra, valamint a gyakorlati megvalósíthatóság és megbízhatóság⁵.

IV. 2. Carroll (1980, 1982)

Carroll véleménye szerint a vizsga és a tanterv kapcsolatában ügyelnünk kell rá, hogy mind a tanítás, mind a tesztelés a diákok kommunikatív nyelvi igényeinek elemzésén alapuljon. Az elsődleges cél a nyelvhasználat mérése kell, hogy legyen, hiszen a nyelvtudás végső kritériuma az, hogy a tanuló hatásosan tudja-e alkalmazni a nyelvet a különböző nyelvi helyzetekben. Ehhez célirányos tesztelési keretrendszerre van szükség, amelyben pontosan meghatározzuk a nyelvhasználat céljait s helyzeteit, valamint a nyelvi készségeket és funkciókat. Kritérium-függő vizsgáztatást⁶ javasol a szerző, amelyben a kritériumokat a kommunikatív nyelvi igények, feladatok és viselkedésformák előre meghatározott listája szabja meg. A megbízható értékeléshez ki kell dolgozni a nyelvtudás egyes szintjeinek s az adott szinten elvárható tipikus nyelvi teljesítménynek a leírását.

IV. 3. Brown és Yule (1983)

Brown és Yule számunkra igen érdekes, kétszer két rubrikából álló mátrixot dolgozott ki a szóbeli interakció leírására (ld. 3. ábra).

3. ábra: Brown és Yule (1983) szóbeli interakciós modellje

Turnusok/ Nyelvi funkciók	Rövid	Hosszú
Tranzakcionális	pl. kérdés-felelet	pl. előadások
Interakcionális	pl. beszélgetés	pl. anekdoták, viccek

Ebben a táblázatban a szerzők két fő nyelvi funkciót jelölnek meg: tranzakcionális (információ-átadásra és dolgok elintézésére) és interakcionális funkciót (a társadalmi/társasági kapcsolatok fenntartására), s úgy vélik, mindkettő előfordulhat rövid és hosszú "turnus"-okban⁷. E mátrix alapján a követ-

⁴Validitás: amilyen mértékben a teszt azt méri, aminek a mérésére készült.

⁵Megebízhatóság: amilyen mértékben megegyezik a teszt értékelése személytől és időponttól függetlenül.

⁶A kritérium-függő tesztek a vizsgázó teljesítményét valamilyen szempont(ok) alapján ítélik meg, s nem a többi vizsgázó teljesítményéhez hasonlítják.

⁷Turnus (angol "turn"): amit a beszélő egyhuzamban elmond.

kezdő javaslatokat teszik a szóbeli készségekkel kapcsolatban: mind a négy típust kell tanítani és mérni, de különösen a hosszabb tranzakcionális turnusok kiváltása fontos, mert a hatásos kommunikációt itt lehet leginkább elérni. Feladatokat kell adni a diákoknak, ám arra kell törekedni, hogy a feladatok változatosak, célirányosak és információs úrron alapulók legyenek. Az értékelési szisztéma az elvárt információkon alapuljon (azaz az átadandó üzenet szükséges elemei alapján ítéljük meg a feladat végkimenetelét).

IV. 4. Canale (1983)

Canale és Swain (1980) három, majd később négy elemű kommunikatív kompetencia-modellje alapján (amely nyelvtani, szociolingvisztikai, diskurzus és stratégiai kompetenciát tartalmaz) Canale a következőket javasolja a kommunikatív nyelvtanításra és -vizsgáztatásra vonatkozóan: ha a kommunikatív kompetenciát úgy fogjuk fel, mint a kommunikációhoz szükséges tudás és készségek rendszerét, akkor a tanítás és a vizsgáztatás is tudás- és készség-alapú kell, hogy legyen, de úgy, hogy mind a négy kompetenciát integratív módon kezeljük. A diákok kommunikatív nyelvi igényeinek figyelembevételével értelmes és valóságghú interakcióba vonjuk be őket, s építsünk anyanyelvi kommunikatív készségeikre is. Canale ezenkívül a tanterv tágabb értelmezését javasolja, azaz ne csak a célnyelvet, hanem a kultúráját is tanítsuk, de a nyelvről általában se feledkezzünk meg, hiszen e három terület integrálódására van szükség mind az idegennyelv-tanításban, mind pedig a nyelvvizsgáztatásban.

IV. 5. Weir (1988, 1993)

Weir javaslatai közül szeretném kiemelni a következőket: a vizsgáknak legyen előre meghatározott specifikációjuk (azaz részletes leírásuk), interaktív és direkt tesztelési módszerekre van szükség, ahol a valós életbeli teljesítményt mérjük realiztikus diskurzus-feldolgozási tevékenységeken keresztül, majd kvalitatívan értékeljük részletes értékelési skálák segítségével, amelyeknek fő szempontjai a kommunikatív célok teljesítése és a nyelvhelyesség legyenek. A vizsgák rendelkezzenek magas tartalmi⁸ és triviális validitással⁹.

IV. 6. Nation (1989)

Végezetül Nation szempontrendszerére hívom fel a figyelmet, amely a szóbeli feladatok alábbi öt jellemzőjét helyezi előtérbe: a diákok szerepeket

⁸Tartalmi validitás: amilyen mértékben releváns nyelvi tartalmat mér a teszt.

⁹Triviális validitás (angol "face validity", Némethné Hock Ildikó magyarítása): amilyen mértékben a felhasználók jónak és relevánsnak tartják a tesztet.

játsszanak el, a feladatok jelentsenek kihívást, ugyanakkor legyenek teljesíthetőek, keltsék fel az érdeklődést s motiváljanak, valamint tartalmazzanak információs űrt, mert ez ad okot a részvételre s erősíti a csoportkohéziót. A feladatok legyenek lépésekre bontva világosan meghatározható eljárási szabályok szerint s legyen világos végeredményük, mert ez aktív részvételre sarkall s célt ad a tevékenységnek.

V. Összefoglalás

A szakirodalom összefoglalását kiegészítve a következő kritériumokat javaslom kommunikatív nyelvi tesztek kifejlesztéséhez és értékeléséhez:

I. A SZÓBELI NYELVTUDÁS tekintetében: a beszélt nyelv minél több típusát tartalmazza a vizsga (pl. beszélgetés, szerepjáték, vita), a mögöttes kommunikatív kompetencia összes fontos területét mérjük, de úgy, hogy mind a két fő nyelvi funkciót számonkérjük mindkét turnustípusban.

II. A TESZTELÉSI MÓDSZEREK tekintetében: legyünk elfogultak a legjobb irányában (a vizsgázó legjobb nyelvi teljesítményét igyekezzünk kiválasztani), és integratív, kritérium-függő, direkt (vagy fél-direkt), mind a tudást, mind a készségeket mérő, főként teljesítmény- s részben feladat-alapú vizsgákat készítsünk. A feladatok legyenek autentikusak, célirányosak, kiszámíthatatlannak, interaktívak, kontextualizáltak, valós időben feldolgozandók, változatosak és jelentsenek kihívást. Maga a vizsga legyen a gyakorlatban megvalósítható, rendelkezzen elegendő megbízhatósággal és validitással, valamint pozitívan hasson vissza a tanításra.

Ezenkívül a beszédkészség méréséhez javaslom Weir (1993) alapos és átfogó keretrendszerét, amely három elemből áll: "operációk"-ból (azaz interakciós készségekből s tevékenységekből), azokból a feltételekből, amelyek szükségesek a szóbeli feladatok végrehajtásához, s a nyelvtudás szintjének/minőségének meghatározáshoz szükséges kritériumokból. E keretrendszer segíthet annak eldöntésében, hogy milyen feladatokat adjunk a vizsgázónak, milyen vizsgakörülmények között, és milyen értékelési szempontok szerint értékeljük a teljesítményét.

Úgy gondolom, hogy ha modernebb és hatékonyabb nyelvvizsgáztatási rendszert akarunk Magyarországon, akkor figyelembe kell vennünk ezeket a javaslatokat, amelyek összhangban vannak az Európa Tanács Közös Európai Keretrendszerének követelményeivel is, de tudatában kell lennünk, hogy ezek csak javasolt kritériumok, s előbb a gyakorlatban kell kipróbálnunk őket ahhoz, hogy megtudjuk, mely kategóriák igazán szükségesek, és ezek hogyan befolyásolják a kommunikatív nyelvi teljesítmény mérését.

Bibliográfia:

- B & Y:** BROWN, G., & YULE, G. (1983). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CA:** CANALE, M. (1983). From competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C., & R.W. SCHMIDT (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- C:** CARROLL, B.J. (1980). *Testing communicative performance: An interim study*. Oxford: Pergamon.
- C:** CARROLL, B.J. (1982). Language testing - is there another way? In Heaton, J.B. (Ed.), *Language testing* (pp.1-10). London: Modern English Publications.
- M:** MORROW, K. (1977). *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. Reading: RSA.
- M:** MORROW, K. (1979). Communicative language testing: Revolution or evolution? In Brumfit, C.J. & K. JOHNSON (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp.143-157). Oxford: Oxford University Press.
- M:** MORROW, K. (1982). Testing spoken language. In Heaton, J.B. (Ed.), *Language testing* (pp.56-58). London: Modern English Publications.
- N:** NATION, P. (1989). Speaking activities: Five features. *ELT Journal* 43 (1), 24-29.
- WE:** WEIR, C.J. (1988). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
- WE:** WEIR, C.J. (1993). *Understanding and developing language tests*. London: Prentice Hall.
- (W):** WEST, R. 1994. Language testing towards the 21st century. *Proceedings of the 1st International Workshop on Applied Linguistics*. Ujung Pandang, Indonesia: Hasanuddin.
- BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, M. & M. SWAIN. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1: 1-47.
- SAVIGNON, S.J. 1983. *Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- STERN, H.H. 1992 (posthumously published, Allen, P. & B. Harley eds.) *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Függelék

2. ábra: A kommunikatív nyelvi tesztek megkülönböztető jegyei

Szakértők/ Kommunikatív jellemzők	M (W)	C	B & Y	Ca	We	N	Ösz- szes
Interakción alapszik	+	+		+	+		4
Teljesítményen alapszik	+	+		+			3
Feladaton alapszik	+	+	+	+		+	5
Szerepen alapszik						+	1
A diákok kommunikatív igényein alapszik		+		+	+		3
A tanterv tágabb értelmezésén alapszik				+			1
Információs úrön alapszik			+		+	+	3
Valós időben dolgozódik fel	+			+	+		3
Tudás-orientált				+			1
Integratív	(+)			+	+		3
Autentikus	+	+		+	+		4
Kontextus-függő	+			+	+		3
Célirányos	+	+	+	+	+		5
Kihívást jelent					+	+	2
Változatos és motiváló			+		+	+	3
Kiszámíthatatlan	+				+		2
Eljárási szabályok szerint van felosztva						+	1
Hosszabb tranzakcionális beszédet vált ki			+				1
Kritérium-függő		+					1
A teljesítményszintek meg vannak határozva		+					1
Kommunikatív értékelési szempontok		+			+		2
Kvantitatív pontozási rendszer			+				1
Megbízhatóság		+					1
Magas (tartalmi és triviális) validitás	(+)				+		2
Pozitív visszahatás a nyelvtanításra	(+)				+		2

(A szerzőkre vonatkozó rövidítések magyarázatát ld. a bibliográfiában)

Dr. Rudnák Ildikó

A követelményrendszer gyakorlati kérdései a GATÉ-n

I. Bevezető

A Gödöllői Agrártudományi Egyetemen 1985 óta folyik magyar nyelvi oktatás külföldiek számára. Jelenleg államközi szerződés keretében érkeznek hozzánk hallgatók Oroszországból, akik 0. évfolyamon tanulnak magyar nyelvet. Úgy kell tehát őket megtanítanunk, hogy a következő év szeptemberétől képesek legyenek magyar egyetemen magyar hallgatókkal együtt tanulni.

1./ Az első és meghatározó tényező az időmennyiség:

Az oktatás **az egyetem időbeosztásához**, valamint a vizsgaszabályzat-hoz igazodik. Az első megszorítás tehát maga az egyetemi időbeosztás: két szemeszter, vagyis kétszer 15 hét. Eredményként könyvelhetjük el, hogy a téli és a nyári vizsgaidőszakban is taníthatunk 4-4 hetet, így tehát **szeptembertől június végéig 38 héten keresztül oktatunk**.

2./ Egy nap hány tanórát képes végigülni, ill. figyelni a hallgató - ez a következő tényező. Mi **napi 6 órában** oktatunk. Így 38 héten keresztül ez összóraszámban **kb. 1100 órát** jelent.

Tájékoztatásul elmondom, hogy az első szemeszterben három, a második szemeszterben két csoportban folyik a tanítás. Hallgatóink létszáma 20 és 30 fő között mozog évenként.

Az a hallgató kezdheti meg egyetemi tanulmányait szeptemberben, aki sikeres záróvizsgát tesz júniusban.

Itt ugye a sikeres jelzón van a hangsúly, és a következőkben arról szeretném tájékoztatni önöket, hogy milyen eszközöket használunk ennek érdekében.

3./ **Az általános nyelvet 26 hét alatt** (kb. március végéig) kell elsajátítaniuk, a **szaknyelvre 12 oktatási hét** jut.

4./ Szabályozott, az általunk kidolgozott keretek között - **heti periódusban** - dolgozunk:

Minden hétfő reggel 8.00 és 10.00 óra között a hallgatók **100 pontos feladatlap** formájában számolnak be az előző héten tanultakról.

A **100 pontos feladatlap** kitöltése után következik a nyelvtani magyarázat, az esedékes hét új nyelvtana. Néhány gyakorlat elvégzésével teszteljük,

hogy a hallgatók megértették-e a magyarázatot, majd a hét lexikáját nézzük át közösen. Kezdetben segítünk anyanyelvükön, de ezt fokozatosan elhagyjuk. Megtanítjuk velük rögtön az első napokban azokat a kifejezéseket, amik a leggyakrabban fordulnak elő a nyelvórákon.

Kedd reggel a dolgozatok javítása történik, de ez már külön csoportokban. A **100 pontos feladatlap** eredményétől függően állítjuk fel a következő hét csoportjait: van jó, közepes és gyenge csoport. A létszámot a gyenge csoport javára csökkentjük.

A hét többi napján az új nyelvtan és lexika elsajátítása, begyakorlása a feladat.

II. A nyelvismeret szintjei

A./ Az általános nyelv

26 hetünk van arra, hogy a hallgatók a magyar nyelvtan alapjait elsajátítsák, ami pl. a Halló, itt Magyarország! c. könyv két kötete, vagy a régebbi Színes magyar nyelvkönyv 30 leckéje. Ezzel az információval azt is elárultam, hogy munkánk során ezt a két könyvet használjuk. Az elsőt az olvasmányok, ill. dialógusok miatt, szerintünk jó szókinccsel rendelkezik a könyv, a Színesre pedig azért van szükség, mert a nyelvtant sokkal részletesebben, logikusan tartalmazza, a hozzá kapcsolódó gyakorlatok pedig a drillezésre kiválóak.

1./ A legelső órától kezdve a **főneveket négy formájukkal**: E.sz., T.sz., tárgyeset, E/3.sz. birtokos alakjában írjuk fel, mint: kert, kertek, kertet, kertje, és így is kérjük vissza. Kezdetben naponta szódolgozat formájában, valamint a hétfői **100 pontos feladatlapban** is helyet kap a szavak négy formájának visszakérdezése. Akkor fogadjuk el, ha mind a négy formát hibátlanul írják le.

2./ Ide kapcsolódik, hogy **az ékezetek** hiányát, ill. helytelen használatát szintén az első órától hibának vesszük, mert szerintünk a külföldiek esetében ez nem helyesírási, ill. figyelmetlenségi kérdés.

3./ **Sokat íratjuk a hallgatókat**, mert ha egyetemisták lesznek, akkor sok Zh-t, szemináriumi dolgozatot és végül diplomát kell írniuk. Tapasztalunk szerint nyelvtant, nyelvtani formákat csak velünk, a 0. évben tanulnak. A későbbiekben a szókincsük természetesen bővül, de nyelvhelyességük inkább romlik, mint javul. Ez részben annak köszönhető, hogy senki nem javítja ki a hibáikat, hiszen hibásan is megértik, hogy mit akarnak mondani, valamint annak, hogy az egyetemi évek alatt a hallgatók már nem foglalkoznak nyelvi kérdésekkel.

4./ Mind az írásbeli házi feladatok, mind a **100 pontos feladatlap** javításakor hibapontot vonunk le ékezetek miatt. Így próbáljuk a diákokat arra

ösztönözni, hogy pontosan sajátítsák el a szavakat, hiszen nagyon jól tudjuk, egy-egy plusz ékezet vagy annak hiánya milyen jelentésváltozásokat mutat.

5./ Nagy hangsúlyt fektetünk a **szórend** elsajátítására: kérdőszórend, tagadó szórend, majd ez bővítve a hanem-mel, az új információ helye a mondatban, ill. a válaszban. A későbbiekben pedig az igekötős igékkel, a birtokos struktúrákkal nehezítjük a szórendi kérdéseket. Az ilyen típusú feladatok is állandó szereplői a hétfői **100 pontos feladatlap**nak.

6./ Az első szemeszter végén, tehát a 15. hét végén csak írásbeli vizsgát tesznek a hallgatók. Ez a **100 pontos vizsga-feladatlap** nem különbözik a hétfőiektől, amiknek megoldásában a hallgatóknak ekkorra már nagy gyakorlatuk van. Azért is határoztuk el a heti **100 pontos feladatlap** bevezetését, hogy mire vizsgát kell tenniük, rutinjuk legyen a kitöltésben, valamint világos legyen számukra a tanárok javítási módja. Így nem éri őket meglepetés a vizsga-feladatlap kézhezvételekor.

Tananyagban ekkorra, tehát a 15. hét végére a hol - hova - honnan irányhármasságot, a jelen és múlt időt tudják, az A. és T. ragozást, valamint a birtokos szerkezeteket: nekem van, az én autóm, az enyém formákat.

7./ Anyanyelvünk agglutináló formájából adódóan a hallgatóktól nem kérünk fogalmazásokat addig, amíg nem sajátítják el a magyar nyelvtan fő gerincét. Így ezen a vizsgán nem kérünk saját fogalmazást, és mint említettem, nincs szóbeli. De az I. szemeszterben, vagyis az alapoknál 10 pontot érő tollbamondással kezdjük a **100 pontos feladatlap** kitöltését. Ez 90-100 szótagos szöveg diktálása ismert szavakból. Később - a 10. hét után - szintén 90-100 szótagos szöveget olvasunk fel kétszer, majd a megadott kérdésekre kell válaszolniuk a hallottak alapján. Ezt követi maga a feladatlap. A tollbamondás, ill. a felolvasott szöveg, valamint a **100 pontos feladatlap** hangsúlyozottn az előző hét anyagából készül.

8./ A feladatlap kifejezés nálunk nem jelent feleletválasztós tesztet: a hallgatónak minden hiányzó végződést, szót, átalakítást egyedül kell megcsinálnia. Erre mondanék egy példát: Kíváncsi vagyok a ti (fiúk). Kell tudnia a vonzatot, valamint a birtokos jelezést. Ha a válasz a fiatokra, akkor ez egy pontot ér.

9./ A **100 pontos feladatlapokat** a következők szerint értékeljük:

50% alatti teljesítmény	0
<u>51% - 60% között</u>	<u>1</u>
61% - 70% között	2
71% - 80% között	3
81% - 90% között	4
91% - 100% között	5

Félévkor az 51%-os teljesítmény a minimum, a záróvizsgán viszont a 61%-os eredmény a belépő a szóbeli vizsgára.

10./ Az, hogy vizsgán csak feladatlapot kell kitölteniük, nem jelenti azt, hogy a tanórákon nem fektetünk hangsúlyt a szóbeli közlésre. Nyelvtani feladatok mellett természetesen beszélnek, beszélgetnek a hallgatók, szóbeli házi feladatként pedig memoriterekkel kell megtanulniuk. Ezek a **memoriterek** általában az olvasmányok kijelölt részei, amit a hallgatónak szóról szóra kell megtanulnia. Így a hallgatóban biztosan helyes kifejezések rögzülnek.

Arra törekszünk, hogy azokat a szituációkat, ahol használhatják a megtanult mondatokat, a tanórán eléjük tárjuk. Órán egy-egy hallgatóval többször elmondjuk más-más partnerrel a megtanult szöveget, hogy a mindennapi életben is képesek legyenek alkalmazni azokat.

Tapasztalatunk szerint a harmadik héttől nem okoz számukra problémát a szövegek megtanulása, ill. felmondása a tanórán. Későbbiekben pedig előnyükre válik, hogy könnyen képesek memorizálni.

Az általános nyelvet tehát 26 hét elteltével el kell sajátítaniuk a hallgatóknak. Időben ez március végére, április elejére esik, éppen a tavaszi szünet előtt. Egy hét pihenő után az általános nyelvet lezáró **100 pontos feladatlap** következik, aminek az eredménye mind a diák, mind a tanár számára megmutatja, hogy milyen munkát végzett, és esetleg mit kell korrigálni a közeljövőben.

B./ Szaknyelv

1./ Szaknyelvre 12 hetünk van. A szakszövegek értelmezése mellett az általános nyelvet állandóan ismételjük.

2./ Agrártudományi egyetemen tanulnak majd a hallgatók, de a Társadalomtudományi Karon, ami számunkra azt jelenti, hogy **mezőgazdasági és közgazdasági jellegű terminológiát** kell oktatnunk. Ránk maradt még a NEI időszakából egy agrár szakirányú tankönyv, aminek kétharmad része használható, de a közgazdasági rész oktatása nehézséget okoz. Különböző tankönyvekből, szakfolyóiratokból próbáljuk pótolni a hiányt.

3./ A hallgatók ebben az időszakban **szótár** segítségével dolgozzák fel a kiadott anyagot. A szóbeli számonkérésben pedig már a saját szavakkal történő szövegviszamondást, a lényegre törő mondatok kiszűrését, a definíciók pontos elsajátítását követeljük. Kezdetben nehéz elrugaszkodniuk a szövegtől, de irányított kérdések segítségével meg lehet állapítani, hogy igazán értik-e a szöveget.

4./ A záróvizsga írásbeli része már a terminológiára épül, de megmarad a **100 pontos** formája, és kifejezetten nyelvtani feladatlap marad, ugyanazokkal a kritériumokkal, amikről már az előzőekben szoltam.

5./ A szóbeli vizsga előfeltétele a 61%-os írásbeli. Kb. 30 tételből kell választaniuk: 15 agrár, 15 közgazdasági téma van. A szóbeli vizsgán 3 tanár különböző szempontokat figyel: az első a lexikát, a tartalmat, a második a nyelvhelyességet, a harmadik pedig a kiejtést, a stílust. Itt is belekérdezőnk az anyagba, ha úgy érezzük, hogy a hallgató magnószerűen produkál.

6./ Ebben a periódusban mindenképpen a szóbeli képességet növeljük. Gyakran adunk képeket a hallgató kezébe: először azt kell elmondania, amit lát, majd a saját véleményét, gondolatait, ami eszébe jut a kép láttán.

7./ Nem tartozik szorosan a nyelvi képzéshez, de időt szakítunk arra is a tanórákon, hogy megtanítsunk néhány dalt, verset, ami szintén fokozhatja kedvüket a tanulásban. Ez például a szünetek előtt fontos, mert amikor hazautaznak, otthon mindenki azzal nyaggatja őket, hogy mondjanak valamit magyarul. Ilyenkor jól jön egy rövid versike vagy egy dal.

III. A nyelvtanulás technikai mérése

1./ Aki valaha is vállalkozott arra, hogy egy nem magyar anyanyelvű fiatal 38 hét alatt felkészít egyetemi tanulmányok megkezdésére magyar egyetemen, annak előbb-utóbb több problémával kellett szembesülnie. Mi Gödöllőn a következőkkel nézünk szembe minden szeptemberben, amikor megérkezik az új csoport:

A hallgatók nem tudnak tanulni. Ez főleg azért van, mert idáig nem voltak ráutalva.

Feszített tempót kell diktálnunk, hogy a tananyagot elvégezzük, ezért a hallgatókat meg kell nyernünk, hogy partnerek legyenek a tanulásban.

Kezdetben a házi feladatok elvégzése különösen nagy terhet jelent számukra: az írásbeli és szóbeli elkészítése akár 6 órát is igénybe vehet, ami 2-3 hét után már 2-3 órás elfoglaltságra redukálódik. A hallgatók fél kettőig vannak az egyetemen, tehát fél kettőtől másnap negyed kilencig szabadok, maguknak kell az idejüket megfelelően beosztani.

Fiatal, 16-18 éves gyerekek érkeznek hozzánk, sokan közülük először vannak külföldön, először távol a szülői háztól. Mi, akik napi 6 órát töltünk velük, megpróbáljuk a tanórák légkörével oldani a honvágyukat, rossz hangulatukat.

Mivel minden évfolyamon tanulnak orosz hallgatók, egy nagy csoport él Gödöllőn, jelenleg kb. 80 hallgató. Sajnálatos módon, hiába az anyanyelvi

környezet, a hallgatók együtt laknak a kollégiumban, egymással barátkoznak. Néhány diák szinte csak velünk kommunikál magyar nyelven.

A hallgatók képessége és a tanuláshoz való hozzáállása között nagy különbségek vannak. Éppen ezért volt szükség a következő, ún. mechanikus értékelés kidolgozására.

2./ A hallgatók teljesítményét a szemeszterek végén értékeljük. A következő 3 részből tevődik össze:

<i>I. Évközi munka</i>	– emberi tényező
a) hiányzás	10 %
b) házi feladat	20 %
c) memoriter	20 %

II. A feladatlapok eredményinek átlaga – a tanulási folyamat mutatója

d) feladatlap	50 %
---------------	------

III. Vizsgaeredmény

e) vizsga	50 %
-----------	------

Az *I. csoportban* értékeljük tehát a hiányzást, valamint a szóbeli és írásbeli házi feladatok teljesítését. Most kicsit bővebben erről.

a / hiányzás, késés

Akármilyen hihetetlen, a hiányzás kiiktatása az egyik kulcskérdés az oktatásunkban. Az a hallgató, aki nem hallja a nyelvtani magyarázatot, a hozzá kapcsolódó szabályokat, valamint nem vesz részt az adott nyelvtani rész begyakorlásában, lemarad, hiányosak lesznek az alapismeretei, a későbbiekben nem tud rá építeni. Sőt, mivel nincs képben, a következő órán zavarja társait, nem tud bekapcsolódni a közös munkába.

Minden erőnkkel azon vagyunk, hogy minél kevesebb legyen a hiányzások száma. A hallgatókkal megérkezéskor ismertetjük a követelményeket, s ezek betartását aláírásukkal elfogadják.

Szemeszterenként a hallgató 30 órát hiányozhat.

10 pont	0 - 5 óra hiányzás
8 pont	6 - 10 óra hiányzás
6 pont	11 - 15 óra hiányzás
4 pont	16 - 20 óra hiányzás
2 pont	21 - 25 óra hiányzás
0 pont	25 - 30 óra hiányzás

A 30 tanórán felüli hiányzás esetén kizárólag kórházi ápolásról szóló orvosi igazolást fogadunk el.

Aki 30 óránál többet hiányzik, azt automatikusan kizárjuk a kurzusból.

Ha a hallgató 5 percnél többet késik, akkor 1 óra hiányzása lesz. A pontosság nem érényük hallgatóinknak.

b / házi feladat

Az otthoni írásbeli munka értékelése. Heti 3-4 írásbeli feladatot kapnak. Általában papírra dolgoznak, nem pedig a könyvbe vagy munkafüzetbe. Javításuk és értékelésük a következők szerint történik:

10 pont	- teljes, hibátlan
5 pont	- kevés hiba
1 pont	- sok hiba, hiányos
0 pont	- nem csinálta meg

c / memoriter

Az otthon megtanulandó szöveg felmondása. Hasonlóan értékelünk, mint az írásbeli esetében:

10 pont	- teljes, hibátlan, értelmes
5 pont	- kevés hiba, kicsit zavaros
1 pont	- sok hiba, hiányos, értelmetlen
0 pont	- nem tanulta meg

Kezdetben a Halló, itt Magyarország! tankönyv dialógusait mondják fel eljátszva a szituációt, vagy meghatározott szakszöveget. Kívülről, ill. saját szavakkal. Heti 3-4 memoritert kell mondaniuk. Azért tartjuk ezt fontosnak, mert így a hallgató lehetőséget kap arra, hogy folyamatosan beszéljen a tanult nyelven. A későbbiekben már érezhető a tudatos mondatszerkesztés, a szöveg lényegének visszaadása.

II. A feladatlapon eredményeinek átlaga

A folyamatos számonkérés adja meg a nyelvtanulási folyamat gerincét, a hétfő reggeli **100 pontos feladatlapon** átlaga az egyik nyelvi tényező a félévi jegyben.

III. Vizsgaeredmény

Kétharmad része a jegynek tehát nyelvi jellegű, míg egyharmad része a hallgató iskolán kívüli teljesítményét, a tanuláshoz való viszonyát méri. Természetesen felmerül a kérdés: Miért volt szükség ennek a szigorú rendszernek az alkalmazására? Az egyetemi vizsgaszabályzat alapján azok a hallgatók, akik két sikertelen írásbeli vizsgát tesznek, félévisméltésre bocsátandók. Ez

ránk vonatkoztatva a **100 pontos vizsga-feladatlapot** jelenti, ahol a minimum a 61 %. Nyelvi előkészítőt nem lehet ismételni - a hallgatókat küldő minisztérium ezt nem engedélyezi -, így a sikertelen vizsgát tevőknek el kellett hagyniuk nemcsak az egyetemet, hanem az országot is.

Több esetben igazságtalannak ítéltük meg ezt a rendszert, mert voltak olyan hallgatók, akik nagyon szorgalmasan tanultak, nem hiányoztak az órákról, ennek ellenére nehezen vették az első akadályokat, csak nagyon lassan fejlődtek, így a vizsgájuk nem sikerült jól. Őket akartuk megóvni a fél-évi hirtelen haláltól, adva nekik még egy félév haladékot, bízva abban, hogy a következő félévben megtákosodnak, de legalábbis szorgalmukkal elérik a minimumszintet. Várakozásunknak megfelelt ez a rendszer.

MÓDSZERTANI ELJÁRÁSOK, TANANYAGOK, TANESZKÖZÖK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Dr. Estók Tivadarné

Szövegalkotási és szövegértési készségfejlesztés a magyar mint idegen nyelv órán

Bevezető

A magyar mint idegen nyelv esetünkben a BME Nemzetközi Gimnáziumban (International Secondary School) tanított Hungarian tantárgyat jelenti, amely élő idegen nyelvként kötelező mindazoknak a tanulóknak a számára, akik nem magyar anyanyelvűek, illetve azoknak a magyar anyanyelvű tanulóknak, akik nem magyar tanítási nyelvű általános iskolába jártak.

A magyarországi viszonyok között különös helyszínek tekinthető angol tanítási nyelvű gimnázium magyarul nagyon jól beszélő tanulóinak csoportjáról (az ún. top-csoportról) van szó, akik az iskola diákjai közül legjobban beszélnek magyarul. Ebben az évben közöttük sokan vannak „félleg magyar” gyerekek, akik egyrészt vegyes házasságba születtek, de otthon az egyik szülővel vagy nemritkán a nagyszülőkkel rendszeresen magyarul beszélnek, másrészt pedig olyan nem magyar anyanyelvűek, akik jó néhány éve már Magyarországon élnek, és itt jártak (több-kevesebb ideig) magyar tannyelvű általános iskolába. Ezek a tanulók úgy döntöttek, hogy a magyar nyelv- és irodalom tantárgy (és érettségi követelmények) helyett a számukra mindenképpen könnyebbnek tekinthető magyar mint idegen nyelvet választják. Beszédképességük szintje lehetővé teszi, hogy tanítható nekik a magyar történelem és irodalom – még ha meglehetősen redukált formában is.

A szöveg természetéről

A verbális (azaz nyelvi jelekkel kifejezett) szövegek¹ köztudottan legalább két ember közötti beszédcselekvést feltételeznek, amely legegyszerűbb formájában az egyik ember aspektusából csak szövegalkotás, a másiktól pedig csak szövegértés eredménye. A szöveg nyelvi anyaga tehát egyrészt gondolatok kifejezésének, másrészt pedig ugyanezen gondolatok kibontásának a lehetősége, s mint ilyen, a kommunikáció eszköze. A gondolatok nyelvi formába öntését, illetve a szövegekben rejlő gondolati tartalmak felismerését végső soron egyaránt két tényező segíti (illetve akadályozza), a nyelvi-nyelvhasználati ismeretek, valamint annak a világnak az ismerete, amelyre vonatkoznak a szöveg reprezentálta gondolatok. (Ez az összefüggés a tanításban, nevezetesen a nyelvórán használt szövegekre is érvényes, azzal a különbséggel, hogy ott a természetes kommunikációs helyzetétől eltérően más a szövegek alkalmazásának a célja.)

A tanítási órákon az írott vagy hangzó szövegek feldolgozásakor a nyelvi eszközök funkciójának, aktuális használatukból eredő tartalmi és formai szerepüknek a felismeréséből kiindulva jutnak el a tanulók a „mögöttük” lévő szituáció felismeréséhez.

Például: ha cipész nagybátyám műhelyében az unokaöcsémhez fordul, és elkér tőle valamit az asztalfiókból, s az a valami elég kicsi, tehát unokaöcsém kezében nem látszik, nem valószínű, hogy én, aki tanúja vagyok a jelenetnek, megértem az elhangzott szöveget, mivel nem ismerem azt a valószínűséget, amelyet a nyelvi elem jelölt. (Úgy is mondhatnám, hogy a nyelvi elem denotátuma ismeretlen a számomra.) Azt megértem, hogy valamit kér, a grammatikai tárgyat felismerem a mondatban, és a szituációból az is világos számomra, hogy a munkájához szükséges eszközről van szó. De azt nem mondhatnám, hogy értem a szövegét, mivel nem értek a szakmájához, pedig én is magyar anyanyelvű vagyok.

A szöveg megértéséhez tehát az anyanyelvi készségeken túl kellenek más, nem nyelvi (háttér-) ismeretek is. Szélesebb értelemben véve szükség van a valóság meghatározott helyzeteinek, bizonyos időhöz és térhez kötött életkörülményeknek, ún. országismereti tényezőkhöz a meglétére is. Legál-

¹ A szöveg részek hierarchikus egysége. A részek egymással bonyolult kölcsönhatásban vannak, és csak bizonyos helyeken lehet megbolygatni a szöveget képező jelrendszert úgy, hogy meg ne változzon alapvető funkciója, kommunikációs hatása. A szöveg megértése végső soron két dolgot jelent: a nyelvi kifejezőeszközök szövegbeli funkciójának, s ezen keresztül a szövegben lévő gondolatoknak (információknak) a felismerését.

Köznyelvi értelemben a szöveg megértése a szöveget alkotó egységek (jelsorok) grammatikai – szemantikai struktúrájának, illetve a szöveg és a szöveget felhasználók közötti viszonyrendszernek (a kommunikációs folyamatnak) a tudatosítása.

talánosabban a kultúra, a magyar nyelvi kultúra (kultúrák) ismeretéről beszélhetnénk a továbbiakban.

Az idegen nyelvi órán viszont a nyelvet tanulók mind nyelvi, mind nyelvhasználati, mind ország- s kultúraismereti területen segítségre szorúlnak. Ez utóbbi, tehát a nem kizárólag nyelvi (grammatikai, lexikai-szemantikai) ismereteket, nevezhetjük pragmatikai ismereteknek.

Tehát előbbi hasonlatomhoz visszatérve, nemcsak a cipéskelléket nem tudják azonosítani, hanem esetleg a mondat tagolására sem képesek, tehát nem „hallják meg” a tárgyesetet. Csak azt látják, hogy valamit odaadnak valakinek az asztalfiókból.

Ha írott szöveggel találkozunk, a helyzet annyival bonyolultabb, hogy nem látjuk a cipésműhely-szituációt, sem az asztalfiókot, sem pedig az unokaöcs kezében elbújó tárgyat, mindezt a helyszínt a nyelvi eszközök, a mondatok mögött, a mondatok segítségével kell felidézni magunkban, és a cipésmunka kellékre utaló nyelvi elemről nem látszik, hogy denotátuma egy kézben él. Amikor tehát az írott szöveget nem értjük, és a szótárhoz fordulunk, s ott esetleg találunk körülírást, de ez nem igazán segít a kommunikációs helyzet megértésében. Még tovább lehetne részletezni ennek a szakmai nyelvhasználati példának a megértési buktatóit (magyar vagy külföldi) anyanyelvű számára, azonban inkább arra szeretném felhasználni a példát, hogy az (írott) irodalmi szövegek megértését próbáljam – nagyon leegyszerűsítve szemléltetni.

Előfordulhat, hogy az irodalmi szövegben csak a nagybátyám szájából elhangzó mondatot találjuk nyelvi eszközökkel kifejezve, s abból kell megfejtenünk a szituációt, hogy ti. cipésműhelyben vagyunk. Lehet, hogy sejtjük, hogy a cipész beszél, de nem tudjuk, a fiához-e vagy a segédjéhez. Mindez a szöveg későbbi olvasása közben derülhet ki egyértelműen. És esetleg a szöveg távolabbi részében (részeiben) ismét felbukkan ez a mondat, például az unokaöcsém emlegeti az apjával kapcsolatban. És akkor újabb jelentésszociációkat indíthat el.

Tehát az irodalmi szöveg megértési folyamata egészen más, bonyolultabb feladatokat ró a befogadni próbálóra.

Természetesen a gimnáziumi magyar mint idegen nyelvi órán könnyebben megérthető szövegeket dolgozunk fel.

A tananyag

Az első félévben túlnyomórészt Budapest (pontosabban a mai főváros helyén valamikor állt települések) történetéről szóló szövegekből² áll a tanmenet, a második félév anyaga teljességgel irodalmi szemelvényeket tartalmaz.

A szövegkiválasztás szempontjai:

- a tanulók nyelvismerete,
- életkori sajátosságai, ismeret- és élménygazdagságuk, valamint
- a kiválasztott szöveg jellemzői, amennyiben regényrészletről van szó.

E három fő szemponton túl teljesen szubjektív módon válogattam prózai műveket, melyek a diákélet és a gyerekkor világával kapcsolatos helyzeteket idézik fel.

A szövegek alkalmazásának a célja a tanórán:

A kiválasztott szövegek feldolgozásának a célja: a tanulók

- nyelvtani, lexikai ismereteinek a bővítése,
- nyelvhasználati (többek között szövegértési – és szövegszerkesztési) készségeinek fejlesztése,
- országsismereti, kultúraismereti körének gazdagítása.

A tanítás módszertani alapelve: szövegtől szövegig. Tehát a **megértett szövegből indulunk ki**, és annak alapján készített **szöveg(ek)hez** érkezünk. Mindenekelőtt a verbális (nyelvileg jelölt) szövegelemek információkövetítő szerepét vizsgáljuk, azonban lehetőség szerint kitértünk a nyomtatott formából adódó szövegsajátosságokra is.

A szövegfeldolgozási munka két részből áll: a szöveg megértését elősegítő feladatrendszerből és a megértett ismeretek gyakorlásából.

A hagyományos előkészítő feladatokat, a szöveg olvasását, a vázlatkészítést a szövegértelmezés, a megismerés szakaszának tekintem, a szöveg-reprodukálást pedig a megszerzett információk, illetve az elsajátított nyelvi készségek meghatározott (elsősorban tanulási) célú alkalmazásának, a beszédtevékenység gyakorlásának.

² Szülőföldünk, Budapest. Összeállította Makoldi Mihályné. VIII. kiadás. Tankönyvkiadó. Budapest. 1981.

A szövegértés

Az irodalmi szövegek nyelvórai feldolgozásakor a szövegértési követelmények megfogalmazása véleményem szerint meglehetősen bonyolult. Itt, a gimnáziumi Hungarian órákon a grammatikai-szemantikai-lexikai struktúrára és minimális pragmatikai ismeretekre támaszkodva, valamint nagy mértékben mozgósítva a diákok élményvilágát próbálom felismertetni velük a szöveg mögötti világot.

A fentiekből következik, hogy minden szöveg lexikai anyagából el kell sajátítaniuk annyit, amennyi a szöveg lényeges gondolatainak az elmondásához szükséges. A grammatikai szerkezeteket legalább a passzív nyelvismeret szintjén érteniük kell, és szövegalkotásakor lehetőség szerint külön figyelniük kell bizonyos stilisztikai jellemzőkre (legalább a lexikai szinten).

Nyilvánvaló például, hogy a történelmi szövegek feldolgozásakor a reáliák, így katonai tisztségek, magyar történelmi fogalmak, esetleg egy-egy történelmi esemény, csata stb. teljes jelentésstruktúrája nem lehet része a számonkérhető anyagnak. Ugyanez érvényes a nyelvi elemek bizonyos körére (elavultnak, választékosnak tartott lexikai egységek, fordulatok, nem használatos végződések) is.

A szövegek terjedelmétől, illetve a megértésükhöz szükséges nyelvi, valamint háttérismereteknek a nehézségi fokától függően egy vagy több órán keresztül tart a szövegértést biztosító feladatoknak a sora. Ezek közé sorolhatók a szöveg olvasása előtti, illetve az olvasás közbeni (az olvasást kísérő) feladatok.

A szöveg olvasása előtti feladatok:

Közöttük többnyire olyan feladatok találhatók, amelyek a szöveg lényeges háttérismereti vonatkozásait tisztázzák (ám nem mindet), illetve olyanok, amelyek a szöveg lényeges nyelvi (lexikai, valamint grammatikai) tudnivalóit magyarázzák.

Például:

Szöveg: *Karinthy: Tanár úr kérem. Elkéstem*

Grammatikai – szemantikai előkészítés:

Az ígéhez járuló fosztóképzős jelzős szerkezetek jelentésviszonyai. A nyelvtani anyag inkább rendszerező, tudatosító jellegű gyakorlás a szöveg olvasása előtt. A példafeladatokban szerepelnek a szövegben előforduló lexikai elemek :

Megbízhatatlan ember – olyan ember, (akit), akiben nem lehet megbízni
Megvalósíthatatlan álom – olyan álom, amelyet nem lehet megvalósítani
Elképzelhetetlen dolog – olyan dolog, amelyet nem lehet elképzelni

Kielégíthetetlen szomjúság – olyan szomjúság, amelyet nem lehet kielégíteni, csillapítani

Elfojthatatlan érdeklődés – olyan érdeklődés, amelyet nem lehet elfojtani (megszüntetni)

Pragmatikai előkészítés:

Szöveg: Karinthy: *Tanár úr kérem. Elkéstem*

A szöveg olvasása előtt megbeszéljük, hogy régen nyolcosztályos középiskola volt, és hogy az ötös osztályzat ma elégtelennek minősül.

Szöveg: Karinthy: *Tanár úr kérem. Magyarázom a bizonyítványom*

Az első bekezdésben megnevezett testületek és fogalmak (a *bizonyítvány ellenőrző és kiegészítő konferencia, tanfelügyelői középülés, bélyeghatósági szabályrendelet*) nevének értelmezése és fiktív voltának megmagyarázása.

Időnként nehezen lehet határvonalat húzni a lexikai és grammatikai, illetve a lexikai és pragmatikai jellegű feladatok között, de ez nem is fontos a tanításban. Így a következő példákban szereplő megfeleltetések esetén is hol tisztán lexikai, vagy inkább valóságismerettel kapcsolatos (pragmatikai) jellegű a szöveg-előkészítő feladat:

/a/ tantárgyelnevezések: *mennyiségtan = számtan*
mértani rajz = ábrázoló geometria

/b/ iskolai felszerelések: *szépia = barnásvörös festék*
görbe lénia = görbe vonalzó
gumigutti = sárga festék

A szöveg olvasása közbeni feladatok:

Ide tartoznak mindazok a feladatok, amelyek biztosítják a szöveg mondatainak, valamint a mondatkapcsolatoknak (mondattömböknek) a megértését: tehát a teljes lexikai és grammatikai anyag feldolgozása és a vázlatkészítés.

Az év elején az új szövegekkel általában az órán ismerkednek a tanulók, később, a szövegekkel való foglalkozások előrehaladtával egyre többször (megfelelően előkészített) házi feladatként olvassák először őket.

Ha az órán kerül sor a szöveg első olvasására, a tanulók ritkábban a tanár hangos olvasását figyelve³, többnyire azonban először ún. csendes, majd hangos olvasással próbálják megérteni a szöveg egészét. Az előbbi előtt mindig valamilyen átfogó jellegű szöveginformációval kapcsolatos kérdést kaptak, általában a címmel összefüggésben.

³ A szövegben lévő fonetikai, intonációs, tehát elsősorban a beszélt nyelvre jellemző sajátságok indokolhatják a tanár bemutató olvasását.

Például:

Szöveg: *Egy külföldi követ levele Mátyás király könyvtárából (Hegedűs Géza)*

Feladat: Olvassátok el a szöveget, és próbáljátok megkeresni azokat a részeket, amelyekből megtudjátok, milyenek voltak a király könyvei.

Szöveg: *Karinthy: Tanár úr kérem. Magyarázom a bizonyítványom*

Feladat: Milyen tantárgyakról és mit magyaráz az író?

Ha otthoni olvasásra kapják a szöveget, akkor is hasonlóan az iskolai olvasáshoz, valamilyen konkrét feladattal együtt. (Ezzel segíthetjük a szövegértést.)

A hangos olvasás a szó igazi értelmében tájékozódó olvasásnak tekinthető, amennyiben a tanulóknak a szövegre kell figyelniük, s közben - az olvasás tempója és kifejező ereje alapján - a tanár is tájékozódhat, hol, mely mondatoknál szükséges feltétlenül megbeszélni a szövegrész tartalmi - formai problémáit.

A szöveg értelmezésekor általában célszerű a **mondat** (ritkán mondatcsoportok) közléstartalmából kiindulni még akkor is, ha csupán egy-egy szó lexikai jelentését kell tisztázni⁴. A mondatok szerepe nagyon fontos a szövegértésben. Ahogy a mondat része a beszédnek is és a nyelvnek is, a szöveg egészének helyes értelmezéséhez az egymást követő mondatokat, valamint azok kölcsönviszonyát is érteni kell. És az irodalmi szövegek értelmezésekor az egész végigolvasásakor, megértésekor tovább gazdagodnak, finomodnak az egyes mondatok, mondatcsoportok kifejezte tartalmak.

Például:

Szöveg: *Karinthy: Tanár úr kérem. Elkéstem*

*Talán még nem írtak be, lassan benyitok. Fröhlich egyetlen szót sem szól, csak valami kegyetlen elégtétel villan át rajta, míg szerényen és udvariasan **bevánszorgok** a padomba. Az osztályon **az elszörnyedés halk moraja** fut keresztül. Fröhlich lassan előveszi az óráját, és megnézi. Könyveimet belököm a fiókba. Büchner, aki mellettem ül, előrehajlik a tábla felé, az arcán a mennyiségtani tudományok iránt érzett mély és kielégíthetetlen szomjúság lángol: csak én látom, hogy a szája kicsit balra húzódik, felém, és a fogai közül csak én hallok a **sziszegést**:*

- Beírtak a hiányzók közé.

⁴ Tanulóinknak, akik nagy aktív, és még nagyobb passzív szókinccsel rendelkeznek, valamint asszociációs ismereteik köre is elég széles, viszont a morféma- és szókapcsolatok szintjén nem mindig sikerül automatikusan helyesen értelmezniük némely többszörösen képzett szóalakot, különösen ajánlatos az egész mondat, illetve a mondatkörnyezet figyelembevételével történő szöveg(rész)értelmezés.

Jobbra húzom a szájam. Előremeredek, a matematikai tudományok összességével szemben táplált elfojthatatlan érdeklődés ül ki az arcomra. A togamim közt sziszegem:

- Továbbmegyünk?

Büchner balra sziszeg:

- Nem, teletés.

A szöveg végét idéztem. A kiemelt két igealak szemantikai jelentését már tisztáztuk a szöveg mondatonkénti értelmezésekor:

Bevánszorog = lassan, alig mozogva jár

Sziszeg = a levegőt fogai között enged ki a szájából, szinte csukott szájjal beszél, nagyon halkan

A helyzet jellemzésére újra visszatérünk ezekhez a nyelvi elemekhez. Milyen az az osztály, az a tanár, az a légkör, amelyben hasonló halk, szinte alig észlelhető mozgások jellemzik az elkésés tényét? És erre hogyan reagálnak az osztály tagjai? (halk moraj = sok ember félhangos csodálkozásából, eredő tompa hang)⁵

Ha kívülről, az egész szöveg felől is, a szöveg feltételezte beszédsszituáció felől is „látjuk” a mondatot, akkor értjük meg igazán a szövegszint alatti nyelvi szintek stilisztikai minősítését. Ugyanebben a részben megbújik még egy érdekes információ. Büchnerről, a jobboldali padszomszédról. Azt tudjuk, hogy a fiú, aki késik, nem szereti a mennyiségtant. Nagyon csöndesen viselkedik, mozog, beszél, nehogy felhívja magára Fröhlich tanár úr figyelmét. Hasonló nyelvi (és magatartásbeli) jellemzőkkel mutatja be az író Büchnert is. Például nézzük meg a fenti idézet két párhuzamos szerkesztésű mondatrésztét:

(Büchner) „az arcán a mennyiségtani tudományok iránt érzett mély és kielégíthetetlen szomjúság lángol”.

(az író, itt az elbeszélő) „a matematikai tudományok összességével szemben táplált elfojthatatlan érdeklődés ül ki az arcomra”

Nem lehet nem észrevenni az alanyi szintagmák felépítésének párhuzamosságát. Mindkét jelzős szerkezet összetett: először egy határozóval bővített múlt idejű melléknévi igeneves szerkezetet, majd pedig ugyanazzal a fosztóképzővel képzett melléknévi jelzős szerkezetet tartalmaz. És a grammatikai viszonyító eszközöknek, valamint sorrendjüknek azonosságát csak még jobban kiemeli a szerkezeteket kitöltő lexikai szinonimák (a mennyiségtani tudományok = a matematikai tudományok összessége) egybecsengése. A mondat szerkezetek hasonlóságát fokozza a két mondat határozójának azonos

⁵ És milyen az elkésés egy mai gimnáziumban? Legszolidabb esetben is a bosszankodás kommunikációs jegyével kísért mozgássorozat, de vannak olyan diákok is, akik kész showmúsor keretében vonulnak helyükre.

lexikai eleme (az arcán, az arcomra). És figyeljünk a két mondatnak a sorrendjére! Büchner valamilyen módon viselkedik. És az író (a beszélő) is, miután a helyére ült, ugyanígy próbál észrevétlenné válni.

A vázlat jellegéről

A szövegértelmezési folyamat szerves része a vázlat, amely a szöveg logikai-gondolati váza. Vizuális szempontból is segíti a tanulót a szöveg megértésében és a szöveggel kapcsolatos emlékezési folyamatokban.

A vázlat jellege attól függően más és más, hogy milyen szöveghez készül, illetve hogy mi a szöveggel kapcsolatos oktatási cél. A történelmi szövegeknél – mivel ezek logikai-tartalmi összefüggései szem előtt tartják a megismerési folyamat fokozatosságát - a vázlat követi az olvasott szöveg felépítésének a menetét. Irodalmi szövegeknél azonban, ahol az információ átadásának a rendszere alapvetően eltér a köznyelvi szövegektől, és egy-egy mikroszituáció jellemzéséhez kapcsolódó ismeretdarabkák a verbális szövegtérben egymástól távolabbi eleméhez kötődhetnek, célszerűnek tartom olyan vázlat készítését, amely nem elsősorban a szöveg lineáris felépítését követi. Azaz irodalmi szövegek olvasásakor a szöveg ábrázolta szituáció egyes összetevői (kik, mit, miért, hogyan csinálnak stb.) képezhetik a vázlatpontokat.

Például: *Karinthy: Tanár úr kérem. Elkéstem*

A vázlat:

1. Milyen a középiskolai tanuló élete?
2. Milyen órák vannak szerdán?
3. Mit kellett volna elkészítenie és behoznia az órákra az írónak?
4. Hogyan akar segíteni magán?
5. Miben reménykedik az író, amikor beér az iskolába?
6. Milyen információkat találunk a szövegben Fröhlich tanárról?
7. Milyenek ismerjük meg Guttmannt és Büchner?

A táblai munkában általában célszerűnek tartom szétválasztani a szöveg ismeretlenszó-anyagát és a vázlatot. Míg az előbbi a szöveg mikroelemeinek (többnyire a mondaton belüli viszonyoknak) a megértésében segít, addig a vázlat a szöveg gondolati szerkezetének a kivetítése, és benne csak azoknak az új elemeknek van helyük, amelyek a témarészek megnevezésében fontosak.

Természetesen az ismeretlen szavak egy része is helyet kaphat a vázlatban, azonban csak azok, amelyek ismerete (itt: aktív használata) nélkül nem reprodukálható a vázlatpontnak megfelelő szöveginformáció.

Például:

Szöveg: *Oda Buda! (Gárdonyi Egri csillagok című regénye nyomán)*

A táblán először a szöveg szóanyagának az alapján készített táblázat (amelyet olvasás közben készítünk közösen a tanulókkal), majd a következő vázlat:

Idegen (török) szavak*,	Régies szavak, *	ragozások ✂	Ismeretlen szavak
Szultán	Udvari hölgyek	Sátora /sátra	Kelme/textil
Janicsár	/udvarhölgyek	Orcája/arca	Hintó/kocsi
Csokjasázik = éljenez	Királyka/kis király	Szólott /szólt	Csimpaszkodik / lóg

A fenti szójegyzék, amellyel csak a lexikai anyag feldolgozásának jellegét szeretném illusztrálni, korántsem teljes, azonban így is jól mutatja a stílusérték kialakulását, a nyelvi elemeknek a nyelv mozgásából eredő változását (szavak elavulása*, hangtani törvények✂).

Vázlat:

I. A hódoló küldöttség útja

II A sátorban - a szultán

- a sátor belseje

- a szultán és a kis király

III. A vár elfoglalása

Ennek a szövegnek a feldolgozásánál a vázlatpontok kiegészítése a házi feladat: az órai szövegértelmezési munka alapján. A vázlat nem összefüggő fogalmazás, nem is mondatokat, hanem szószerkezeteket tartalmaz. Az a követelmény, hogy a következő órán a saját maguk készítette vázlat alapján, azt kézben tartva el tudják mondani összefüggően a szöveget, illetve egy-egy nagyobb részét.

Fontos felhívni a figyelmüket, hogy a vázlatukban két dolognak kell tükröződnie:

- Az adott témában mennyire tájékozottak, hiszen a vázlat azért kell, hogy a memóriájukat tehermentesítse, amikor a számonkérésre kerül sor.

- Nyelvileg mennyire felkészültek.

Ennek a feladatnak az ellenőrzése általában úgy történik, hogy vázlatpontonként többen elmondják a szöveget, és megfigyelik, kinek milyen a teljesítménye. Ezután mindenki maga dönti el, milyen javításokat (többnyire kiegészítéseket) végez el a házi feladatában, és ezeket a korrekciókat – lehetőleg színes (piros) tollal – célszerű elvégeztetni a gyakorló órán.

A vázlatnak a szöveg reprodukálásban történő felhasználásával áttértünk a szöveg olvasása (megértése) utáni feladatokhoz. Mielőtt azonban részletezném az ezzel kapcsolatos gyakorlási lehetőségeket, szeretnék néhány általános módszertani megjegyzést tenni a szövegértést előkészítő feladatokhoz.

A szöveg lexikai-szemantikai problémáinak a tisztázásakor értelemszerűen fontos a kérdő⁶, illetve a szinonim⁷ szerkezetek szerepe.

A mondatelemzéshez használt kérdőszavak és kérdőstruktúrák (például a KI? HOL? MIT? HOGYAN? MIÉRT? stb.) a szöveg témájára is vonatkoztathatók. Különösen jól alkalmazhatók ezek a tematikus értelemben használt kérdések a szöveg olvasása előtti feladatokban, illetve a vázlatírás közben, tartalmi – gondolati részletek tisztázására, ugyanis a kérdőszerkezetek megkönnyíthetik az elsődleges szöveginformációk mögötti, asszociatív-érzelmi tartalmak⁸ megértését is.

Ha a szöveg szinonim szerkezeteiről beszélünk, nemcsak a lexikai egységek szintjén ismert (ún. szótári) szinonimiára gondolunk. (Vö. a lexikai előkészítő feladatoknál felsorolt példákkal.) A szinonimitás⁹ ugyanis igazi szövegjelenség, azaz a beszédtevékenység nélkülözhetetlen velejárója. A szöveg nyelvi anyagának a megértése azt jelenti, hogy az olvasó, a befogadó felfedezze, hogy mely nyelvi elemek vonatkoznak ugyanarra a denotátumra. Ezek az elemek nem tekinthetők általában szótári értelemben vett szinonim szerkezeteknek. A szövegben viszont, amennyiben változatlan denotatív jelentést biztosítanak, egymás ekvivalensei, tehát szinonim szerkezetek.

Például a birtokos személyjelek, a határozott névelő használatának számos esete, az elliptikus kifejezések, illetve az aktuális tagolás keretében vizsgált témafejlődés típusai, valamint az anaforikus (visszautaló) nyelvi elemek.

Továbbá az egynyelvű szövegértelmezés eredményeképpen létrejött grammatikai, lexikai, illetve szövegtranszformáció ugyancsak a szinonimitás kategóriáival jellemezhető tevékenység.

⁶ Vö. Estók: Mikroszövegek a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Nyelvpedagógiai írások IX. MKKE Nyelvi Intézet Bp. 1987. (70-81.) és Aradi-Estók-T. Somogyi: Az anyanyelvi ismeretek szerepe és helye a szakfordítóképzésben. In: Folia Practico-Linguistica XXV-XXVI. Évf. 1996. (49.)

⁷ Szinonim szerkezeten (Borbás Gabriella Dóra után) szavak, szókapcsolatok, mondatok szinonimitását is értem, amennyiben egymással felcserélve nem változtatják a szöveg vagy szövegrész pragmatikai jelentését.

⁸ Cs. Jónás Erzsébet: Progmatica és stilisztika a fordításban. IN: VII. Orsz. Alk. Nyelv. Konf. Külkeresk. Főiskola, Bp. 1997. II. kötet (100. Old)

⁹ A szinonimitásról. Az ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti tanszéke által 1997 októberében rendezett tudományos konferencia előadásainak tanulmánykötete. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához I. Szerk. Gecsó T. és Spannraft M. TINTA Könyvkiadó, Bp. 1998. (18., 41-43., 47-48., 53., 73-75., 78-80., 99.)

És egészen kitágítva a szinonimitás körét elmondhatjuk, hogy a megértett szöveg alapján elvégzett gyakorlati és számonkérési feladatok ugyancsak tekinthetők szinonim beszédcselekvésnek, ha abból indulunk ki, hogy az eredeti szöveg mintájára hoztunk létre újabb, azzal bizonyos értelemben szinonim szövegeket. Hiszen – magasabb szinten – lehetnek szinonim szerkezeti, műfaji, stílusváltozatok, és alkotunk hasonló beszédhelyzetre épülő szövegeket is. Ezeket a jelenségeket a kommunikációs jellegű szinonimitás példáinak nevezném.

Például:

Szöveg: *Karinthy: Tanár úr kérem. Magyarázom a bizonyítványom*

Két házi feladatot kaptak a diákok a fenti szöveggel kapcsolatban. Az egyik, hogy az abban leírt három tárgy félévi osztályzatának a megindoklása közül tetszés szerint válasszanak ki egyet, és mesélik el. A másik feladat az volt, hogy Karinthy kisdíákjához hasonlóan készítsenek hasonló „magyarázatot”, amellyel megnyugtadják „a szülőt”. A félévi bizonyítványosztás idején kellemes játéknak tartották a gimnazisták ezt a feladatot. Amikor a következő órán beszámoltak teljesítményükről, nem kis meglepetéssel tapasztaltam, hogy a Karinthy-szöveg „előadása” lényegében információfelsorolás volt, mivel hiányzott mögüle az élmény hitelessége. Ellenben a képtelen ötletek felsorakoztatása, hogy eltereljük szigorú szülei figyelmét szomorú teljesítményükről, egyikük-másikuk esetében valóságos stílusbravúrnak tetszett: a diákok ugyanis valóban megpróbálták a karinthy gondolatokat és a karinthy nyelvi fordulatokat „kölcsonvéve” saját élethelyzetüket bemutatni. És az ilyen és ehhez hasonló szövegalkotási feladatok sorolom én a kommunikációs szinonimitás megnyilvánulásainak.

Például egy diák munkája (eredeti helyesírással):

*Hát először is, apa, ez a fizika 2 nem kettes, hanem négyest ér. Különb-
ben is az a 3 az a felelések száma, az az 1 pedig véletlenül van itt, a tanár ne-
kem írta be a naplóban és nem a mellettem ülő gyereknek. El is mentem az
igazgatói középülésre, de ők azt mondják, hogy a jegyet mindenképp be kell
írni az ellenőrző könyvben, mert a bizonyítvány-ellenőrzőkönyvi konferencia
megvizsgálja ezt. De az osztályfőnök úgy is tudja, hogy ez nem az én jegyem,
hanem a szomszédomé. Úgy értem a mellettem lévő gyerek a naplóban. Na jó
az a másik egyes az ... izé... hát... az... tudod... úgy volt, hogy nem csinál-
tam leckét, illetve a füzetemben volt a lecke, amit otthon hagytam és ezért kis
egyes járt volna és a tanár beírta a naplóban a nagy jegyet és nem a notesz-
ben a kis jegyet. De már említettem, hogy az ellenőrző könyvben jegyet nem
lehet kihúzni, mert az bűnnek számít, és a rendőrség nyomozott volna.*

Ez a feladat már a megértett szöveg alapján végzett transzformáció, az olvasás utáni feladatok egy példája.

Az olvasás utáni feladatok:

Az olvasás utáni feladatok a szöveg megértése után végzett gyakorló és/vagy számonkérő feladatok. Általánosságban ide tartoznak mindazok a gyakorlatok, amelyek az eredeti szöveg tartalmi-gondolati, valamint szerkezeti-grammatikai jellemzőinek az alapján, sőt, amelyek hasonló kommunikációs helyzetben, hasonló beszédszándékkal készültek. Ilyenfajta feladatok készítésénél a tanárnak lehetőség szerint érdemes kitérnie arra, hogy megbeszélje a diákokkal, mennyire „közelítik meg” szövegprodukcióik az eredeti szöveggel ábrázolt szituációt. Sok olyan értékes megfigyelést tehetnek a tanulók, amelyek a stílus, a regiszter fogalmkörébe tartoznak.

A szövegátalakítási feladatok változatainak egyébként lényegében csak a fantázia szab határt. Az alábbi példák pusztán illusztrációnak tekinthetők a gyakorlatok szinte végtelen sorából.

Először olyan szövegátalakítási feladatokról szeretnék említést tenni, amelyek a szöveg információtartalmát a lehetőség szerint megőrizve, más nyelvi formában, szinonim nyelvi eszközökkel fejezik ki. Például saját szavakkal leírva/elmondva átalakítható

- a szöveg egy (mondatnyi, bekezdésnyi, illetve a bekezdésnél kisebb összefüggő tartalmi egység terjedelmű) része,
- esetleg az egész szöveg - megőrizve vagy átalakítva (átszerkesztve) az eredeti gondolatsort.

Például: A *Magyarázom a bizonyítványomat* után készített szóbeli szövegparafrázis.

De lehetségesek olyan szövegátalakítási feladatok is, amikor az eredeti szövegben található nyelvi kifejezőeszközöknek a mennyiségét csökkentjük (vázlatszerűen, belső beszédre emlékeztető, az adott szöveg információtartalmát minimális verbális eszközökkel előhívó szerkezetek halmazát hozva létre) vagy bővítjük (például redundáns nyelvi elemekkel¹⁰ egészítjük ki a meglévő szöveget).

Különösen alkalmasak hasonló jellegű átalakításra azok a szövegek, amelyek műfaji jellegüknél fogva szinte kínálják a kiegészítéssel feladatok ötletét (pl. listák, jegyzékek, naplószerű szövegek, feljegyzések stb.). Így például Nemes Nagy Ágnes iowai útinaplójának, illetve Illés Endre olaszországi, velencei feljegyzéseinek egy-egy részletével „játszottuk” el a szöveg monda-

¹⁰ Például logikai mondat- vagy bekezdéskapcsolatokat kifejező nyelvi elemek (pl. mellérendelő kötőszavak), illetve időbeli viszonyokat megnevező, többnyire időhatározószerű szerkezetek beillesztése a szöveg megfelelő helyére.

tainak kiegészítését, a hiányos mondatoknak a jól szerkesztett mondatokká történő átalakítását. Eközben – ahol alkalom adódott - végeztünk egyéb, stilisztikai indítékú (lexikai) változtatásokat is a szövegben.

Például:

Illés Endre eredeti naplószövege¹¹:

„Utolsó nap Velencében. Valóban az utolsó. - Már tegnap este becsomagoltunk.

Reggeli után séta. A Bazilikába. Nagy vasárnapi tömeg. Az erkélyen csalódás, nem engednek be a templom fölé. Elzárva láncsal. ...”

Két diák szövegátalakítása (az eredeti helyesírással):

Utolsó napom Velencében, valóban az utolsó, sajnálatomra. Már tegnap este becsomagoltunk. A reggeli után utunkat vettük egy sétára. Elmentünk a Bazilikába, annak ellenére, hogy nagy volt a tömeg (mivel ünnepnap volt). Nagyon kellett csalódnunk, amikor odaértünk az erkélyhez, mivel nem engedtek fel minket, a templom kupolájába (el volt zárva láncsal). (Stb.)

Utolsó napunk Velencében. Valóban az utolsó. Ezért már tegnap este becsomagoltunk. Reggeli után sétáltunk. A Bazilikánál álltunk meg. Nagy tömeg volt ott, mert vasárnap volt. Az erkélyen csalódást éreztünk, mert nem engedtek fel, a templom fölé. Láncsal zárták le azt a lépcsőt, amely a kupolába vezet. (Stb.)

Más típusú az a szövegalkotási gyakorlat, amelyben a tanulók az olvasottakhoz hasonló élethelyzeteket idéznek fel – írásban vagy szóban – és produkciójukban használják az eredeti szöveg alaplexikájából kölcsönözhető nyelvi elemeket.

Például a Mátyás király könyvtáráról szóló szöveg olvasása után egy könyvtárlátogatás leírása:

Egy diák munkája (eredeti helyesírással):

Könyvtárban voltam

Talán két évvel ezelőtt voltam egy nagyon híres könyvtárban. Ez a könyvtár Budán van, a hegyen. A neve Széchenyi könyvtár. Széchenyi Istvánról gróf nevezték el.

A könyvtár tele volt könyvekkel, polcokkal, szekrényekkel. De el tudtam igazodni benne, mert a könyvek témakör szerint és betűsorrend szerint voltak elhelyezve. Csak kíváncsiságból mentem el a Széchenyi könyvtárba, mert azt mondták, hogy nagyon szép és nagyon érdekes. Érdemes ellátogatni oda.

¹¹ Illés Endre: „... talpig nehéz hűségbe” Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 1986.

Ha ki akarsz venni egy könyvet meg kell adnod a nevedet, a lakcímedet vagy az útleveled számodat. Ez egy kicsit furcsa volt számomra, de egy idő után megszoktam.

Hát ez volna az első könyvtári látogatásom.

Az olvasott szöveg tartalmi-gondolati anyagával talán leglazábban kapcsolódnak az olyan típusú feladatok, amelyek több olvasmány összefoglalásakor keletkezhetnek. Például a „történelmi leckék” utáni összefoglalásra készített írásbeli bevezető.

Részletek a gyerekek írásaiból (az eredeti helyesírással):

1. *Ebben a két hónapban, mióta elkezdtük ezt az évet, a magyar történelemről tanultunk magyar órákon. Megismertük a Magyarország sorsát keltáktól kezdve Habsburgokig. Főleg a fővárosról esett szó, követtük végig a Buda szerepét a történelmi eseményekben.*

Számomra legérdekesebb szöveg a rómaiak kultúrájáról szólt. Abból tudhatjuk meg, római katonák hogy töltötték az idejüket Budán, mit építettek, hogyan szórakoztattak magukat. Megtudhatjuk, hogy most mik helyezkednek el az akkori paloták helyén. Kiderül, hogy Aquincum név abból az időből ered.

Az volt az érdekes, hogy könnyű dolog a szöveg segítségével azt az időt maga elé elképzelni és mostansággal összehasonlítani.

2. *Itt vagyunk egy országban, a legalapvetőbb az, hogy tudj valamit az történelméről. Ez illendő dolog. Magyarország történelméről azt tudom mondani, hogy nagyon unalmas és keserves. A Tatárok, aztán a Törökök. A Habsburgok és a Németek uralma alatt volt az ország.*

3. *Mióta elkezdtük szeptemberben ezt az iskolaévet, végig a magyar történelemről beszéltünk. Megismerkedtünk a Magyarország sorsával keltáktól Habsburgokig. Főleg a magyar főváros – Budapest volt a szövegek témája. Végigkövettük szerepét a történelmi eseményekben. Sok fontos információt kaptunk erről a témáról.*

4. *Ebben a tanévben sokat tanultunk a magyar történelemről a Budáról szóló történelmi részekben keresztül.*

Magyarország több mint 100 évig állt a hatalmas török birodalom uralma alatt. A magyarok sok csatát vívtak meg az erős ellenséggel, és hősiességgel harcoltak mindvégig. Egy híres csata Egerben zajlott le. Dobó István három héten keresztül védte az egri várat, és végül a törökök feladták a küzdelmet.

A mai Magyarország fővárosának történelme hosszú évekkel a honfoglalás előtt kezdődött el. Akkoriban ezen a területen a kelta nép várost alapított.

Összefoglalás:

Tehát a nyelvtanulás magas szintjén, amikor a szövegfeldolgozásra épül a munka, és az egynyelvű szövegértelmezés az uralkodó feladattípus a szinonimitás a tanítási/tanulási gyakorlat meghatározó jellemzője. És ez a fajta nyelvtanulás közelít az anyanyelvi nyelvtanulás módszereihez, amikor szintén körülírással értelmezünk.

Nagyon leegyszerűsítve a dolgot, azt is mondhatjuk, hogy haladó szintű csoportokban végzett nyelvtanításkor a tanított szöveg kapcsán létrehozott/létrehozható megnyilatkozások valamilyen tekintetben **hasonlítanak** az eredeti szövegre, beleértve annak nyelvi anyagát, szerkezetstruktúráját, sőt bizonyos értelemben kommunikációs jellemzői közül néhányat. Ez a hasonlóság azt jelenti, hogy a kommunikációs helyzet összetevői közül **legalább egy** (és ez többnyire a szöveg központi témája) **változatlan, és sok más szövegjellemző** (például a műfaj, stílus, szituáció, a szöveg hatása stb.) természetesen **eltérő**. Tág értelemben tehát nyelvórán a szöveg tanításakor véggezhető gyakorlatok a (talán lehet így nevezni) kommunikációs **szinonimitás** különféle eseteinek tekinthetők.

Szende Virág

Nyelvtanítás és logopédia határán

Ha nyelvtanításról beszélünk – márpedig mi mindig azt szoktuk mondani, hogy nyelvtanárok vagyunk –, ebbe automatikusan beleértjük a beszédtanítást is. Pedig ha nyelv és beszéd viszonyát tekintjük, akkor a nyelvtanítás és beszédtanítás nem egészen fedi egymást. Ennek következtében a két fő módszer – a grammatikaközpontú és a beszédközpontú – sokszor szembe kerül egymással ahelyett, hogy kiegészítené egymást. Kiegészíthetné, mert a grammatikacentrikus oktatás nem tartalmazza az összes beszédfunkciót, a beszédcentrikus oktatás viszont nem tartalmazza a teljes grammatikát. Hiába rendelkezünk tehát azzal a jel- és szabályrendszerrel (azaz a nyelvismerettel), amely a beszéd elengedhetetlen eszköze, ha nem rendelkezünk azokkal a fizikai-fiziológiai képességekkel, készségekkel, amelyek a beszédet lehetővé teszik. Ugyanez fordítva is igaz: ha képesek vagyunk minden szót kiejteni

azon a nyelven, amelyet éppen tanulunk, de nem vagyunk tisztában jelentésével és használatának szabályaival, akkor ugyancsak nem válunk alkalmassá arra, hogy egy adott nyelvi közösségben bármilyen kommunikációban adók vagy vevők legyünk.

Szívesen feltenném a kérdést, hogy a gyakorló nyelvtanárok számára mennyire fontos a helyes kiejtés tanítása, illetve mennyi időt fordítanak hallgatóik beszédének javítására. Nem lepne meg, ha ezt a feladatot kevésbé fontosnak tartanák, mint a lexika és a nyelvtan tanítását. Ez a szemlélet természetesen következik a beszéd jellemzőiből, azaz abból, hogy a beszéd egyéni, tehát az azonos nyelvi közösségben élők kiejtése, hanglejtése eltérő lehet. Míg például az igeragozás szigorú szabályrendszerbe van foglalva, és attól eltérni komoly hibának számít, addig a mindennapi szóbeli megnyilvánulásban a kiejtés szabályait tekintve – bizonyos határok között – elég nagy a tolerancia.

Mik ezek a határok? Feleletként idézem Seper Jenőt: "A beszéd kifejező mozgás, ami látható, érzékelhető, s amit hang kísér. Ha e hangok az adott közösség által kialakított s az egyén által megtanult rendszer alapján formálódnak, úgy a beszédet megértjük, máskülönben a hallott beszéd részünkre érthetetlen." Ezeket a határokat tehát elsősorban az érthetőség adja meg. Ennyivel talán meg is elégedhetnénk, ha nem gondolnánk a mentálhigiénére, azaz arra, hogy mennyiben befolyásolja hallgatóink további tanulását, személyiségének alakulását s ezen keresztül mindennapi életét az, hogy sikerélmény éri-e őket beszéd közben vagy éppen kudarcélmény. Gondoljunk arra, hogy a magyarul tanulók nagy része éveket tölt nálunk, s közben szükségszerűen intézi hivatalos ügyeit, végzi tanulmányait, esetleg üzleteket köt, s mindezt magyar nyelven. Egy kis idegenes akcentus még előnyére is válhat, ha azonban beszéde érthető bár, de lényegesen eltér a megszokott mindennapi normától, akkor kellemetlen élmények is érhetik. Nem feltétlenül szükséges például a finnek s hangját kijavítani, de ki kell alakítani például egy tiszta a és á hangot, mert ha a hallgatónak a szövegkörnyezetből kell kikövetkeztetnie, hogy a beszélő a haza vagy a háza szót mondta-e, akkor már nem biztos, hogy lesz elegendő türelme. Amint látjuk tehát, nem kívánjuk meg tanítványainktól a tökéletes ejtést, mint ahogy azt a logopédus szeretné elérni a selypes magyar gyermeknél, elvárjuk azonban a hallgató türelmét nem túlságosan igénybe vevő többé-kevésbé tiszta beszédet. Ennek eléréséhez tisztában kell lennünk a magyar beszédhangok rendszerével, s igénybe kell vennünk a logopédiai eszköztár egy részét is. Így kénytelenek vagyunk némiképp a logopédia területére merészkedni.

Hogyan helyezhetjük el a kiejtést tanító feladatokat a tananyagban és a tanítás folyamatában? Amennyiben azonos nemzetiségű csoport vagy közös-

ség számára készítünk tankönyvet, akkor meghatározható azon hangoknak a száma, melyeket bele kell illesztenünk a tananyagba. Erre példa a Lendvai 1. sz. Kétnyelvű Általános Iskola számára készített tankönyvsorozat. A szlovén gyerekeknek a magánhangzók körében elsősorban a rövid-hosszú megkülönböztetés nehéz, de gondot okoz az a és az o elhatárolása, az ö, ü ejtése és az é-í megkülönböztetése. A mássalhangzók közül az ty, gy, cs az, amelyekkel foglalkozni kell. Ezekhez be is illesztettünk gyakorlatokat a leckék anyagába úgy, hogy az a lehető legjobban belesimuljon az olvasmányok, dialógusok, s mint látni fogjuk végül a nyelvtani feladatok sorába is, mert hiszen a helyes ejtés a helyesírással sok ponton érintkezik. Amennyiben logopédus végzi a kiejtéstani munkáját, akkor például ezen a ponton kénytelen a nyelvtanítás területén is ismereteket szerezni.

A már említett lendvai tankönyvsorozatban igyekeztünk a kiejtési gyakorlatokat minél színesebbé, játékosabbá tenni rajzokkal, mondókákkal, rövid versekkel, találós kérdésekkel, dalokkal. Ez utóbbiak a beszéd javítása mellett az esztétikai nevelés céljait is szolgálják. Tapasztalataim szerint a játékoság nemcsak a gyermekek számára fontos, a felnőttek is szívesen tanulják a kiejtést ilyen formában. A feladatokat az egyes leckékben akár különböző helyekre is tehetjük, mert előfordulhat, hogy épp a dialógus vagy az olvasmány adja az alkalmat a gyakorlásra, máskor pedig egy vers vagy helyesírási probléma az, ami inspirál. Így ez a feladattípus akár a lecke elvégzésének a folyamatába is beilleszkedhet, de bármikor elővehetjük, amikor lazításra van szükség, esetleg az óra bevezetéséhez, a gyerekek vagy felnőttek tanulásra való ráhangolására is alkalmazhatjuk. Most bemutatok néhány részletet a Csön, csön gyűrű című általános iskolai 3. osztályos könyv gyakorlataiból:

Az a hang tanításánál az első, kézzel írott a sor a hang izolált ejtését célozza, az 1. számú feladat tartalmazza a szavakat, a szókapcsolatokat és a rövid mondatokat, a 2. számú pedig egy kiszámolót és egy versrészletet. A lapszéli rajz pedig néhány olyan dolgot mutat be, ami a gyakorlatokban is előfordul. Ezzel nemcsak illusztrálni akartunk, hanem szeretnénk a tanítókat és a gyerekeket is arra ösztönözni, hogy a rajzok alapján többször is helyesen kimondják a szavakat, esetleg mondatokat is alkossanak velük. (1. sz. melléklet)

Az o hang gyakoroltatásánál az eddigieket egy játék is kiegészíti, a vers egy kicsit hosszabb, s mondatokat a gyerekeknek kell alkotniuk. A következő lapon egy dalos játékot helyeztünk el, így az eddig bemutatott gyakorlatípusok kiegészülnek a mozgással is. Talán nem kell külön kiemelni az éneklés jelentőségét a helyes kiejtés tanításában, hiszen mindannyian tudjuk, hogy a dal nemcsak arra jó, hogy kikapcsolódjunk, vagy megismerkedjünk a magyar

kultúra egy darabkájával. Éneklés közben a nyelvet tanuló kiejtése tisztul, lélegzése megváltozik, tapasztalatot szerez a ritmizálásban, megtanulja, mi a különbség a rövid és a hosszú (zenei, s később beszéd-) hang között. (2. és 3. sz. melléklet)

Az a-o hangdifferenciálásnál természetesen szópárokat ismételtünk, majd olyan szavakat, mondatokat, amelyekben mindkét hang előfordul. De találunk hallásfejlesztő gyakorlatot totó formájában. A totó kitöltéséhez a szavakat a tanári kézikönyvben adjuk meg. Ezen az oldalon a rajzok csak díszítenek, húsvéti témájú leckéről lévén szó. (4. és 5. sz. melléklet)

A gy hang tanulása írás közbeni hangoztatással kezdődik, majd következnek a szósorok. A szavak gyakorlása a szóbelseji **ngy** kapcsolattal kezdődik, mert ebben a kapcsolatban a legkönnyebb a **gy** kiejtése. Utána a Gyere Gyuri gyorsan kezdetű nem nehéz nyelvtörő és egy találós kérdés következik. (6. sz. melléklet)

A mássalhangzók bemutatását a Kerek perec című 4. osztályos könyvben folytatjuk a **ty** hanggal. Az 1. feladat tulajdonképpen a **ty** hang kialakítása, a 2. pedig gyakorlása szótagokban úgy, hogy a hang először elöl, utána hátul, végül középen áll. (7. sz. melléklet)

A gy-ty hangdifferenciálás ugyancsak szótaggyakorlattal kezdődik, szópárokkal folytatódik, s itt is vannak rövid mondatok, hallásfejlesztő feladat, rövid vers, s újdonságképpen tollbamondás. A tollbamondás elsősorban az olvasmány szövegén (Móra F.:Nagyapó) alapul, de tartalmaz szavakat a két hang gyakorlásához is. (8. sz. melléklet)

A ty-t hangdifferenciálás feldolgozásmódja alapvetően azonos a **gy-ty**-vel, de még több munkáltató feladatot tartalmaz, s "melléktermékként" két vidám gyermekvers megismertetésére és feldolgozására is alkalmat ad. (9. és 10. sz. melléklet)

Végül annak illusztrálására, hogy a kiejtés és helyesírás mennyire kapcsolódik egymással, bemutatok egy az **összeolvadással** kapcsolatos gyakorlat-sort. A helyesírás és a kiejtés azonban egyúttal nyelvtani tudnivalóval is párosul, hiszen a felszólító mód tanítása adja az ürügyet. A feladatok között szerepel másolás, kiegészítés, mondatátalakítás, tollbamondás, s a sort egy mondat zárja, amit meg is lehet tanulni. (11. és 12. sz. melléklet)

Láthatjuk tehát, hogy a kiejtés tanítása megoldható oly módon is, hogy az anyag esztétikai élményt is nyújtva irodalmi értéket képviseljen, ugyanakkor módszertanilag megalapozottan juttassa el a tanulót a tisztább beszédhez.

Az eddig bemutatott minták azt példázzák, hogy miként lehet egy adott nemzetiségű csoport számára a kiejtést tanító anyagot a tankönyvben elhelyezni. Mit tegyünk azonban, ha évről évre változik a diákanyag, ha egyszerre több nemzetiség különféle kiejtési problémáit kell megszüntetnünk, s ha ezt a munkát céltudatosan és eredményesen akarjuk végezni. Ezzel a gonddal mi is állandóan szembe találjuk magunkat, ezért fogalmazódott meg egy olyan tananyag összeállításának az igénye, ami választási lehetőséget és megfelelő módszertani alapot is biztosít. Tanszékünkön el is készült egy ilyen beszéd- és kiejtéstani programnak a kézírata, mely jelenleg lektorálás alatt áll. A szerzők Ház Attila, Makra Hajnalka, Szende Virág, szerkesztő Szende Virág. A beszédhangok leírását és az artikulációs gyakorlatok összeállítását Lantos Erzsébet logopédus-beszédtanár kollégánk végezte el. Lektorok: Wacha Imre és Vassné dr. Kovács Emőke. A tananyag a **Hangoskönyv** címet kapta, s a következő részekből áll:

1. A magánhangzók és mássalhangzók, illetve hangdifferenciálás
2. Hangsúly, hanglejtés, szövegritmus
3. Gyakorlatok és feladatok, valamint megoldások
4. Szöveggyűjtemény
5. A beszédhangok osztályozása és artikulációs gyakorlatok, módszertani útmutató
6. Készül majd hangfelvétel, s a könyvet rajzok és fotók teszik alkalmassá az önálló használatra is.

Célunk az volt, hogy a nyelvet tanulók egyedül is gyakorolhassanak kasszetta és az illusztrációk segítségével, de kisebb-nagyobb csoportokban tanári irányítással is használható legyen.

Ebből a kéziratból néhány lapot kiragadva szeretnék pár gondolatot a kiejtéstani módszeréhez hozzáfűzni. A módszertani oldal valószínűleg mindenki számára kirajzolódott az eddig bemutatott nyelvkönyvi mintákból, mégis röviden összefoglalom, milyen lépésekben tanácsos a kiejtés tanítását végezni. Előre bocsátom azonban, hogy a nyelvtanár feladata sokban különbözik a logopédusétól. Mi kezdőknél azzal az előnnyel rendelkezünk, hogy az új szavakat jelentésükkel és helyes kiejtésükkel együtt tanítjuk meg, tehát nem megrögzült hibákat kell javítanunk, ami köztudottan sokkal nehezebb, vagyis nem beszédhibát korrigálunk, hanem a tanuló által ismert hangkészletet újabbakkal egészítjük ki. Véleményem szerint az anyanyelvén is beszédhibás diákokat mi, nyelvtanárok nemigen tudjuk a helyes magyar kiejtésre megtanítani, ha tehetjük, küldjük logopédushoz. A logopédusokkal szemben hátrányunk az, hogy sokkal nagyobb létszámú csoportokkal dolgozunk, s ez

bizonyos gyakorlatok – például a mozgásügyesítő (artikulációs) gyakorlatok elvégzését megnehezíti. Pedig az artikulációs bázis alkalmassá tétele a magyar beszédhangok képzésére bizonyos nemzetiségeknél elengedhetetlen. Példaképpen említem a vietnamiakat, akik szinte egyetlen magyar beszédhangot sem képesek hibátlanul kiejteni. Az ő számukra és a hozzájuk hasonló diákok számára ezért külön foglalkozásokat szervezünk, ahol legfőljebb hárman vannak jelen egyszerre, s ezeket a foglalkozásokat logopédus vezeti.

Mik a kiejtéstánításnak azok a lépései, amelyeket viszonylag nagyobb – 10-15 fős – csoportokban is el lehet végezni? Ezek a beszédhallás fejlesztése, a hangfejlesztés, a rögzítés és az automatizálás.

1. A kiejtéstánítás első lépése tehát a hallásfejlesztés, mert nemcsak az okoz gondot a tanulás során, hogy a hallgatók hibásan ejtik ki a szavakat, hanem nem is hallják az egyes hangok közötti különbséget, ezért hangokat felcserélnek, egyiket a másikkal helyettesítik. Ilyen például az arab anyanyelvűeknél az *a* és *e* vagy az *á* és *a* keverése. Az *a-é-e* keverése írásban komoly nyelvtani hibához vezet, a hallgató véthet a hangrendi illeszkedés szabálya ellen is. De kommunikációs zavarokat is okozhat, hiszen nem lényegtelen, hogy *agy - egy - ágy* szerepel-e mondandójában. Ezek elkerülésére szükséges a hallásfejlesztő gyakorlatok végzése. Két módszert tudok ajánlani, amihez nem kell különösebb felszerelés:

a/ A hallgatók két lapot vesznek, melyekre felírják a két kritikus betűt. Majd váltakozva mondunk olyan szavakat, amelyekben vagy az egyik, vagy a másik hang szerepel. A hallgatóknak azt a betűt kell felmutatnia, amelyiket véleménye szerint hangoztattunk. Ilymódon megtanulja hallani a kérdéses hangokat, s egyidejűleg az íráskép is rögzül.

b/ A másik gyakorlat, amivel megpróbálkozhatunk, ha az előbbi már jól megy, a hang helyének a megállapítása. Most azt kell eldönteni, hogy a kritikus hang a szó elején, a szó belsejében vagy a szó végén van-e. Ehhez elegendő, ha a hallgatók leírják az 1. 2. vagy 3. számot. Például az *a* hang a *halom* szóban a szó első részében van, a diák egy 1-est ír, a *láda* szóban a szó második felében, tehát 3-ast ír. Ezt a fajta gyakorlatot beiktattuk tananyagunkba is, amelyet elvégezhetünk a hang tanulása előtt és után is, s így módunk van a fejlődés felmérésére is.

2. A tulajdonképpeni hangképzést **artikulációs (mozgásügyesítő) gyakorlatok** vezetik be. Hanganként más-más mozdulatokat kell gyakoroltatni ahhoz, hogy a helyes kiejtésre később rávezethessük diákjainkat. Ezek között van fúvógyakorlat, ajaktorna, a nyelv, a légyszájpad ügyesítését szolgáló gya-

korlat, megtanítjuk hallgatóinkat a zöngéképzés fortélyaira is. Erről részletes, fotókkal is ellátandó tájékoztatót írt Lantos Erzsébet. A gyakorlatokhoz tükröt használunk, hogy tanítványunk is ellenőrizhesse, jól végzi-e a feladatot. Ez a "torna", ami adott esetben még valóságos izomlázat is okozhat, az első lépés az új artikulációs bázis kialakításához.

3. A hangfejlesztés során megtanítjuk a kifejesztésre váró hang helyes kiejtését izoláltan. A hangok tanításánál meg kell tartani bizonyos sorrendiséget, mert például az *s* hang hibás ejtése esetén nem taníthatjuk még a *zs* hangot, mert ez utóbbi kialakításánál az *s* -ből indulunk ki. A munka megkezdése előtt célszerű fényképen vagy rajzon megmutatni az ajak és a nyelv állását, illetve azt, hogy a megtanulandó hang miben különbözik attól a hangtól, amiből kiindulunk. Erre a célra alkalmas Molnár József: A magyar beszédhangok atlasza című munkája (Bp. 1970. TK), a Fejezetek a magyar leíró hangtanból (Bp. 1982. AK) c. mű felvételei vagy Wacha Imre: A magyar beszédhangok képzése című transzparensorozata. (13. és 14. sz. melléklet)

Mintánkon az *s* hangot mutatjuk be, a rajzot Wacha Imre transzparensorozatából vettem a szerző engedélyével. Az alatta keretben szereplő leírás a tanárnak szól, *s* a hang kialakításához nyújt segítséget. Itt olyan lehetőségeket is fel kell kínálnunk, amelyeket magyarul beszélők esetében csak gyerekeknél, illetve hallássérülteknél szoktak alkalmazni, hiszen egy magyarul nem vagy alig értő inkább ezekkel a módszerekkel vezethető rá a hang helyes ejtésére. (13. sz. melléklet)

4. A következő lépés az izoláltan kialakított hang rögzítése. A hangot most szótagban gyakoroljuk. Olyan mással- és magánhangzókat teszünk egymás mellé, amelyek segítik egymás ejtését. Például az ajakkerekítéssel ejtendő *s* hang mellé szintén ajakkerekítéses magánhangzókat teszünk, *s* csak azután ajakréseseket (*su, sü, so, sö, sa, sá, se, sé, si*). A következő lépésben a magánhangzót az *s* elé tesszük (*us, üs, os, ös, as, ás, es, és, is*), végül az *s* hangot a két magánhangzó között mondatjuk (*usu, üsü, oso, ösö, asa, ásá, ese, ésé, isi*).

5. A beszédhang megtanításának utolsó lépése az automatizálás. Először szavakban mondatjuk a hangot : szó elején, közepén és végén (*súly, sütemény, sok, soha, május, hús, hűvös, mos, ötös, húsvét, most, postás, kosár, folyosó*). Ezután következnek a rövid-hosszú párok, (*hasal-hassal, késel-késsel, olvas-olvass*), ezzel kicsit a nyelvtan területére is áttévedünk, de nem ok és cél nélkül. A szavak után következnek a rövid, majd hosszabb mondatok, ha van, nyelvtörő, végül szövegrészletek, versek. Külön kiemel-

ném a hasonulás eseteit, szintén helyesírási problémára hívja fel a figyelmet (*egészség, igazság*).

Külön részben helyeztük el a gyakorlatokat, melyek közül itt egy hallás-gyakorlatot láthatunk, a tanuló hallja a szavakat, s közben el kell döntenie, hogy szerepelt-e az *s* bennük, s a megfelelő + vagy - jelet be kell írnia a négyzetbe. A megoldást természetesen más helyen adjuk meg.

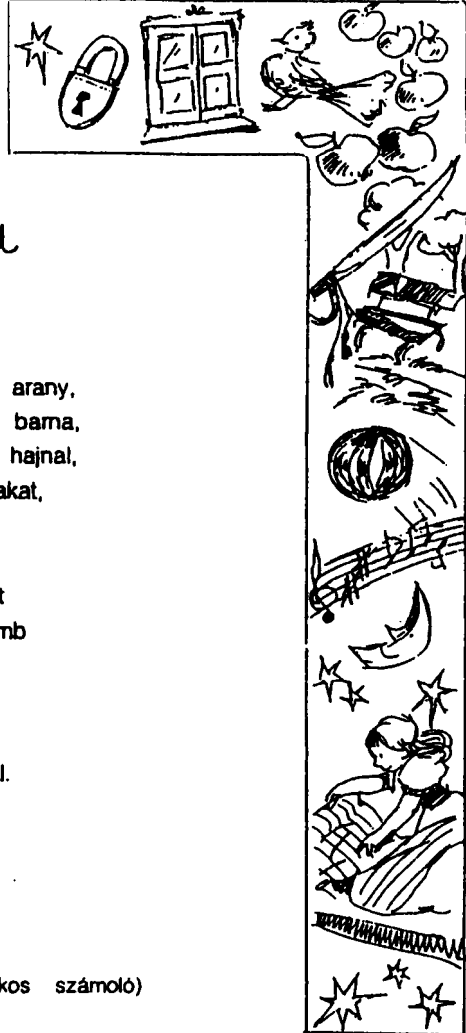
Ezekkel a lépésekkel a hangot magát megtanítottuk, de még könnyen előfordulhat, hogy más hangokkal felcserélik, s emiatt nem jutottunk el a hang biztonságos használatához. Például az *s* hangot könnyű felcserélni a *cs*-vel, *zs*-vel, *sz*-szel. Ezért tananyagunkban a **hangdifferenciálás** gyakorlására alkalmas fejezet is van. (15. és 16. sz. melléklet)

6. Bemutatjuk a hangképző szervek állását mind a két hang esetében, majd ezt a már megszokott módon szótaggyakorlatok, szópárok, mindkét hangot tartalmazó szavak, mondatok követik. A keretben álló leírás a szembenállásokról szintén a munkát irányító tanárnak szól, s felsorolja azokat a mozzanatokat, amelyekben a két hang különbözik egymástól.

Ezután elővehetjük a külön részben elhelyezett gyakorlatokat, amelyek között szerepel hallásfejlesztő, írásos és kiegészítéses feladat is. E két utóbbit is hallás után kell megoldani. Ezek a gyakorlatok a kiejtéstanián kívül jelentősen támogatják a nyelvtanulást is.

Ha ezeket a gyakorlatokat elvégeztük, minden bizonnyal megtanítottuk diákjainkat a helyes kiejtésre. Természetesen csak kis lépésekben, türelmes és aprólékos munkával érhetünk el eredményt. Ha még a szép magyar beszédre is rá akarjuk vezetni tanítványainkat, akkor elővehetjük majd a hangsúllyal, a hanglejtéssel és a szövegritmussal foglalkozó részt is.

Úgy gondolom, hogy az itt bemutatott szemelvényekből jól kitűnik az, hogy a nyelvoktatás milyen sok tudományterülettel érintkezik: az irodalmon, történelmen, művészeteken kívül bizony a logopédia tudományával is. A nyelv- és beszédtanítás tehát egyúttal a szép beszéd tanítása is.



a a a a

1. Ismételgesd!

a) apa, anya, Anna, ablak, arany,
bank, hang, kard, park, bama,
csapat, dallam, galamb, hajnal,
hasad, havas, kamra, lakat,
lassan, magas, mama

b) hat alma hat lakat
hat labda hat galamb

c) Apa a labdát mutatja.
Anya a kamrában van.
Anna a szobában tanul.
Mama kását kavar.

2. Hat, hasad a pad.

(Játékos számoló)

Este van, este van,
édesapa fáradt -
aranyhajú lányom,
te bonts nekem ágyat.

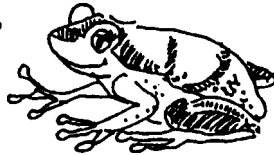
(Móra Ferenc: Este)

Szorgalom



Ki kopog?
Mi kopog?
- Harkály vagyok, kopogok.
Nem is tudom, mióta
vár rám ez a diófa.

Mi ragyog?
Mi ragyog?
- Hát nem tudod, ki vagyok?
Béka vagyok, leveli,
ki a fiát neveli.



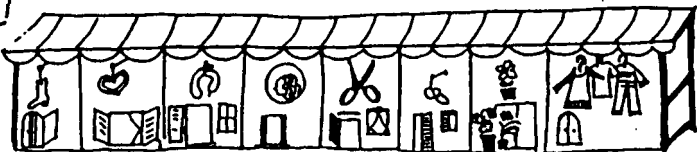
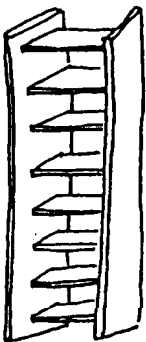
(Nemes Nagy Ágnes)



Mondjátok kórusban!

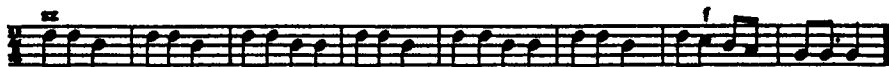
okos, ok, otthon, polc, bolt, volt,
csont, hold, dolog, gondol, kopogok

Nyolc polc. Nyolc bolt. Nyolc rokon.





Koszorú



Koszo-rú, koszo-rú, Mártegyolyan szomorú! -Azért vagyok szomorú, Mert a nevem ko-szo-rú.



- Kipp, kopp, kopogok.
Találd ki, hogy ki vagyok!



1. Ismételd!

a o a o a o a o

2. Ismételd a szópárokat!

fagy - fogy, ha - hó, hagy - hogy, lap - lop, kar - kor,
baka - boka

3. TOTÓ

a = 1, o = 2 mindkettő = x

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

4. Ismételd a szavakat!

Olga, óvoda, hangot, lantot, parkot, csatos, lapos, kalapos,
nagydomb, porhó, dalol, kakaó, asszony, boltja, polca

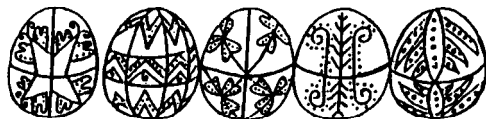
5. Tudsz-e te is ilyen mondatokat csinálni?

Hangos Olga boltja.

A nagydombot porhó borítja.

Nóra altatót dalol.

Folytasd!



6. Ki tudja gyorsabban mondani?

Roppant bottal
koppantottam,
szőcském csacsán
szökkent,
papnadrágban
kappant fogtam,
macskám fecskét hőkkent.

(Vidor Miklós: Nyelvyötrő)

7. Egészítsd ki a szavakat, és alkoss velük mondatokat!



kényelmes...



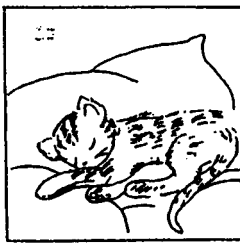
hangos...



kíváncsi...



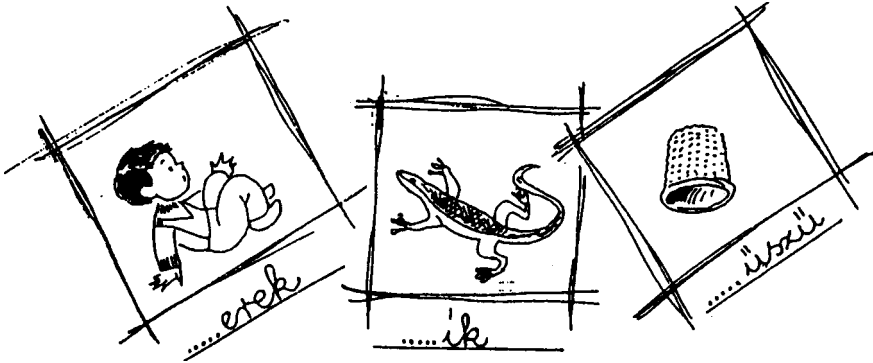
beteg...



lusta...

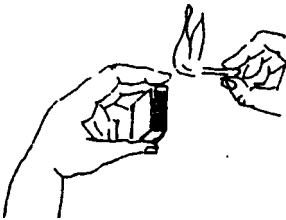


szomorú...



1. Ismételd!

- 1/ hangya, kengyel, angyal, öngyújtó
- 2/ gyík, gyémánt, gyöngy, gyűszű, gyapjú, gyufa
- 3/ négy, légy, hegy, egy, ágy
- 4/ kígyó, bogycó, kagyló, hagyma, negyven



Gyere Gyuri gyorsan
győri gyufagyárba
gyufát gyújtogatni.

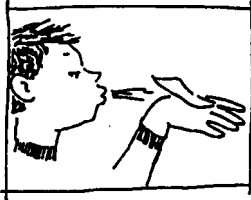
2. Találd ki!

Úton megyen, nem poroz,
vizen megyen, nem csobog,
nádon megyen, nem suhog,
sáson megyen, nem susog,
eső éri, nem ázik,
ha fagy éri, nem fázik.

Mi az?

(Napsugár)

1. El tudsz-e fújni egy kis papírdarabot? Próbáld meg!



Suttogva mondj egy hosszú *i*-t! Most zárd el a levegő útját a nyelveddel, majd hirtelen nyisd ki úgy, hogy a papír elmozduljon!

Milyen hangot hallottál? Benne van nagy királyunk nevében is!

2. Mondogasd!

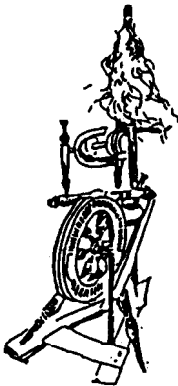
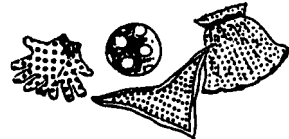
tyi, tyé, tye, työ, tyü, tyá, tya, tyo, tyu
ity, éty, ety, öty, üty, áty, aty, oty, uty
ityi, étyé, etye, ötyö, ütyü, átyá, atya, otyo, utyu



3. Ismételd a szavakat!

tyúk, ponty, konty, Mátyás, batyu, kutya, pitypang,
hatyú, latyak, rotyog, pottyán, pöttyös

pöttyös kesztyű pöttyös kendő
pöttyös labda pöttyös szoknya



Pletykázó asszonyok

Juli néni, Kati néni
-letye-petye-lepetye!-
üldögélnek a sarokba,
jár a nyelvük, mint a rokka
-letye-petye-lepetye!-

Bárki inge, rokolyája
-letye-petye-lepetye!-
lyukat vágnak közepébe,
kitűzik a ház elébe
-letye-petye-lepetye!-

(Weöres Sándor)

6. Másold ki a következő versből a t és a ty betűket tartalmazó szavakat! Ha van kedved, rajzold le Sampuszt!

Jön a kutya

Jön,
jön,
Sampusz,
a fekete krampusz.

Máskülönben kutya-forma,
egész nap csak kutyagolna,
ugatna a busznál,
ez a kutya uszkár.

A pórázát huzigálja,
gyönyörű a frizurája.

Szer-
vusz,
Sampusz,
te fekete krampusz.

7. Ha tetszik ez a vers, tanulj meg belőle részleteket!

Serpenyőben a lapótya,
lesi, várja Kelekótya.

Silleg-süllög a lapótya,
Mit sündörögsz Kelekótya?

Megfordítják a lapótyát,
pirongatják Kelekótyát:

-Várj sorodra Kelekótya,
nem sült meg még a lapótya!

Csak nem tágit Kelekótya,
markában már a lapótya.

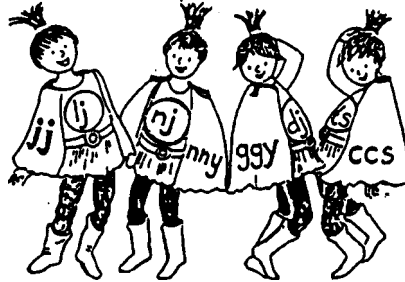
Jaj-jaj, éget a lapótya!-
Jajveszékel Kelekótya.

(Kányádi Sándor: Kelekótya-lapótya)

8. Szerinted milyen gyerek lehet Kelekótya, s mi lehet a lapótya?

Ha figyelmesen olvastad a verset, meg tudod mondani.

A jelmezbe bújt hangok



1. Húzd alá azokat a szavakat, amelyekben jelmezbe bújt hangot találsz, ha kimondod őket! Másold le a mondatokat!

Ne izgulj! Tomi nagyon ügyes.

Most már menjünk haza, mert éhes vagyok!

Tudjátok, mit? Tegyük ki a madáretetőket!

Segíts felhúzni a szánkót!

2. Mire kérte Marikát a mamája? Pótold a hiányokat! Mondd a mondatokat hangosan!

Séta után azonnal kezd..... tanulni!

Ebéd után pihen..... egy kicsit!

Épít..... a testvérednek egy várat!

Beszél..... hangosabban!

3. *Álakiszd át a mondatokat felszólítássá!*

Például: Zsófi kimegy a szobából.
Zsófi, menj ki a szobából!

Tomi felül a szánkóra.

Tomi, _____ a szánkóra!

Valika vacsorát készít magának.

Valika, _____ magadnak vacsorát!

Sonja a számtanpéldán gondolkodik.

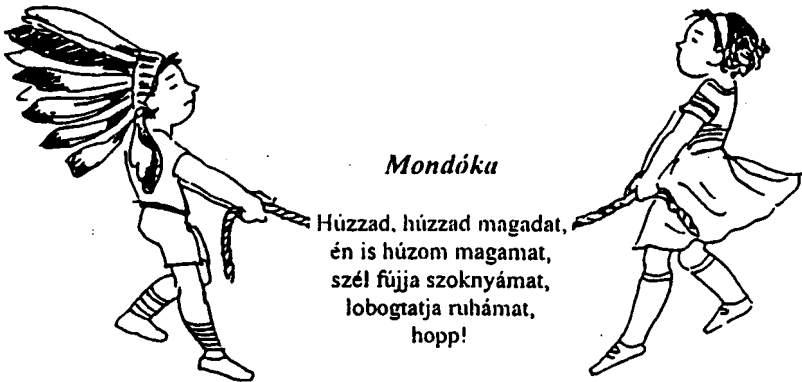
Sonja, _____ a számtanpéldán!

Marika szépen köszön Boján bácsinak.

Marika, _____ szépen Boján bácsinak!

4. *Tollbamondás*

Anyukám sok jó tanácsot ad nekem. Ilyeneket mond: *Ne menj át az úton, ha piros a lámpa! Édd fel a sapkád! Figyelj az órán! Először gondolkodj, azután felelj! Vigyázz a testvéredre!* Ilyen sok dolgot nem is tudok megjegyezni.





Hangfejlesztés:

A kanál formájú nyelvet felemeljük a fogmeder mögötti részhez egy picit hátrébb, mint ahol a *ʃ* hangot képezzük. A fogéleket zárjuk, az ajkakat kerekítjük, majd rézsút felfelé levegőt fújunk a nyelv hegye és a kemény szájpad találkozására.

Vagy:

Az *s* hangot kialakíthatjuk a szokásosnál kissé hátrébb képzett *ʃ* hangból. A *ʃ* hangot suttogó zörejrel ejtjük, így az *s*-hez közelálló hangot kapunk. Közben kerekítsük az ajkat.

Rögzítés:

1. su, sü, so, sö, sa, sá, se, sé, si
2. us, üs, os, ös, as, ás, es, és, is
3. usu, üsü, oso, ösö, asa, ásá, ese, ésé, isi

cs-s	###. old.
s-sz	###. old.
zs-s	###. old.

gyak. 87.

Automatizálás:

súly, sütemény, sill, silt, sok, soha, sofőr, sovány, sonka, sör, sőt, saji, saját, sajnál, saláta, sárga, sátor, seb, segít, sehol, semmi, sétál, siet, sikerül, sír

május, hús, hűvös, ismerős, mos, okos, fontos, piros, csinos, város, has, magas, hatalmas, olvas, más, állás, kedves, kellemes, keres, édes, híres, és, kés, kevés, is, kis, április, társ, vers

húsvét, most, postás, kosár, folyosó, vasárnap, hasonló, vásárol, másik, máskor, második, táska, eset, esik, eső, este, mese, keserű, Pest, test, testvér, feleség, késő, fésű, fésül, iskola, ismer, ismét, turista, első, utolsó, újság, verseny

gyilkosság, házasság, édesség, magasság, mással, késsel, olvasással, lassú, lassan, tessék

hasal-hassal, késel-késsel, olvas-olvass, keress-keres, versel-verssel, mos-moss, kedvesség-kedvesé, híresé-híressé, mással-másol

Sehol senki. Súlyos sikkasztás. Süteményt süt. A strandon sétál. Sertéshús salátával.
Soha sem sír. Sötétkék selyem sál. Sokszor segített a segédmunkás. Sürgős segítségért siet.
Sonkástojás sajttal és sörrrel.
Sajnos semmi sem sikerült, sóhajtott a sovány, sápadt sofőr.

Kevés hús. Esik az eső. Elkésem az iskolából. Turista újság. Pesti postás. Most mosok.
Az ismerősöm esküvője májusban lesz. A gyilkos hasonlít a henteshez.
Húsvéti piros tojás van a kis kosárban. Vasárnap este Pesten esett az eső. A második feleségem magas, csinos és okos. Tessék újságot vásárolni és sokat olvasni! Elkísértem a testvéremet a városba táskát vásárolni.
Az anyósomnak most fontos kereskedelmi állása van Pesten.

SZ+S; Z+S = SS az ejtésben!

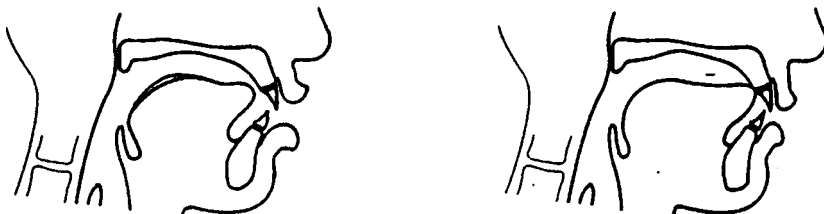
egészség, igazság, nehézség, egészséges, igazságos

Süssünk, süsünk valamit, azt is megmondom, hogy mit: lisztből legyen kerekes, töltelékes, jó édes.	Sodorva, tekerve, túróval bélelve csigabiga rétes kerekes és édes. /Népköltés/
---	--

S 87. Írjon + jelet a négyzetbe, ha hallott s hangot, - jelet, ha nem!

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(megoldás: sütemény, siet, házat, barát, kedves, április, étterem, folyosó, mesél, tábla)



S



SZ.

Ismételje (olvassa) a következő szótagokat!

1.	su - szü	sül - szül	so - szo	ső - sző	sa - sza	sá - szá	se - sze	sé - szé	si - szi
2.	us - usz	üs - üsz	os - osz	ös - ösz	as - asz	ás - ász	es - esz	és - ész	is - isz
3.	usu-uszu	üsil-üszü	oso-oszo	öb-öszö	asa-asza	ásá-ászá	ese-esze	ésé-észé	isi-iszi

Szembenállás: képzés helye: fogmeder mögött **s** – fogmeder **sz**
 artikuláció módja: a fogmeder mögötti és a nyelvhat elülső része közötti **rés s**
 a fogmeder és a nyelvhat elülső része közötti **rés sz**

Ismételje, olvassa!

gyak. 196-199.

só - szó, leves - levesz, kés - kész, hús - húsz, másik - mászik, esik - eszik, ősz - ős, ősszel - őssel, ősről - őszről, és - ész, seb - szebb, haszon - hason, hálás - halász, sín - szín, sör - szór, szem - sem, süil - szül, test - teszt, tested - teszted, vers - versz, sál - szál, les - lesz, sár - szár, susog - szuszog, sír - szír, rész - rés, sós - szósz, busz - bús

szépség, széles, szívesen, színes, huszas, szakos, hasznos, beszélgetés, sikkasztás, szakmunkás, büszkeség, szállítás, szennyes, viszontlátásra, tisztás, szemüveges, asztalos, veszélyes, szappanos, Sepsiszentgyörgy, szükséges, szükségszerűség

Szagos és színes a szegfű. A sündisznó szűrős. Sok veszélyes szokás van. Ha nem elég sós a szósz, tegyél bele egy kis sót. Sokszor szoktam segíteni szegényeknek. Hús kis kés kész. Egy bús szír sír a buszon. Mit sütsz kis szűcs? Sós húst sütsz kis szűcs?

196. Írja be a négyzetbe a hallott hangot!

S vagy SZ?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(megoldás: sűn, szűk, szűnyog, sátor, este, bambusz, villamos, suhog, szalag, tészta)

197. Húzza alá, melyik szót hallja!

só - szó, leves - levesz, kés - kész, hús - húsz, másik - mászik, esik - eszik, ősz - ős, ősszel - őssel, ősről - őszről, és - ész, seb - szebb, haszon - hason, hálás - halász, sín - szín, sör - szőr, szem - sem, süll - szüll, test - teszt, tested - teszted, vers - versz, sál - szál, les - lesz, sár - szár, susog - szuszog, sőr - szőr, rész - rés, sós - szósz, busz - bús

(megoldás: só, leves, kész, hús, mászik, eszik, ősz, őssel, ősről, és, szebb, hason, halász, szín, sör, sem, süll, teszt, tested, vers, szál, les, sár, szuszog, szőr, rés, sós, bús)

198. Írja le a hallott szavakat!

(megoldás: úszás, szokás, szurvas, sokszor, augusztus, piszkos, születésnap, szódásüveg, sündiszó, szakállas)

199. Írja be, melyik hangot hallja!

É_ ké_ a hú_? Még_ ül. Egyik_ emem_ fr, a má_ ik nevet. _u_ og a bú_ ő_ i _él. _u_ ogva má_ ik fel a hegyre. Kell egy ki_ _ó a leve_ be. Igyál egy ki_ _ört! Ez az én_ öröm. Levágja a _ört. Ez_ ebb_ fn, mint a má_ ik. Van egy_ eb a ha_ on. Nincs_ emmi ha_ on. Ó_ el nagy_ ár le_ , ha e_ ik. Ez a te te_ ted? Jó a te_ ted. Hálá_ le_ a halá_ .

(megoldás: És kész a hús? Még süll. Egyik szemem sőr, a másik nevet. Susog a bús ősz szél. Szuszogva mászik fel a hegyre. Kell egy kis só a levesbe. Igyál egy kis sört! Ez az én söröm. Levágja a szőrt. Ez szebb szín, mint a másik. Van egy seb a hason. Nincs semmi haszon. Ősszel nagy sár lesz, ha esik. Ez a te teszted? Jó a tested. Hálás lesz a halász.)

Hlavacska Edit

Egy új magyar nyelvkönyv haladóknak: a Hungarolingua 3.

I. A Hungarolingua nyelvoktató program

1.1. A Hungarolingua nyelvoktató program a Debreceni Nyári Egyetem által kiadott tananyagsorozat, melynek terve 1990-ben született meg, azt követően, hogy a Nyári Egyetem a Kossuth Lajos Tudományegyetem önálló intézménye lett. Ebben az időszakban a magyart idegen nyelvként oktató tananyagok megújításának szükségét mindenki fokozottan érezte, hiszen a korábbi tananyagok ekkorra szemléletükben éppúgy elavultak, mint tudományos, módszertani tekintetben.

Olyan oktatóprogramot szerettünk volna megvalósítani, amely megfelel a nagy világnyelvek oktatásában kialakult modelleknek, azaz tekintettel van a kommunikativitás előtérbe kerülésére, a szituatív-pragmatikus nyelvoktatás megvalósítására törekszik, és az alkalmazott eszközök, médiumok sokféleségét igyekszik felhasználni. Másrészt a magyar nyelv oktatásának sajátos feltételeit is figyelembe kellett vennünk, többek között azt, hogy a magyar nyelvet sokfelé, szótan tanulják, de viszonylag kis számban; sok az egyéni nyelvtanuló; a magyart általában sokadik nyelvként tanulják, tehát többnyire képzett nyelvtanulók vágnak bele a magyartanulásba. Tekintettel kellett lennünk ezen túl természetesen a magyar nyelv sajátos arculatára is, hogy tudniillik nem indoeurópai jellegű és egyben igen gazdag alaktannal rendelkező nyelv stb.

Az oktatóprogram elindítója és kezdetben szerkesztője Hoffmann István volt, aki 1990-től 1996-ig a Nyári Egyetem tanulmányi igazgatójaként tevékenykedett. 1996-tól Maticsák Sándor, a jelenlegi tanulmányi igazgató gondozza a kiadványokat, de több sorozatot továbbra is közösen szerkesztenek.

1.2. Az oktatóprogram gerincét, bázisát a *Hungarolingua 1.* (első kiadása 1991-ben, a második 1996-ban) kezdőknek, a *Hungarolingua 2.* (1993) középhaladóknak és a *Hungarolingua 3.* (megjelenés előtt álló) haladóknak szóló oktatócsomagok alkotják. Az első kettő esetében valóban csomagról van szó, amely az alábbi részeket tartalmazza: tankönyv, munkafüzetek

(nyelvtani, videó-, fonetikai), megoldások, szótárfüzet, ellenőrző feladatlapok, video- és audiokazetták.

A tananyagok közvetítő nyelv nélkül készültek, a minél szélesebb körű felhasználhatóság érdekében. A közvetítő nyelv hiányából adódó nehézségeket oldja a médiumok sokfélesége. A csomagok főleg tanári irányítással használhatók, de egyéni tanulásra is alkalmasak. A legeredményesebben csoportos, intenzív nyelvtanulásban alkalmazhatók.

1.3. A HL1 és HL2 oktatócsomag központi része a két alaptankönyv (szerzőik: Hlavacska Edit, Hoffmann István, Laczkó Tibor, Maticsák Sándor), melyek 12-12 témakört, azaz leckét tartalmaznak. A témák az alapvető élethelyzetekben való eligazodást szolgálják (ismerkedés, a városban, a szállodában, étkezés, nyaralás, közlekedés, sport, munka stb.), feldolgozásuk az első könyvben szinte kizárólag dialógusokban történik, a második részben azonban egyre több leíró szöveg is megjelenik, gyakran országismereti tartalommal (Budapesten, városnézés stb.). A dialógusok jelentős része videón is megtekinthető. Ezek feldolgozásához készült a videomunkafüzet. A tankönyvek valamennyi szövege hangkazettáról is meghallgatható.

Egy-egy könyv kb.1700-1800 szót tartalmaz. A szókincs kiválasztása szólisták összeállításával, gyakorisági listák alapján történt: elsősorban fontos, gyakori szavak kerültek bele a szövegekbe, de kisebb mértékben (5-10%) különleges szókinccset is felhasználtunk. A szavakat külön szótárfüzet tartalmazza magyar, angol, német és francia nyelven, a tankönyvbeli jelentésükkel.

A tankönyvek alapstruktúráját a nyelvtan adja, de ezt - alkalmazkodva a nyelvtanulók más nyelvek tanulásában szerzett tapasztalataihoz, elvárásaihoz – igyekeztünk elrejteni a szituatív jelenségek mögé. A két rész tartalmazza a magyar nyelv alapnyelvtanát, azaz lényegében minden olyan jelenséget, szerkezetet, amely szinonim szerkezettel nem helyettesíthető. A nyelvtan feldolgozását szigorú egymásra épülés jellemzi: az egyes részekben csak azok a nyelvtani jelenségek fordulnak elő, amit már korábbról ismerhet a tanuló. A nyelvtant táblázatok, ábrák formalizálják, foglalják össze. A nyelvtan elsajátítását gyakorlatok segítik elő. Kisebb számban ugyan a tankönyvek is tartalmaznak gyakorlatokat, de az igazi elmélyítést a nyelvtani munkafüzet biztosítja, mely pontosan követi a tankönyv nyelvtani anyagát, szerkezetét.

A Hungarolingua első és második részének szerves folytatása a Hungarolingua 3., melyről az alábbiakban részletesebben szólok.

2. A Hungarolingua 3.

2.1. A Hungarolingua tananyagsorozat harmadik, haladó nyelvtanulónak szánt részének kézirata a közelmúltban készült el, és jelenleg a nyomdai előkészítése folyik. Megjelenése 1999 nyarának elejére várható. A könyv 12 leckét tartalmaz, amelyek egyenként 10-10 oldalasak, azaz egészében 120 oldal terjedelmű. A tankönyvhöz később munkafüzetet is szerkesztünk.

A HL3 szervesen kapcsolódik a HL1-2 kezdőknek és középhaladóknak írt oktatóanyaghoz, de természetesen nem csak azok forgathatják haszonnal, akik az említett két könyvből szerezték meg alap-, illetve középfokú magyar nyelvi ismereteiket. A haladó szint feltételezi mindazon alapvető nyelvtani jelenségeknek az ismeretét, amelyek a magyar nyelv szerkezetének a magvát jelentik. Ezeket a jelenségeket a HL első két részében - mint fent említettem - szigorúan megtervezett rendben, egymásra építve dolgoztuk fel, s ezeket ismertnek, tudottnak véve terveztük meg a haladó nyelvkönyvet.

A HL első két részének fő célja a nyelvtanuló nyelvismeretének grammatikai megalapozása, valamint a köznapi beszédhelyzetekben nélkülözhetetlen, szituatív nyelvismeretet biztosító alapvető szókincs megtanítása volt. (A két könyv összesen 3658 szót, kifejezést tartalmaz.) Új könyvünk fő célkitűzésként a szókincsbővítést és a még hiányzó nyelvtani jelenségek bemutatását jelöltük meg.

2.2. A célkitűzésünknek megfelelően a tankönyv szerkezetének közép-pontjában maguk a szövegek állnak. Minden leckében található párbeszédes és leíró szövegek egyaránt. Ezek aránya azonban változó, részben a téma jellegétől függően, részben pedig a könyvben való előrehaladásnak megfelelően. A könyv első részében közel azonos arányban vannak a dialógusok és a leíró jellegű szövegek, a második részben ez az arány eltolódik a leíró szövegek javára. A kiválasztott 12 fő téma elrendezésének elve az volt, hogy a konkrétabb, a mindennapi élethez szorosabban kapcsolódó témáktól az általánosabbak, elvontabbak felé haladjunk.

Az egyes leckék az alábbi témákat dolgozzák fel: 1. Az emberi külső, 2. Öltözködés, 3. Közérzet, 4. A család, 5. Lakóhelyünk, 6. Környezetünk, 7. Szabadidő, 8. Ünnepek, szokások, 9. Ügyintézés, 10. Földünk, 11. Társadalom és gazdaság, 12. Tanulás, kommunikáció.

A leíró szövegeket típusuk és stílusuk szerint szándékainknak megfelelően a sokféleség jellemzi.

Vannak köztük újságcikkek (ezek azonban nem átvett, hanem szerkesztett szövegek). A könyvben találunk például rendőrségi közleményt, amelyben a személyleírás kapcsán az ember külsőt mutatjuk be. Egy napilap orvosi mellékletében olvashatunk az allergiáról. Az Otthon lakberendezési

folyóiratból egy lakásbelsőt ismerhetünk meg. Riportot olvashatunk egy divatlapban a nyakkendőgyűjtővel és a híres divatfotóssal. Szerepelnek a napilapok stílusára jellemző rövid hírek családi eseményekről, természeti katasztrófákról, valamint riportot közlünk a tiszai árvíz szemtanúival. Találunk álláshirdetést, albérlethirdetést, utazási ajánlatot, és a szaknévsorból megismerhetjük az építkezéssel kapcsolatos szakmák, anyagok szókincsét.

A hivatalos nyelv bizonyos mélységű ismeretét szeretnénk adni hivatalos iratok, például adásvételi szerződés, kérelem (építési, tartózkodási engedély), munkaalkalmassági űrlap stb. bemutatásával.

Lexikon-, illetve enciklopédia jellegű szövegeket olvashatunk nyelvrokonainkról, egy híres építészünkről, gyümölcs- vagy kutyafajtákról stb. Feliratok vannak például kozmetikai termékekről, kórházi látogatási rendről stb.

A leíró szövegek között találunk szakszöveget is: szociológiai írást a családról, a válásról, a magyar lakáshelyzetről, olvasási szokásainkról. Az ilyen típusú szövegekhez szép számmal kapcsolódnak diagramok, grafikonok is: születési adatokról, a családok háztartási gépekkel való ellátottságáról stb. Ezek az országról nyújtott információkon túl lehetőségeket teremtenek az ábrák szóbeli értelmezésére, elemzésére, azaz a szövegekből elsajátított nyelvi ismeretek alkotó használatára is. Ezen kívül néprajzi, történelmi, gazdasági, sőt nyelvészeti jellegű szakszövegekkel, ismeretterjesztő írásokkal is találkozunk a könyvben.

Az egyes leckéknek az utolsó, 10. oldalán szépirodalmi szövegeket, szövegrészleteket találunk, melyek elolvasása, megértése igazi sikerélményhez juttathatja a nyelvtanulókat. A szépirodalmi szövegek szerzői között ott találjuk Móricz Zsigmondot, Nagy Lajost, Kosztolányit, Sánta Ferencet, Örkény Istvánt, Márai Sándort, Konrád Györgyöt.

Mint a fentiekből kiderül, a szövegek nagy része jelentősen hozzásegíti a nyelvtanulót a differenciáltabb országkép kialakításához. Az országismeret azonban ezen túl közvetlen módon is megjelenik a könyvben. Olvashatunk a honfoglalásról és nyelvrokonainkról, a magyar népviseletekről, híres műemlékeinkről, a Hortobágyról, világörökségeinkről, ünnepeinkről, esküvői, szüreti és farsangi népszokásainkról, Magyarország földrajzi, társadalmi viszonyairól, híres magyarokról.

2.3. Az említett 12 fő téma, azaz a 12 lecke dialógusokban és leíró szövegekben való kidolgozásakor nagy hangsúlyt fektettünk a szókincs körütekintő megválasztására. A könyv megírása előtt elkészítettünk egy kb. 15.000 szót tartalmazó számítógépes adatbázist, mely szótárak és gyakorisági mutatók alapján állt össze. Ezt a szóanyagot közel 100 szemantikai csoportba rendeztük, szófaji kóddal láttuk el, és jelöltük, hogy mely szavak fordultak már elő a HL 1-2 tankönyvben. Az ilyenfajta rendezés nagy segítséget jelen-

tett a megfelelő szókincs kiválasztásában. Természetesen valamennyi szemantikai csoportot nem tudtunk feldolgozni ebben az egyetlen könyvben. A válogatáskor tekintettel voltunk a HL3-at követő felsőfokú nyelvkönyv majdani tematikájára is.

Ebben a könyvben leckénként kb. 250 új szó fordul elő (a viszonyítás alapja a HL1 és 2 teljes szókincese), azaz oldalanként átlagosan 25 új szó. Ennek megfelelően az egész könyv hozzávetőlegesen 3000 új szót tartalmaz. A HL1-3 tanulója tehát az alaptankönyvek feldolgozásával mintegy hat és fél ezer szó birtokába jut.

Mivel a könyvben a szókincsnek kiemelt szerepet szántunk, ezt oly módon is jelezni kívántuk, hogy leckénként 4-5 ún. szódobozban rendeztük össze az adott tárgykörből a legfontosabb szavakat, kifejezéseket. Ezek mindegyike természetesen nem feltétlenül új szó a tanuló számára, de a tanulhatóság, megjegyezhetőség szempontjából célszerűnek tűnt a tematikailag, szemantikailag összetartozó szavakat egy helyen összegyűjteni. Ezeket nem is úgy kell tekinteni, mint feltétlenül megtanulandó szavakat: lehet szemezgetni, válogatni belőlük, vagy a későbbiekben is visszatérni hozzájuk.

A szókincsnek az összerendezése különböző módon történt. Vannak valódi szótárszerű dobozok: itt szinonimákkal, értelmezésekkel magyarázzuk a szavakat. Az elrendezés nem betűrend szerinti, hanem kisebb jelentésmezőkre tagolva csoportosítottuk a szavakat, gyakran ellentétes jelentésükkel együtt. (E munkában sajnos, csak a legutóbbi szakaszban használhattuk a kitűnő Magyar Szókincestár c. kiadványt.) Kifejezéseket, szókapcsolatokat is megadunk e részben. Ilyen feldolgozású az emberi külsőre vonatkozó szókincs (magasság, testsúly, testalkat, hajviselet), valamint a közérzettel kapcsolatos szavak (Hogy érzed magad?).

Máskor pusztán felsorolásszerűen adjuk meg a szavakat: például az öltözködés kifejezései vagy az orvosok és a gyógyító helyek fajtái (ezek a képzők szerint vannak csoportosítva). A felsorolás képesszótárszerű is lehet: testrésznevek, zöldségfélék, virágok nevei jelennek meg többek között ilyen formában. A rokonságneveket ábra segítségével szemléltetjük, szemantizáljuk.

Szinonimák felsorolása is előfordul e szódobozokban: így jártunk el a régi-új mellékeveknél vagy a *mindig-gyakran-néha-soha* kifejezési lehetőségeinek bemutatásakor. Itt a szinonimákat jelentéscsoportokba soroltuk, és megadtuk a tipikus kapcsolási lehetőségeiket is.

Ahol lehetséges, folyamatos szövegben jelenik meg az összetartozó szavak egymáshoz való viszonya, a származékokkal együtt. Ilyen például a memória, a türelem, dühösség szókincese.

Frazeológiai kifejezések is vannak összerendezve e helyeken: ilyenek a testrésznevekhez, a szó, az idő és a pénz szavakhoz kapcsolódó kifejezések.

A szókinccshez hasonló módon rendeztük össze a sajátos nyelvi, szemantikai funkciókat is, például a bizonytalanság, a kérés, szükségesség, akará, körülbelüliség kifejezési lehetőségeit.

2.4. A fentiekből következően a grammatikának - eltérően a HL első és második részétől - nincs központi szerepe a HL3-ban: a tárgyalt új nyelvtani jelenségek nincsenek egységes hierarchikus keretbe foglalva, nincs egymásra épülésük a szövegben. Az itt bemutatott nyelvtani jelenségek perifériális jellegűek, specifikus funkciójúak, viszonylag ritkák, így nincs is szükség az ilyen elrendezésükre. Lényeges különbség még a kezdő és középhasaladó könyvhöz képest, hogy míg ott táblázatok, paradigmák, ábrák segítettek a megértést, itt az egyes nyelvtani jelenségeket magyar nyelvű magyarázatokkal világítjuk meg. Természetesen igyekeztünk magunkat távol tartani a bonyolult szaknyelvi magyarázatoktól, de minimális szaknyelvi terminológia használata elkerülhetetlen volt, aminek megértése, úgy gondoltuk, haladó nyelvi szinten már elvárható.

Viszonylag nagyobb figyelmet szenteltünk a szóalkotás bemutatásának. A képzők közül - nem rendszerbe foglalva - csupán produktív, aktív képzőket tárgyalunk: pl. az -ú/ ű, -s, -tlan/ tlen, -i, -nyi, -beli, féle, -szerű melléknévképzőket; a -z, -l, -n, -g, -it, -ul/ ül, -gat/ get igeképzőket. A főnévképzők közül az -ás/ és, -ság/ ség, a kicsinyítő, illetve a becéző képzőket.

Bemutatunk néhány eddig még nem tanult viszonyragot is (ezek ragként való felfogása, produktivitása elméletileg vitatható ugyan, de gyakorlati tárgyalásuk mindenképpen indokolt). Ilyen például a -nta/ nte, -stul/ stül. Bizonyos nyelvi kifejezőeszközök összefoglaló áttekintésére is vállalkoztunk a könyv nyelvtani részében. Az egyes határozói viszonyok (idő, mód, ok, cél, hasonlítás) nyelvi kifejezőeszközeinek rendszerezésekor a már korábban tanult ragokat, névutókat itt más megközelítésben is áttekintjük és kiegészítjük addig ismeretlen elemekkel és funkciókkal. Foglalkozunk valamelyest a földrajzi nevek helyragozásával, névelőzésével, az igenevek időviszonyaival, a határozószók fokozásával stb.

A szókinccsel és a grammatikával kapcsolatos (mondhatni elméleti, összefoglaló) egységek vizuálisan is elkülönülnek a könyvben a szövegektől. Ezek általában a lap alján vagy külső szélén található, állandó léniával határolt egységek.

2.5. A tankönyvben található gyakorlatok, feladatok jelentős része szituatív jellegű: néha megkezdett dialógusok hívnak fel a folytatásra, hasonló szituáció megteremtésére. Találunk hagyományos kiegészítő feladatokat, melyek többnyire a szókinccs használatát segítik elő (testrésznevek, rokonság-

nevek beírása a szövegbe). Vannak olyan feladatok, melyekben párosítani kell az igét a bővítményével, a fogalmilag összetartozó szavakat stb.

Tudatában vagyunk természetesen annak, hogy a kevés gyakoroltató rész önmagában nem teszi lehetővé a nyelvi anyag produktív elsajátítását. A gyakorlatok kis számát azonban az magyarázza, hogy a tankönyvhöz sokoldalú, terjedelmes munkafüzetet szántunk, mely reményeink szerint nyár közepére el is készül. A HL3 anyaga ezzel válik teljessé.

3. A Hungarolingua kiegészítő sorozatai

A Hungarolingua oktatóanyag fő vonalát képező HL1 és HL2, illetve a készülő HL3 tananyagokon kívül egyéb kiegészítő kiadványok, sorozatok szolgálják az oktatóprogram részeként a magyar nyelv minél jobb elsajátítását. Ezek azonban lazább struktúrát alkotnak, mivel nagy részük elsősorban haladó nyelvtudással rendelkezők számára készült, s ezen a szinten a nyelvi ismeretekben már jóval nagyobb a szóródás, eltérés. E kiegészítő anyagoknak többféle igényt kell kielégíteniük. A mellékelt ábra áttekintést kíván nyújtani a Debreceni Nyári Egyetem mint kiadó által megjelentetett, illetve megjelenés alatt levő kiadványairól.

3.1. A Hungarolingua Grammatika (HLC), vagyis a Gyakorlati magyar nyelvtan alapjául Keresztes László, Unkarin kiel (1974) c. műve szolgált, melyet finnek számára írt a Helsinki Egyetem lektoraként. A HLC első kiadása magyar, angol, német nyelven egyszerre jelent meg 1992-ben, azóta napvilágot látott már ezek javított 2. kiadása, illetve az angol változatnak a 3. kiadása is. Az említett nyelveken kívül olasz, francia és észt változata is elkészült a könyvnek, japánra fordítása pedig jelenleg folyik.

Ez a nyelvtan nem szokványos akadémiai típusú nyelvtan. A hagyományos nyelvtani felosztást követi ugyan, de a nyelvtani produktivitás, illetve a magyart idegen nyelvként tanulók sajátos szempontjainak figyelembevételével. Vezérszavak, táblázatok, tárgymutatók segítik hozzá a nyelvtanulót, hogy a nyelvkönyvben vázlatosan megjelenített grammatikai jelenségekről bővebb információkat, magyarázatokat szerezhessen.

3.2. A Hungarolingua Fonetika (HLF) csomag darabjai öt-öt hangkazettát és egy-egy szöveggönyvet tartalmaznak. A HL1-hez tartozik ugyan fonetika anyag, de a könyv egynyelvűsége miatt az nem lehet tekintettel a nyelvtanulók anyanyelvére. A HLF kontrasztív alapú fonetika gyakorlóanyag, amely eddig három nyelvre készült el: magyar-angol, olasz, finn változatban használhatják a magyarul tanulók.

3.3. A *Hungarolingua Gyakorlókönyvek* célja a meglévő nyelvi ismeretek elmélyítése, a szókincsbővítés, a kommunikációs képességek javítása. Ezek haladó nyelvtanulók számára készültek, főleg szövegfeldolgozást tartalmaznak, igen gazdag gyakorlatanyaggal.

A *Nem csak dalok* (Laczkó Zsuzsa munkája, 1996) tananyag, mely egy könyvet és egy kazettát tartalmaz, abból a tapasztalatból indult ki, hogy a nyelvtanulók nagy része szívesen választja a tanuláshoz ezt a lazább, oldottabb formáját is. A könyv húsz dalszöveget dolgoz fel - ezek kazettán is meghallgathatók - különféle feladattípusok (megértési, szituatív-társalgási, nyelvtani, szókincsbeli stb.) segítségével.

A *Nem csak novellák* (Goretity József és Laczkó Zsuzsa munkája, 1997) egy könyvet és két hangkazettát foglal magában. A XX. századi magyar irodalomból húsz novellát (Heltai Jenő, Karinthy Ferenc, Hajnóczy Péter, Örkény István, Mándi Iván stb. tollából) dolgoztak fel a szerzők különböző feladatok segítségével. Anyagával a könyv hozzásegít a magyar kultúra, szépirodalom megismeréséhez is.

A *Hungarolingua Gyakorlókönyvek* alsorozataként indult egy nyelvvizsgára felkészítő sorozat, melynek első darabja 1999-ben jelent meg.

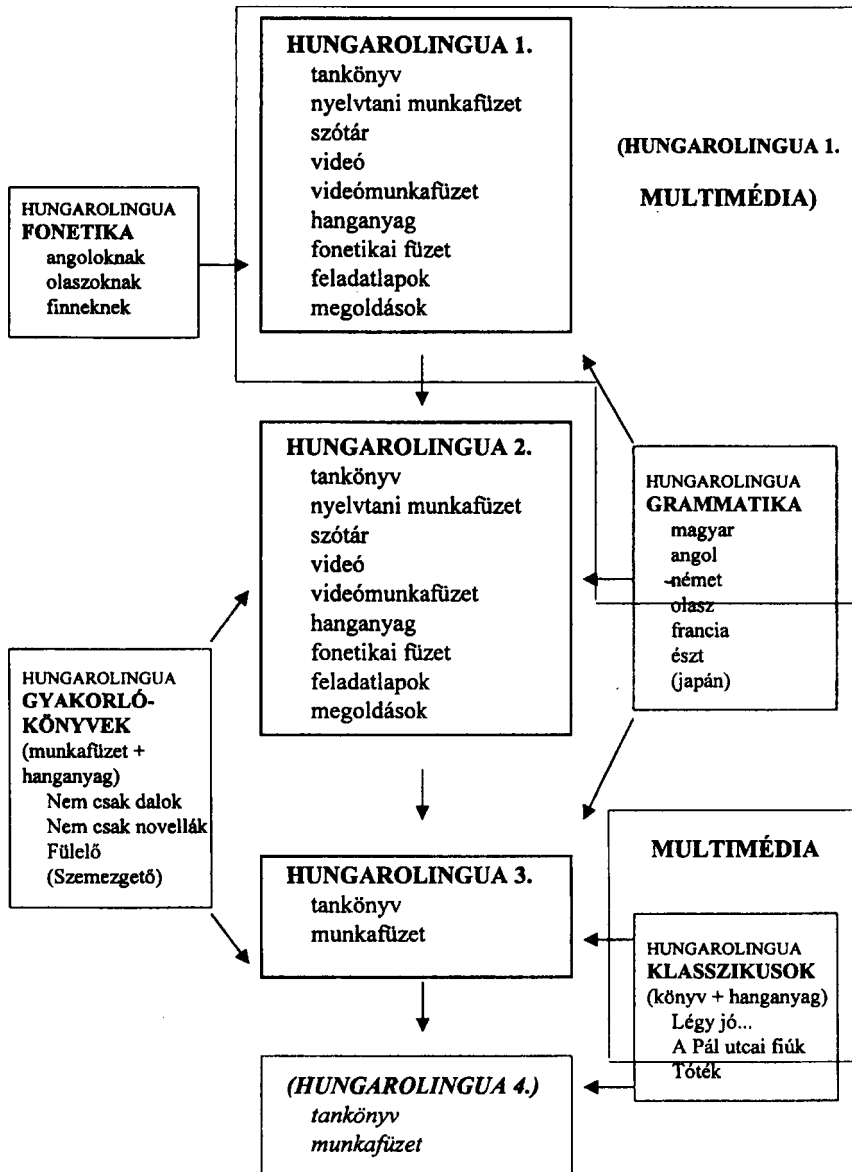
A *Fülelő. Gyakorlatok hallott szövegek megértésére* (Kindert Judit és Laczkó Zsuzsa munkája) egy könyvet és három kazettát tartalmaz. Az ECL nemzetközi nyelvvizsgálóhoz közeli szemléletű, s annak a hallás utáni megértést ellenőrző részére való felkészülést segítő anyag. A szövegek, melyek sokféle szövegtípust (mindennapi párbeszéd, újságcikkek, ismeretterjesztő előadások, rádióriportok stb.) képviselnek, három szintre - középhaladó (A), haladó (B), felsőfokú (C) készültek. Tíz témakörből találunk szövegeket, szintenként kettőt-kettőt. A könyv tartalmazza a megértést ellenőrző feladatokat, külön a megoldásokat és magukat a hallott szövegeket is.

E sorozat keretében a közeljövőben szeretnénk megjelentetni az olvasott szövegek megértésének gyakorlókönyvét, az előzőhöz hasonló felépítésben.

3.4. A *Hungarolingua Klasszikusok* sorozatot (Goretity József munkái) azoknak a nyelvtanulóknak szántuk, akik haladó szinten tudnak magyarul, de eredeti, terjedelmesebb szépirodalmi művek olvasásába nem mernek, illetve nem tudnak belefogni. Ezek a 60-80 lap terjedelmű kis zsebkönyvek klasszikus művek, regények rövidített, egyszerűsített változatai, egytől ötig terjedő nehézségi fokozatúak. A könyvhöz rövid szótári függelék tartozik, melyben a ritkább, régies, rétegnyelvi szavak magyarátat találjuk. A könyvek teljes szövege hangkazettán is meghallgatható. Eddig három kötet készült el: *Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig* (4. fokozat), *Örkény István: Tóték* (4. fokozat) és *Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk* (3. fokozat) című munkája alapján.

3.5. *Multimédia-programot is elindított a Debreceni Nyári Egyetem, melynek keretében a Hungarolingua Klasszikusok sorozat két darabjának, Móricz: Légy jó mindhalálig és Molnár: A Pál utcai fiúk c. munkák CD-változata már elkészült (Nagy Tibor, Tóth Ágoston, Dobi Edit, Tóth Valéria munkái). A HL1 oktatócsomagnak, mely valójában már 1991-ben multimédiális módon készült – hiszen a nyomtatott és a hangnyagon kívül gazdag képi és mozgófilmes anyagot is tartalmaznak – most teremtjük meg az egyetlen technikai eszközön, a számítógépen való használatát. Az 1-6. lecke multimédiális változatának elkészítése jelenleg folyik.*

A HUNGAROLINGUA nyelvoktató program



A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK SZEMÉLYI FELTÉTELEI (TANÁRKÉPZÉS, TANÁRTRÉNINGEK, TOVÁBBKÉPZÉSEK STB.)

Nádor Orsolya

Integrált lektorképzés a Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán

1. Péccsett a nyolcvanas évek első felében kezdett formálódni a magyar mint idegen nyelv tanítása és tanulása iránti igény. Az egyetemről évről évre több oktató nyerte meg a külföldi egyetemeken valamelyikén meghirdetett lektori vagy vendégtanári pályázatot, s hazatérésük után szívesen átadták volna a tapasztalataikat - ha lett volna kinek. Lényegében ez vezetett 1987-ben a *magyar mint idegen nyelv speciál kollégium* meghirdetéséhez. A keretet a Nyelvi és Kommunikációs Intézet adta, tanárnak Csay Bélát, a Magyar Lektori Központ igazgatóját hívták meg. A munka 1992-ig folytatódott ebben a formában.

2. A következő lépés 1993 őszén a *magyar mint idegen nyelv / hungarológia specializáció* megindítása volt. Szépe György, aki az ötletet gondozta és kidolgozását irányította, Hankiss János kultúrdiplomáciai felfogásából, valamint saját lektori és vendégprofesszori tapasztalataiból kiindulva, komplex képzésben gondolkodott. Ez a koncepció valójában Gragger Róbert hungarológia felfogását követte, aki a hungarológia fogalmán "az egész magyar kultúrkör megragadását" és közvetítését értette. A Nyelvtudományi Tanszék - még a volt vendégoktatók bevonásával is - azonban csak a szűkebb, filológiai értelemben vett képzésre lett volna alkalmas. A leendő lektornak, illetve hungarológus tanárnak azonban szinte polihisztornak kell lennie ahhoz, hogy a pályáján sikeresen helytálljon. A graggeri-hankissi koncepció megvalósításához hamarosan kiváló partnereket találtunk más tanszékeken, akik a feladat fontosságát felismerve, szívesen vállalkoztak egy-egy új szemléletű tantárgy tematikájának kidolgozására és oktatására. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen a specializáció megindulásától kezdve volt földrajztudósunk, néprajzosunk, társadalomtudósunk, művészettörténészünk, kontrasztív nyelv-

vészünk. (Egyedül az irodalmárokkal nem sikerült tanszéki együttműködést kialakítanunk, helyettük az idegen nyelvi tanszékek külföldi tapasztalatokkal rendelkező oktatóit üdvözölhettünk körünkben.) Fontos része a képzésnek a tanítási gyakorlat. Ezt a feladatot az egyetem egyik központi szervezeti egysége, a Nemzetközi Oktatási Központ segítségével oldottuk meg. Itt kis létszámú csoportokban, a Nyelvtudományi Tanszékről kiküldött szakvezető irányításával ismerkedhettek meg a hallgatók a szakma gyakorlatával.

3. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia specializációt a II. félévtől kezdve vehetik fel a diákok. A kreditrendszerre való áttérés után az egyetem minden specializációhoz negyven kreditpont megszerzését tette kötelezővé. Kezdetben minden tantárgy két pontot ért, így nemcsak a koncepció megvalósítása, hanem a szükséges pontok megszerzése miatt is viszonylag gazdag kínálatot igyekeztünk kidolgozni, valamint lehetővé tettük az alkalmazott nyelvészeti és az anyanyelvi tantárgycsoporthoz tartozó tárgyak "átkreditálását". A MIH specializációt választó hallgatók számára hat tantárgycsoportot alakítottunk ki. A következőkben ezeket szeretném röviden ismertetni.

1. Alapozó tantárgyak

Ezen a csoporton belül két tárgyat hirdetünk meg, az alkalmazott nyelvészeti bevezetést - kijelölve ezzel a specializáció tudományrendszertani helyét -, valamint a magyar mint idegen nyelv/hungarológia alapjaival foglalkozó előadást.

2. Nyelvoktatási tantárgyak

Itt olyan alkalmazott nyelvészeti tantárgyak szerepelnek (félévenként változó kínálattal), amelyek mind a gyermek, mind a felnőtt nyelvtanulását vizsgálják, valamint megismertetik a hallgatókat a mérés és értékelés módszereivel is. Ennek a tantárgycsoportnak az oktatásához kezdetben jelentős segítséget kaptunk a BTK Idegen Nyelvi Lektorátusának alkalmazott nyelvész tanáraitól.

3. Magyar mint idegen nyelv tantárgycsoport

Ezt a tantárgycsoportot általában csak azok a hallgatók veszik fel, akik a MIH specializációt választották, ugyanis ennek kereteiben a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításával, valamint az ehhez készült tankönyvekkel és tananyagokkal ismerkednek meg. Ide tartozik a kötelező óralátogatás és a tanítási gyakorlat is.

4. Hungarológiai tantárgyak

Szemben az előbbi csoporttal, ezek a tantárgyak igen népszerűek a történész, nyelvszakos, földrajzos stb. hallgatók körében, akik műveltségi tantárgyként vesznek fel egy vagy több tárgyat a kínálatból. Ez a tantárgycsoport hordozza talán leginkább a címben említett "integrált képzési" jelleget. A specializáció hallgatói számára kötelező tantárgy a magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története, emellett választhatnak a magyar kisebbség, diaszpóra művelődéstörténetét, a magyarság kulturális földrajzát, társadalmi modelljeit, a magyarságkép alakulását, a magyar zenét és képzőművészetet bemutató előadások között.

5. Kiegészítő nyelvészeti tantárgyak

Ezt a tantárgycsoportot általában a magasabb évfolyamok hallgatói választják, akik már szereztek némi jártasságot az idegen nyelvek felhasználhatósága területén, és nem riadnak vissza sem a fordítás-tantól, sem a kontrasztív nyelvészet kihívásaitól. Ebbe a blokkba került két olyan előadás is, amely mindig sok felsőbb éves hallgatót vonz: a szociolingvisztika és a nyelvpolitika (mindkettőt Szépe György tartja).

6. Nyelvészeti és néprajzi tantárgycsoport

A pécsi egyetemen évek óta egy szakos a diákság többsége. Ez kezdetben nagy öröm és viszonylag kis terhelés, tehát bátran lehet élni az egyetemi polgárok elképzelt életét. Később azonban, amikor a munkakeresés egyre közelebb kerül, a diákok igyekeznek valami "hasznosat" is tanulni, vagy szak, vagy specializáció formájában. A MIH specializáció gyorsan népszerűvé vált az idegen nyelv szakos hallgatók körében, mert felismerték az ebben rejlő megélhetési lehetőséget. Magyar azonban nem lehet úgy tanítani külföldieknek, hogy a tanár csak a középiskolában szerzett - többnyire halvány - ismereteire támaszkodik. A nem magyar szakos hallgatóknak kötelező magyar nyelvészeti órákat írtunk elő. Ezek az órák elsősorban a magyar nyelv rendszerét tárják fel, célszerűen megszűrve és csoportosítva a nyelvészeti alapismereteket. Emellett - szintén kötelező a finnugor művelődéstörténet és a magyar néprajz előadás. (Ez utóbbi természetesen a magyar szakosoknak is melegen ajánlott.)

4. A diákok igényeit, valamint a magyar mint idegen nyelv/hungarológia specializáció lehetőségeit figyelembe véve fogalmaztuk meg az 1994/95-ös tanévben a szakindítási elképzeléseinket. 1995 folyamán

kidolgoztuk a B-szak tantervét, vizsgarendjét és a képesítési feltételeket. Beadtuk a Magyar Ösztöndíj Bizottsághoz elbírálásra, de anyagaink igen nehezen találtak utat a minisztériumi bürokrácia útvesztőjében. Amikor végre a szakértőkhöz került, megkaptuk a jóváhagyást. Gyakorlati okokból az lett volna a kívánatos, ha nem magyar szakosok is felvehetik szakként - abban az esetben, ha teljesítik a számukra előírt magyar nyelvészeti, irodalmi és finnugrisztikai tárgyak követelményeit. A határozat szerint azonban csak magyar szakosok vehetik fel ebben a formában. A többieknek - mintegy vigasztként - továbbra is választható a specializáció, ahol lényegében nem tanulnak sokkal kevesebbet, de a diplomájukban csak záradékként tudjuk feltüntetni, hogy hungarológiai tanulmányokat is folytattak.

Jelenleg tehát mind specializáció, mind szak keretében lehet a pécsi egyetemen hungarológiai ismereteket szerezni. A tantárgyi kínálat évről évre bővül. Az 1999. évi tavaszi félév tantervében 28 MIH kóddal ellátott előadás és szeminárium szerepel, emellett 23 ALK kódjelű tárgyból és ugyanennyi anyanyelvi kódú kurzusból választhatnak a diákok.

A MIH képzési program kiteljesedését az akkreditált doktori program hozta. Az Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program egyik választható elágazása a MIH. Tartalmi (és tanári) szempontból fontos megjegyezni, hogy a PhD program hallgatóinak jelenleg három nagy csoportja van: a már évek óta tanító kollégák, saját nevelésű, már végzett ösztöndíjas hallgatóink, valamint a nappali tagozatos diákok. Éppen ezért a szemináriumok sokszor alakulnak át műhelybeszélgetéssé, néha pedig igen tanulságos vitákra is mód nyílik (esetenként az előadásokon is). Számos, publikálásra érett szakdolgozat, évfolyamdolgozat és doktori értekezés született a már eltelt néhány év alatt. Sajnos kevés a publikációs fórum - most ennek megteremtése az egyik legfontosabb célunk.

Végül szeretném bejelenteni, hogy a Károli Gáspár Református Egyetemen az 1999-es tavaszi félévben hirdetjük meg először a magyar mint idegen nyelv/hungarológia program bevezető előadását, amelyre a pécsi programhoz hasonló szerkezetű, 5 féléves specializációt építünk. A Károli egyetemen a majdani szakindítással is könnyebb helyzetben leszünk, mint Pécsen, mert itt a hallgatók többsége két-három szakos. Gyakorló helyül mostani vendéglátónkat, a Magyar Nyelvi Intézetet kértük fel, mert Budapesten ebben az intézményben gyűlt össze hosszú évek során a legtöbb szakmai-módszertani tapasztalat.

Dringóné Árvay Anett

Hungarológia képzési programok a JATÉ-n

Rövid előadásomban bemutatom a szegedi József Attila Tudományegyetem *Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok* tanszékközi programját, a Hungarológia-tanár speciális képzés eddigi tapasztalatait, és felvázolom a "Magyar mint idegen nyelv - hungarológia tanár Európa-tanulmányok szakiránnyal" elnevezésű B szak akkreditációs anyagának leglényegesebb pontjait.

A JATÉ-n több mint 20 éve folyik angol nyelvű magyarságismeret- és magyar-nyelv oktatás. Kezdetben elsősorban magyar származású amerikai diákok érkeztek az oregoni Portland State University-ről Éltes Lajos professzor ösztönzésére, később azonban a szegedi szemeszter beépült a portlandi egyetem "study abroad" programjába, sőt a programból csereprogram lett: magyar hallgatóknak és oktatóknak is alkalmuk nyílt egy-két félévet Amerikában tanulni. Több másik amerikai egyetemmel is sikerült fölvenni a kapcsolatot, az interneten olvasható honlapunk pedig a világ minden táján hozzáférhető, és volt már olyan hallgatónk, aki onnan szerzett tudomást a programról. A rendszerváltás időszakában észrevehetően megnőtt a külföldi hallgatók száma (1991-93), mára azonban kicsit visszaesett a létszám; kevesebb amerikai, viszont több skandináv hallgató érkezik. A tanszéki programot két félévre terveztük, a külföldi diákok minden szemeszter elején választanak a felkínált órákból: a nyelvtudási szintjüknek megfelelő magyarórákból, és az angol nyelvű magyarságismereti órákból pl. magyar történelem, irodalom, film, folklór, művészettörténet, aktuális politika, földrajz. A hallgatók a magyar értékelési rendszer szerint jegyet kapnak teljesítményükre, de lehetőség van csak megfelelt/nem megfelelt minősítést kérni. Az előbbi azért szükséges, mert az órák beleszámítanak külföldi diákjaink kreditpontjaiba. A programban tanító oktatók szinte mind a JATE főállású dolgozói, programigazgató Szőnyi György Endre.

Azért beszéltem kicsit részletesebben a külföldi hallgatók óráiról, mivel ez szorosan összefügg a **Hungarológia-tanár speciális képzéssel**. A hároméves (C) szak 1993-ban indult egy maroknyi lelkes hallgatóval, és azóta is évente 10 diák kezdi meg a képzést. A *hallgatók kiválasztása* belső felvételin történik, minden év decemberéig be kell adniuk egy életrajzot, az indexmásolatot, egy rövid indoklást, hogy miért szeretnék felvenni a szakot, és végül egy 5-10 oldalas, lehetőleg angolul írott esszét vagy szemináriumi dolgozatot.

Ezek értékelése után következik a kötetlen szóbeli elbeszélgetés angolul. Hogy miért alapkövetelmény az angol nyelv legalább középszintű ismerete? Mert ez a szak nemcsak a magyar mint idegen nyelv tanítására próbálja meg felkészíteni a hallgatókat, hanem arra is, hogy a fél, egy évig Magyarországon tanuló külföldieknek a lehető legsokrétűbb tudást, ismeretanyagot tudják közvetíteni. És valljuk be, ha arra várnánk, hogy magyarul taníthassuk nekik Madáchtot vagy Kosztolányit, akkor igencsak kevesen részesülhetnének efféle földi jókban... Annak a néhány külföldinek pedig, aki eljutott a magyar nyelv felsőszintű ismeretére, lehetősége van áthallgatni a Magyar Irodalom Tanszék bármely órájára.

Egy évfolyamon a hallgatók száma egyelőre legfeljebb tíz, a felvételi tehát a hallgatók megismerésén túl a legjobb diákok kiválasztását is szolgálja. Ez azért is fontos, mivel az első évtől kezdve bevonjuk őket a külföldi hallgatókkal kapcsolatos számos feladatba (pl. az orientációs hét munkájába), hogy tapasztalatot szerezhessenek, hogyan is kell egy másik kultúrából érkezett emberrel bánni, mi jelent számukra érdekességet, nehézséget. Félévkezdesre már általában minden külföldi hallgatóknak van magyar *"language partnere"* (nyelvi korrepetitor). A Hungarológia-tanár speciális képzés megkezdésének feltétele egy-egy *felkészítő kurzus* sikeres teljesítése *magyar nyelvből és magyar történelemből*. Természetesen a hallgatók mentesülnek a főszejekkel megegyező előkészítő kurzus alól. A képzés 18 kreditből áll, amelyet optimálisan két-három év alatt lehet elvégezni.

1. A tantárgyi követelmények első csoportját alkotják a **magyar nyelv-órák**, melyből legalább három szemináriumot kell hospitálni. A tanárral való előzetes megbeszélés szerint a hallgatók (a külföldi csoport létszámától függően 1-3) aktívan részt vesznek az órai munkában, figyelik, a csoportmunkában segítik és ellenőrzik a külföldieket, valamint maguk is egy-két, általában általuk kitalált (tanárral megbeszélte), játékos nyelvtani vagy kommunikációs gyakorlatot vezetnek, melyet a szemináriumi tanár értékeli. Izgalmas és egyben nehéz a haladó magyarórát hospitáló hallgatók feladata, mert annak ellenére, hogy a magyar származású vagy a sok éve magyarul tanuló külföldi képes kifejezni önmagát, a nyelvi készségeik általában nincsenek egy szinten, speciális szövegértési, fogalmazáskészséget javító feladatok összeállítására van szükség.

2. Az igazi műhelymunka a magyar hallgatók számára azonban a **"Magyar nyelvtanítás módszertan"** óra M. Korchmáros Valéria vezetésével. A kétféléves tárgy első félévében a nyelvtanulás elméleti kérdéseivel, a különböző tananyagokkal és módszertani fogásokkal ismerkednek a hallgatók, a meghívott vendégelőadók pedig saját tapasztalataikat, könyvüket ismertetik.

A második félév már igazi tanítási gyakorlat. A hallgatók itt már nemcsak egy feladatot készítenek, hanem megtervezik az egész órát, összeállítják a feladatlapokat, táblázatokat, számon kérnek, ismételnék. A vezető tanár által meghatározott tananyagból mindenki választ a félév elején, így kialakul a tanítási sorrend. Minden óra után részletes megbeszélés, módszertani csiszolás következik, amelyen nemcsak az órát tartó diák, hanem bárki ott maradhat. Ezek a személyre szóló dicsérő vagy korholó megjegyzések segítik igazán a hallgatók fejlődését.

Két másik speciális módszertani óra is része a képzésnek: a magyar történelem és a magyar kultúra oktatásának módszertana. A kurzusok elsődleges célja, hogy felhívja a hallgatók figyelmét, miért és hogyan kell másképp beszélni a külföldieknek a magyar történelemről, ill. kultúráról, ezen belül szókincs az irodalom, a zene, a képzőművészet, a film, a folklór tanításakor felmerülő problémákról, és a Magyarországról, bármely előbb említett témában idegen nyelven megjelent legfontosabb könyvekről, folyóiratokról. Lényeges az, hogy a hallgatók lássák, Magyarországról nem lehet európai kontextus nélkül beszélni.

3. A harmadik tantárgycsoportba tartoznak az ún. **Hungarológia kurzusok**, azaz a nyelvórákon kívül minden tárgy, amelyet a külföldiek hallgatnak, ez az integrált tanulási módszer programunkban jól bevált. A magyar diákokkal szembeni követelmény itt azonban nem elsősorban az órán való aktív közreműködés - hiszen ezek főként előadások -, inkább az adott terület alaposabb megismerése, és az angol szakszókincs elsajátítása, mivel nem sok diáknak volt lehetősége néprajzot vagy film- és színháztörténetet tanulni.

4. A tantárgyi követelmények közé tartozik egy **felsőfokú angol beszédgyakorlat**, egy **fordítás** és egy angol/magyar **kontrasztív nyelvészeti** szeminárium elvégzése. Ez utóbbi célja a magyar nyelvteni terminológia és a magyar nyelvteni angolul történő bemutatásának megtanítása, valamint a két nyelv közti legfontosabb különbségek rendszerszerű összefoglalása.

A fent említett tárgyakon kívül a hallgatóknak fel kell venniük négy szabadon választott egyetemi kurzust (**Szabad sáv**), amelyek kapcsolódnak a magyar nyelvhez, történelemhez vagy kultúrához. A képzés a **záródolgozat** beadásával, és értékelésével fejeződik be.

Előadásom befejező részében összefoglalom a "**Magyar mint idegen nyelv/hungarológia -- Európa szakiránnyal**" szak akkreditációs anyagát. 1998 szeptemberében adtuk be az akkreditációs pályázatot, mely az eddigi hároméves szakot négyre bővítené. Az új szak egy lényeges elemmel lenne több a mostaninál: az Európa szakiránnyal. A pályázat sajátossága, hogy a

már létező Hungarológia szak képesítési követelményeit kombinálja az ugyancsak szakindításra előkészített "Európa-tanulmányok" speciális képzés egyes moduljaival, így a tanárképes B felvételi szak tartalmát és módszertanát tekintve interdiszciplináris. Az indítandó órák 40%-át kötelező jelleggel angolul kell felvenni, és egy második idegen nyelv tanulása is elvárás, mert így leendő diákjaink hatékonyabban tudják a magyar kultúrát és nyelvet közvetíteni külföldiek számára. Az országban létezik már Magyar mint idegen nyelv szak (ELTE, JPTE), de egyik sem Európa szakiránnyal. A szakot alapvetően magyar vagy történelem tanárszakon tanuló (vagy diplomás) hallgatók vehetik fel, amennyiben a hallgató egyik tárgyat sem hallgatja, úgy hat szemeszter alapozó órát kell elvégeznie az említett tárgyakból. Minden jelentkezőnek előfeltétel a "Bevezetés az általános nyelvészetbe" és a "Bevezetés az Európa-tanulmányokba" kurzusok elvégzése. Túljelentkezés esetén e kurzusok eredménye (és belső felvételi) alapján kerülhetnek be a hallgatók a szakra. A diploma megszerzéséhez szükséges tanegységek négy nagyobb csoportra oszthatók: a nyelvtanárképzés, a Hungarológia (magyarságtudomány), az Európa-tanulmányok és az általános pedagógiai-pszichológiai ismeretek. A képzés IV. félévét szigorlat zárja, az abszolutórium megszerzése után pedig a záródolgozat megvédése következik.

A szak felkészíti a hallgatókat arra, hogy (pl. tanárként, fesztiválszervezőként, lektorként vagy külképviseleti munkatársként) magas színvonalon tudják a külföldiekkel megismertetni a magyar nyelvet, történelmet, kultúrát és a magyar vonatkozású társadalomtudományokat.

A konferencia résztvevőinek névsora

Aldea Miklósné	(Magyar Nyelvi Intézet)
Andreisik Tibor	(Katedra Nyelviskola)
Aradi András	(BME Nyelvi Intézet)
Aranyi Krisztina	(Magyar Nyelvi Intézet)
Bakonyiné Berényi Katalin	(BME Nyelvi Intézet)
Bakos Ildikó	(GATE GTK Nyelvi Intézet)
Balaskó Valika	(Lendvai 1.sz. Kéttannyelvű Általános Iskola)
Bencze Ildikó	(BKE Idegennyelvi Oktató Központ)
Berényi Mária	(Magyar Nyelvi Intézet)
Boldizsár Gábor	(Oktatási Minisztérium)
Chikán Ildikó	(Magyar Nyelvi Intézet)
Cserháti Mónika	(Anyanyelvi Konferencia)
Csonka Csilla	(Magyar Nyelvi Intézet)
Csordás Sarolta	(Prospero Nyelviskola)
Czibere Mária	(Magyar Nyelvi Intézet)
Dringóné Árvay Anett	(JATE Angol-Amerikai Intézet)
Dukát Csilla	(INTERCLUB Magyar Nyelviskola)
Erdős József	(BME Nyelvi Intézet)
Estók Tivadarné	(BME Nyelvi Intézet)
Éles Márta	(International House)
Fábiánné Elek Jolán	(Zrínyi M. Nemzetvédelmi Egyetem)
Fallier Erika	(BSM-California, Wisconsin)
Felföldy György	(Magyar Nyelvi Intézet)
Garay Melinda	(Magyar Nyelvi Intézet)
Gecső Tamás	(ELTE Ált. és Alk. Nyelvészeti Tanszék)
Gedeon Márta	(Varsói Tudományegyetem, Magyar Tanszék)
Gergely Ibolya	(GATE GTK Nyelvi Intézet)
Gremesperger László	(Magyar Nyelvi Intézet)
Hazay István	(International House)
Háry László	(JPTE Idegennyelvi Továbbképző Központ)
Háry Lászlóné	(JPTE Idegennyelvi Továbbképző Központ)
Ház Attila	(Magyar Nyelvi Intézet)
Hegedűs Rita	(ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátus)
Hlavacska Edit	(KLTE Magyar Nyelvtudományi Tanszék)
Hoffmann István	(KLTE Magyar Nyelvtudományi Tanszék)

A konferencia résztvevőinek névsora

Jónás Frigyes	(ELTE BTK Ált.és Alk. Nyelvészeti Tanszék)
Kármán Lászlóné	(Magyar Nyelvi Intézet)
Katona Lucia	(ELTE ITK)
Kiss Gabriella	(Ameropa Nyelviskola)
Kissné Papp Margit	(Oktatási Minisztérium)
Körmendy Marianna	(ELTE ITK)
Lantos Erzsébet	(Hangár Hangművészeti és Oktatási Központ)
László Hermina	(Lendvai Kéttannyelvű Középiskola)
Lukácsné Budai Judit	(Zrínyi M. Nemzetvédelmi Egyetem)
M. Korchmáros Valéria	(JATE Magyar Nyelvi Tanszék)
Makra Hajnalka	(Magyar Nyelvi Intézet)
Maruszkai Judit	(International House)
Mátrai Veronika	(BME Nyelvi Intézet)
Molnár Alexa	(International House)
Nádor Orsolya	(JPTE)
Nagy Ágnes	(Magyar Nyelvi Intézet)
Nagy Ilona	(Magyar Nyelvi Intézet)
Németh Noémi	(SOTE)
Novotny Júlia	(Magyar Nyelvi Intézet)
Papp Lajos	(BME Távoktatási Központ)
Pisnjak Mária	(Szlovén Közt. Oktatási Intézete)
Pomogáts Béla	(Anyanyelvi Konferencia)
Pomozi Péter	(ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátus)
Rudnák Ildikó	(GATE GTK Nyelvi Intézet)
Somogyi Miklós	(S+R HOUSE)
Stark Ferenc	(Magyar Nyelvi Intézet)
Stauder Mária	(Nemzetközi Hungarológiai Központ)
Szabó Emőke-Anna	(Idegen Nyelv és Irodalom Egyetem, Bukarest)
Szabó László	(ELTE ITK)
Szabó Tünde	(International House)
Szakonyiné Szabó Klára	(Prospero Nyelviskola)
Szarka Péter	(Körös Főiskola)
Szász Erika	(Zrínyi M. Nemzetvédelmi Egyetem)
Szekszárdi Katalin	(Magyar Nyelvi Intézet)
Szende Virág	(Magyar Nyelvi Intézet)
Szigetiné Demeter Margit	(Zrínyi M. Nemzetvédelmi Egyetem)
Szili Katalin	(ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátus)
Sziopisz Mária	(International House)
Szőllősy-Sebestyén András	(BME Nyelvi Intézet)
Szűcs Tibor	(JPTE Nyelvtudományi Tanszék)

A konferencia résztvevőinek névsora

Takács Judit	(Katedra Nyelviskola)
Takács Judit	(Magyar Nyelvi Intézet)
Tverdota György	(Nemzetközi Hungarológiai Központ)
Varga Károlyné	(Zrínyi M. Nemzetvédelmi Egyetem)
Varga Katalin	(INTERCLUB Magyar Nyelviskola)
Vezér Lia	(Nemzeti Alapítvány)
Vidéki Erzsébet	(Magyar Nyelvi Intézet)
Vincze Adrienne	(Magyar Nyelvi Intézet)
Vincze Katalin	(Akadémiai Kiadó)

A konferencia támogatásáért köszönet illeti a Magyar Nyelvi Intézet vezetőit:

dr. Stark Ferenc főigazgatót,
Szalai Gyula oktatási igazgatót és
Kalmárné Székfi Mónika gazdasági igazgatót.

A konferencia szervezéséért köszönet illeti:

dr. Gremesperger László tanszékvezetőt és
Szabó Judit titkárságvezetőt

A technikai lebonyolításáért köszönet az alábbi munkatársaknak:

Budai Ildikó	Hubay Ágnes
Erős Elemér	Király Ignác
Fogarasi Zoltánné	Pásztor Edit
Háló László	Pavek Ferenc
Holló István	

