

# MAGYAR NYELV KÜLFÖLDIEKNEK

AZ V. MAGYAR LEKTORI KONFERENCIA ANYAGA

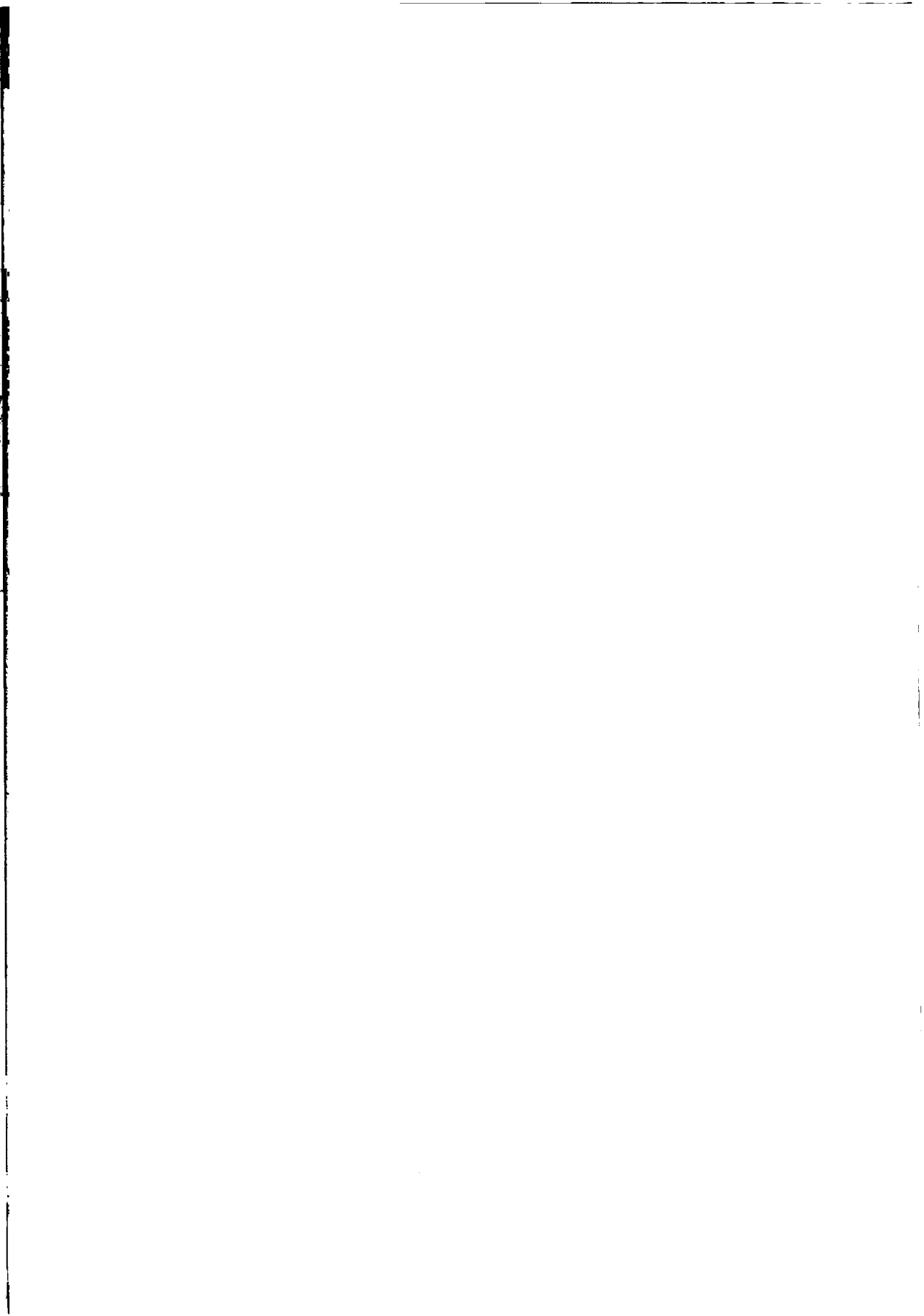
SZERKESZTETTE:

GIAY BÉLA és RUSZINYÁK MÁRTA

KIADJA A MŰVELŐDÉSI MINISZTERIUM  
NEMZETKÖZI ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZET

BUDAPEST  
1981

5



# MAGYAR NYELV KÜLFÖLDIEKNEK

AZ V. MAGYAR LEKTORI KONFERENCIA ANYAGA

SZERKESZTETTE:

GIAY BÉLA •• RUSZINYÁK MÁRTA

KIADJA A MŰVELŐDÉSI MINISZTERIUM  
NEMZETKÖZI ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZET

BUDAPEST  
1981

LEKTORÁLTA: CSONKA ERNŐ  
és ZSILINSZKY ÉVA

Kiadja a Művelődési Minisztérium és a  
Nemzetközi Előkészítő Intézet.  
Készült 300 példányban  
a KSH SZÁMALK Váll. nyomdaüzemében.  
81/339

## E L Ő S Z Ó

1981. augusztus 26–27-én rendezte meg a Nemzetközi Előkészítő Intézet az V. Magyar Lektori Konferenciát. Hosszú szünet után került sor ismét a külföldi egyetemeken dolgozó magyar vendégtanárok, lektorok és hazai szakemberek szakmai tanácskozására.

A Konferencián elhangzott előadás és a korreferátumok a magyar mint idegen nyelv elméleti és gyakorlati kérdéseit tárgyalják. A diszciplína történeti és aktuális feladatai, terminológiai kérdései, a szakma meghatározása mind olyan témák, amelyek tisztázásához az eddig összegyűlt eredmények és tapasztalatok rendszerezése, módszeres feldolgozása szükséges. Ez elengedhetetlen ahhoz is, hogy a fehér foltokat körülrajzolhassuk, a sürgős és távlati feladatokat meghatározhassuk.

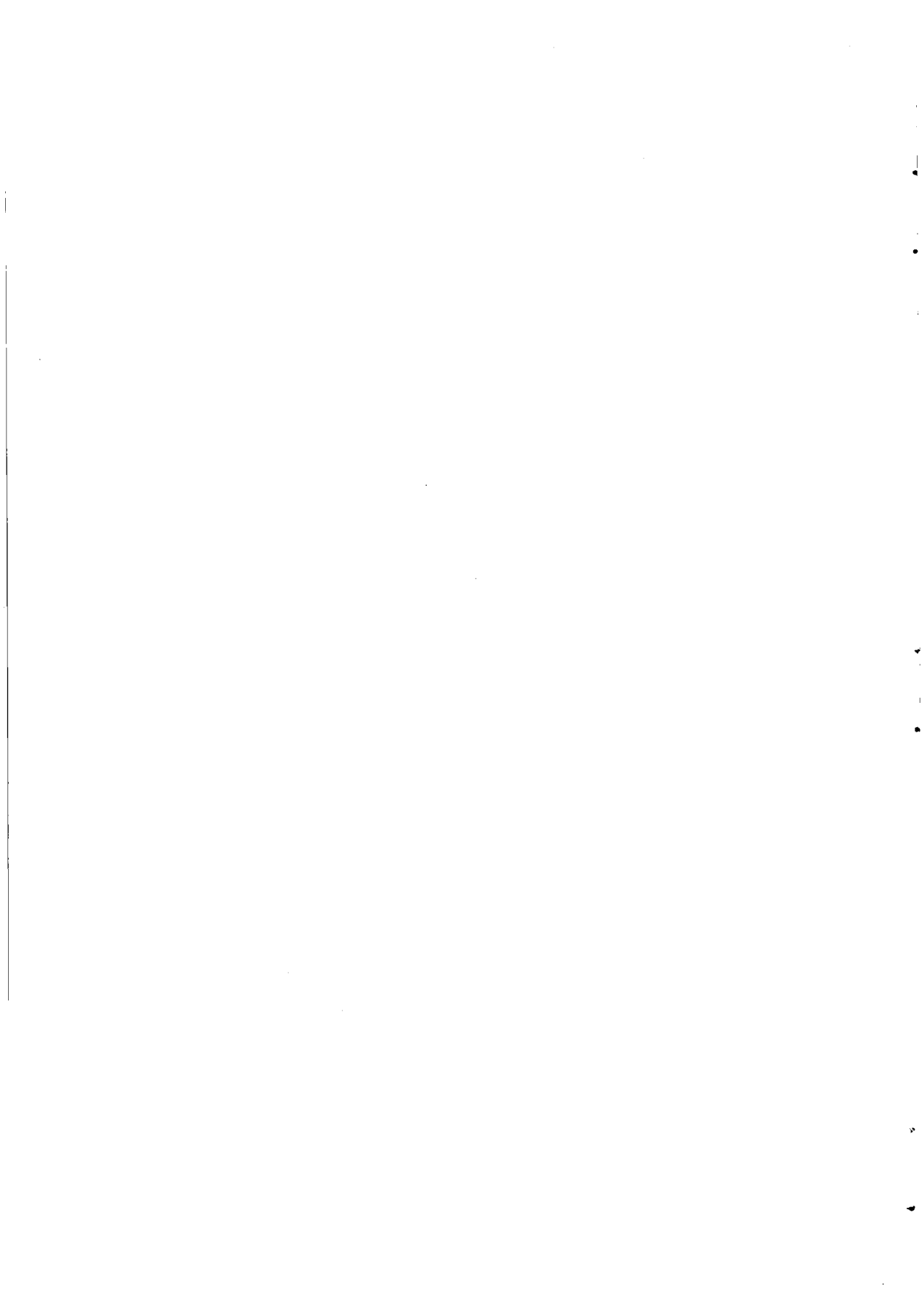
Számos hozzászólás érintette a szakterület számára fontos *alap- és célkutatások megoldatlan kérdéseit, a gyakorlati tapasztalatok összegzésének a munka koordinálásának szükségességét*. Gyakran hiányoznak a megfelelő *tankönyvek és oktatási segédanyagok*, s ha léteznek is ilyenek, hozzáférhetőségük, használatuk esetleges. Fontos lenne, hogy a lektori és vendégtanári munka is megkapja a *kultúrpolitikai jelentőségének* és lehetőségeinek megfelelő erkölcsi- és az oktatás jobb feltételeit megteremtő anyagi támogatást.

A külföldön tanítók lelkesedésén, ügyszeretétén kívül szükség van *az intézményes és szervezett segítség* növelésére azért is, hogy a *magyar nyelv és kultúra ügye* ne szoruljon háttérbe gyakran még azokon a külföldi egyetemeken is, ahol pedig több évtizedes hagyományai alapján éppen jobb pozícióba kellene kerülnie. A lektori munkát végzők *felkészítésével és továbbképzésével* kapcsolatban is hatékonyabb megoldásokat kellene találni. A publikációs fórumok megteremtésén és a konferenciák rendszeres megszervezésén kívül ez is fontos tényezője *a szakma elismertetésének*.

Az elhangzott hozzászólásokban együtt szerepelnek a mások számára is hasznos *tapasztalatok*, és a *megoldandó kérdések*. Ezek „sokszínűségén” a szerkesztők nem akartak változtatni, egy szigorúbban és módszeresebben tematikus összeállítás érdekében. A kötet felépítése nagyjából követi az elhangzott előadások és hozzászólások kronológikus sorrendjét, azzal a változtatással, hogy a „Körkép” címet viselő, legterjedelmesebb fejezetben a lektori állomáshelyek országainak betűrendje szerint soroltuk az anyagokat.

Végül köszönetet mondunk mindazoknak, akik az V. Magyar Lektori Konferencia szervezésében és e kötet létrehozásában támogatást nyújtottak, közöttük is elsősorban a hozzászólások szövegét rendelkezésünkre bocsátó kollégáknak. Reméljük, viszonzásképpen ez a kiadványunk mindennapi tevékenységükben és hosszabb távra tervezett munkájukban is hasznosnak bizonyulhat.

A SZERKESZTŐK



## Korcsog András államtitkár megnyitó beszéde

### Tisztelt Konferencia! Kedves Elvtársnők és Elvtársak!

A Művelődési Minisztérium nevében köszöntöm a konferencia valamennyi kedves résztvevőjét. Örömmel üdvözlöm azt a tényt, hogy a magyar nyelv és kultúra külföldi megismertetésén munkálkodó oktatók többéves szünet után ismét tanácskozássra gyűltek össze. Jóleső érzéssel tapasztalhatjuk valamennyien azt is, hogy az utóbbi években a hazánk iránti érdeklődés az egész világon növekszik. Az idegenforgalom statisztikai adatain kívül ezt egy sor nyelvünket és kultúránkat érintő esemény is jelzi. A ma kezdődő tanácskozás is tulajdonképpen egy, a magyar művelődés nemzetközi kapcsolatrendszerével foglalkozó rendezvénysorozathoz illeszkedik. Önök közül, valószínű, többen résztvevői voltak a hónap elején tartott Anyanyelvi Konferencia eseményeinek, majd hallgatói vagy esetleg előadói a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság kongresszusa előadásainak is.

Az idén ötödik alkalommal kerül sor a külföldi egyetemeken dolgozó vendégprofesszorok, oktatók és lektorok tanácskozására. Magyar vendégpedagógusok a világ mintegy 25 országának egyetemlein és intézményeiben dolgoznak. Munkakörülményeik és lehetőségeik nagyon eltérők. Bár munkájukhoz a Művelődési Minisztérium, a hazai felsőoktatási intézmények, a tudományos szervek és külképviseleteink is igyekeznek segítséget adni, az intézményes támogatáson kívül feltétlenül szükség van a lektorok, vendégtanárok sokszor jelentős erőfeszítést igénylő egyéni kezdeményezéseire is.

Azoknak a rendezvényeknek az élénk és többnyire kedvező külföldi visszhangja, amelynek célja a magyar művelődésnek, országunk szellemi értékeinek bemutatása, jelzi, hogy kultúránk nem nélkülözi a nemzetközi érdeklődést. Napjainkban pedig a politikai életben érezhető hűvösebb áramlatok idején különösen fontos azoknak a kapcsolatoknak az ápolása, amelyek az elhidegülés ellenére a népek közötti megértést, megbékélést szolgálják. Valamennyien tudjuk, hogy a kapcsolatok kiépítésében és fenntartásában kiemelkedő a nyelv szerepe. Azok közül, akik a magyartól igen különböző anyanyelvük alapján vállalják nyelvünk elsajátítását, sokan lesznek a magyar kultúra terjesztőivé vagy műfordítóként a szó egészen konkrét értelmében hazánknak tolmácsaivá. Köztudomású azonban az is, hogy a magyar nyelv oktatásának milyen fontos közege a külföldön élő magyarság. A szomszédos országokban századok sora óta élő magyaroknál természetes dolog, hogy nyelvünket megőrzik, de tapasztalhatjuk, hogy az anyanyelv megtartására való törekvés még az emigrációban is generációk során él tovább, sőt azt is, hogy az elődök nyelvének megismerése iránti igény sokszor olyan fiatalokban támad fel, akik magyar származásuk ellenére e nyelvet mint számukra idegen nyelvet sajátíthatják csak el, előzetes ismereteik legfeljebb nyomokban vannak róla. A külföldön dolgozó magyar nyelvtanárok felelőssége mindkét esetben igen nagy és feladatuk nem könnyű. Meggyőződésem, hogy a lektori konferenciák hagyományának felélesztése elősegíti a feladatok teljesítéséhez nélkülözhetetlen szakmai tapasztalatszerét, újbóli rendszeresítésük válásuk egyfajta továbbképzést is jelenthet majd a külföldi egyetemeken magyart oktatók számára. Ez egyúttal a Művelődési Minisztériumra is új feladatokat ró, úgy véljük, vannak tennivalóink a hungarológiai szakemberek

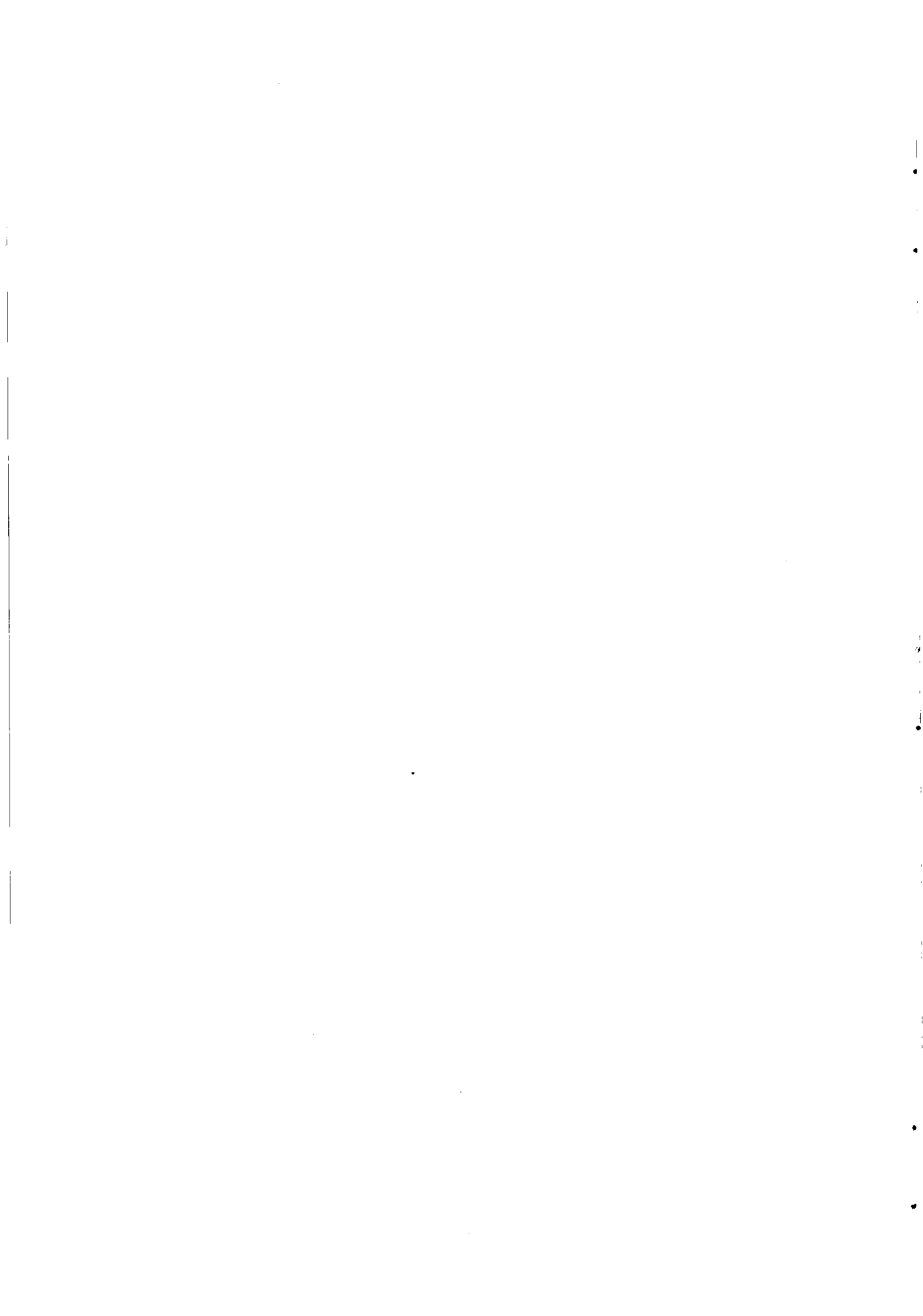
képzésében, a szakmai utánpótlás biztosításában. Szükségesnek látjuk azt is, hogy javuljon a külföldre a mi részünkről kiküldendő oktatók kiválasztásának, felkészítésének módja, a lektori munka pedig az eddiginél nagyobb szakmai, társadalmi megbecsülésben részesüljön.

A konferenciára a korábbi évekhez hasonlóan most is a Nemzetközi Előkészítő Intézetben kerül sor. Ezúton köszönöm meg mindazt a sokrétű szervezőtevékenységet, amellyel az előttünk álló két napon a jó feltételeket biztosítják az intézet vezetői, munkatársai, a konferencia szervezői. A konferencia minden résztvevőjének eredményes munkát kívánok, a tanácskozást ezennel megnyitom.

Köszönöm szíves türelmüket.



**I. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TUDOMÁNYOS ÉS  
MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI**



## A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése

Előadásom három részből áll. Az elsőben a témát megkíséreltem beágyazni a legutóbbi évek történeti, illetőleg szakmai-történeti összefüggéseibe. A második részben néhány szakmai kérdést érintek – terminológiai velejárókkal együtt. A harmadik részben szervezeti kérdésekkel foglalkozom, és egy-két javaslatot teszek.

### 1. A „magyar mint idegen nyelv” a helsinki záróokmány után

1975-ben Helsinkiben – hosszú és kemény tárgyalások után – egy záróokmány aláírásával befejeződött az európai biztonsági és együttműködési konferencia. Az igen magas szintű aláírók a kontinens békéjének, biztonságának és együttes fejlődésének feltételei közé beiktattak egy kis fejezetet az idegen nyelvekről és civilizációkról (a 4. fejezet, (d) alfejezetében). Ennek a rövid szövegnek mindjárt az első bekezdésében megjelenik az idegennyelv-oktatásban választható nyelvek „diverzifikálására” irányuló javaslat – különös tekintettel a „kevésbé elterjedt” vagy „kevésbé tanulmányozott” nyelvekre.

Mivel a helsinki záróokmányt az európai országok írták alá (beleértve néhány olyan országot, amelyek földrajzilag nem európaiak, de Európa biztonsági kérdéseiben valamilyen módon érdekeltek), ezért az „utánkövetés” (Helsinki follow-up) európai témának számít. Túlmeleg azonban Európa határain legalább három szempontból:

- (1) politikai jelentőségében (mivel az aláírók közt megtalálhatók az érdekelt „nagy hatalmak”, az Egyesült Nemzetek Szervezete Biztonsági Tanácsának négy állandó tagja: a Szovjetunió, az Amerikai Egyesült Államok, Franciaország és Nagy-Britannia);
- (2) elméleti jelentőségében (mivel ilyen jellegű megegyezés „modell jellegű” lehet más térségek számára is);
- (3) s végül földrajzi szempontból is, mert az aláírók között szerepel két geográfiailag nem európai ország (az Amerikai Egyesült Államok és Kanada), valamint két olyan ország, amelynek egy része kívül esik Európa hagyományos fogalmán (a Szovjetunió és Törökország).

A helsinki utánkövetés két vonalát ismertetem igen röviden: az UNESCO és a Magyar Népköztársaság erőfeszítéseit; a kettő több ponton összekapcsolódik.

Az UNESCO feladatának tekintette a helsinki „harmadik kosár” kulturális és oktatási következményeinek gondozását, előmozdítását. Ennek érdekében mintegy két évnyi előkészítő munka után 1980. február 5 és 8 között Budapesten (itt a szomszédban, a Sport szállóban) az UNESCO szakértői tanácskozást rendezett az Európában kevésbé oktatott nyelvek tanításának előmozdításáról. Ennek előkészítésében és munkájában részt vettem; az előkészületi évek alatt kapcsolódott össze – bennem és másokban – az idegen nyelvek tanításának, a „magyar-

nak mint idegen nyelvnek" a tanítása és a magyarnak mindenféle egyéb változatban való tanítása. A budapesti tanácskozás ajánlásait az UNESCO főtitkára képviselte a madridi értekezleten és az UNESCO közgyűlésén.

A Magyar Népköztársaság igen hamar operatív intézkedéseket tett a helsinki záróokmány határozataiból adódó feladatok megoldására. Az 1977-es belgrádi („második helsinki”) értekezlet csekély számú elfogadott javaslata közül az egyiket a Magyar Népköztársaság nyújtotta be. Ezt a vonalat folytatja a magyar küldöttség a madridi („harmadik helsinki”) értekezleten is.

Még egy olyan jelentős eseményre szeretném felhívni a figyelmet, amelyben Magyarországnak kezdeményező szerepe volt. 1978. december 7 és 9 között Budapesten rendezték meg a Kulturális Kapcsolatok Intézete és a genfi Nemzetközi Tanulmányok Intézete közös rendezésében „A nyelv szerepe és helye a nemzetközi kulturális cserében” című konferenciát 18 ország 35 szakemberének részvételével – mint nemhivatalos helsinki utánpótló tanácskozást. Magyar kezdeményezés érvényesül a Pen Clubnak, valamint az UNESCO Könyv Bizottságának idevágó („Helsinki utáni”) akcióiban is. – S természetesen a magyar nyelvvel kapcsolatos külföldre irányuló akciók fölerősödése is részben ennek a következménye (erre még visszatérek).

Az önkéntes „Helsinki utáni” akciók sorában megemlíthető a franciaországi CIREEL által rendezett két nemzetközi tanácskozás: Strasbourgban 1979. április 17 és 21 között „Nyelvek és együttműködés Európában”, majd Urbinóban 1981. szeptember 16 és 20 között „A nyelvek státusa és tervezése” címmel (az utóbbi a szocialista országok részvételével). A Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes és az NSZK-beli Fachverband Moderne Fremdsprachen pedig 1980. április 8 és 11 között rendezett Hamburgban egy „Az európai nyelvek és idegennyelv-oktatás nemzetközi kongresszusa” elnevezésű tanácskozást. 1980. október 25 és 28 között pedig az olaszországi Meranóban rendezte meg a Trentói Egyetem a „A nyelvészeti problémák és az európai egység” című nemzetközi kongresszusát.

Részben ezekkel párhuzamosan, részben ezeknek tudomásulvételével folyt Magyarországon számos akció ebben az időszakban, melyek eredményeként a „magyar mint idegen nyelv” oktatása föllendülőben van bizonyos szempontból. 1977. június 21-én rendezte – alapos előkészítés után – az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága „A magyar mint idegen nyelv” című vitaülést. – 1977. augusztus 5 és 7 között Budapesten zajlott le a III. Anyanyelvi Konferencia, melynek egyik ülésén napirendre került a magyar nyelv oktatása külföldön. 1977. augusztus 25-én Nyíregyházán megalakult a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság. S 1977 szeptemberében rendezte a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja „A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben” című konferenciát.

Minden év nyarán sorra kerülnek a Debreceni Nyári Egyetem – immár fél évszázados – rendezvényei, ahol egyre inkább előtérbe kerülő szempont a külföldi (főleg nem magyar származású), magyar iránt érdeklődő oktatók és egyetemisták továbbképzése. S sorra kerültek a Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia által rendezett különféle tanfolyamok (amelyekről ezen a tanácskozáson mások számolnak be részletesen).

1977 után 1981 számít újabb kulminációs pontnak. Az idén ismét sorra kerültek a debreceni és az MVSZ-rendezvények; ezek mellett három nagyobb szabású rendezvény: Augusztus 2 és 7 között rendezték Pécsen a IV. Anyanyelvi Konferenciát; ezen külön szekció foglalkozott a magyar nyelv külföldi oktatásával. Augusztus 10 és 14 között rendezték meg Budapesten az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszust, melynek első fő témaköre a külföldi magyartanítás volt. S augusztus 26–27-én került sorra az V. Magyar Lektori Konferencia a Nemzetközi Előkészítő Intézet rendezésében – hét éves szünet után folytatva a lektori konferenciák hagyományát.

Hadd említsek meg két olyan rendezvényt, amelyek a közbeeső években Magyarországon kerültek megrendezésre, s amelyek — közvetve — kapcsolatban állnak témakörünkkel: 1979. április 24—25-én rendezte Békéscsabán a TIT, a Magyar Nyelvtudományi Társaság, valamint a négy magyarországi nemzetiségi szövetség az „Anyanyelv és kultúra” című országos tudományos konferenciát; ezen az egyik téma a kétnyelvűség volt. S 1981. május 20—22-én rendezte a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézete „A kétnyelvűség három vetülete” című tudományos konferenciáját.

Rendezvényekben tehát nincs hiány. Szerencsére a tanácskozások anyagának jó része később publikáció formájában is hozzáférhetővé válik. A rendezvények elemzése azonban azt mutatja, hogy részben több van (egyes években), mint szükséges volna; nem mindenki számára hozzáférhető; s minimális köztük a koordináció. Mindennek ellenére bizonyos föllendülés, megújulás tapasztalható mind a magyarországi, mind az európai területen.

A rendezvények egy része nem „tisztá” profilú; ez azonban a dolog természetében rejlik. A magyar nyelv szélesebb körű oktatásának szorgalmazása külföldön kétségtelenül része a helsinki gondolatnak; szorosan összefügg azonban a magyarországi „magyar mint idegen nyelv” oktatásával is, továbbá egy-két egyéb nyelvoktatási területtel, néhány elméleti — és részben politikai kérdés — tisztázásával. S összefügg az egész szakterület „konstituálásával” is, melynek külső jele a világos terminológia-használat.

Kétségtelen, hogy az utóbbi években, elsősorban a legutolsó öt-hat évben *a magyar nyelv* (irodalom és kultúra) az eddigieknél jobban jelen van *Európában* (és a többi földrészen) többféle minőségben is. Nincs azonban annyira jelen, hogy ezzel elégedettek lehetnénk. De annyira már jól állnak az ügyek, hogy nagyon is érdemes szemügyre venni: hogyan lehetne (1) szabályszerűen *létrehozni* a szakmát; (2) mozgósítani a folyó munka segítésére más szakmák szakembereit; (3) s összekapcsolni az oktatói gyakorlatot a tudományos oktatással.

Méltatlan volna egy pillanattal is úgy tenni, hogy eddig nem sok értékes dolog történt a magyar mint idegen nyelv témakörben. A Nemzetközi Előkészítő Intézet által közzétett bibliográfiából bárki könnyen meggyőződhet afelől, hogy szinte csak a felszabadulás óta milyen sok eredmény: kiváló tananyag, értékes tanulmány született. Nincs nyilvános összeállításunk róla, de tudjuk, hogy milyen nagy mértékben kiszélesedett és sikeressé vált maga a gyakorlati tevékenység. — Mindössze azt kívánom hangsúlyozni, hogy ez az értékes és sokoldalú tevékenység idáig nem kapta meg a neki járó segítséget. Ennek a létrehozására viszonylag kedvező feltételeket biztosít a művelődésnek: oktatásnak, kulturális külkapcsolatoknak és jórészt a kutatásnak az eddiginél szorosabb kapcsolata, amely a művelődésügy „intenzívre forduló” szakaszának tekinthető.

## 2. Néhány szakmai és terminológiai kérdés

Ezen a fejezeten belül három kérdéskörrel szeretnék foglalkozni: (2.1.) a szakma belső tipológiájával; (2.2.) ennek folytatásaként a nyelvelsajátítás néhány elméleti kérdésével; (2.3.) valamint egyéb, a szakmában időszerűnek tekintett kisebb kérdéssel.

### 2.1. A „magyar mint idegen nyelv” belső tipológiája

Pontosabban egy olyan nyelvhasználati tipológia, amelynek keretében a „magyar mint idegen nyelv” értelmesen elhelyezhető. (1) *A magyarul nem beszélők külföldön.* — Ők csak annyiban tartoznak ide, hogy őrölk sem szabad elfeledkezni a magyar nyelvre, irodalomra, kultúrára, társadalomra vonatkozó külföldi felvilágosító, ismeretterjesztő tevékenységben, — ami nemcsak a lektorok dolga, de az ő tevékenységükből sem zárható ki.

(2) *A magyar mint eszköz jellegű idegen nyelv.* — Ez a külföldön nyelvet tanulók típusa: ők a magyar nyelvet valamilyen célból kívánják felhasználni: ez a cél lehet „akadémiai” (tudományos vagy felsőoktatási), de lehet kulturális, gazdasági vagy egészen esetleges személyes motivációjú. Természetesen a nyelvtanulás motivációja egyáltalában nem elhanyagolható, éppen ezért ez a típus csak nagyjében tekinthető egységesnek. Ezen belül:

(2a) *A magyar származásúak számára külföldön idegen nyelvként tanított magyar nyelv.* Ez az alcsoport nem nyelvi, nyelvészeti okokból igényli a külön kezelést, hanem azért, mert számukra az „ősök” nyelvének megtanulása egészen sajátos folyamatot indíthat el, melynek végén részleges azonosulás *lehet* az eredmény a magyarul beszélők közösségével. (Nem lehet kizárni azt a lehetőséget, hogy itt a magyar nem válik anyanyelvvé, persze, hogy nem; de valamilyen „nagyanya”-nyelvi jelleggel nagyon hasonlíthat hozzá. — Ennek a felismerésnek alapján én a hatvanas években a Columbia Egyetemen külön alcsoportban foglalkoztam a (2a) alcsoportbeliekkel. — Megjegyzendő, hogy ez a csoport egyáltalában nem egységes önmagában, hiszen mindenféle esetleges magyar nyelvi ismeretet felszedhetnek életük legkülönbözőbb szakaszaiban mindazok, akik valahogy benne élnek (rokonsági alapon) a magyar „diaszpóra” körében. — A Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia Védnöksége nagy figyelmet szentel ennek a kategóriának.

(3) *A magyarországi „magyar mint idegen nyelv”.* Ebbe a kategóriába tartoznak a magyarországi tanulmányokra felkészülő külföldi ösztöndíjasok, a rokonsági kapcsolatok révén Magyarországra kerülő személyek, a „nemzetközi szolidaritás” révén hozzánk kerültek, valamint egyéb, külföldről Magyarországon munkát vállalók (beleértve a magyarországi külképviseletek nem magyar anyanyelvű dolgozóit): tehát ez sem teljesen egységes csoport. — A Nemzetközi Előkészítő Intézetben (és néhány más intézményben) a tanulmányokra felkészülő diákok esetében a magyar valójában nem egészen klasszikusan „idegen nyelv”, hiszen az intézményeken belül és főleg azon kívül élő magyar nyelvű kommunikációba tudnak bekapcsolódni. A magyar valójában itt a *környezet nyelve*: inkább *második nyelv* (mint idegen nyelv). Ennek súlyos módszertani következményei vannak, mivel a környezetnyelv (második nyelv) elsajátításának módszere lényegesen eltér az idegen nyelv tanulásának módszerétől. A magyarországi stúdiumokra készülők szándékuk szerint integrálódni kívánnak a magyar társadalomba (legalábbis a tanulmányok idejére). Mivel pedig a magyarul beszélés hagyománya meglehetősen liberális: mindenkit elfogadunk a beszélőközösség tagjának, aki csak valahogy beszél magyarul (szemben néhány nyugat-európai nyelvközösség szigorúbb hagyományaival), ezért a magyarországi magyar nyelvközösségbe történő nyelvi integrálódás (akárcsak időleges integrálódás) nem nehéz és nem kellemetlen feladat. — A többi alcsoport számára eltérő lehet a pontos motiváció, de az ő számukra is környezetnyelv (tehát egyfajta második nyelv) a magyar, nem pedig szabályszerű „idegen nyelv”. Persze igen nagy különbségeket jelenthet az, hogy valaki egy olyan nagy elterjedtségű nyelv („világnyelv”) anyanyelvi beszélője-e, aki a világ minden táján elvárja, hogy az ő anyanyelvén szóljanak hozzá, vagy pedig nyelvi konstellációjánál (esetleg személyiségénél) fogva alázatosabb és együttműködőbb a fogadó ország nyelvének elsajátításában.

(4) *Magyar a kétnyelvű oktatásban külföldön, nem magyarok számára.* — Erre egyelőre — tudomásom szerint — csak Jugoszláviában van példa (egy-két más földrészbeli vállalkozáson kívül). A Vajdaságban ugyanis — egyes helységeekben — a nem magyar anyanyelvű tanulók számára is ajánlott vagy kötelező a magyar nyelv iskolai tanulása. Mivel ezekben az esetekben is található a környezetben magyarul beszélő tömb, ez is *környezetnyelv*. Különösebb tapasztalataim nincsenek ezzel kapcsolatban; de annyi nyilvánvaló, hogy itt is inkább „nyelvelsajátításról” lehet szó, mintsem rendszeres instrukcióról és tanulásról (még akkor is, hogyha az iskola „tanulászvezérlő” szerepe jelentős).

(5) *Magyar nyelv a kétnyelvű oktatásban külföldön, magyarok számára.* — Mondhatnánk, hogy ez már anyanyelv, ne foglalkozunk vele, de nem így van, mert itt megfordult a kocka: a magyar anyanyelvű tanulók számára az anyanyelv-elsajátítás folyamatába bekapcsolódik a környezet egy másik nyelvének „második nyelvként” való elsajátítása. A magyar lehet domináló nyelv a nyelvek együttélésében, az esetek többségében azonban egyre inkább a környezet másik nyelve kerül ebbe a szerepbe.

(6) *Magyar mint a környezet nyelve a magyarországi nem magyar anyanyelvű tömbök számára.* — Ez tipikusan a magyarországi nemzetiségi tömbök problémája; vannak persze, kisebb mértékben, nem nemzetiségi tömbök is. Ebben az esetben sem idegen nyelv a magyar, hanem a környezet nyelve, tehát második nyelv. Voltaképpen az esetek többségében az iskolában kettős nyelvi szocializáció történik, melynek révén csaknem egyszerre illeszkedik bele a gyermek a magyarul beszélők közösségébe és a nemzetiségi nyelvet beszélő közösségbe. Az eredmény általában kétnyelvűség; a kisebbség védelme, az anyanyelvi elv (vernakuláris princípium) azt diktálja, hogy fokozottabban ügyeljünk a nemzetiségi anyanyelv érdekeire. Itt nem térek ki arra, hogy a magyarországi nemzetiségi oktatásnak két változata van, amely épp a nyelvnek mint az instrukció eszközeinek használatában különbözik.

(6a) *Magyar mint a környezet nyelve a cigányok számára.* — (S itt nem teszünk olyan megszorítást, hogy ez csak a Magyar Népköztársaság területén lehetséges: Szlovákia egyes részein és más szomszédos országokban ugyancsak előfordul.) A magyarországi cigányok jelentékeny része egynyelvű magyar; ehelyütt ezek kérdéseivel nem foglalkozom. — Azokkal sem, akik nem cigányul, hanem a „beás”-román nyelvjárásban beszélnek. — A problémát a kétnyelvű cigányok jelentik, akiknek a számára a magyar olyan környező nyelv, amely egyúttal (az esetek túlnyomó többségében) az iskolázásuknak a kizárólagos nyelve. S ehhez még jó néhány társadalmi, kulturális probléma is hozzájön, valamint az a hátráltató körülmény, hogy egyelőre nincs általánosan elfogadott sztenderdizált írásbeli formája a cigánynak.

(7) *A sztenderd magyar nyelv mint a „diglossia-viszony” tagja.* — Itt azokról van szó, akik a mindennapos nyelvhasználatukban (munkájukban és családi környezetükben) nem a sztenderd magyart (irodalmi nyelvet és köznyelvet) használják. Vagyis milliokról. Afelől semmi kétség sincs, hogy ők mind részei a magyarul beszélők közösségének; a magyar nyelv — Kloss értelmében — „Abstandsprache”, vagyis „vagy magyar, vagy nem” az a szöveg, amit beszélnek. (Szemben áll ezzel, csak Európában, számos folytonos nyelvjárási átmenet a román, a germán és a szláv nyelvek esetében.) A tömegkommunikációs eszközök is átfogják az egész országot; aligha akad ma olyan felnőtt magyar anyanyelvű állampolgár, aki semmit sem értene a rádió vagy a televízió sztenderd magyar nyelvi szövegeiből. — A szociolingvisztika azonban kimutatta, hogy mégis sajátos helyzetben vannak azok, akik az iskolában nem a tankönyvek és a pedagógusok nyelvi változatát használják, hanem egy másik változatot, amelynek még ráadásul bizonyos funkciói kevésbé alkalmasak az iskolai munkára.

(8) *A sztenderd magyar nyelv.* — Ez a nyelvi változat részben mindennapos médiuma az ország lakosai egy részének (egynyelvű vagy más nyelvet is beszélő magyaroknak, illetőleg kismérvű nem magyaroknak); másrészt olyan ideális típus, amelynek megtanítása a magyarországi iskolák bevallott célja; s ugyanakkor külföldi használatra, külföldiek oktatására is ez a preferált (szinte kizárólagosan használt) változat. — A sztenderd magyar nyelv használata nem korlátozódik a Magyar Népköztársaság területére, mivel a magyarul beszélők tömbjeinek egy része is ezt használja (vagy ezt is használja) a határokon kívül. A sztenderd magyar nyelv létezése, folytonos megújulása és viszonylagos állandósága a magyar nyelvközösség fő összetartó eszköze és egyúttal jelképe.

Nyilvánvaló, hogy a külföldi magyar lektorok számára a tipológia keretében a (2), a (2a), valamint a (3) típus legfontosabb, s emellett az (1) típus is érdekes. — S az is világos a számomra, hogy ez a tipológia tovább finomítható — szinte valamennyi kategóriájában. Egészében azonban nyilvánvalóan tanulságos. Nem árt együtt látni a magyar nyelvvel kapcsolatban a színt és a fonákját bizonyos nyelvhasználati viszonylatoknak. A Magyar Népköztársaság — tapasztalatom szerint — azok közé az országok közé tartozik, amelyek ugyanazt a normát igyekeznek alkalmazni belföldön és külföldön egyaránt a nyelvpolitikában, a nyelvek tanításában, a nyelvek használatában és a nyelvet használó személyek jogainak biztosításában.

Természetesen a tipológia önmagában nagyon hiányos, hogyha figyelmen kívül hagyjuk azokat a különbségeket, amelyek egy nyelv elsajátítása, iskolai tanulása, illetőleg használata közt fennállnak; s ha a beszélő, nyelvtanuló életkorát és egyéb szocio-pszichikai paramétereit zárójelbe tesszük. Az eleven nyelvsajátítási, tanulási folyamat ezen distinkciók figyelembevétele nélkül nem szervezhető.

Annyi biztos, hogy a *magyar mint idegen nyelv* voltaképpen csak a (2) kategóriára érvényes. A (3), (4), (5) és a (6) esetében környezetnyelvről van szó (a jugoszláviai terminológia szerint. (Csakhogy mi éppen azt figyeljük, hogy mikor sajátítja el, tanulja meg valaki a magyart, a *környezetnyelv* műszó pedig erre túl tág, belefér az is, amikor a kétnyelvű környezetben a magyarok sajátítják el a környezet másik nyelvét is.) A mi mostani szakmakialakító erőfeszítéseink szempontjából elegendőnek látszik, hogy a magyar mint környezetnyelv (pontosabban a környezet egyik nyelve) kategóriából elsősorban arra fordítsuk a figyelmünket, amikor valaki a magyart sajátítja el vagy tanulja meg. Ebben az esetben a *magyar második nyelv*.

Terminológiai javaslatom tehát az, hogy a szakma *ideiglenes* elnevezése ez legyen: „*a magyar mint idegen és mint második nyelv*”. (Nem túl rövid, s bevezetése sem lesz könnyű. Egyelőre azonban nem tudok ennél jobbat. Egyáltalában nem reménytelen azonban egy műszó keresése.)

## 2.2. A nyelvsajátítás néhány elméleti kérdése

Az idegen nyelvek tanulásának és tanításának története furcsa spirálist mutat. Ezen belül két kiemelkedő pont fűződik Magyarországhoz: egyiket sem született magyar alkotta meg: J. A. COMENIUS és BRASSAI SÁMUEL. Egyébként a nemzetközi (európai) vívmányok általában „begyűrűztek”. Kelly könyvéből ismeretes, hogy az emberiség évezredek óta tanul idegen nyelvet. S a kulturális antropológiából tudjuk, hogy igazában csak a kétnyelvűség oldja meg az „idegen nyelvi” problémát; az emberiségnek nem kivételes állapota a kétnyelvűség, mint ahogy azt Európa keleti és középső részében a XX. században sugallják az internacionalizmus ellenfelei és a velük szövetkezett némely bürokraták, — hanem épp ellenkezőleg: az emberiségnek több mint fele olyan állami keretekben él, ahol jelen van valamilyen formában a kétnyelvűség. S ez teszi lehetővé, hogy ténylegesen elsajátítsák a másik nyelvet természetes keretekben.

Egyáltalában nem mindegy, hogy melyik oktatási formációban milyen módszeres eljárásokat alkalmaznak. S nem mindegy az sem, hogy milyen mértékben közelítik meg a feladatot: a pedagógus szempontjából nem mindegy, de főleg a tanuló szempontjából nem az. Elméleti szempontból azonban időről-időre „tabula rasa”-t kell létrehozni, hogy magát a folyamatot (vagyis egy másik nyelv elsajátításának folyamatát) lehessen szemügyre venni, ne csak annak véletlenszerű formáját.

S egy elmélet magyarázó ereje — bármennyire lazán fogalmazzunk is — attól függ, hogy mennyire fogja át mind az ismert, mind az ismeretlen jelenségeket. A mi esetünkben a köz-



pontban áll a „NEI típusú” nyelvelsajátítási folyamat, de elméleti megközelítésünkbe bele kell, hogy férjen a fentebbi tipológia minden egyéb kategóriája is.

Ez az előadás (jellegénél, méreténél fogva) nem alkalmas arra, hogy *kifejtsem* az idegen nyelvek elsajátításának uralkodó elméleti problematikáját. Mindössze utalás formájában végzem el a feladat egy részét. (S mindjárt előrebocsátom: valamennyi friss elméleti és kísérleti irányzatnak megtalálható az előzménye a régebbi múltban vagy a XX. században. Mivel ehelyütt nem tudománytörténeti feladat megoldásában veszek részt, ezért a múltra való visszautalást a továbbiakban mellőzöm.)

A kérdésköltevéés igen egyszerű. Hogyan sajátítják el emberek nagy tömegei anyanyelvükön kívül a többi nyelvet? Már fentebb szó esett róla: úgy látszik, hogy ez a kérdés összefonódik azzal, hogyan is sajátítja el a gyermek anyanyelvét. Az anyanyelvnek és egyéb nyelveknek az elsajátítása azért vált el egymástól, mivel az elsőt (vagyis az anyanyelvet) a nevelési intézmények látogatásának megkezdése előtt, a másodikat (vagyis az „idegen” nyelvet) pedig a nevelési intézmények keretében, sőt „hagyományosan” 10 éves kornál később lokalizálja a köztudat. Nos az elsővel nincs baj: az anyanyelv elsajátítása természetes folyamat, a családban, a bölcsődében folyik – és folyik mindenféle körülmények között. Lényegében be is fejeződik addigra, mire a gyermek elérkezik az iskolába. (Más kérdés, hogy az iskolában azért van mit tanulni: az anyanyelvnek olyan speciális használati változatait és szintjeit, amire a későbbi iskolai tevékenység épül.)

A második lokalizálás azonban teljesen hamisnak bizonyul, ha úgy formálják meg, hogy 10 éves kor után kell/legjobb/célszerű elkezdni az idegen nyelvek elsajátítását. (Egyre megy, hogy ezt mivel indokolják: pl. hogy ekkor már megvan a tanuló anyanyelvi tudatossága; ekkor már nem árt az idegen nyelv az anyanyelvnek; ekkor van rá pénz, iskolatípus, kiképzett tanár, szakfelügyelő, tankönyv stb. stb.)

Az elmúlt két évtizednek, különösen a hetvenes éveknek a kutatásai alapján egyre inkább valószínű, hogy az idegen nyelv elsajátítása természetes körülmények között az anyanyelv-elsajátítás része (kiterjesztése). Ez azt jelenti, hogy egy bizonyos életkor elérése előtt csaknem azonos módon lehet elsajátítani az anyanyelv mellett egy (vagy esetleg több) nyelvet, ha az része a gyermek cselekvésének. Ez az életkori határ nem abszolút, bizonyos idegélettani folyamatok fejlődésének állapotától, illetőleg lezáródásától függ. Az „akcentusmentes” nyelvelsajátítás felső határa például nyolc-kilenc év; a természetes nyelvelsajátítás uralkodó maradhat a serdülőkor végéig, vagyis Magyarországon kb. a 16 éves korig.

A természetes körülmények közötti nyelvelsajátításban magát a „munkát” (természetesen inkább játék gyanánt, mint szenvedésként) maga a gyermek végzi. Az anya, az anyahelyettesek és a pedagógusok ezt csak vezérlik, előgesítik. Tehát itt voltaképpen nem is folyik tanítás. Mivel segíti elő az anya az elsajátítást a legjobban? A folyamatos kommunikációval, amelynek során a gyermek számára érthető szöveget szolgáltat (a szövegnek teljes, tehát nem csupán verbális értelmében.) Az affektív tényező a kommunikációnak ugyanolyan lényegesek; ez az, amit később „motivációnak” neveznek. A kisgyermek motivációja egyszerű: szeret beszélni, mert szereti azt (azokat), akik vele beszélnek; s természetesen érti azt a szöveget, amit „bevesz” (amit neki a felnőtt „bead”).

Az utóbbi években egyre ismertebbé váló agyfiziológiai kutatások fényében nyilvánvalóvá vált, hogy a természetes körülmények között történő nyelvelsajátításban a jobb agyféltekének (amely az érzelmek, a dal, a játék, a mimézis „helye”) jut a nagyobb, az eldöntő rész. (S nagy valószínűséggel még az úgynevezett limbikus szférának is van szerepe.) Ez azt jelenti, hogy valószínűleg a nyelvelsajátítás vizsgálatában a neurofiziológiának, a pszichológiának nagyobb a szerepe, mint ahogy ezt eddig gondoltuk. (Néhány elméleti megközelítés – nem mindig nagyon végig-

gondolt formában – ilyen irányban próbálkozott; ilyen a mifelénk sok vitával kísért úgynevezett szuggesztópédiai módszer is.)

A bal agyfélteke nem is venne részt az idegen nyelvek elsajátításában? Annak nem is jutna szerep? Ez aligha hihető, mivel voltaképpen ide lokalizálható sok minden, ami az instrukció, oktatás tárgya. Itt van az ember intellektuális központja. Hát az idegen nyelvek elsajátítása nem volna intellektuális feladat?

Bizonyos kor alatt semmiképpen sem intellektuális feladat. A „műveletlen” kétnyelvűek tömegei bizonyítják ezt minden korosztályban.

A bal agyfélteke azonban nagyon is részt vesz a szervezett iskolai (tanfolyami) körülmények között folyó nyelvtanulásban. Krashen ezt a funkciót nevezte el tudatos monitorizálásnak. Vagyis a kimenő (megalkotott) szöveget ellenőrző, megszűrő tevékenységnek.

Nyilvánvaló, hogy a latinra épülő idegennyelv-tanításban aránytalanul nagy súlyt kapott a monitorizálás, vagyis az írás, a grammatika és a fordítás. Ezt kiegészítették a beszéléssel, aminek szomorú eredményeiről az IEA-felmérés számol be. De a szövegértés: a hallható és az írott szöveg megértése háttérbe szorult. Pedig megértés nélkül nincs aktív közlés. A kisgyermek is előbb érti, amit mondanak neki, s csak utána szólal meg; nincs ez másképpen az idegen nyelv elsajátításában sem.

A kisgyermek esetében a központi eszköz az anya nyelve („motherese”), amely mindig figyelembe veszi, hogy tényleg érthető legyen a bemenő szöveg: fizikai megformáltságában és értelmi komplexitásában. (Ezért szoktak „lento” formában beszélni a gyermekkel, szemben a felnőttek általános „allegro” tempójával.)

Dehát mi történik a középiskolában és a felnőttoktatásban? A középiskolában is megmarad a spontán nyelvsajátítás nagy szerepe, de már munkamegosztásban az instrukcióval (a szisztematikus munkával). Tehát ez fele-fele arányban lehet „személyiségfejlődési” és „értelmi” fejlődési feladat. De életünk végéig megmaradunk egy kissé gyermeknek, amikor bizonyos dolgokat művelünk, pl. játszunk, énekelünk, sportolunk, idegen nyelvet tanulunk . . .

A felnőttoktatásban előtérbe kerülnek az intellektuális módszerek, ha az tényleg „idegen nyelv”, pl. Magyarországon a dán.

Aligha lehet heti három órában megtanulni idegen nyelvet bárkinek, ha nem jut el a nyelvországba, ha nem tud anyanyelvi beszélgető-partnerekhez jutni, ha nem lát (a túl jól sikerült közművelődési szinkronizálási kampány folytán) eredeti idegen nyelvű filmeket, ha nem hallgat rádiót idegen nyelven. Ez vonatkozik a felsőoktatási hallgatókra is (akiknek voltaképpen már nagyon is kellene tudni azt a nyelvet, ha valaha komolyan vették, vehették volna).

A folyamatnak természetesen szociálpszichológiai síkja is van. Egyelőre párhuzamosan fut két elméleti vonal, amelyik nem zárja ki egymást: a leginkább Krashen nevéhez fűződő neurofiziológiai vonal és a többek között Schumann nevéhez kapcsolódó akkulturációs (szociálpszichológiai és kulturális antropológiai) vonal. Sőt legfrissebben már van egy olyan vállalkozás is, amelyik a két vonal elméleti összhangba hozására irányul (Selinker és Lamendella munkája).

### *2.3. A „NEI-típusú” második nyelv elsajátításának néhány kérdéséről*

A fentiekből tehát kiderül, hogy a „NEI típusú” (serdüléskor utáni) idegen nyelvet a nyelvországban elsajátítani kívánó s integrációs (tehát részlegesen beolvadási) motivációval rendelkező diák tevékenységét nem tekintem azonosnak a Magyarországon egy ténylegesen idegen nyelvet (pl. franciát) tanulni kívánó diákéval. Eldöntő jellegűnek tartom azt, hogy a nagy környezet magyar nyelvű, vagyis ha kilép a diák a NEI kapuján, akkor máris magyarul beszélhet. S ennek

során egész személyiségével részt vehet a magyar nyelv (és vele együtt kultúra, társadalmi szokások stb.) elsajátításának folyamatában. Annyi autentikus magyar szöveget hall, amennyit csak akar. (Igaz, hogy ezek jó része nem veszi, nem veheti figyelembe azt, hogy ebből ő mit is ért meg.)

Tehát a „NEI-típusú” folyamatot nem tekintem kizárólagosan intellektuális jellegűnek. Abban mindkét agyfélteke (hogy képletesen szóljak), a tanuló egész személyisége részt vesz ideális esetben.

Ennek megfelelően az instruálás mellett legalább ugyanolyan nagy szerepe van annak, hogy a pedagógusok (és mindenki, akivel a tanuló találkozik) segítik a folyamatot. A pedagógusok vezérléssel segítik, mások jó szövegek szolgáltatásával, ismét mások a motiváció gazdagítása által (ami a pozitív emberi együttműködés keretében történik).

Egy szóval sem mondom azt, hogy nem kell megtanítani a magyar nyelvtant és a terminológiát, hiszen ez a felnőtt magyar ember műveltségének a része. S azt sem kívánom, hogy ne tudjanak a tanulók oda és vissza fordítani, hiszen ez is a felsőoktatásban résztvevők egyik elsajátítandó intellektuális művelete.

Csak azt mondom, hogy mindez nem azonos a magyar nyelv elsajátításával. Az egy olyan bonyolult folyamat, amelynek része az instruálás, a grammatika, a drill, a fordítás is, de még sok egyéb tényező. Sőt maga a folyamat voltaképpen a különböző tényezők célszerű egybehangolásán fordul meg.

Elképzeltető, hogy valaki óriási mennyiségben tanulja az idegen nyelvet, s ezáltal ér el eredményeket. A heti 25–30 óra már drámai hatásokat produkálhat. De az is elképzeltető, hogy a második nyelvnek, a környezet nyelvének spontán elsajátítása ugyanezeket a hatásokat könnyebben és eredményesebben produkálná, ha megfelelő szerephez jutna. Vagyis ha maguk a tanulók tanulnák meg, hogyan is kell *őnekik* ezt végezni. Nyilvánvaló, hogy ezeket a többé-kevésbé motivált felnőtteket sokoldalúan segíteni kell mindenben, de leginkább abban, hogyan alakítsák ki saját maguk tanulási rendszerét. (Aminek része marad a rendszeres instrukció is, természetesen.)

Kockázatos dolog egy olyan voltaképpen eredményes folyamatba kívülről beleszólni, mint a NEI keretében folyó nyelvelsajátítás (hiszen annyi jó tananyag fűződik épp ennek az intézménynek a nevéhez). Mégis azt kell mondanom, hogy talán kevesebb óra egy kissé több volna; megkönnyítené a tanárok és a tanulók munkáját is.

S a kutatásban is nagy mértékben kellene odafigyelni olyasmikre, amelyekből – mint elemekből – talán megközelítően összerakható a második nyelv elsajátításának jellemzése: a gyermeknyelv, a gyermekkori nyelvelsajátítás, a gyermekkorban folyó második, idegen vagy környezetnyelv elsajátítás, a kétnyelvűség.

Sok minden máris ebbe az irányba mutat. Ilyen például a kontrasztív nyelvészet, különösen annak NEI-beli változata, amelyet „in vivo” kontrasztív nyelvészetnek nevezhetnénk.

Ennek a kis résznek talán az lehet a záró gondolata, hogy a nyelvterületen levő diák (bármilyen korú is) vagy bele akar olvadni (hacsak időlegesen is) a nyelvközösségbe, vagy nem. Ha igen, akkor hagyni kell, segíteni kell, hogy ezt úgy végezze el, hogy az eredeti személyiségének kiterjesztése legyen. (Ha nem, akkor pedig lehet instruálni, mert előfordulhat, hogy pusztán jódiákságból megtanulja a magyar nyelvet – anélkül, hogy azt nagyon akarná. Ez utóbbi esetben persze előfordulhatnak kudarcok is.)

A „NEI-típusú” feladat a szakma egyik szép témája. El kell ismerni, hogy a legutóbbi években kevesebb segítséget kaptak a NEI-beli kollegák feladatukban más munkahelyen dolgozóktól, mint amire szükségük lett volna.

Természetesen a szakma egészében más feladatok is vannak bőven. Valószínű, hogy a különböző típusú kutatások célszerű összehangolása egymás eredményességét fölerősítheti.

### *3. Néhány szervezeti kérdés és javaslat*

Visszatérve az 1. pontra – talán hozzátéve egy-két tanulságot a 2. pontból – ismét szemügyre vehetjük a szakterületet. Nyilvánvaló, hogy nem kevés az, ami eddig történt. Ebből a sokféle tevékenységből továbbra sem szabad semmit sem visszafogni. Sőt bátorítani kell a legkülönbözőbb egyéni kezdeményezéseket. Ezeket kell segíteni, keretbe fogni. Vagyis lépéseket kell tenni, hogy az érdekelt szakemberek saját maguk vegyenek részt egy olyan koncepció kialakításában, amely átfoghatja az egész szakterületet. (Egy olyan koordinálás viszont nagyon is káros volna, amely egyszerűen egy (vagy több) monopólium kialakításához vezetne.)

Vannak azonban máris olyan kérdések, amelyekben föltehető egy konszenzus viszonylag gyors elérése. Ezekben addig is lehet lépni, ameddig a szakemberek a szakproblémákban meg-egyeznek.

A Magyar Tudományos Akadémia keretében működő Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság elhatározta, hogy az 1981/82. tanév folyamán megalakítja a magyar mint idegen nyelv kérdéskörrel foglalkozó szekcióját. Törekedni fogunk minden érdekelt munkahely, műhely és érdemes szakember bevonására. A szekció fő feladata az lehet, hogy a szakterület szakmai vitáinak állandó fóruma legyen. Föltehetően ezek a fórumok mindenki számára hasznos tudományos és egyéb tájékoztatást is nyújtanak; s föltehető, hogy a viták hozzájárulnak bizonyos kérdések tudományos tisztázásához.

Nyilvánvaló azonban, hogy a szekció csak a tanácsadásban és – amennyiben fölkerik: a koordinálásban – tud részt venni. Maga a kutatás az egyes műhelyek és felsőfokú szakemberek feladata marad. A máris meglevő három műhely együttműködésének erősítése és bizonyos mértékű szakmai profilírozása természetesen kívánatos; ez a három műhely az Eötvös Lóránd Egyetem Központi Magyar Lektorátusa, a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, végül, de nem utolsósorban a Nemzetközi Előkészítő Intézet. Műhelyé fejleszthetőnek látszik – mint a Kossuth Lajos Tudományegyetem és a TIT koprodukciója – a Debreceni Nyári Egyetem nyelvoktató kollektívája, illetőleg a Magyarok Világszövetsége tanfolyamain oktatók közössége is.

Az egyes tudományos műhelyek – valamint egyéb kutatók – tematikai irányításában kívánatos volna a szekció keretében (esetleg más rendszeresített keretben) állandó konzultatív fórumot kialakítani. Ez elősegíthetné a tematikai munkamegosztást – a már fentebb említett pozitív módon. Mindenképpen szükséges, hogy a saját folyamatos alkalmazott kutatásokon kívül kezdeményezzék az érdekeltek a számukra szükséges – és most hiányzó – alap kutatások elvégzését állami megrendelések formájában. Kétségtelenül hiányoznak bizonyos grammatikai, szókincsre vonatkozó (részben nyelvstatisztikai), pszicholingvisztikai, kétnyelvűségi, pedagógiai kutatások – amelyek közül egyikről másikról fentebb szóltam. Előbb-utóbb kialakul majd egy kutatási stratégiája is a szakterületnek; ez azonban aligha lehet fejlettebb, mint az egész magyarországi, nyelvre irányuló kutatásoké. Vagyis ne legyünk ebben maximalisták.

Nagyon fontos volna, hogy a belső műhelymunka és a szekciómunka mellett a szakterület művelői fokozottabban belekapcsolódjanak másféle nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, idegennyelv-oktatási, anyanyelvoktatási, pszicholingvisztikai stb. konferenciák munkájába: ne térjenek ki a szakmai konfrontációk elől. Szükség van ugyan bizonyos „védelemre” a viszonylag fiatalabb szakmák esetében, de a tudomány normái azonosak fiatal és nem fiatal, belföldi és külföldi kutatások esetében. Éppen ezért a mostaninál sokkal nagyobb nemzetközi tapasztalat-

cserére is szükség volna; elsősorban a szocialista országok párhuzamos tevékenységével, valamint bármely olyan nemzetközi vagy külföldi szervezettel, rendezvénnyel, amelytől tanulhatunk. Fölvetődik az is, hogy nem kellene-e a „kisnyelvek” („kevésbé oktatott európai nyelvek”) szakemberei számára valamilyen nemzetközi bizottságot létrehozni az AILA (az alkalmazott nyelvészet nemzetközi szövetsége) vagy a FIPLV (az élő nyelvek tanárainak nemzetközi szövetsége) keretében.

Mindenképpes kívánatos, hogy a jövőben automatikusan és legalább két-három éves ütemben megrendezésre kerüljön a lektori konferencia mindazok számára, akik magyar kiküldetésben voltak, vannak (vagy lesznek) külföldi nyelvoktatók. A Nemzetközi Előkészítő Intézet jó gazdája volt és az is lesz ennek a sorozatnak.

Szükség van azonban arra is, hogy időről időre összegyűljenek azok a szakemberek is, akik nem a Magyar Népköztársaság kiküldetésében oktatják külföldön (felsőfokon) a magyar nyelvet és általában a magyar stúdiumokat. (Sőt esetleg nem is magyar származásúak vagy nem is beszélnek folyékonyan a magyar nyelvet; ettől még kitűnő szakemberek lehetnek.) Ezeknek az összehívása lehet akár a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságnak, akár a Művelődési Minisztériumnak, s esetleg a Magyarok Világszövetségének a feladata. Semmiképpen sem volna szabad, hogy a magyar mint idegen és második nyelv diszciplínája koextenzív legyen akár a magyarság identitásával, akár a magyar állampolgársággal. Ilyen megszorítások nem használnának egy tudományos szakma fejlődésének.

Egy viszonylag fiatal szakma publikációs rendszerének a kialakítása nagy tapintatot igényel. Egyrészt minden egyes műhely jogosan igényli azt a lehetőséget, hogy tananyagokat, segédanyagokat, esetleg periodikát (évkönyvet, tanulmánygyűjteményeket) adjon ki. Másrészt valamennyi tudományosan értékes rendezvény elhangzott anyagát hozzáférhetővé kell tenni valamilyen (ha másként nem megy: rövidített) formában mindazon érdeklődők számára, akik nem voltak jelen. — Mindez azonban nem biztosítja azt, hogy az egész szakma valamennyi műhelye és egyéni szakembere megfelelő tájékoztatást kapjon a munkája számára szükséges dolgokról: új tananyagokról, tanulmányokról, oktatástechnikai anyagokról, rendezvényekről. Legalább egy műhely periodikájának föl kell vállalni a többi érdekében ezt a tájékoztatási (dokumentálási) feladatot.

Végül a szakmáztatás egyik legfontosabb követelménye, hogy a nemzetközi normáknak megfelelő szabályszerű egyetemi diplomával legyen lefedve. A „C-zak” erre nyilvánvalóan megfelelő startnak látszik. S az is nyilvánvaló, hogy ez a Központi Magyar Lektorátus keretében indulhat meg a legkedvezőbb körülmények között; gyakorló terepnek — tehát az oktatásban is partnernek — kell azonban számításba venni a többi műhelyt, így a Nemzetközi Előkészítő Intézetet, a Budapest Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportját, a Debreceni Nyári Egyetemet, valamint a Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia kollektíváját is. Különösen fontos ennek a partnerviszonyoknak az érvényesítése a továbbképzésben, ami szintén elengedhetetlen feltétele egy szakma intézményes létrehozásának. — Az már több tényezőtől függ, hogy egy ilyen szaknak (C-zaknak vagy másféle formációnak) nappali rendes, vagy posztgraduális formában célszerű-e működni. Véleményem szerint mindkét formának megvan az előnye, ezért nem kizáró, hanem megengedő formulát kell találni: megfelelő szervezésben mindkettőre szükség van. — Sőt ennél még fontosabbnak tartom azt, hogy a magyarországi felsőoktatási szokásoktól eltérően kivételesen „magister” (M.A.) fokozatot adjanak ezen szak elvégzőinek, mert csak így lehet ez külföldi hallgatók számára is „konvertibilis” diploma. — Természetesen arról is gondolkodni kell, hogy ebből a szakmából is lehessen bölcsészdoktorátust szerezni; a kiválóak számára pedig időről időre ki kell írni „preferált aspiránsi” témának is a „magyar mint idegen és második nyelv” témakört.

Kívánatos, hogy kialakuljon a belföldi és (magyar kezdeményezésű) külföldi oktatási gyakorlat, a magyarországi szakképzés, továbbképzés, a gyakorlat igazgatási irányítása, a szakmára vonatkozó tudományos kutatás között egy olyan összhang, amelyik lassanként egyre több szakterületet jellemez a magyarországi szocialista művelődésen belül.

## Bibliográfia

A következőkben elsősorban az előadás referencia-keretét próbálom bibliográfiailag lefedni. Csak kivételesen hivatkozom olyan művekre, amelyek megtalálhatók a NEI összeállításában megjelent kiadványban (A magyar nyelv oktatása külföldieknek Bp. 1981. szerk.: Giay Béla), illetőleg a konferencia beszámoló-tájékoztató jellegű előadásaiban.

*Actes du colloque langues et coopération européenne.* Strasbourg, Palais de l'Europe, 17–20 avril 1979. Paris, 1980. CIREEL. 340 lap.

BANCZEROWSKI JANUSZ (szerk.). *A lengyel nyelvoktatás Magyarországon.* Bp., 1976. Lengyel Kultúra. 205 lap.

BARTZ, WALTER H. *Testing Oral Communication in the Foreign Language Classroom.* Arlington, Virginia, 1979. Center for Applied Linguistics. 25 (+1) lap. (Language in Education: Theory and Practice.)

BENSELER, DAVID P. – RENATE A. SCHULZ. *Intensive Foreign Language Courses.* Arlington, Virginia, 1979. Center for Applied Linguistics. 55 lap. (Language in Education: Theory and Practice.)

BOROS PÉTER. *Külföldi adók – magyar nézők és hallgatók.* Bp., 1981. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 66 lap.

BRATT PAULSTON, CHRISTINA. *Teaching English to Speakers of Other Languages in the United States, 1975: A dipstick paper.* Papers presented at the UNESCO Meeting of Experts on the diversification of methods and techniques for teaching a second language. Paris, September 15–22, 1975. 49 lap.

BUDAI LÁSZLÓ. *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angol nyelv-oktatásban.* Bp., 1979. Tankönyvkiadó. 213 lap.

Consultation des organisations non-gouvernementales et établissements de langues sur la possibilité de promouvoir l'enseignement des langues relativement moins enseignées en Europe. Budapest, 5–8 février 1980. *Recommandations a l'intention du Directeur général de l'UNESCO.* 6 lap.

DEZSŐ LÁSZLÓ. *A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében.* Bp., 1979. TIT. 201+1 lap.

DEZSŐ LÁSZLÓ (szerk.). *Contrastive Studies Hungarian-English.* Bp., 1981. Akadémiai Kiadó. Megjelenés alatt (Studia comparationis linguae hungaricae.)

DEZSŐ L. és W. NEMSER (szerk.). *Studies in English and Hungarian Contrastive Linguistics*. Bp., 1980. Akadémiai Kiadó. 589 (+1) lap.

DEZSŐ LÁSZLÓ-TÁLASI ISTVÁNNÉ. Az idegen nyelvi nevelés távlati előkészítése. in: RÉT RÓZSA (szerk.). *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976)*. Bp., 1976. MTA. pp. 57–75.

DOMOKOS PÉTER. *Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom oktatásának egyetemi és főiskolai műhelyeiről*. Bp., 1980. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság. 37 lap.

FERENCZY GYULA. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Bp., 1979. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 166 lap. (Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok.)

FREUDENSTEIN, REINHOLD (szerk.). *Language learning. Individual Needs – Interdisciplinary Co-operation – Bi – and Multilingualism*. The Lucerne Congress Report of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). Brussels, 1978. AIMAV-Didier. 228 (+2) lap.

FREUDENSTEIN, REINHOLD (szerk.). *Teaching of Foreign Languages to the very Young*. Papers from seven countries on work with 4- to 8-year-olds. Oxford-New York-Toronto-Sydney-Paris-Frankfurt, 1979. Pergamon Press. XII + 97 lap.

FREUDENSTEIN, REINHOLD – SABINE BALTRUWEIT. *Foreign-language teaching and learning today (1975)*. Methods and Techniques of Foreign-Language Teaching with Reference to the Aims in View Levels and Age Groups, Social and Professional Backgrounds. Marburg, 1975. FIPLV. 99 lap.

FÜLEI-SZÁNTÓ ENDRE. *Magyar nyelv I., II., III. és IV. külföldiek számára*. Bp., 1972. TIT. 159 + 222 + 169 lap.

FÜLEI-SZÁNTÓ ENDRE és GEREBEN ÁGNES (szerk.). *Nyelvpedagógiai írások*. I. Bp., 1978. Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézet. 450 lap.

FÜLEI-SZÁNTÓ ENDRE, KORNIA LÁSZLÓ és PELYVÁS F. ISTVÁN. *Tanulj velünk magyarul!* Audiovizuális tananyag külföldieknek. II. Debrecen, 1978. 106. lap. III. Debrecen, 1979. 95 lap.

FÜLEI-SZÁNTÓ ENDRE – SZILÁGYI JÁNOS. *A nyelvtanulásról*. Bp., 1975. RTV – Minerva. 227 (+1) lap.

GÁRDUS JÁNOS – SIPOS GÁBOR – SIPŐCZY GYŐZŐ (szerk.). *Szaknyelv kutatás – szaknyelvtanítás*. Országos alkalmazott nyelvészeti és nyelvtanítási konferencia anyagából. Miskolc-Agtelek, 1979. május 29–31. Bp., 1980. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 282 lap. (Tanulmányok a felsőoktatás köréből.)



- GIAY BÉLA (szerk.). *A magyar nyelv oktatása külföldieknek*. Bp., 1981. (Nemzetközi Előkészítő Intézet.) 33 lap.
- GINGRAS, ROSARIO C. *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Virginia, 1977. Center for Applied Linguistics. x+ 107 lap.
- GINTER KÁROLY. *Az anyanyelvi mozgalom első évtizede*. Bp., 1981. Tankönyvkiadó. 93 (+ 1) lap.
- GINTER KÁROLY. Egy ember – két nyelv. in: *Nyelvünk és Kultúránk* 43. 11–17 (1981).
- GOROSCH, MAX. *Modern language teaching to adults for professional use*. A summary of essential features and relevant problems concerning the identification and analysis of objectives, curricula, methods and materials, and processes of innovation. Paris, 1975. UNESCO. 36 + 5 lap. (ED.75/CONF. 606/8)
- HÁRSNÉ KÍGYÓSSY EDIT (szerk.). *A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben*. – *Folia Practico-Linguistica* VIII. Bp., 1978. BME Nyelvi Intézet. 86 + 1 lap.
- HEGEDŰS JÓZSEF. Néhány nyelvoktatás-elméleti kérdés. in: HELL GYÖRGY (szerk.). *Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás*. Bp., 1980. BME Nyelvi Intézet. pp. 55–65.
- HELL GYÖRGY (szerk.). *Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás. 30 éves a nyelvoktatás a Budapesti Műszaki Egyetemen*. Bp., 1980. BME Nyelvi Intézet. 367 lap.
- HIDASI JUDIT (szerk.). *Idegennyelv-oktatás szaknyelvoktatás*. Bp., 1978. Külkereskedelmi Főiskola. 185 lap.
- HIDASI JUDIT (szerk.). *Nyelvoktatás felsőfokon*. I. Bp., 1980. Külkereskedelmi Főiskola. 174 lap.
- HODGE, Virginia D. *Personality and Second Language Learning*. Arlington, Virginia, 1978. Center for Applied Linguistics. 31 lap. (Language in Education: Theory and Practice.)
- HORÁNYI ÖZSÉB (szerk.). *Kommunikáció. Válogatott tanulmányok*. I., II. Bp., 1978. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- HORVÁTH MIKLÓS és TEMESI MIHÁLY (szerk.). *Összetevő nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Bp., 1972. Tankönyvkiadó. 479 lap.
- IMRE SAMU (válogatta és szerk.). *Nyelvünk és kultúránk a nagyvilágban*. Cikkgyűjtemény. (Bp., 1981.) Népművelési Propaganda Iroda.
- IMRE SAMU. A IV. Anyanyelvi Konferencia előtt. *Jelenkor* XXIV, 677–682 (Pécs, 1981).

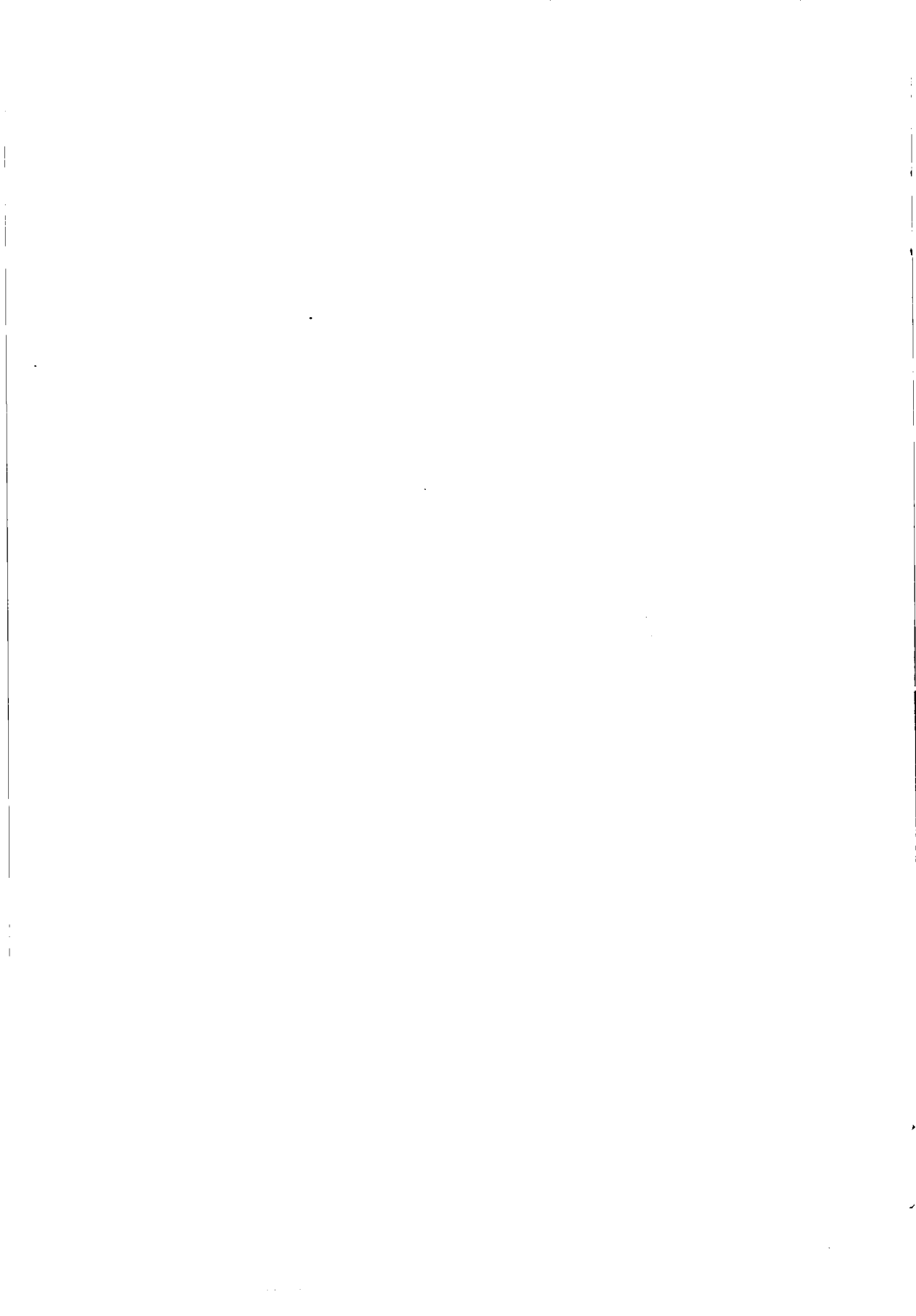
- JARVIS, GILBERT A. – SHIRLEY J. ADAMS. *Evaluating a Second Language Program*. Arlington, Virginia, 1979. Center for Applied Linguistics. 37 (+ 1) lap. (Language in Education: Theory and Practice.)
- JUHÁSZ JÁNOS (szerk.) *Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch*. Bp., 1980. Akadémiai Kiadó. 139 (+ 1) lap. (Studia comparationis linguae hungaricae.)
- KELLY, Louis G. *25 centuries of language teaching*. Rowley, Massachusetts, 1969. Newbury Publishers. XI + 474 lap.
- KLAUDY KINGA. *Orosz-magyar fordítástechnika*. Bp., 1980. Tankönyvkiadó. 151 lap.
- KLOSS, HEINZ. 'Abstand languages' and 'Ausbau languages'. in: *Anthropological Linguistics* 9/7. 29–41 (1967).
- KOCSÁNY PIROSKA. *A kisiskolás korúak iskolán kívüli idegennyelv-oktatásának néhány kérdéséről*. Bp., 1979. TIT. 36 lap.
- KORNYA LÁSZLÓ (szerk.). *Magyar nyelv külföldieknek*. Módszertani gyűjtemény. (Bp.-Debrecen, 1977. TIT. (72 lap.)
- KOSKAS, ELIANE – JEAN-RENÉ LADMIRAL (szerk.). *Linguistique et pédagogie des langues*. = *Languages* 9<sup>e</sup> année, 39 N (1975). 125 lap.
- KÖLLŐ MÁRTA. *Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése*. Fordítás, fogalmazás, szövegértés. Bp., 1978. Tankönyvkiadó. 186 lap.
- KRASHEN, STEPHEN. The monitor model for second-language acquisition. in: GINGRAS, ROSARIO C. (szerk.). 1977. 1–26 pp.
- KRASHEN, STEPHEN. Second language acquisition theory and the 'Fundamental Pedagogical Principle'. Plenáris előadás a 6. Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson (Lund, 1981. augusztus 13).
- LENGYEL ZSOLT. *A pszicho- és szociolingvisztika helye az anya- és idegen nyelvek oktatásában*. Debrecen, 1979. Hajdú-Bihar megyei Pedagógus Továbbképző Intézet.
- LENGYEL ZSOLT. *Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből*. Bp., 1981. Akadémiai Kiadó. 79 (+ 1) lap. (Nyelvtudományi Értekezések 107. szám.)
- LENGYEL ZSOLT. *A gyermeknyelv*. Bp., 1981. Gondolat. 341 lap.
- LEONTYEV, A. A. *Pszicholingvisztika és nyelvtanítás*. *Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése*. Bp., 1973. Tankönyvkiadó
- LOHR, STEPHAN (szerk.). *Deutsch als Zweitsprache*. = *Praxis Deutsch Sonderheft* '80. 158 lap.

- LUX GYULA. *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc, 1925. Klein, Ludvig és Szelényi könyvnyomdája. 199 lap.
- NÁDUDVARI LIDIA. *A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai*. Debrecen, 1980. KLTE. 152 lap. (Opera facultatis philosophicae Universitatis Ludovico Kossuth nominatae, 3.)
- NYOMÁRKAY ISTVÁN. *Magyar nyelvkönyv idegen ajkúak számára*. Bp., 1981. TIT. 278 lap. (Hangszalaggal.)
- ÓDOR LÁSZLÓ. *Balázs beszélni tanul*. Bp., 1980. Minerva. 241 lap.
- OMAGGIO, ALICE C. *Games and Simulations in the Foreign Language Classroom*. Arlington, Virginia, 1978. Center for Applied Linguistics. 55 + 1 lap. (Language in Education: Theory and Practice.)
- PAPP FERENC. *Könyv az orosz nyelvről*. Bp., 1979. Gondolat.
- PIT, CORDER, S. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex, 1973. Penguin. 392 lap.
- PLÉH CSABA (szerk.). *Pszicholingvisztika és kommunikáció*. Bp., 1977. Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- PLÉH CSABA (TERESTYÉNI TAMÁS (szerk.)). *Beszédaktus – kommunikáció – interakció* (szöveggyűjtemény). Bp., 1979. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 411 lap.
- PLÉH CSABA. *A pszicholingvisztika horizontja*. Bp., 1980. Akadémiai Kiadó. 185 (+ 1) lap. (Korunk tudománya.)
- RÁKOSI GÁBOR. *A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana. Külföldi hallgatók számára*. Bp., 1966. Tankönyvkiadó. Egységes jegzet. 175 lap. (ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma.)
- RICHTERICH, RENÉ – JEAN-LOUIS CHANCEREL. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg, 1977. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. 155 lap.
- ROULET, E. *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristique des publics visés*. Paris, 1975. UNESCO. 38 lap. (ED-75/CONF. 606.4)
- ROULET, EDDY. *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*. Strasbourg, 1977. Conseil d'Europe. 21 lap.
- RADICS KATALIN és LÁSZLÓ JÁNOS (szerk.). *Dialógus és interakció*. Bp., 1980. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 256 lap.

- SCHUMANN, JOHN H. The acculturation model for second-language acquisition. in: GINGRAS, ROSARIO C. (szerk.). 1977, 27–50.
- SELINKER, L. and LAMENDELLA, J. T. Updating the interlanguage hypothesis. in: *Studies in Second Language Acquisition* 3. 201–220 (1981).
- SRIVASTAVA, R. N. *Academic report. Meeting of Experts on Language Teaching in a Bi- or Plurilingual and Multicultural Environment.* Paris 1977. UNESCO. 83 lap.
- Statuto e gestione delle lingue.* 2<sup>e</sup> Convegno internazionale „Lingue e Cooperazione Europea”. Urbino, 1981. Centri Alti Studi Europei – CIREEL. 68 lap. (Programfüzet az előadások összefoglalásával.)
- SZATHMÁRI ISTVÁN. A magyar nyelv és irodalom oktatása külföldi egyetemeken. *Magyar Hírek* XXXIV. évfolyam, 19. szám 1981. szeptember 19. 6. és 7. lap.
- SZENDE ALADÁR és SZÉPE GYÖRGY (szerk.). *A magyar mint idegen nyelv.* Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága 1977. június 21-én megtartott ülésének anyaga. Bp., 1978. Különlenyomat a *Magyar Nyelvőr*-ből pp. 299–332.
- SZENTIVÁNYI ÁGNES (szerk.). *A szituáció szerepe az idegen nyelvek oktatásában.* (Tanulmányok egy országos konferencia alapján.) Bp., 1979. TIT. 302 lap. = *Modern Nyelvoktatás* XVII. évf. 1. szám.
- SZÉPE GYÖRGY. A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet. in: *Magyartanítás külföldön.* Az 1969. augusztus 29-ig lektori értekezlet anyagából. Bp., 1969. Művelődésügyi Minisztérium és Kulturális Kapcsolatok Intézete. Kézirat gyanánt. pp. 63–67.
- SZÉPE GYÖRGY. *Less taught languages in Europe (Their place in education and their role).* Paris, 1980. UNESCO. 118 lap. (ED–80/WS/14)
- SZÉPE GYÖRGY. A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése. in: RÉT RÓZSA (szerk.). *Műveltségkép az ezredfordulón.* Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. Bp., 1980. Kossuth Könyvkiadó. pp. 35–68.
- SZÉPE GYÖRGY. *A tíz év alatti gyermekek idegennyelv-tanulásáról.* Bp., 1981. TIT. 24 lap.
- TEMESI MIHÁLY. *A magyar nyelvtudomány. Irányzatok és eredmények a felszabadulás óta.* Bp., 1980. Gondolat. 408 lap.
- TERESTYÉNI TAMÁS. *Idegennyelv-tudás a magyar lakosság körében.* Adalékok a kommunikációs kultúra és a tömegkommunikáció összefüggésének tanulmányozásához. Bp., 1980. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 21 lap.
- TITONE, RENZO. *L'enseignement d'une seconde langue en milieu plurilingue/multiculturel.* Paris, 1977. UNESCO. 150 lap. (ED–77/CONF. 613/6)

*Topics in Culture Learning.* East-West Center: East-West Culture Learning Institute. Honolulu, Hawai. Indult 1973-ban, megjelenik évenként egy 200 lapnál kisebb kötetben.

VAN EK, J. A. – L. G. ALEXANDER. *Waystage.* An intermediary objective below Threshold-Level in European unit/credit system for modern language learning by adults. Strasbourg, 1977. Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe. II + 110 lap.



# EÖTVÖS LÓRÁND TUDOMÁNYEGYETEM

## BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR

**ÉDER ZOLTÁN:**

### **A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvi és módszertani kérdései a magyar egyetemeken**

1.1. Előadásom címét és témáját nem én választottam, a konferencia szervezőbizottsága javasolta. A feladatnak úgy kívánok eleget tenni, hogy vázolom azokat az elméleti elgondolásokat és módszertani törekvéseket, amelyek a külföldi hallgatók egyetemi szintű magyar nyelvoktatásában a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus tevékenységét irányítják. Látni fogjuk, hogy e vonatkozásban pontosabb, ha a magyar mint második nyelv oktatásáról beszélünk.

1.2. Előljáróban magáról az intézményről szólok néhány szót, mert egyfelől mind az V. Anyanyelvi Konferencián, mind pedig az I. Hungarológiai Kongresszuson azt tapasztaltam, hogy még szakmai körökben is kevesen és keveset tudnak működéséről; másfelől az előadandók megértése feltételezi a szervezeti keretek, illetve az oktatási formák ismeretét.

A Központi Magyar Nyelvi Lektorátus mint az ELTE BTK Magyar Nyelvi Tanszékcsoportjának egyik tanszéke bölcsészkar közvetlen feladatai mellett országos jellegű funkciókat lát el a felsőfokú tanulmányait Magyarországon végző külföldiek magyaroktatásában (ezért van nevében a „központi” jelző). Mint ismeretes, a főiskolai vagy egyetemi tanulmányok folytatására hazánkba érkező külföldiek a Nemzetközi Előkészítő Intézetben kezdik el a magyar nyelv tanulását. A Lektorátus feladata, hogy felsőfokú tanulmányaik kezdetétől a külföldi hallgatók nyelvi továbbképzését biztosítsa a „Magyar nyelv külföldieknek” című tantárgy keretében. Ennek megfelelően a Lektorátus tanárai egyrészt a budapesti bölcsészkaron tanuló hallgatókat oktatják, mégpedig a magyar szakosokat az I. évfolyamon heti 8, a II. és III. évfolyamon heti 4–4 órában, a nem magyar szakosokat három éven át heti 4 órában; másrészt ún. területfelelősként az ország egyéb egyetemein és főiskoláin – a műszaki jellegű felsőoktatási intézményeket kivéve – megszervezik és ellátják a külföldi hallgatók magyar nyelvi továbbképzését és szakmai felügyeletét. Ezekben az oktatási intézményekben ugyanis a magyar nyelv oktatását megbízott előadók végzik, a tanárszakos hallgatók órakerete hetenként és évfolyamonként 8 + 4 + 4 óra, a nem tanárszakosoké az I. évfolyamon heti 6, a II. évfolyamon heti 3 óra. Az órák látogatása kötelező a hallgatók számára, s tanulmányaik félévenként gyakorlati jeggyel, a 2., illetve a 4. félévben pedig írásbeli és szóbeli szigorlattal zárulnak. Az egyes tanulócsoportok létszáma 5 és 10 hallgató között mozog, a hallgatók összlétszáma évenként kb. 800 és 1000 közt van, s így az oktatók (megbízott előadók) száma mintegy 100.

2.1. A szervezeti keretek és az oktatási formák ismertetése után rátérek előadásom tulajdonképpeni tárgyára, az oktatás elméleti alapjainak meghatározására, majd a módszertani eljárások körvonalazására.

Tekintettel arra, hogy a nyelvoktatás elmélete elsődlegesen alkalmazott nyelvészeti diszciplína, az elméleti alapok meghatározásában az alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményeiből célszerű kiindulnunk. Általános nyelvészeti alapokon nyugvó és egyben korunk társadalmi igényeinek megfelelő az a tudományos álláspont, amely szerint az idegennyelv-oktatásnak – s így a magyar mint idegen nyelv oktatásának – fő feladata napjainkban a kommunikatív kompetencia elsajátíttatása-megszerzése. Ez lényegében azt jelenti – miként a fogalom egyik megalko-

tója hangsúlyozza (Hymes 1972, 277–9) –, hogy a tanulóknak a grammatikai szabályok ismeretén túlmenően a beszéles szabályait kell elsajátítani. Más szóval: a tanulóknak nemcsak azt a képességét kell kifejlesztenünk, hogy grammatikailag helyes, illetve elfogadható nyilatkozatokat tudjon létrehozni, hanem azt is, hogy képes legyen kiválasztani olyan grammatikailag helyes nyilatkozatokat, amelyek az adott nyelvi és szituációbeli összefüggéseknek megfelelőek. Különös tekintettel arra, hogy a beszéles szabályai a nyelvi kifejezésforma egészét befolyásolják-írnyítják. (Vö. még: Campbell-Wales 1970, 249; Corder 1973, 90–3; Dezső 1979, 53–4.) Ezért arra a kérdésre: vajon a nyelvet vagy pedig a kommunikációt kell-e tanítanunk, bátran felelhetjük, hogy a kommunikációt, mert a kontextusnak és a szituációnak megfelelő nyilatkozat magában foglalja a grammatikailag helyes nyilatkozatot, fordítva viszont: a pusztán grammatikailag helyes ismeret még nem képesíti a beszélőt a nyelvi és szituációs kontextusnak megfelelő nyilatkozat létrehozására. (Vö.: Allwright 1979, 167–8.)

Nem hagyhatjuk említetlenül továbbá azt sem, hogy a nyilatkozatnak a helyesség (illetve elfogadhatóság) és a megfelelőség szerint eltérő szintjei szemantikai síkon is jelentkeznek, amelynek eredményeképpen a szemantikai struktúrákban a jelentés két fajtáját különböztethetjük meg. A pusztán grammatikai helyesség alapján, tehát a rendszer szintjén, izoláltan alkotott mondatokban ui. a szavak összefüggésükből kiragadva, elvont, szótári jelentésben jelennek meg. Jelentésük valóságos értékét a beszéd szintjén, a kontextusnak és a szituációnak megfelelő, kommunikatív céllal létrehozott mondatokban kapják meg.

A kommunikatív kompetencia fogalmának nyelvelméleti alapjait a *langue* és *parole* (Saussure), illetve a kompetencia és performancia (Chomsky) megkülönböztetése alkotja. Egymásra vonatkoztatva a svájci és az amerikai mester kategóriáit, megállapíthatjuk, hogy a performanciának is kétféle realizációja lehetséges. Az egyik a tisztán grammatikai szabályok alapján, tehát a *langue* szintjén létrehozott performancia; a másik pedig a kontextuális és szituációs összefüggésekbe ágyazott, tehát a *parole* szintjén megvalósított performancia. Az imént fölített kérdést tehát így is megfogalmazhatjuk: vajon a *langue*-ot tanítsuk-e vagy a *parole*-t, s válaszuk az előbbivel egybehangzóan az lesz: a *parole*-t, mert a beszéd szabályainak elsajátítása feltételezi a grammatikai szabályok ismeretét is, de megfordítva, a nyelvi rendszer ismerete még nem képesíti a beszéd szabályainak elsajátítására, vagyis a kommunikatív kompetencia megszerzésére.

Előfordulhat ugyan, hogy a performancia említett kétféle realizációja egybeesik az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatában. A kettőt azonban szét kell választania annak, aki egyfelől a nyelv leírásával és annak, aki másfelől a nyelv tanításával foglalkozik. Más ugyanis a grammatikus dolga, és ismét más a nyelv tanáré. A grammatikus dolga, hogy a nyelv rendszerének elvont szabályait illusztrálja, amikor elszigetelt mondatokban írja le ezeknek a szabályoknak a megnyilvánulását. A nyelv tanárnak viszont az a feladata, hogy a nyelvet működésében mutassa be, tehát olyan nyelvi anyagot tárjon a tanulók elé, amely azt illusztrálja, hogyan használhatók föl ezek a szabályok kommunikatív célokra. (Vö.: Allen-Widdowson 1975, 89–92.)

2.2. A kommunikatív kompetencia elsajátításának-megszerzésének elve különösen érvényes a hazai egyetemeken tanuló külföldiek magyaroktatásában. Ennek ugyanis az a célja, hogy a hallgatók olyan nyelvismeret birtokába jussanak, amely képessé teszi őket a választott szakon egyetemi tanulmányok (el)végzésére. E sajátos cél elérését egy állandóan jelenlévő, a kommunikatív kompetencia kialakítását impliciter szüntelenül munkáló lingvisztikai tényező, ti. a célnyelvi környezet jelentősen előmozdítja.

És épp e két lényeges ponton, azaz céljában és körülményeiben tér el a hazai nyelvoktatás a külföldi egyetemeken folyó magyaroktatástól. A külföldi egyetemeken ui. egyrészt általában nem lehet célja a stúdiumoknak a szaknyelvi kompetencia elsajátítása, így pl. a magyar irodalom történetét vagy a magyar, illetve finnugor nyelvészetet többnyire az illető ország, az illető egye-



tem oktatási nyelvén tanulják a hallgatók. Másrészt az idegen nyelvi környezetben – minthogy a hallgatónak gyakorlatilag csupán az órák keretében nyílik alkalma a nyelvhasználatra – a kommunikatív kompetencia kialakításában aligha számíthatunk többre a reprodukív szint elérésénél.

(Közbevetőleg megjegyezve: ezt a minimumot azonban joggal elvárhatjuk a külföldi egyetemeken tanuló hallgatóktól is. Ezért mind az elfogadhatóság, mind pedig a megfelelőség szempontjából erősen kifogásolható, ha a magyar tanulmányokat – nemegyszer évek óta – végző külföldi hallgató ösztöndíjjal Magyarországra s rendszerint épp a Lektorátusra érkezve, a legegyszerűbb kommunikációs helyzetekben sem tud eligazodni. Ez – legjobb esetben – arra vall, hogy nyelvtanára nem tudta szétválasztani a performancia két lehetséges realizációját, s nem tisztázta maga számára a grammatikus és a nyelvoktató eltérő feladatait . . .)

Ezzel szemben a magyar egyetemeken a hallgatóknak produktív szinten kell elsajátítaniuk a nyelvhasználatot, tanulmányaik eszközeként a magyart második nyelvként kell használniuk, tehát tanulmányaik előrehaladtával, illetve befejeztével meg kell közelíteniük az anyanyelvi beszélő kompetenciáját. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy a hallgatók tanulmányaik során „frontálisan” kerülnek szembe – szóban és írásban – a szaknyelvi szövegekkel, s ezeket nemcsak meg kell érteniük, hanem ilyen szaknyelvi szövegeket – ugyancsak szóban és írásban – önállóan létre kell hozniuk. A nyelvoktatásnak ezt a nyelvi tevékenységet kell megalapozni, elősegíteni, fejleszteni, ennek a feladatnak a megoldására kell képessé tenni a hallgatót. Az oktatás elsődleges tárgya tehát a szaknyelv, eltérően azonban más külföldi és hazai tanfolyamok gyakorlatától, a szaknyelvi ismeretekben való elmélyülést nem szakítjuk el a köznyelvi készségek fejlesztésétől. Ellenkezőleg, abból a megfontolásból kiindulva, hogy a szaknyelvi struktúrák a köznyelvi alapon alapulnak, számításba véve és tudatosan építve továbbá a célnyelvi környezet adta ismeretekre és készségekre, a szaknyelvi kompetencia kialakítását a köznyelvi kompetencia kimunkálásán át valósítjuk meg. Nyilvánvaló, hogy e sajátos feladat elvégzéséhez sajátos módszerekre van szükség. Lássuk most már ennek főbb vonásait.

3.1. Az oktatás módszertani modelljét nagyjából a következő mozzanatok alkotják: 1. Kiindulás egy szakszövegből. 2. A szaknyelv összekapcsolása a köznyelvel. 3. A nyelvtani anyag feldolgozása és elmélyítése. 4. Visszacatolás a szaknyelvre. Mindennek kivitelezése jórészt gyakorlatok, illetve gyakorlatrendszer útján történik.

Az egyes mozzanatok lefolytatásának részleteiről – az idő és terjedelem szabta korlátok miatt – csupán ízelítőt adhatok. Akik alaposabban akarnak tájékozódni a módszer mibenlétéről, azoknak Jónás Frigyes kollégám „Stílusművelés I. éves magyar szakos külföldi hallgatók számára” című bölcsészkaros egységes jegyzetét ajánlhatom (Tankönyvkiadó, Bp. 1980.), amelyben a szerző tankönyv formájában valósította meg az itt ismertetendő módszertani eljárásokat. Egyes kérdésekben magam is e jegyzetre hivatkozom, illetve a szemléltető példákat a jegyzet 18. leckéjéből (145–53) veszem.

#### 3.1.1. *Kiindulás egy szakszövegből*

A szaknyelvi szövegek a szak, illetve évfolyam fő tárgyainak tanterve vagy anyaga által meghatározott sorrendben követik egymást. A magyar szak esetében pl. a nyelvészeti és irodalmi tanterv szabja meg a tematikát. Az irodalmi szakszövegek általában egy irodalmi szemelvényből és a hozzáfűződő irodalomtörténeti kommentárból állnak. Az idézett jegyzetben pl. a 18. lecke szakszövegét Balassi Bálint Fulviáról c. verse és Klaniczay Tibornak a versről írt értékelése alkotja.

A szöveg első feldolgozása, lényegében tartalmi megközelítése három fokozatban történhetik. Az első feladat: a hallgatónak kérdésekre ún. rövid és hosszú válaszos feleletekben kell számot adni a szöveg mondanivalójáról. A második feladat a szakszövegnek az élő nyelvhasználattal való elsődleges összekötését célozza. Az idézett leckében pl. ebben a formában:

- Ismertesse a költő mondanivalóját szabadabb nyelvi formában! Használja fel a következő kifejezéseket! – legtovább szerettem; keservesen vett búcsút; Fulviába szerettem; hosszan tartó szerelem; szerelemre gerjedt iránta.

A harmadik feladat a szaknyelvi kifejezések alkalmazására irányul; az előbbi leckében pl. a következőképpen:

- Indokolja meg, miért jelentős ez az epigramma! Az ismertetéshez használja fel a következő kifejezéseket! – szerelmi költészetének; epigramma-fűzér; csak egy van közöttük; klasszikus tömörségű; a legérettebb színvonalon; a hagyományos magyar ének-műfajtól; humanista szövegvers; fejlődés lezárása

### 3.1.2. *A szaknyelv összekapcsolása a köznyelvvél*

Az összekapcsolás két, egymást követő eljárásból, illetve feladatsorból tevődik össze. Az első: a szakszövegből kiemelt szavak szemantikai és szintaktikai struktúráinak szömezőkben való feltárása és tanulmányozása. A második: az áttanulmányozott struktúráknak kontextuálós gyakorlatokban történő felhasználása.

a) A szömezők a szavaknak az ÉrtSz. segítségével összeállított szemantikai és szintaktikai struktúráit tartalmazzák, mégpedig „az ún. individuális konkurrensok, azon belül pedig a magyar esetrendszernek az MMNyR által megadott sorrendjében” (3.1.) és a szó szerkezet, a szóképzés és szóösszetétel, valamint a frazeológia szintjén, illetve csoportosításában. „A szinonímia adta lehetőségek alkalmazása szoros módszertani kísérőaktus.” (uo.) Egy-egy szakszöveghez 10–12 kiemelt szóból készülnek szömezők.

b) A kontextuálós gyakorlatok a módszer gerincét alkotják, a feladatoknak kb. a felét teszi ki, s a nyelvi kompetencia elmélyítését a legközvetlenebbül mozdítják elő. A „szömező folytán kiterjesztett feladatsorok lexikai, hangtani, alaktani és mondattani jellegűek.” „A gyakori lexikai ismétlések, a szinonímia alkalmazása nemcsak a szó, hanem a szó szerkezet, valamint a mondat szintjén is” a stílust munkálják ki. „Ehhez nyújtanak segítséget a transzformációkkal és translációkkal kapcsolatos műveletek.” (3–4.1.) A gyakorlatokat egyébként csak a szömezők alapos ismeretében lehet megoldani.

A kettős eljárás lefolytatására – idő- és helyszűke miatt – még ízelítőül sem tudok példákat bemutatni.

### 3.1.3. *A nyelvtani anyag feldolgozása és elmélyítése*

Megfigyelhettük, hogy már az előző mozzanat során, a kontextuálós gyakorlatokban is érvényesültek nyelvtani szempontok. Az egyes szövegekhez-leckékhez természetesen gondosan megtervezett nyelvtani anyag tartozik. Ez részben a korábban tanultak rendszeres továbbfejlesztését illetve az esetleges hiányok pótlását, részben a szaknyelvben előforduló sajátos nyelvtani alakulatok elsajátítását, részben pedig a külföldiek nyelvhasználatának jellegzetes hibáival kapcsolatos jelenségek napirenden való tartását szolgálja. A nyelvtani anyag feldolgozása és elmélyítése ugyancsak gyakorlatok formájában zajlik le, amelyeket helyesírási és nyelvhelyességi feladatok egészítenek ki.

### 3.1.4. *Visszacsatolás a szaknyelvre*

„Az egyes leckéket az ún. szintetikus tartalmi gyakorlatok zárják, amelyek ismét a szakszöveghez kapcsolódva a mondanivaló szélesebb és mélyebb értelmű kifejtését szorgalmazzák.” (3.1.) Bár ezek a feladatok a szemelvény szaknyelvi elemeiből indulnak ki, elvégzésükhöz a szómezők és kontextuálós gyakorlatok segítségével szerzett lexikai és strukturális ismeretek felhasználása szükséges. A szakszövegnek produktív szintű újraalkotása és a szakmai stúdiumok alapján való kiterjesztése során közelíti meg leginkább a külföldi hallgató az anyanyelvi kompetenciát. Vegyük példaként ismét az idézett leckét, amelyet többet közt ilyen feladatok zárnak:

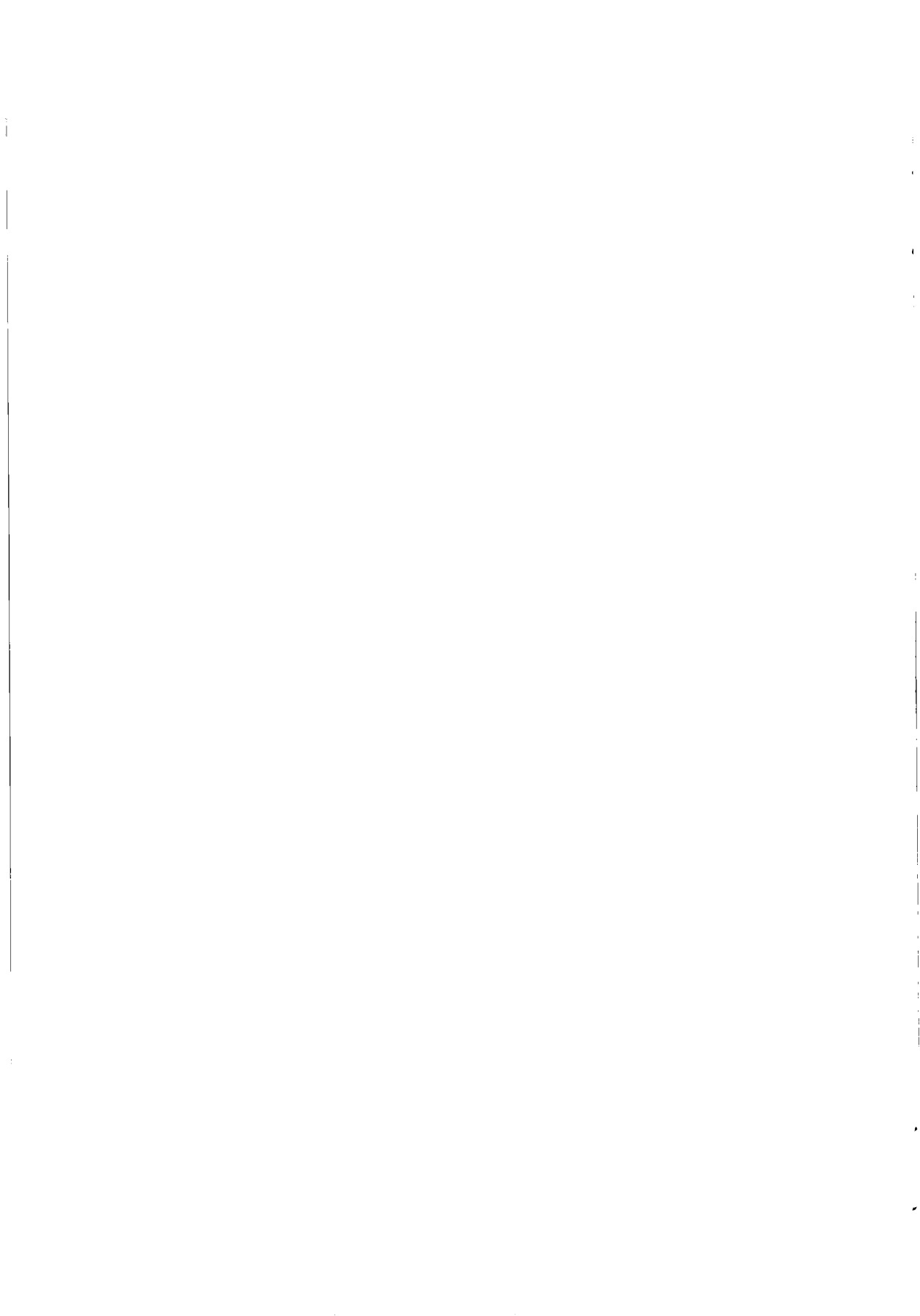
– Foglalja össze Balassi életútját! Magyarázza meg, hogyan határozta meg az érzelmi élet Balassi költészetét! Mutasson rá Balassi szerelmi költészetének legfőbb vonásaira! Magyarázza meg, mi a Balassi-strófa! Foglalja össze az epigramma jellemzőit!

4.1. Rövidre fogott összefoglalásomnak a végére értem. Mint arra már utaltam, az oktatás célja és nyelvi környezete következtében, a külföldiek hazai egyetemeken való magyaroktatása – nyelvi kiterjedésében és módszereiben – eltér a külföldi egyetemeken folyó munkától. Egyúttal azonban kapcsolódik is hozzájuk, mert az onnan állami ösztöndíjasként hazánkba érkező hallgatók magyar nyelvi oktatásáról is a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus gondoskodik – ha kell reprodukív, ha lehet produktív szinten. A Lektorátus tehát tevékenysége folytán oly értelemben is központi, hogy az oktatási folyamat egészét képes áttekinteni, mert mind a NEI-ből, mind pedig a közvetlenül külföldről jövő hallgatók magyar nyelvi fejlődését végső eredményeiben tanulmányozhatja.

#### *Hivatkozások*

Allen-Widdowson 1975 = Allen, J. P. B. – Widdowson, H. G. Grammar and Language Teaching, in: Allen-Corder (eds.), Papers in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol. 2., Oxford University Press.

Allwright 1979 = Allwright, Language Learning through Communication Practice, in: Brumfit-Johnson, The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press.



# NEMZETKÖZI ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZET

GIAY BÉLA:

## A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben

Külföldiek oktatása, nyelvi előkészítése hosszabb-rövidebb ideig tartó beilleszkedése a befogadó ország társadalmi körülményei közé, emberre, nyelvre és országra jellemző egyedi vonásokkal mindenütt a világon sajátos pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdés.

Leszámítva egy-egy rövidebb történelmi periódust, külföldiek intézményes oktatásának Magyarországon nem voltak hagyományai. A külföldiek oktatásának – ezen belül a magyar nyelv tanításának – formái, szervezeti keretei, módszerei nálunk az elmúlt két-három évtizedben, – s főként a felnőttoktatás körében – alakultak ki, illetve bizonyos vonatkozásban még most is alakulóban vannak.

A külföldi hallgatók magyarországi oktatása, egyetemi előkészítése alkalmazott pedagógia, amennyiben az általános pedagógia elveinek, módszereinek alkalmazását jelenti egy különleges területen. Az alkalmazott szót itt csak feltételelesen lehet értelmezni, hiszen minél kidolgozottabb egy területen a pedagógiai munka rendszere, annál inkább igényt tart arra, hogy tevékenységét ne egyszerűen alkalmazásnak, hanem önálló, saját törvényszerűségekkal rendelkező műveletnek és ágazatnak tartsák.

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma (kb. 3300 fő) nagyjából megfelel egy közepes nagyságú magyar egyetem hallgatói létszámának. A középfokú szakoktatásban, a posztgraduális képzésben résztvevők, valamint a beilleszkedni vágyó más anyanyelvű családtagok, a tartós külszolgálaton itt tartózkodó szakemberek, diplomaták, a nemzetiségi diákok stb. mind valóságos vagy potenciális tanulói nyelvünknek. Jelentősnek kell nevezni tehát azt a réteget, amelynek tagjai – eltérő feltételekkel és célokkal Magyarországon a magyar mint idegen nyelv tanulásában érdekeltek. Ezt támasztja alá egyebek mellett a Magyarországon kiadott magyar nyelvkönyvek példányszáma és újrakiadásuk gyakorisága is.

A külföldi hallgatók oktatásának első szakasza, a NEI-ben folyó munka, egy sajátos studium generálnak fogható fel, amelyben a nyelvtanítás a döntő tényező. A nevelés területén pedig a hallgatók akklimatizációjának és a magyar társadalmi viszonyokhoz való alkalmazkodásának elősegítésében végzett munka a meghatározó.

Az oktatásnak itt nincs olyan típusú közvetlen előzménye, mint ahogy az a hazai oktatási rendszer különböző szintjei között kialakult. A NEI oktatási struktúrájának nincs sem valódi alsó, sem felső évfolyama. Ennek hátrányai elsősorban a követelményrendszer közvetítésének területén, a hagyományteremtésben, s a szüntelen újrakezdés kedvezőtlen hatástényezőiben nyilvánulnak meg.

Az egyetemi előkészítés lényegében integrált tevékenységi formákban megvalósuló magyar köz- és szaknyelvi illetve szaktárgyi oktatást jelent. Ez a munka többféle – gyakran egymással ellentétes – érdek, igény és feladat metszéspontjában áll. A feladatok ellátása érdekében olyan dinamikus és ugyanakkor differenciált oktatási szervezetet kellett létrehozunk, amely képes az évről-évre különböző időpontokban érkező, s a folytonosan változó hallgatói összetétellel és színvonal adta lehetőségeknek megfelelni. Az oktatási idő nagyon szűk (mintegy 10 hónap), a hallgatók terhelhetőségének szellemi és pszichikai határai vannak, az oktatási szervezet

differenciáltsága pedig egy bizonyos szinten túl a szétaprózottság veszélye nélkül nem fokozható, ezért a nyelvi és a szaktárgyi előkészítést csak néhány szakirány köré (agrár, bölcsész, közgazdász, mérnök, orvos, vegyész) csoportosíthatjuk.

A magyarnyelv-oktatás az egész év folyamán intenzív jellegű. A magyar köz- és egy meghatározott szaknyelv tanítására illetve az adott szakirányban a továbbtanulás szempontjából fontos szaktárgyak célszerűen redukált anyagának feldolgozására több mint évi 1000 órát fordíthatunk. Az oktatás igen nagy ívet fog át, hallgatóinkat a tanév végéig el kell juttatnunk addig a tudás- és készségszintig, hogy megértsék az egyetemi előadásokat, jegyzetelni tudjanak, s képesek legyenek önálló tanulmányi munkára egy számukra idegen nyelven. A hallgatók nagyrésztnek esetében ez sikerül is. A nyelvi anyag terjedelmét, mélységét és a készségszinteket tekintve a NEI nyelvoktatási követelményei a II. félévben elérik, illetve bizonyos vonatkozásokban meghaladják a magyarországi felsőfokú idegennyelvi nyelvvizsgálathoz megkívánt szinteket.

A magyar mint idegen nyelv oktatása a NEI-ben csoportkeretben folyik. Ezek a 10–12–14 fős csoportok életkor, nemzetiség és anyanyelv, valamint előképzettség szerint kevés kivétellel heterogén összetételűek. Gyakran előfordul, hogy az intézetben tanuló hallgató számára a magyar az első idegen nyelv. Az intézet hallgatóinak kb. 20%-a európai országokból, a többiek a fejlődő világ országaiból érkeznek. A hallgatók intelligenciájának, felkészültségének szintje adott, s döntően nem változik meg az előkészítés során. A sok esetben tapasztalható hiányos előképzettség mellett további nehézséget jelent, hogy a hallgatók egy részének nyelvi kultúrája, fantáziája, kreativitása, elvont gondolkodási és feladatmegoldó készsége is gyengén fejlett.

## I. A nyelvfeltárás és produktív nyelvi szabályrendszer alkotásának kérdései

Az eddig elmondottakból is kitűnhet, hogy a magyarországi idegennyelv-oktatási gyakorlatban az oktatás célját, feltételeit, módszereit tekintve rendkívül sajátos az a tevékenység, amelyet a NEI folytat. Az intézetben folyó pedagógiai munka többek között alkalmazott nyelvészeti kutatások, nyelvoktatás-pedagógiai, illetve tanulásilélektani kísérletek, vagy beilleszkedési kérdéseket elemző szociálpszichológiai felmérések, tesztek számára is kedvező lehetőségeket kínál. Ennek kihasználása céljából az intézet a fennállása óta eltelt három évtizedben többet tehetett volna annak érdekében, hogy egyrészt a külső szakemberek, kutatók figyelmét jobban és tartósabban magára vonja, másrészt a belső kezdeményezéseket hatékonyabban támogassa. Ehhez a feszítő erejű oktatási feladatok és az intézeti fejlődés szükségszerű gondjai miatt sokszor nem volt elegendő idő és energia. Szervezeti fejlődésünk egyes szakaszaiban munkánk specifikumainak feltárása érdekében többször és intenzívebben kerestük azokat a jegyeket, amelyek megkülönböztetik intézetünket a magyar oktatási rendszer többi intézményétől, mint azokat, amelyek összekötnek velük.

Az intézet tananyagok, tankönyvek, s részben szótárak tekintetében – más lehetőségek híján – önellátásra rendezkedett be. Ez azt jelenti, hogy mintegy 30 féle tankönyvet, jegyzetet, szótárt stb. kellett (kell) megírunk, illetve rendszeresen korszerűsíteniük az intézeti oktatás számára. A mintegy száz állandó oktató többsége szükségképpen tananyagkészítéssel is foglalkozik. Az önmagában tekintélyes szám is jelzi azt, hogy ez a munka – különösen ami a nyelvkönyvek írását illeti – nem végezhető el szervezett keretek között folyó kutatómunka nélkül. Az elsődlegesen oktatási célokat szolgáló kutatómunkának főként az alábbi területekre kell irányulnia:

- a magyar mint idegen nyelv feltárása, a nyelv funkcionális-gyakorlati szempontú leírása, oktatási célokat szolgáló formális nyelvi szabályrendszerek alkotása, tankönyv-pedagógiai kérdések megoldása, és olyan módszertani eljárásrendszerek kialakítása, amelyek lehetővé teszik, illetve megkönnyítik a magyar mint idegen nyelv oktatását. Az oktatási folyamat elemzése, eredményességének kutatása pedig mintegy rövidre zárja az elméleti kérdések tisztázásának és az eredmények gyakorlati felhasználásának intézeti kapcsolatrendszerét. A következőkben néhány megjegyzés erejéig ennek gondjairól kívánok beszélni.

A nyelvfeltárást és leírást tekintve a tankönyvíró és az oktató is nehéz helyzetben van. Nincsen ugyanis olyan korszerű leíró illetve funkcionális-gyakorlati nyelvtanunk, amelyet a tananyagok szerkesztése során és az oktatásban egyértelmű haszonnal alkalmazni lehetne. Érezzük hiányát annak is, hogy a magyar nyelvnek nincs gyakorisági és valencia-szótára sem. A magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó gyakorlati szakember tapasztalatai ezért teljes mértékben alátámasztják Temesi Mihály megállapításait: „Az újabb magyar nyelvtanok sem tárták fel megfelelő szinten a gondolatrelációk nyelvi megformálásának, a nyelv kreativitásának szabályait, és nem mutatták be a nyelvhasználat és a kommunikációs tevékenységformák összefüggéseit sem . . . A hagyományos nyelvreírások . . . elsősorban írásos anyagot elemeztek, . . . holott anyanyelvünk is elsődlegesen hangnyelvként él és működik. Hagományos nyelvtanaink szabályrendszere, alkalmazásának gyakorlati lehetőségei nem kielégítőek: tudniillik e nyelvreírásaink nem alkalmasak anyanyelvünk kreatív használatának kialakítására, vagyis a rájuk épülő anyanyelvű és idegen nyelvű oktatás nem eléggé eredményes.” (A Magyar Nyelvtudomány – Irányzatok és eredmények a felszabadulás óta. Gondolat Kiadó 1980. 25–26 pp. Kiemelés tőlem – G. B.)

Lotz János meghatározása szerint nyelvünk strukturális leírásának alapja csak egy olyan taxonomikus jellegű grammatika lehet, amelyben nemcsak nyelvünk tényeit, illetőleg ezek lineáris egymásutánját kívánjuk megállapítani, hanem tartalmazza nyelvhasználati törvényeink szabályait, rendszerezett anyagát és egyúttal megfelelő listákban felsorolja az e törvényekhez képest kivételeket jelentő tényeket, és e tények összefüggéseit, szabályait is.

A magyar nyelv funkcionális leírásának alapja anyanyelvünknek nemcsak feltételezetten, hanem valóságosan is meglévő szerkezeti-műveleti, és strukturális-transzformációs modellje lehet. Ez a magyar nyelvhasználat törvényeit magába foglaló működtetési szabályrendszer nemcsak nyelvünk valamennyi morfológiai és szintaktikai szerkezetét képes produkálni, hanem egyúttal alkalmas bármely szerkezet újraalkotására, és kreatív alkalmazására is.

Az oktatási igényeit tekintve nyelvünk szerkezetének kellően fel nem tárt területei többek között a modalitások, az időszerkezetek, a mellékmondatok szerkesztésének szabályai, a magyar szórend kérdései, mindenekelőtt azonban a beszélt nyelv törvényei, szabályszerűségei. Az oktató számára szinte megoldhatatlan problémát jelent a magyar nyelvtani terminológia egységének hiánya illetve korszerűtlensége. Elegendő az alanyi-tárgyas ragozás terminusa, vagy a névszóragozás „esetei”, az -é birtokjel minősítése körüli vitákra gondolnunk, és a sort még hosszan lehetne folytatni.

A külföldiek magyar oktatása rákényszeríti a nyelvet tanítót a tanítandó nyelv pontos leírására. Az oktatónak didaktikai megfontolásokból a teljes nyelvi leírásban szereplő tények rendszeréből azt a hálózatot és olyan részletezéssel kell kiválasztani, amelynek hatékony feldolgozásával biztonságos magyar nyelvi gondolatcseréhez jut el a hallgató.

A magyar nyelv alapvetően és nyilvánvalóan eltér más nyelvektől a jelek szemantikai mezőin alapuló nyelvi megformálás strukturális jegyeiben, a gondolatrelációkat kifejező-közlő

nyelvi szerkezetek használati törvényeiben. Ebből következik, hogy a magyar nyelvoktatást egyik legközvetlenebb és leghatékonyabb módon elősegítő kutatási terület a kontrasztív elemzés és hibaelemzés. A 70-es évek elején ígéretes vállalkozások indultak meg az intézetben magyar-arab, magyar-spanyol, magyar-vietnami kontrasztív vizsgálatok vonatkozásában. Ezek azonban kellő támogatás és távlati célok hiányában fokozatosan elsorvadtak. A gyakorlati célú összevetésnek a megvalósítására didaktikai okok miatt nem annyira az órán, hanem inkább az oktatást megelőző fázisban, a tananyagok szerkesztése során van szükség és lehetőség. A heterogén csoportok oktatása azonban ezt a lehetőséget is korlátozza. Az ellentmondás feloldása a törzsanyag és a hozzá kapcsolódó többféle kiegészítő tananyagválogat elkészítésével és alkalmazásával érhető el. Ezeknek a tananyagoknak az összeállítása során a belső és a külső kontrasztivitás szempontjait együttesen célszerű alkalmazni. A magyar nyelv – idegen nyelv összevetésben nyilvánvalóan a különbségeknek kell dominálni, de nem szabad háttérbe szorítani a transzferjelenségeket sem. A kulcskérdések közé tartozik a hallgató anyanyelvének ismerete, e nélkül ugyanis a pedagógiai folyamat irányítottága, hatékonysága kerül veszélybe, mert az oktatásban nem látható előre, mikor kell transzferre illetve interferenciára számítani.

## II. A magyar nyelv oktatásának módszertani lehetőségei

A kérdés áttekintése során mindenképp nyelvoktatásunk struktúrájáról kell röviden szót ejteni. Az első félév feladata döntően a magyar nyelvi rendszer funkcionális szempontú feldolgozása szerkezetminták segítségével. A nyelvoktatás lexikai anyaga ebben a periódusban mintegy 2000 egységet ölel fel. Az írás-olvasás, a hallás utáni megértés és a beszédkészség kialakítása párhuzamosan folyik. Az órafelosztásban – a komplex-nyelvóra, beszédgyakorlat, nyelvi laboratóriumi foglalkozás szétválasztás valósul meg, ami azonban elvileg tovább differenciálható lenne. A tevékenységi formák óratípusok szerinti szétválasztásának jelenlegi módját ugyanis nem annyira tartalmi, hanem inkább oktatásszervezési megfontolások indokolják. Ha ugyanis további tevékenységi bontást végeznénk, egyrészt több oktatóra lenne szükség, másrészt a specializáltabb oktatómunka egy sor nehezen megoldható új szakmai és emberi problémát vetne fel. A beszédgyakorlati és a laboratóriumi órákat jelentős mértékben óraadók látják el, ezért a nyelvoktatás koordinációját most is nehéz biztosítani. Sok szempontból tehát egyszerűbb, de nem biztos, hogy hatékonyabb az a gyakorlat, amely a magyar nyelvtanítás ügyét egy csoport esetében a tanév folyamán egy vagy két tanár kezében tudja. Nemcsak a beszélt nyelv kutatásának gondjai, de ez a körülmény is hozzájárult ahhoz, hogy színvonalas beszédgyakorlati és laboranyagot eddig még nem sikerült létrehozni.

A célnyelvi környezet, amelyben dolgozunk, kétségkívül megkönnyíti a nyelv oktatását illetve elsajátítását. Ennek hatása azonban a nyelvtanulás kezdeti fázisaiban eltérő hatékonyságú és néha ellentmondásos. Egyrészt kedvező, hogy azonnali gyakorlási-megerősítési alkalmat kínál a nyelvet tanulóknak, másrészt azonban frusztrációs hatása is lehet abban az esetben, ha a hallgató durva vagy erőszakos beszélővel kerül kapcsolatba. Egy ilyen kapcsolatfelvétel illetve egyéb negatív élmények, beilleszkedési nehézségek számtalan sikeres nyelvóra pozitív hatását képesek percek alatt lerombolni. A környezet idegen nyelvi totalitása pedig kedvét szegheti a bátoralanabbaknak és felerősíti bennük a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról hallott legendákat. Természetesen a hallgatót ért benyomások többsége pozitív, megerősítő jellegű. Ennek elősegítése érdekében a hallgatót körülvevő társadalmi valóságot, a mikro- és a makrokörnyezetet kezdettől fogva lehetőség szerint a maga teljességében és idealizálás nélkül kell bemutatni. Ennek nyelvi vagy nyelven kívüli eszközökkel való megrajzolása az oktató hitelét erősíti, a



hallgató számára pedig megkönnyíti az eligazodást és a sikerélmények szerzését, valamint a társadalmi és a nyelvi normarendszer elfogadását.

Minden idegen nyelv tanulása esetében döntő kérdés a helyes célképzetek kialakítása, fenntartása, illetve ezek megváltoztatása az eredmények és a feltételek változásának megfelelően. A célnak, ami miatt a külföldi hallgató a magyar nyelvet tanulja, két dimenziója van: a hallgató számára a magyarországi tartózkodás első időszakában legalább olyan fontos a magyar nyelvi környezettel való kommunikáció igénye, mint az egyetemre való felkészülés. Az előbbi motivációs ereje a NEI-ben töltött idő első szakaszában még nagyobb, hiszen a hallgató, lényegét tekintve az egyetemi tanulmányok megkezdésére egy év „haladékat” kapott. Az integrációra irányuló motiváció, vagyis az, hogy a külföldi hallgató hosszú éveket magyar közösségben fog élni, ebben a szakaszban erősebb mint az instrumentális motiváció, nevezetesen, hogy választott szakja egyetemi tanulásához, életpályájához szükséges a magyar nyelv tanulása. A fentiekből következik, hogy a nyelvoktatás első félévében az integrációs motivációra kell alapoznunk munkánkat.

A magyar mint idegen nyelv intézeti oktatásában, mint már említettük, jelen vannak az intenzitás jegyei. Elsősorban az olyan intenzitásé, amelyet a szakirodalom időbeli vagy külső intenzitásnak nevez. A tananyag-szervezési vagy belső intenzításra, a tananyag elemeinek olyan sorrendbe állítására, amely a legcélravezetőbben és algoritmikusan vezényli a hallgatót az adott cél felé, a korábban említett okok miatt (homogén tananyag—heterogén csoport stb.) nincs mindig lehetőség. A metodikai vagy pedagógiai intenzitás a tanár célszerűen szervezett didaktikai tevékenységén keresztül valósulhat meg. Az ismeretátadás ütemének, az optimális lépésmagyságnak a megválasztása, az elégséges szakaszos és globális ismétlések számának meghatározása gyakran konfrontálódik oktatásszervezési elvárásokkal. Az együtthaladás igénye és az a körülmény, hogy meghatározott időre be kell fejezni a tananyagot, sok esetben nem előnyös oktatási szempontból. Másrészt azonban az „ahány csoport, annyi nyelvtanfolyam” szemléletnek az iskolakeret miatt kell ésszerű határokat szabni.

Az intenzív nyelvtanfolyamok egyik legnagyobb problémája a motiváció erejének gyengülése és a koncentráció csökkenése az oktatás folyamán. Az előbbi főként azzal van összefüggésben, hogy a nyelvtan tudatos ismeretére, az irodalmi nyelv elsajátítására sokkal kevesebb ember motivált, mint a kommunikációt biztosító beszédre. A koncentráció csökkenése az egymást követő nyelvórák során ugyan nem tartóztatható fel, de a csökkenés mértéke igen, ha változatos és dinamikus tevékenységszerkezetet alakítunk ki az oktatásban.

Az intenzív nyelvoktatás elmélete szerint az egész intenzív-koncentrált típust a grammatika köré kell sűríteni. A nyelvtani anyag feldolgozásában a metodikai lépések, algoritmusok sokféle kombinációja lehetséges. A didaktikai cél, a grammatikai jelenség jellege, az időtényező döntően befolyásolja a nyelvtani ismerethez vezető út megválasztását. A hangsúly azonban a felhasználáson, a gyakorláson van. A nyelvtani jelenségek elsajátítása még az ún. közvetítő nyelv nélküli nyelvoktatásban sem egyszerűen csak asszociatív-memorizálási feladat, hanem progresszív, rendszeres, intellektuális, operatív folyamat, amely induktív vagy deduktív megközelítéssel történhet a pedagógiai feltételek jellegétől függően. A magyar nyelv szerkezeti sajátosságai és elemei implicit módon megjelennek már az oktatás kezdeti szakaszában az intuitív vagy imitativ úton elsajátított mondatokban. (pl. Üljenek le! Nyissa ki a könyvét! stb.) Később a hallgatókban szemléletesebbé és tudatosabbá válnak a nyelv strukturális elemei, és szükségessé válik a nyelvi jelenségek mondatmodellekben történő kiemelése, tipizálása, általánosítása, rendszerezése, a nyelvtani szabályok megállapítása. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy csak a beszéd prioritása biztosíthatja a nyelv három síkja — a kiejtés és helyesírás, a szókincs és a nyelv rendszere — dialektikus ötvöződését: a megtanult nyelvi kifejezési lehetőségek keretében a szókincs fejlesztését és vele egyidőben a helyes kiejtés és írás elsajátítását.

Az anyanyelv, amely mint közismert, meghatározza a gondolatot, a nyelvoktatás korai szakaszában még valamennyire korlátozható. A passzív elsajátítás és az aktív használat közötti intervallumban azonban az anyanyelvi tudat visszahódítja jogait, és módosítja az idegen nyelven már megszerzett ismereteket. A felszínen úgy látszik, hogy közvetítő nyelv nélkül tanítunk, a hallgató azonban az idegen nyelvet mindig az anyanyelv prizmján keresztül érzékeli. Szükségtelen és eredménytelen tehát az anyanyelv visszaszorítására tett minden erőfeszítés. Hallgatóink nagy része nem filológus érdeklődésű, ők a magyar nyelv tanulása során a spontán anyanyelvi – idegen nyelvi tudati konfrontációk során döbbennek rá, hogy milyen törvények szerint beszélnek anyanyelvükön.

Az intézeti magyar nyelvoktatás jellemzője, hogy fiatal felnőtteket tanítunk. A felnőtt ember pszichikai adottságai miatt mindig valamilyen teljességben összegeződő ismeretre kíván szert tenni. Ezt szolgálja a második félévi nyelvoktatás, amikor a korábban megtanult nyelvi anyag rendszerezése, elmélyítése, készségszintre emelése folyik meghatározott szaknyelvi anyag (újabb 2000–2500) lexikai egység) elsajátítása útján.

A magyar nyelv oktatásával foglalkozó oktatók zöme magyar-idegen nyelv szakos tanár, akiknek többsége egyetemi tanulmányai során erre a munkára speciális szakmai felkészítést nem kapott, tehát az intézetre hárul az erről való gondoskodás is. A szükséges szakmai ismeretek megszerzését belső továbbképzéssel, illetve egyetemi posztgraduális tanfolyamokkal igyekszünk biztosítani.

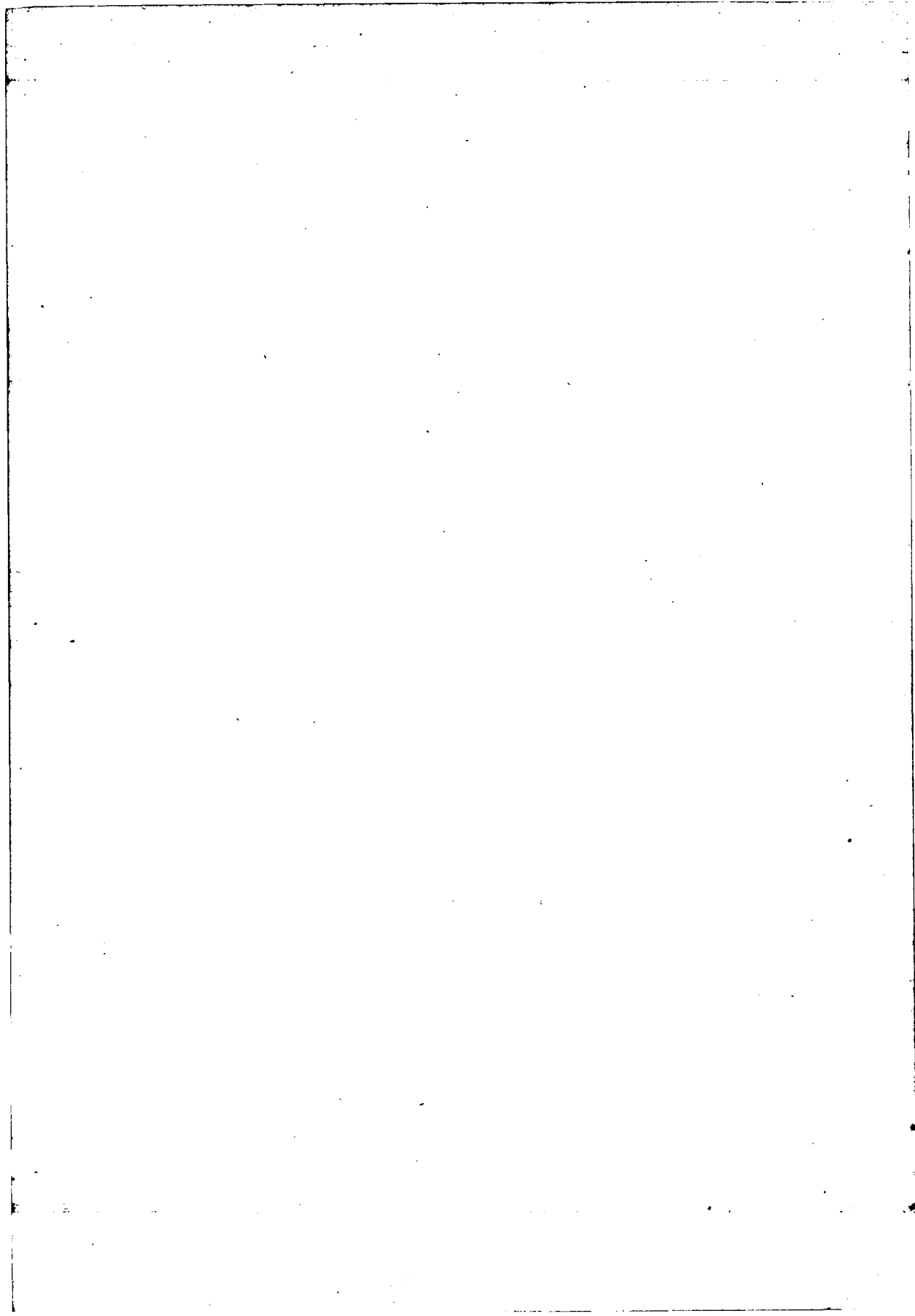
Oktatásmódszertani lehetőségeink feltárása és az előrelépés érdekében elengedhetetlen oktatási kísérletek végzése is. Az elmúlt évek során végzett ilyen irányú tevékenységünkéből három kívánkozik említésre: a nyelvoktatás kommunikációközpontú indításával, a mikro-szituációs nyelvoktatási modell kialakításával, valamint a duális programmal kapcsolatos oktatási kísérletek. Fontos feladatunk a módszertani törekvések integrálása is, úgy gondoljuk, hogy erőfeszítéseinknek ezen a területen elsősorban az intenzív – koncentrált nyelvoktatási modell elméleti és gyakorlati kérdéseinek további tisztázására kell irányulnia. Így kapcsolódhat össze az intézet tevékenységében az elmélet és a gyakorlat, a kutatás, tananyagkészítés és az oktatás.

Ez a rövid, az intézet munkájáról adott áttekintés természetesen nem törekedhetett teljességre, számos fontos kérdés említésére nem nyílt lehetőség. Nem érintettem többek között nyelvkönyveink, s a velük kapcsolatos koncepcionális kérdések ügyét, a köznyelvi és a szaknyelvi oktatás integrációjának kérdését stb. Előadásom befejezésekképpen két javaslatot szeretnék a konferencia résztvevőinek figyelmébe ajánlani:

- A magyar mint idegen nyelv oktatása ma már számos helyen, eltérő feltételek között és különböző céllal folyik. Szükséges lenne az e területen dolgozók szakmai összefogása, a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos módszertani tapasztalatok összegyűjtése, módszertani kézikönyv összeállítása.
- A külföldön dolgozó vendégtanárok és lektorok szakmai-módszertani munkájának segítése érdekében más országok hasonló célú intézményeinek mintájára létre kellene hozni a Magyar Lectori Központot. Erre a feladatra, úgy tűnik, jelenleg a Nemzetközi Előkészítő Intézet, a magyar mint idegen nyelv oktatásának bázis-intézménye látszik a legalkalmasabbnak.

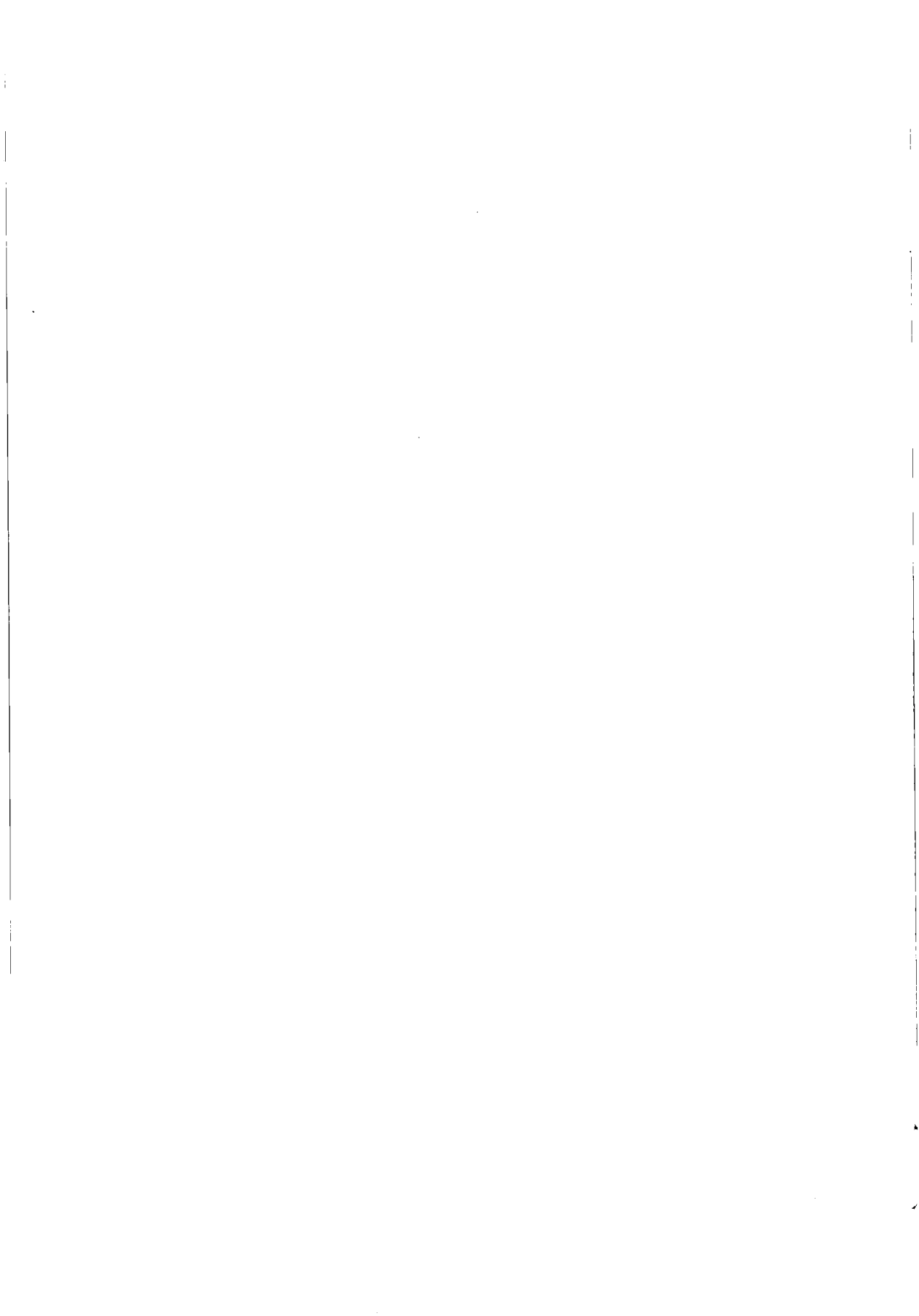
Összefoglalás helyett tanulságos lehet valamennyiünk számára, akik a magyar nyelv és kultúra tanításának ügyén dolgozunk, egy olyan külföldinek a vallomása, aki magas szinten elsajátította nyelvünket. Franz Fühman a magyar líra egyik német fordítója írja magyarországi

naplójában: „. . . amire a magyarok történelme, a magyar irodalom megtaníthat: a kíméletlen önkritika erejére, igazság és méltóság kapcsolatára, nyíltságra a világ felé, egy kis nép magától értetődő tulajdonságára, ahogyan a fenyegető elárasztás ellen nem a lehetetlen vagy elnyomórító bezárkózással, de önnönmagának a világműveltség szintjére való fölemelésével védekezik.” (Idézi Ódor László: *Nehéz-e a magyar nyelv* in: *Nyelvpedagógiai írások (I)* MKKE Nyelvi Intézet 1978, 375 lap.)



## II. K Ö R K É P

### MAGYARTANÍTÁS A KÜLFÖLDI EGYETEMEKEN



## CSEHSZLOVÁKIA

### PRÁGAI KÁROLY EGYETEM

#### RUDNAI GÁBOR:

#### Magyar nyelvoktatás a prágai Károly Egyetemen

A Károly Egyetem Magyar Tanszéke nem önálló tanszék, szervezetileg a Rompolt professzor vezette Fonetika-Lingvisztika Tanszékhez tartozik. A Magyar Tanszék, pontosabban Magyar Szak állandó oktatói gárdájából Mészáros János 1979–82-ig az ELTE Szláv Tanszékén dolgozik cseh lektorként, a Prágában maradottak közül a tanszékvezető Rákos Péter docens történelmet és irodalomtörténetet, Bredár Gyula pedig nyelvtörténetet, leíró nyelvtant ad elő. 1980. novemberében kapcsolódtam be a tanszéki munkába, mint magyar vendéglector, elődeim Varga Rózsa és Heé Veronika voltak.

Az egyetemen kétévenként indul magyar szak, az 1980/81-es tanévben első- és harmadéves hallgatóink voltak, az 1981/82-es tanévre valószínűleg nem lesz felvétel. A nappali tagozatos hallgatók közül öt első-, hat harmadéves, a harmadévesek közül hárman a budapesti bölcsészkaron végezték a II. félévet. Az összesen tizenegy hallgatóból hat cseh anyanyelvű, öten pedig magyarok: egy budapesti, négyen szlovákiaiak. Figyelemre méltó, hogy a négy diák közül három a komáromi (komárnoi) magyar nyelvű gimnázium tanulója volt, ez is bizonyítja az ott folyó magyar nyelv- és irodalomoktatás magas színvonalát.

A tanszék egy teremből áll, itt van a könyvtár, itt tartjuk a tanítási órákat, konzultációkat, értekezleteket. Tanszékünk technikai segédeszköze – az előző lektorok hagyatékeként – egy orsós magnetofon, más audio-vizuális eszközöket egy-egy hónapra lehet kölcsönözni. A két kezdő elsőéves cseh hallgató felkészülését segítettem azzal, hogy a tankönyv egyes fejezeit magnóra olvastam, a felvételt otthon meghallgathatták.

Hallgatóink közül a harmadévesek ötéves képzés után kapnak magyar szakos diplomát, az elsőévesek képzési ideje viszont csak négy év, fordító-tolmács szakos diplomát fognak kapni. Az időeltérés mellett fontos különbség, hogy az elsőéveseknek tanulmányaik során kevesebb irodalmi, és több nyelvi órájuk lesz.

Az elsőéves hallgatók tudásszintje különböző. A három cseh hallgató közül kettő teljesen kezdő volt, egy viszont már három éve magánúton tanult magyarul. Tárgyi tudásbeli különbség volt a szlovákiai és a budapesti magyar hallgató között is. Külön csoportba soroltuk a kezdőket és külön a magyarokat, hozzájuk osztva be a magyarul már beszélő cseh diákot is – nekik stilsztikát, szerkesztést tanítottam.

Az értekező témájához, a magyar mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódva most csak a kezdő cseh csoport tanításáról kívánok részletesebben beszélni. A hallgatók gyakorlatilag magyar-orosz szakosak, az általános tantárgyak mellett e két szak előadásait és szemináriumait látogatják. Mivel magam is magyar-orosz szakos tanár vagyok, közvetítő nyelvnek az orosz választottam. Választhattam volna a németet is, hiszen novemberi megérkezésemig Bredár Gyula kollégám elkezdte a Mikešy-könyvet, de hamar kiderült, hogy a hallgatók jobban tudnak oroszul. Az oktatáshoz Szij Enikő: *Kursz vengerszkogo jazúka című nyelvkönyve állt rendelkezésre.* (Tankönyvkiadó, Bp. 1979).

A németre csak egy alkalommal volt szükségem: a műveltető igék megértéséhez. Mivel az orosz nyelvben nincs műveltető ige, körülírás helyett egyszerűbb volt németre fordítani: *épl-teni=bauen, építtetni=bauen lassen.* A *lassen* segédige megfelelője a magyarban az *-at/et, -tat/tet*

igeképző. A felszólító mód magyarázatához viszont a latin imperativus és coniunctivus használatát kellett megkülönböztetni, az oroszban a kettő elválik, a magyarban viszont nem: a felszólító mód jele a -j, nemcsak egyes és többes szám 2. személyben, hanem az 1. és 3. személyben is.

Mivel a kezdő hallgatókat is elküldjük a debreceni nyári szabadegyetemre, olyan nyelvi alapot kellett teremteni, hogy elboldoguljanak magyarul. Általában óránként egy leckényit haladtunk, a vastag könyvből év végére már csak kb. másfél lecke terjedelem maradt. Az egyik hallgató győzte ezt az iramot, a másik azonban nem, igaz, hogy neki orszból is hiányosságai voltak.

A tankönyvről véleményt mondani nagyon nehéz, mivel nem a szerző által tervezett orosz anyanyelvű közegben próbáltam ki, itt az orosz közvetítő nyelv volt. A többszörös szótárrozás miatt különösen fontos volt, hogy az új szavak, kifejezések jelentését már az órán pontosan értsék. Egy-egy témakörben a tankönyvön túlmenően szavakat gyűjtöttünk, pl. a lakás, az étkezés, a közlekedés szavait. A következő órára többnyire fogalmazást írtam arról, hogy a hallgatók hol, milyen lakásban laknak, mit ettek, hogyan jutnak el naponta az egyetemig és vissza. A német nyelvű tankönyv első leckéi után kapott felmérő dolgozatban ilyen mondatok voltak: „A Gellért Szálló éttermében csak szállóvendégeket szolgálnak ki” – ez tartalmát tekintve sem igaz, másrészt felveti a régi problémát, hogy az illető eközben egy pohár vizet sem tud kérni magyarul. A probléma nagyon is valóságos volt, hiszen a hallgatók Debrecenben sem lesznek szállóvendégek, a mindennapi életben egyedül kell boldogulniuk.

Ilyenfajta mondatok szinte minden tankönyvben, így Szj Enikőében is találhatóak, a tanár feladata, hogy szelektáljon. A házi feladatok típusánál nem véletlenül emeltem ki a fogalmazást, minden más típusú feladat megoldását közli a tankönyv, így a hallgató tudásáról nem lehet képet alkotni. Magántanulóknak nélkülözhetetlen, szervezett oktatás esetén viszont csak gyakorlást szolgál, ellenőrzést nem. A haladást mégis meggyorsította, hiszen az elkezdett, de időhiány miatt az órán be nem fejezett gyakorlatok otthoni elvégzése után a hallgató ellenőrizhette saját tudását. Szervezett oktatás esetén is szükség van önképzésre.

A hallgatók már novemberben is meglepően jól fejezték ki magukat írásban, megszólalni azonban alig voltak hajlandók, az órákon is többnyire a házi feladat vagy a tankönyvi lecke felolvasására szorítkoztak. Gátlásaikat végérvényesen csak az év végi daltanulás söpörte el, körülbelül ötven népdalt sikerült nekik megtanítanom.

Prágában magyar nyelvű könyvtár a tanszéken kívül a Klementinumban és a Magyar Kultúrális Központban van, utóbbiban magyar nyelvű filmvetítés is folyik: csütörtökönként délután 4 órakor magyarul, 6-kor cseh hangbemondással mutatják be az új filmeket. A 4 órás vetítés a termet zsúfolásig megtöltő prágai magyarok kedvéért történik – sajnos, egyetemistáinknak ilyenkor még órái vannak, így a nyelvtanításban ezt nem tudjuk kihasználni. Az esti rendezvényekre azonban ők is eljuthatnak, a koncertek felkelthetik az érdeklődést a magyar hanglemezek, az író-olvasó találkozók, a magyar könyvek iránt – ezek a Magyar Kultúra boltjában beszerezhetőek.

Saját hanglemezekkel, diasorokkal felszerelve mentem Prágába, utóbbiakat már a közeljövőben hasznosítani szeretném az országismereti témák szemléltetésére. Jó lenne azonban a tanszék készleteit is bővíteni. A könyvellátás jó, viszont hanglemez alig van (főként a vers-, próza- és drámalemezekre lenne szükség, de népdal- és megzenésített verslemezekre is), diasorok pedig egyáltalán nincsenek. Két-három hallgatóval nem érdemes nyelvi laborba menni, helyben kellene a technikai bázist kialakítani. Az audio-vizuális eszközök használata a magyar nyelvoktatást még eredményesebbé tehetné.



## DÁNIA

### KOPPENHÁGAI-ÅRHUSI EGYETEM

ZAICZ GÁBOR:

#### Magyar szak – magyaroktatás Dániában

Ha Finnországtól eltekintünk, Skandináviában jelenleg csak Dániában működik magyarországi lektor. Felsőfokú magyaroktatás évtizedek óta folyik a két legnagyobb dán városban, a Koppenhágai és az Århusi Egyetem Nyelvészeti Intézetében. A fővárosban a magyar mellékszakos tárgyként, Århusban pedig már két éve főszakos tárgyként is hallgatható. Az 1978-ban megkötött magyar-dán kulturális egyezményben foglaltak alapján a sorok írója párhuzamosan oktat mindkét városban 1979 márciusa óta. Koppenhágában elsősorban a magyar szakosok képzése a fő feladatom, de emellett finnugor nyelvészeti előadásokat és gyakorlatokat is tartok; Århusban viszont – ún. „finnugor lektorként” – kizárólag összehasonlító uralisztikai, valamint magyar nyelvtörténeti oktatással foglalkozom.

A lektori konferenciák mindenkor tematikájának megfelelően felszólalásomban kétéves dániai oktatási tapasztalataimról szeretnék röviden számot adni. Eredmények helyett egy ilyen konferencián talán hasznosabb néhány nehézségre felhívni a figyelmet. Már előljáróban megjegyzem, hogy ezek a nehézségek mindenekelőtt koppenhágai munkámra vonatkoznak; itt ugyanis egyedül dolgozom, Århusban viszont kitűnő segítőtársam van Faerstain Katalin személyében.

Ami a dániai magyar szakosok követelményrendszerét illeti, az – legalábbis egyelőre – mindkét helyen hungarológiai központú, vagyis a hallgatónak a vizsgán a magyar nyelv rendszere és története mellett magyar irodalmi, történelmi és földrajzi ismeretekkel is rendelkeznie kell. Az århusi követelményrendszer modern és példamutatóan sokoldalú (már-már szinte maximalista), a koppenhágai ellenben elavult és egyenetlen. A koppenhágai magyar szakosok oktatási tematikája, szakirodalmi jegyzéke, vizsgakövetelményei következképpen – mint ahogy ezt dániai egyetemi kollégáimnak számos esetben jeleztem – felülvizsgálandók. Az idén tavasszal jutott tudomásomra, hogy e munkára előreláthatólag új körülmények közepette kerülhet sor, talán már a legközelebbi jövőben.

A koppenhágai Nyelvészeti Intézet ugyanis a következő reformot tervezi: 1982-től megszüntetné a korábbi magyar, finn, általános nyelvészeti és indoeurópai nyelvészeti szakokat, és helyettük egy ún. nyelvészeti szakot hozna létre. A „nyelvészeti szakosok” az első néhány szemeszterben sokoldalú általános nyelvészeti ismeretekhez juthatnának, és csak a harmadik-negyedik félévtől kezdődően „szakosodnának” aszerint, hogy magyar, finn vagy indoeurópai összehasonlító-történeti nyelvészeti alapon kívánják-e folytatni tanulmányaikat, vagy pedig általános nyelvészeti alapismereteiket óhajtják-e elmélyíteni. A reform célja az, hogy a Nyelvészeti Intézet hallgatói alapos és sokrétű nyelvészeti képzésben részesüljenek. A hungarológiai képzés színtere szerint a jövőben kizárólag az Århusi Egyetem lenne.

Az említettek voltaképpen úgy is értelmezhetők, hogy Koppenhágában a magyar szak napjai vagy hónapjai meg vannak számlálva. Hiszen a tervezet szerinti oktatás többé már nem a magyar nyelvre és kultúrára irányul, hanem nyelvészeti központú; igaz, a későbbi évek során a hungarológia egyik ágának, a magyar nyelv történetének és rendszerének a megismerésére még lehetőség adódhat. Annak érdekében, hogy a reformtervezetet illetően könnyebben állást foglalhassunk, figyelembe kell még vennünk néhány körülményt.

A koppenhágai magyar szakosok túlnyomó többségükben magyar származásúak. Dán anyanyelvű hallgató inkább csak a magyar nyelv – nem pedig a magyar szak – iránt érdeklődik. elsősorban a következő okokból:

1. A magyar nyelv elsajátítása, a magyar irodalmi termékek eredetiben való tanulmányozása természetszerűleg sokkal több időt és sokkal nagyobb energiát követel meg egy dán anyanyelvű egyetemistától, mint bármely germán nyelvszaknak vagy az indoeurópai mellékszaknak az elvégzése.
2. A magyar szak elvégzése ma Dániában nem bíztat semmiféle elhelyezkedési lehetőséggel.
3. A magyar kultúra dániai népszerűsítése sajnos még mindig nem elég hatékony, jóllehet az utóbbi években javulás mutatkozik e téren.

A dán anyanyelvű hallgató következképpen sokszor csak a magyar nyelvi rendszer „egzotikumára” kíváncsi, de – gyakran időzavarral is küszködve – ahhoz nem tartja magát elég erősnek, hogy akár a magyar társalgási nyelvet elsajátítsa, akár pedig a magyar művelődéssel megismerkedjen. A dán hallgatók nyelvünkre irányuló érdeklődése emiatt időben legtöbbször nem haladja meg a két-három hónapot.

Ilyen körülmények között – különösen, ha a Nyelvészeti Intézet profilját is figyelembe vesszük – üdvözlünk kell a Koppenhágai Egyetem reformjavaslatát. Amennyiben tehát az illetékes szervek a tervetnek helyt adnak, akkor Dániában Århus továbbra is a hungarológia műhelye marad, Koppenhága pedig a magyar nyelvtudomány – a leíró és történeti magyar nyelvi rendszer, az összehasonlító finnugrisztika – oktatásának dániai fellegrára lehet. Ezzel oktatási téren a két műhely tulajdonképpen kölcsönösen kiegészítené egymást, és az egyik szak elvégzése az egyik városban magával vonhatná a másikat a másikban. (Sőt esetleg még a dél-svédországi, a Malmö és Lund környéki egyetemi hallgatók is kedvet kaphatnának ahhoz, hogy a hajóval könnyen és gyorsan megközelíthető dán fővárosban folytassanak nyelvészeti, esetleg éppen magyar nyelvészeti tanulmányokat.) Kedvező körülmények között tehát előbb-utóbb legalább egy pár skandináviai hallgató – koppenhágai nyelvészeti szakos és århusi magyar szakos tanulmányainak elvégzése után – otthonosan mozoghatna a magyar nyelvtudomány terén és a hungarológia többi ágában egyaránt, s ezzel döntő lökést adhatna a dániai hungarológus szakemberképzés feltételeinek megteremtéséhez is.

Effajta – egyelőre talán utópisztikusnak tetsző – lehetőségek kimunkálásában szerepet kell tulajdonítani még egy külső körülménynek is. A mindenkori magyar lektor helyzetét megszilárdítaná, a dán kollégákkal és hivatalos szervekkel való kapcsolatát kedvezően befolyásolná az a tény, ha a magyar-dán kulturális egyezmény legközelebb – 1984-ben esedékes – meghosszabbításakor megállapodás születne a két ország között a lektorok kölcsönösségéről is, s a magyar lektor dániai ténykedésével egyidejűleg – az ismét csak szűkebb értelemben vett Skandinávia első magyarországi vendégoktatójaként – dán lektor is működhetne Budapesten, az ELTE Germanisztikai és Romanisztikai Tanszékén.

Felszólalásom befejezéseként e fórumon is szeretném felhívni a figyelmet az oktatási téren elengedhetetlenül szükséges együttműködésre, ami az eredményes munkának közismerten egyik alapfeltétele. A kapcsolatteremtés és a tapasztalatok kicserélése nemcsak egy egyetemen, egy országon belül lehet igen hasznos, hanem a különböző országokban magyar nyelvet tanító egyetemi oktatók között is, sőt ez utóbbiak „nemzetközi” összefogása még hatéko-

nyabbnak mutatkozhat az egy-egy intézményen, országon belüli tapasztalatcseréknél. Dániai szemszögből egyelőre a skandináv országok és még néhány szomszédos ország magyar szakos tanárai között látunk lehetőséget a közös munka megindítására, mindenekelőtt személyes konzultációk és levelezés révén. Tanulságosak a különféle szakmai, módszertani előadások is a szomszédos országok egyetemein. A magam részéről eddig a lundii, a göttingai és a groningeri egyetem magyar, illetve finnugor oktatómunkájába nyertem betekintést, s a közeljövőben előreláthatólag a hamburgi Finnugor Tanszék hungarológiai munkájával is megismerkedhetek.

EGYESÜLT ALLAMOK  
BLOOMINGTONI EGYETEM  
KONTRA MIKLÓS:

Kerestetnek: magyarkönyvek amerikaiaknak<sup>1</sup>

„... a feladatok egyre nehezebbek, mert sokkal könnyebb volt 10–20 évvel ezelőtt tanítani szegényebb eszközökkel is, mivel megvolt az erős családi háttér a nagyszülőkkel.”

(Papp Gábor előadása „A XIX. magyar találkozó krónikája” c. kötetben. Árpád Könyvkiadó, Cleveland, 1980. 21. lap.)

Az itt egybegyűltek közül valószínűleg kevesen állítanák, hogy rendelkezésünkre áll minden olyan tankönyv, amelyre a magyartanításhoz szükségünk van. Nem szándékom most áttekinteni az összes forgalomban levő magyarkönyvet; ehelyett inkább idézek két recenzióból, azt illusztrálandó, hogy miféle helyzetben vannak közöttünk azok, akik amerikaiakat tanítanak magyarul.

A *Slavic and East European Journal* (24. évf. 4. sz., 1980) ismerteti a *Spoken Hungarian* című tankönyvnek, mely a II. világháború alatti Intensive Language Program egyik terméke volt, 1977-ben újranyomott változatát. Juliette V. Roodnak, a recenzensnek kétségtelenül igaza van abban, hogy a könyvben számos anakronisztikus vonás található, például a mai Magyarországon *forintot* használnak, nem *pengőt*, a *nagyságos* megszólítás mára szinte teljesen kihalt, és a könyvben említett árak valószínűleg nagy derűtséget keltenének ma Magyarországon. Nehéz helyzetünket már az is érzékelteti, hogy több mint harminc évvel első megjelenése után újranyomtak (újra kellett nyomni?) egy tankönyvet.

Még 1968-ban a *Modern Language Journal*-ben (LII. évf. 3. sz.) Andrew Kerek írt ismertetést a *Learn Hungarian* című könyvről. Lényegesen tompítottabban annál, ahogy magam fogalmaznék, azt írja, hogy „a szó szerinti fordítás és az idiomatikus fordítás közötti különbségtevésség az egész könyvön végighúzódnó hiánya annyira bosszantóvá válhat, hogy veszélyeztetheti e dicséretes próbálkozás hatékonyságát.”

Azokkal az elavult tankönyvekkel, mint amilyen a *Spoken Hungarian* vagy a *Learn Hungarian*, az az egyik baj, hogy nincsenek hozzájuk olyan magnetofonszalagok, amelyeket 1981-ben akár egy kevésbé lelkiismeretes tanár is hajlandó lenne használni.

Rohamosan csökken azoknak az amerikai magyar gyerekeknek a száma, akiket magyar nyelven írt tankönyvből lehet magyarul tanítani, ugyanakkor nő azoké, akiket abszolút kezdőknek nevezhetünk. Gondoljanak arra az elég tipikus helyzetre, amikor egy „1956-os” szülő magyarul szól gyermekéhez és a gyermek angolul válaszol, ha válaszol egyáltalán. Sajnos ez megfor-

<sup>1</sup> Ez az írás az American Hungarian Educators' Association VI. konferenciáján, a Kent State University-n (Kent, Ohio) 1981. május 1-én elmondott angol nyelvű előadásom magyarra fordított változata.

díthatatlan tendenciának látszik. Úgy vélem, olyan tananyagokra van szükségünk, amelyek segítségével mindenki, amerikai magyarok éppúgy, mint bármely más angolul beszélő nyelvtanuló, használható magyar nyelvtudást szerezhet. A magyar nyelv észak-amerikai fennmaradása szempontjából az ilyen tananyagok elkészítése felbecsülhetetlen fontosságú.

Bármily dicséretes az, hogy az Anyanyelvi Konferencia magyarkönyvek sorát adta ki, nincs tudomásom senkiről, aki ebben a mozgalomban olyan könyvek szükségességét hangoztatta volna, amelyeket itt javasolok. (Sietek ehhez hozzátenni, hogy a *Nyelvünk és Kultúránk* nem tartozik azok közé a folyóiratok közé, amelyeket rendszeresen olvasok, ezért elnézést kérek bárkitől, aki esetleg korábban javasolt volna ilyen tananyagokat).

Milyen legyen ez a tananyag? Ha nem kívánunk elavultat alkotni, akkor a tananyagokat úgy kell elkészíteni, hogy a négy alapvető nyelvi készség (beszédértés, beszéd, olvasás, írás) mindegyikének azonos mértékben történő fejlesztésére alkalmasak legyenek. Ennek értelmében a módszertani eklekticizmust is vállalhatónak, sőt elengedhetetlennek látom.

Kevés magyar nyelvkönyv létezik ugyanis, s a magyar mint „második idegen nyelv” tanításának módszertana is fejletlen, ezért nem lenne bölcs, ha a javasolt tananyagok egyetlen módszer szerint készülnének, legyen az akár „funkcional-notionalism” vagy bármely más, éppen konjunktúrát élvező módszer.

Az elkészítendő taneszköz-csomag felépítését tekintve tankönyvekből, munkafüzetekből, magnókazettákból, egy tanári módszertani segédkönyvből, s esetleg objektív tesztekkel állhatna. A tankönyvekben szövegeknek, szöszedeteknek, kiejtést tárgyaló részeknek, nyelvtani magyarázatoknak – melyeknek hasznosítaniuk kell minden hasznosíthatót a Hungarian-English Contrastive Linguistics Project kiadványaiból –, s bőséges kulturális jegyzeteknek kellene lenniük. Szükséges az is, hogy ezekben a könyvekben Magyarországon készített fényképek, s olyan, a mindennapokhoz tartozó tárgyak másolatai is szerepeljenek, mint például egy buszjegy, egy OTP betétkönyv, vagy egy szövetkezeti lakóház lakóihoz intézett körlevél, hogy csak három, taláalomra választott példát említsek.

A munkafüzetek kiejtési gyakorlatokat, mind produktív, mind receptív írásbeli gyakorlatokat (vagyis egyfelől lexikai és nyelvtani gyakorlatokat, valamint kiegészítendő párbeszédet, másfelől olvasásértési gyakorlatokat); nyelvtani drilleket és a beszédértési gyakorlatokhoz szükséges válaszlapokat tartalmazhatnának. A beszédértési komponenst illusztrálandó bemutatók néhány részt *Workbook to Endre Fülei-Szántó, „Magyar nyelv külföldiek számára”. Vols. 1 and 2* (Department of Uralic and Altaic Studies, Indiana University, 1980) című munkafüzetéből, s a hozzá készített hangszalagokból.

### *Lesson 1, Book 1:*

#### Listening Comprehension

Listen to these sentences and choose the appropriate answer.

Sz(alag): Miklós áll, Péter nem áll.

M(unkafüzet): Of the people mentioned,

A. both are standing.

B. one is standing.

C. neither is standing.

Sz: A. John áll?

B. Nem, John nem áll.

M: The first sentence you heard was

- A. a positive statement.
- B. a negative statement.
- C. a question.

Sz: Én állok. Te mit csinálsz?

M: The speaker

- A. knows what the other person is doing.
- B. knows that the other person is standing.
- C. would like to know what the other person is doing.

Sz: A. Mit csinálnak Mari és Miklós?  
B. Írnak.

M: A. We know that they are writing.  
B. We don't know whether they are writing.  
C. We know they are not writing.

Sound discrimination:

Listen to the following words which contain either the short *o* as in *Norbert* (Norbert) or the long *ó* as in *jó* (good) or both *o* and *ó* as in *olló* (scissors). Write *o*, or *ó*, or *o ó*, according to the sound you hear.

Example:

you will hear: olló

you should write: o ó

Sz: 1. jójó, 2. ól, 3. rokokó, 4. dó, 5. dobogó, 6. pokol, 7. lóg, 8. locsoló, 9. ópium, 10. kokain

M: 1..... 2..... etc.

Lesson 6, Book 1:

Listening Comprehension

Listen to these dialogs and choose the appropriate comment after each.

1. Sz: A. Hányadikáig leszel itt?  
B. Ma tizedike van, és mához egy hétre indulok.

M: A. The person will leave on the 10th.  
B. The person will leave on the 16th.  
C. The person will leave on the 17th.

2. Sz: A. Szerinted ki a legszebb lány itt?  
B. Éva nagyon szép, de Kati nála is szebb. Piroska viszont Katinál is szebb, azt hiszem.

- M: A. The speaker thinks that Éva is more beautiful than Kati.  
B. The speaker thinks that Kati is the most beautiful girl.  
C. The speaker thinks that Piroska is the most beautiful girl.

3. Sz: A. (nő) Kitől kaptál levelet?  
B (férfi) A testvéremtől.

- M: A. The speaker got the letter from his sibling.  
B. The speaker got the letter from her siblings.  
C. The speaker got the letter from his siblings.

4. Sz: A. Kik jöttek meg?  
B. Péter is megjött és Pál is, de Márta nem.

- M: A. Neither Péter, nor Pál, nor Márta have come.  
B. Péter and Pál came, but Márta didn't.  
C. Neither Péter nor Pál came, but Márta did.

5. Sz: A. Hányszor jön a posta?  
B. Naponta kétszer, de szombaton és vasárnap nem jön.

- M: A. Mail is delivered five times a day.  
B. Mail is delivered five times a week.  
C. Mail is delivered ten times a week.

6. Sz: A. Mi újság?  
B. Budapestre kell mennünk.

- M: A. We have to go to Budapest.  
B. I have to go to Budapest.  
C. He has to go to Budapest.

A kazetták az összes tankönyvbeli szöveget és párbeszédet, bőséges kiejtési gyakorlatokat, sok nyelvtani drillt, és gondosan felépített beszédértési gyakorlatokat tartalmaznának.

Végül, kik legyenek a tananyagírók? Ha reálisan ítéljük meg a kérdést, akkor azt kell mondanunk, hogy valószínűtlen, hogy akár magyar állampolgárok, akár az Egyesült Államok állampolgárai külön-külön olyan jó tananyagokat készítsenek, mint amelyet együttműködve készíthetnének. Ideális esetben a tananyagíró „team-ben” egy olyan amerikainak kellene rész vennie, aki magyar nyelv és irodalom szakon szerzett egyetemi diplomát Magyarországon, s egy olyan magyarnak, aki alkalmazott nyelvészetből szerzett magiszter diplomát az USA-ban. Ilyen szakembereket nem könnyű találni, de nem is lehetetlen. Ma már van három olyan magyar állampolgár, aki Minneapolisban szerzett *M. A. in Applied Linguistics* diplomát. Hála az amerikai nyelvészet egyik „Nagy Öregének”, Harold B. Alennek, a University of Minnesota nyugalmazott professzorának.

Ha a University of Minnesota és Magyarország közötti csereprogramot kizárólag arra a célra használnák, amelyre létesült, nevezetesen magyarországi diákok TESOL/Applied Linguistics-

szakemberré képzésére, akkor majdnem évente lenne egy-egy újabb olyan szakember, aki a változott tananyagok elkészítésében részt vállalhatna.

Feltételezem, hogy az is megoldható lenne, hogy amerikai diákok Magyarországon magyar nyelv és irodalom szakos egyetemi képzésben részesüljenek, de nem valószínű, hogy ez csak úgy magától megtörténne. Azt javaslom, hogy Önök közül azok, akiknek módjában áll, kezdjenek hozzá egy ilyen csereprogram létrehozásához.



## FINNORSZÁG

### JYVÄSKYLÄ-I EGYETEM

KISS ANTAL:

#### A finnországi magyar tankönyvek grammatikai felépítésének problémái

Finnországban az utóbbi száz év folyamán az alábbi magyar tankönyvek jelentek meg:

1. *Jalava – Szinnyei*: Unkarin kielen oppikirja (A magyar nyelv tankönyve) Helsinki, 1880 (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia = SKST) 61. (X + 304 + 20 lap)
2. *Szinnyei – Kivekäs*: Unkarin kielen oppikirja. SKST. 132. Helsinki, 1912.
3. *Némethné Sebestyén Irén*: Unkarin kielen opas omin päin opiskeleville (Magyar nyelvi kalauz egyedül tanulók számára) WSOY. Porvoo-Helsinki, 1932. (186 lap)
4. *Zongor Endre*: Käytännöllinen unkarin kielen oppikirja (Gyakorlati magyar nyelv-könyv) Kerava, 1942.
5. *Lavotha – Tervonen*: Unkarin oppikirja (Magyar tankönyv) SKS. Tietolipas 27. Helsinki, 1961. (160 lap)
6. *Nyirkos István*: Nykyunkarin Oppikirja (A mai magyar nyelv tankönyve) SKS. Tietolipas 71. Forssa, 1972., 1979<sup>2</sup>. (174 lap)
7. *Márk Tamás*: Tessék magyarul! I. SKST 347. Pieksämäki, 1978. (233 lap), II. SKST 361. Pieksämäki, 1980. (232 lap + térkép)

A fentiekén kívül megemlíthetünk még két egyetemi jegyzetet, ezekkel azonban itt részletesebben nem foglalkozom:

1. *Csúcs Sándor*: Unkarin alkeet (A magyar nyelv vázlata) Turun yliopiston Suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen laitoksen toimitus 3. Turku, 1973. (148 lap)
2. *Szente Imre*: Unkarin alkeet. Jyväskyläen yliopiston Suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja 10. Jyväskylä 1975. (92 + 18 lap)

Az egyes tankönyvekről röviden a következőket mondhatjuk:

1. *Jalava – Szinnyei*: A tankönyv öt részből áll: 1. gyakorlati rész (1–94) 40 lecke, 2. szisztematikus rész (= nyelvtani összefoglalás, névszó- és igeragozási példák) (95–132), 3. szövegek (133–204), 4. magyar- finn és finn-magyar szótár (205–303) és 5. a magyarra fordítási gyakorlatok megoldása (1–20). A leckék felépítése a következő: nyelvtani anyag, szavak, magyar mondatok, (magyarra fordítandó) finn mondatok. A finnre illetve magyarra való fordításon kívül a könyvben más gyakorlatok nincsenek.

A 12. és 13. és a 23. valamint a 40. lecke ismétlés, így a nyelvtani anyag három részre oszlik. Az első rész (1–11. lecke) többek között a kijelentő mód jelen idejű igeragozást tartalmazza (alanyi és tárgyias is!), a névszóragozásból pedig 11 esetet. A második részben (13–22. lecke) főleg a birtokos személyragozásról, a birtoklás kifejezéséről és az egyes névmásfajtákról van szó. Az igeragozásból a múlt idővel (perfektum) foglalkozik. A harmadik részben (25–39. lecke)

tárgyalják a melléknévfokozást, hét esetragot, a névutókat, az igeragozás korábban még nem tárgyalt mód- és időalakjait, az igeneveket és a névszóképzést.

2. *Szinnyei* – *Kivekés* könyve három önálló részből áll. Az első rész – *Szinnyei nyelvtana* – később külön is megjelent. A második rész magyar (irodalmi) szövegeket tartalmaz (105–210), a harmadik rész pedig egy 116 lapos szótár.

3. *Némethné Sebestyén Irén* könyvének alcíme: „Petőfi versei magyarázatokkal.” Ebben a könyvben a nyelvtan az adott szóalak magyarázatához szükséges darabokra hullik szét. Ritkán találunk lapalji jegyzetet, amely viszonylag nagyobb egységet mutat be, például az alanyi és a tárgyas ragozás jelen idejét (11 lap), a birtokos személyragozást (17 lap) stb. Ebből a könyvből aligha lehet megtanulni magyarul, de talán nem is ez a cél. A magyarázatok alapján kitűnően meg lehet érteni a verseket, élvezni lehet szépségüket, s úgy mellékesen a magyar szavak, mondatok szerkezetéről is kialakul egy kép az olvasóban.

4. *Zongor Endre* tankönyvét sajnos nem sikerült megszerezniem, így erről nem tudok mondani semmit.

5. *Lavotha* – *Tervonen* tankönyve húsz évvel ezelőtt jelent meg. Hagyományos módszerű és beosztású. 18 leckére oszlik. A leckék szerkezete: magyar szöveg, a nyelvtani rész megfelelő pontjára utaló számok, szójegyzék. A szöveg változatos, főleg leíró jellegű, fokozatosan egyre hosszabbodó, jó tájékoztatást ad Magyarországról, a magyar kultúráról. Ilyen leckecímek vannak például a hetedik leckétől kezdve: „Magyar zene”, „Séta a várban”, „Budapest földrajza”, „A magyar iskoláról . . .”, „A magyar konyha”, „A magyar nyelv sajátosságairól . . .”, „Magyar prózairók”, „Magyar költők . . .”. A magyar szöveghez közmondások, népdalok is tartoznak.

A nyelvtani rész 55 pontban foglalja össze röviden – többször vitatható módon – a magyar nyelvtant. Egy-egy pontra természetesen többször is történik utalás (13. pont: névszói esetragok, 32. igei személyragok, 51. a létige használatáról stb.). A nyelvtani anyag elég ijesztően indul. Az első három leckében például a helyesírási és a hangtani jelenségeken kívül szó van a névszói állítmányról, a névszótövekről, a névszók többes számáról, az -N, -BEN, -BŐL, -RA, -VEL, -NEK ragos esetekről, a létige ragozásáról, az alanyi és a tárgyas ragozás használatáról stb.

6. *Nyirkos István* tankönyvének használhatóságát az is mutatja, hogy két kiadást ért meg. A könyv 22 leckére oszlik. A leckék szerkezete: szöveg (nagyon jó a párbeszédes szövegek aránya!), szójegyzék (sajnos nem jelöli a névszók és az igék főalakjait), nyelvtan, gyakorlatok. A szövegek jól ismertetik Magyarországot (Budapest, Debrecen, Hortobágy, Szeged), nagyon jól lehet képeslapokkal, fotóalbumokkal, diasorozatokkal kiegészíteni a mondottakat, s így kedvet teremteni magyarországi utazáshoz. Más – főleg egyetemi hallgatókat érdeklő – témák is előkerülnek (a magyar oktatási rendszer, nyári egyetem). A szöveg egy-egy szavához, mondatához kapcsolódva érthetően nélkül lehet részletesebben beszélni a magyar kultúra szempontjából fontos kérdésekről (például a hatodik leckénél a Finn-Magyar Társaság munkájáról, a Finnországban bemutatott magyar filmekről, magyarról fordított könyvekről stb.).

A nyelvtani anyag sokszor csak nagyon lazán kapcsolódik a szöveghez (pl. a birtokos szerkezet vagy a feltételes módú igealakok alig fordulnak elő a nyolcadik leckében), és elosztásuk is egyenetlen.

A leckékhez tartozó gyakorlatok hagyományos típusúak („Ragozza el a következő igét” . . . „Kapcsolja az egyes- és a többesszámú birtokos személyragokat a következő szavak-

hoz” . . . „Fordítsa magyarra” . . . „Válaszoljon az alábbi kérdésekre” . . . „Fordítsa finnre” stb.).

7. Márk Tamás kezdők számára készített tankönyvének két kötete – mint ez a második kötet bevezetőjében olvasható – egy egységet alkot. A második kötetet azoknak ajánlja, akiknek már van alapismeretük a magyar nyelvről. Az első kötet 30, a második 25 leckét tartalmaz. A leckék felépítése: 1. szöveg, amely az első kötetben főleg párbeszéd, ötletes és humoros. Beszélt nyelvi fordulataival nagyban különbözik a korábbi tankönyvek „klasszikus” szövegeitől. A második kötetben két szövegrész van, az egyik rendszerint párbeszéd, a másik leíró jellegű; 2. szójegyzék: az első kötetben a szavak előfordulási sorrendben, a második kötetben ábécérendben található. Az első három leckénél a kiejtést is megadja, később – a nyelvtani anyagban való előrehaladásnak megfelelően – egyre több ragozási főalakot is közöl; 3. rövid nyelvtan, s mindegyik nyelvtani ponthoz gyakorlatok.

Az első kötet előszavában azt mondja a szerző a könyv használójának a nyelvtani részről, hogy ebben egyik legfontosabb alapelve a fokozatosság volt, ezen kívül különös figyelmet fordított a magyar és a finn nyelv közötti eltérésekre, s végül a tankönyv céljának megfelelően a nyelvtant csupán eszköznek tekintette és nem célnak.

A fokozatosság elve ebben a tankönyvben nagyon jól megvalósul. A leckék szövegében valóban vagy már ismert vagy a lecke nyelvtani részében tárgyalandó nyelvtani anyag van. A kiejtés gyakoroltatása végigvonul mind a két kötetben, az első kötet elején természetesen nagyobb terjedelemben. A fokozatosság megnyilvánul a nyelvtani anyag elosztásában is: az első leckében csak a határozatlan névelő, a másodikban a határozott névelő és az *ez*, *az* mutatónévmás, a harmadikban a névszói állítmány (= nominaali predikatiivi) és szórendi kérdések, a negyedikben névutók és az *is* szó szórendje fordul elő. Az ötödik lecke nyelvtani része a magánhangzó-illeszkedéssel foglalkozik és az első határozóraggal (= *si japääte 1*), a második határozóraggal (= *si japääte 2*) és szórendi kérdésekkel.

Sajnos a tömörségre törekvés féligazságokat vagy helytelen megfogalmazásokat is eredményezett. A névutókról csak annyit mond a könyv elején (30. lap), hogy „A névutó alanyesetben álló főnév után áll, és a szavak egybe (szünet nélkül) ejtendők”. Ez helyes a tárgyalt névutók esetében, de sorolhatnánk hosszan azokat a névutókat, amelyek csak ragos főnév után állhatnak. Vagy az alanyi ragozásról: „Határozatlan (alanyi) ragozást akkor használunk, amikor a mondatban nincs tárgy, tehát általában intranzitív igék esetében” (96). Határozatlan tárgy bizony gyakran előfordulhat alanyi ragozású igealakok mellett, s az idézett szabályt (pontosabban: mondatot) már a kiválasztott igék is cáfolják (*kér, ül, vár*), hiszen itt 2:1 az arány a tárgyias igék javára. A hangrendi illeszkedésnél mint eltérő dolgot említi (97. lap), hogy „ha a szóban csak ajakkerekítéses magas magánhangzók (*ü* vagy *ö*) vannak, akkor a végződés magánhangzója *ö*”. Feltéve, ha a járulék háromalakú – folytathatnánk, de a megfogalmazás így sem elég jó, gondoljunk csak a *kerül, repül, fészkelődik* stb. igére. Említhetünk még néhány megkérdőjelezhető megoldást, mint például a *szól* ige ragozása a tárgyias ragozás múlt idejének szemléltetésére (I. 212), az esetek sorszámával való jelzése a nyelvtani részben (az esetneveket közli ugyanis a könyv tartalomjegyzékében, a tárgymutatóban, sőt egyes eseteknél (tárgyeset, részeseset) még a nyelvtani részben is). Nem látszik célszerűnek a járulékok leegyszerűsítése sem másalhangzós elemükre, hiszen így tőváltozatokkal kell(ene) dolgozni. Így felemás rendszer jön létre. A nyelvtanban azt látjuk, hogy pl. a többes szám jele *-k*, vagy a többes szám első személyű birtokos személyragja *-nk*, de a rögtön utánuk következő gyakorlatokban a szavak – a szótári alapalakhoz viszonyítva – *-k*, *-ak*, *-ok*, *-ek*, *-ök* vagy *-nk*, *-unk*, *-ünk* elemekkel bővítendő. Természetesen a szótári részben sem tőváltozatokat (pl. *mondat*-, *mondato*-, *mondatu*-) hanem járulékváltozatokat (*mondat*, *ot*, *a*) közöl a szerző.

A tankönyvek használhatóságát természetesen nagyon sok körülmény befolyásolja. Mi a tanítás célja? (Passzív nyelvismeret? Beszéd? A nyelvi rendszer ismertetése?) Kiknek kell a nyelvet tanítani? Eltérések lehetnek életkor szerint, műveltségi szint szerint stb. Milyen időkeret áll rendelkezésre? – és folytathatnánk még a kérdéseket.

Én az egyetemi kezdő tanfolyamon Nyirkos könyvét használtam – módosítva a magam elképzelései szerint –, mivel a rendelkezésre álló időkeretnek (nyári egyetemen 15 kettős óra = 30 óra, vagy az őszi félévben 26, vagy a tavaszi félévben 30 kettős óra) és a célnak – a nyelvi rendszer ismertetése, érdeklődés felkeltése a magyar nyelv és kultúra iránt – jobban megfelelt ez a leckeanyag és a közölt nyelvtan, mint a Márk-tankönyv túlságosan is lassú, hatalmas anyaga. Még a leghosszabb (60 órás) tanfolyam is kevés ahhoz, hogy a hallgatók komolyabb, aktív nyelvtudásra tegyenek szert. A Finn-Magyar Társaságban tartott órákon viszont, ahol nem volt megszabott időkeret, kényelmesen haladhattunk az anyaggal, volt idő, és kellett is idő a gyakorlásra, kitűnően bevált Márk Tamás tankönyve.

## FINNORSZÁG

### HELSINKI EGYETEM

#### MÁRK TAMÁS:

#### Idegen rokonnyelv

#### (Összeegyeztethető-e a finnugrisztika és a modern idegen nyelvtanítás?)

Szinte közhely számba megy, hogy a finnek számára a magyar nyelv nem egyszerűen csak egy a többi idegen nyelv sorában, hanem a nagyobbik testvér nyelve. (A rokonsági fok ismeretében talán helyénvalóbb lenne a sokadik unokatestvérről beszélni).

Ez a tény nemcsak megkülönböztetett figyelmet, gondoskodást, sőt nemegyszer számottevő érzelmi töltést jelent, hanem keserves megbélyegzést is. A közhit szerint ui. a magyar legálább olyan nehéz, mint saját anyanyelvük (azaz a finn), ha éppenséggel nem nehezebb. A nehéz nyelvek közé való besorolás pedig a nyelvünk iránt egyébként érdeklődő, ámde elretentett nyelvtanulók értékes tömegétől foszt meg bennünket. A szabadon szárnyaló fantázia ezt a körülményt is a két nép rokonságának bizonyítékául könyvelné el, hiszen nyelvünket érintő kishitőség dolgában szinte felülmúlhatatlanok vagyunk: nyelvünket általánosan megtanulhatatlannak, idegen számára elérhetetlennek tartjuk. S ha egy idegen mégiscsak jól megtanulja nyelvünk rejtelseit, akkor is csak a kivétel erejét véljük benne felfedezni.

A finn és a magyar rokonsági kapcsolatok miatt a magyar tanulásának megkezdésekor minden finn előnyben van a svéd, a norvég, a dán vagy a német tanulóval szemben. A magyar nyelvet tanító tanárnak a finnugrisztikai kutatások ismeretében a fentebb említett kishitőséget önbizalommal kell formálnia. Minél nagyobb számban fel kell tárnai a közös pontokat, azokat a nyelvi jelenségeket, amelyeket minden finn már anyanyelvi kompetenciájával hoz magával az órára. Vegyünk egy példát: a magyar esetekről oly módon is kezdetünk beszélni, hogy számszerű adatokra hivatkozva bemutatjuk, mennyivel gazdagabb a magyar esetek rendszere, mint a finn. (A hatás valószínűleg nem marad el: sokakat sikerül elijesztenünk.) Lehet viszont olyan formában is beszélni az esetekről, hogy abban csupa ismert újdonság szerepel: a magánhangzó-harmónia, a (Bázis + Cx) szerkezet, az irányhármasság stb.

Igaz ugyan, hogy eddig a rokonság nyújtotta előnyök kiaknázásáról volt szó, mégsem lehet elhallgatni, hogy a két nyelv számos olyan ponton is hasonlóságot mutat, amelyek nem eredeztethetők a genetikai rokonságból. A nyelvtipológia vagy a kontrasztív nyelvészet új megvilágításba állítja a két nyelv kapcsolatát, sok kutatási eredmény pedig közvetlenül is felhasználható a nyelvoktatásban. A kettőt egybe is lehet kapcsolni: a kontrasztivitás segítségével érdekes nyelvtipológiai jellemzőkre lehet ráébreszteni a nyelvtanulókat. Ez kiváltképp a magyarul tanulóknak egy kisebb csoportjánál lehet célszerű: a magyart szakmaszerűen tanuló finnugor vagy finn szakosoknál.

Rokonnyelvekről lévén szó, hagyománya van annak a felfogásnak, hogy a magyart elsősorban nyelvészeti stúdiúmként mutatják be a finneknek. (Főleg akkor, ha a kérdéses nyelvóra egyetemi kereteken belül zajlik.) Ez annyit jelent, hogy a magyarral nem mint élő idegen nyelvvél, hanem mint kutatatandó, rendszerezendő, táblázatokba foglalandó anyaggal foglalkoznak, felhasználva a különböző (többnyire leíró) nyelvtanokat. Véleményem szerint ezt a fajta „nyelvismertetést” (ami még a legnagyobb jó szándékkal sem nevezhető nyelvoktatásnak) semmiféle finnugrisztikai cél vagy igény sem indokolja. A gyakorlati nyelvtudás megszerzése egyébként is mindig fontos volt a nyelvtudósoknak.

A gyakorlat is azt mutatja, hogy az élő idegen nyelv oktatására szánt nyelvórákon szerzett ismeretek, amelyek talán nem olyan teljesek, mint a rendszeres grammatikából nyert információk, több haszonnal járnak: valóban használható ismereteket nyújtanak a kérdéses nyelvből, egyben a gyakorlaton keresztül megismertetnek az elmélettel is. A nyelvvel való ilyenfajta ismerkedésnek a finnugrisztika sem látja kárát, sőt bizonyos, hogy a javára válik. Az élő nyelv gyakorlati tudása nagyobb perspektívákat nyújthat, mint a hagyományos grammatizáló feldolgozás.

FRANCIAORSZÁG  
UNIVERSITÉ DE LILLE III.

DIENES OTTÓ:

A lektori munka módszertani és gyakorlati problémái

Lektori munkát végezni külföldi egyetemen: megtiszteltetés. E megtiszteltetéshez minden körülmények között méltónak lenni: kötelesség. Egy sajátos, első pillanatokban inkább csak kuriózumnak tartott nyelv és egy világszínvonalú irodalom, művészet és tudomány közvetítéséről van ugyanis szó.

A finnugor nyelvcsaládba való tartozás taglalása után ejthetünk néhány szót a legmodernebb nyelvtipológiai kutatásokról is. Meg kell említenünk a topic-prominens, vagy (É. Kiss Katalin, *Filológiai Közöny*, XXVII. évf., 1981., 165. javaslata szerint) topic-fókusz (-prominens) nyelvek felmerülő problematikáját, s azt a ma már egyre inkább teret hódító nézetet, miszerint mind a magyar, mind pl. a japán topic-fókusz nyelv.

Az érdemi munka csak ezután következik. A magyar nyelvet nem szabad türelmetlenül, túlbuzgalommal megközelíteni. A Nemzetközi Előkészítő Intézet pedagógusai tudják ezt talán a legjobban, akik a legnagyobb gyakorlattal rendelkeznek nyelvünk oktatásában, mivel minden elsietett kísérlet már eleve kudarcra van ítélve. Hagyományos vagy direkt módszerrel legyen is szó – az utóbbit kevés óraszám esetén semmi esetre sem ajánlom –, elengedhetetlenül szükség van a magánhangzó-harmónia és a vele kapcsolatos elméleti-gyakorlati ismeretek hiánytalan elsajátítására. A magánhangzó-harmónia magabiztos kezelése legalább annyira fontos a magyartanulóknak, mint a fonetikus jelek ismerete az angol nyelv tanulása során. De ezen a területen se essünk túlzásokba. Elriaszthatjuk az eleinte amúgy is félnék vagy várakozó állásponton lévő hallgatóinkat, ha hirtelen zúdjuk rájuk a paradigmák sokaságát, s ezt még tetézzük a rendhagyó alakok minél részletesebb glédába állításával. Ne veszítsük szem elől azt az egyszerű, de reális ténytet, hogy a hallgatók többsége nem kimondottan lingvisztikai és literátori indíttatású, bármennyire is szívből kívánnánk, hogy azok legyenek. A magyar általában szabadon választható tantárgy, a hallgatók számos szakterületről, társadalmi rétegből érkeznek, s ezért képességük, érdeklődésük is különböző. Ha mindezek ellenére sikerül olyan csoportot összekovácsolnunk, amelynek érdeklődését kimondottan nyelvészeti vagy filológiai irányba tudjuk terelni, akkor szükség van ismereteink teljes mozgósítására.

Minden magyar lektornak, kezdőnek és tapasztaltnak egyaránt a legégetőbb problémája, hogy milyen tankönyvből tanítson, honnan szerezzen tanszalagokat stb.

Lelkes István könyvét („Manuel de Hongrois”) –, amely sok szempontból igen értékes és pótolhatatlan – francia anyanyelvű kezdőknek nemigen ajánlom. Egyrészt azért, mert már az első leckében szinte kiejthetetlen magyar szavak vannak (ha a hallgatók már elfogadhatóan tudnak olvasni az első leckéhez érve, akkor más a helyzet!), másrészt a könyv terjedelme azt az érzést keltheti a kevésbé magabiztos hallgatóban, hogy az ezredfordulóra sem jut a könyv végére, és harmadszor azért, mert sok hallgató, aki csak egy-egy évig akar próbálkozni a magyar nyelvtanulással, nem szívesen ad ki 70–100 frankot érte.

Nem tartozik talán az utópiák közé, ha azt reméljük, hogy egyszer egy nagy tapasztalattal rendelkező munkacsoport vagy egyén által megírt, magnófelvételekkel ellátott, szépen illusztrált magyar kezdő és haladó illetve műfordító fokozatú tankönyv kerülhet majd a kért mennyiség-

ben mind a lektorok, mind az idegen ajkú hallgatók kezébe. Egy francia turista, aki szeretné Budapesten a feliratokat kibetűzni, hiába vásárolja meg „Manuel de Hongrois”-t. A kisebb fajsúlyú, könnyen-gyorsan módszerű, magnószalagos kiadványok között azonban már hiába is kutat a francia boltok polcain. Találhat izlandi, eszkimó vagy a világ bármelyik nyelvén készült tananyagokat, kivéve a magyart.

A lektor elkezdheti a „Manuel de Hongrois”-t, s esetleg azt tapasztalja, amit erről a témáról már elmondtam. Vagy esetleg elkezd a „Learn Hungarian”-nel, ha be tudja szerezni a példányokat. Ha nem szerzett semmilyen tankönyvet, marad a forgalomba nem került anyagoknak a fénymásolt lapokról való tanítása.

A fentiekén kívül még egy lehetőségünk van: nyelvi jegyzetet készítünk. Én is ezt az utat választottam 1978-ban. A Nemzetközi Előkészítő Intézet akkor használatos, ötkötetes magyar nyelvkönyvét, illetve ennek egy részét használtam munkám alapanyagaként. A szövegeket részben át kellett dolgozni, a tematikus rajzokat el kellett hagyni, neveket kellett megváltoztatni. A feladatrendszerhez „version”-okat és „thème”-eket készítettem, s természetesen a tördelést is megváltoztattam. Így született meg tizenhat arányos terjedelmű lecke, s ezzel a második évfolyamon a hallgatók búcsúztak is az alapfoktól. Ugyanezen az évfolyamon egyre több irodalmi jellegű szöveget is tanulmányoztunk. Az irodalomtörténeti szövegeket legjobb, ha saját magunk írjuk meg, s így a hallgatókat a „parole” felől lassan az irodalmi, történelmi stb. szaknyelv felé vezéreljük. Bőséges szöszödetet is mellékelünk, de minden nehezebb szónál és kifejezésnél érdemes anyanyelvi munkatárssal is konzultálni, mivel egyes szavak szótári alakjai nem mindig fedik a francia szemantikai illetve konnotációs mezőt. A hallgatók általában nem szívesen szótároznak szabadon választott tárgyak esetében.

A fenti módon elkészített nyelvi jegyzetem eddigi gyakorlatomban igen jól bevált, s ez azt is bizonyítja, a NEI és pedagógus-kutatói alkotják azt a hungarológiai felleget, ahol eddig is a legnagyobb haszonnal forgatható magyar nyelvkönyvek készültek.

Még néhány fontosabbnak gondolt észrevétel:

1. Célszerű ellenőriznünk, hogy az egyetem könyvtárában van-e elegendő magyar vonatkozású anyag. Ugyancsak fontos, hogy a szabadpolcos, gyorskölcsonzó részlegekben is legyenek magyar könyvek idegen nyelven. Ha nincsenek, akkor szorgalmazzunk rendeléseket. (Ez nem megy mindig nagyon könnyen az egyetem takarékosági rendeletei miatt.) Marad az ajándékozás, ugyanis minden vérbeli könyvtárigazgató örül a könyvajándékoknak, s így hamarosan ott sorakozhatnak a legfontosabb kiadványok pl. egy francia egyetem könyvespolcain. Természetesen mindez csak akkor fog menni, ha mi magunk is kellő számú könyvvel rendelkezünk, amihez minket is segíteniük kell a hazai szervezetek.

2. Legalább a város legnagyobb könyvesboltjában derítsük ki, hogy egyáltalán van-e magyar tárgyú irodalom. Ha alig van, vagy nincs, akkor kérjük meg a bolt tulajdonosát, hogy rendelje meg az általunk javasolt kiadványokat bolti eladásra. Hivatkozzunk arra, hogy a városban van magyaroktatás az egyetemen.

3. Legyen a lektor bővében olyan irodalmi és kulturális anyagoknak (verseskötetek, jubileumi, turisztikai kiadványok stb.), amelyeket a hallgató akár „el is felejthet” visszaadni.

4. A tíz évnél idősebb, országunkat reprezentáló albumokat lehetőleg cseréljük ki modernebbekre.



5. Szorgalmazzuk a magyar kiadványok megrendelését a hallgatók körében (pl. „Revue de Hongrie”).

Rövid beszámolómm végére értem. A vázlatosság miatt még dióhéjban sem tudtam bemutatni a hungarológus-lektor lényeges feladatait, amelyek közül mindenkor a magyar kultúrkinccsértő közvetítése az elsődleges. Ne feledkezzünk meg egy pillanatra sem arról az alapgondolatról, hogy a magyar nyelv tanítását, és a vele párhuzamosan folytatott kultúrmissziót nem lehet különválasztani. A legtöbb magyar szóhoz szívünkéből vagy értelmünkéből hozzá tudunk fűzni valamiféle történelmi, művelődéstörténelmi érdekességet. Így egy vendégfogadó ország egyetemi fiataljai és dolgozó emberei előtt lépcsőről-lépésre ki fog bontakozni a nehéznek gondolt, de annyi örömet és szépséget rejtő magyar nyelv, amit mi anyanyelvünknek nevezhetünk.

## INDIA

### DELHI EGYETEM

#### BETHLENFALVY GÉZA:

### Megjegyzések egy indiai tanulók problémáit figyelembe vevő magyar nyelvkönyv előkészítéséhez

Aki már tanult vagy tanított nyelvet, tudja, hogy milyen nagy segítség diáknak, tanárnak az olyan tankönyv, amely megfelel a nyelvi környezet igényeinek, a feladatnak, a tanár stílusának. Az indiai körülmények sajátossága, az érdeklődők meglepően nagy száma, a Magyarországról való könyvbeszerezés nehézsége egyaránt egy tankönyv helyi előállítását sugallta számomra. Hozzáláttam a NEI „szürke” könyvének átdolgozásához, az első tíz leckét stencilezett formában a Delhi Magyar Információs és Kulturális Központ sokszorosította is, de ezzel az ügy abbamaradt. Magam is úgy láttam, hogy egy teljesen új tankönyv elkészítése lenne a legcélszerűbb, ehhez kezdtem anyagot gyűjteni, de a megvalósításra már nem került sor. A következőkben egy ilyen irányú munkához szeretnék néhány megjegyzést fűzni.

A Delhiben tanuló diákok többségének anyanyelve hindi, 20–30%-ban pandzsábi, néhány bengáli és egyéb indiai nyelvet beszélő diák is akad. Ez utóbbiak az általános- és nagyrészt a középiskolákban is hindiül tanulnak. Az Észak-Indiában beszélt nyelvek meglehetősen közel állnak egymáshoz, mind az új-ind nyelvcsalád tagjai, eltérésük főként fonetikai, szóhasználati, és csak kisebbrészt nyelvtani. Majdnem mindenki tud angolul is, de jól csak nagyon kevesen. Az angolt sem grammatikai tudatossággal tanulták, hanem a környezettől, általános vagy középiskolákban magolós, csak a memóriára alapozó módszerrel. A grammatikai megértés kategóriáit tehát nekünk kell kialakítani, és ebben legalább két nyelv analógiáit illetve oppozícióit, részleges eltéréseit lehet felhasználni.

Nézzünk néhány konkrét példát.

A beszédhangok megtanulásánál a megegyező hangokkal természetesen nincs probléma. Nem nagy gond a hallgatók esetében problémát okozó hosszú – rövid magánhangzó ellentétpár tanítása, mert a hindiben ez a megkülönböztetés hasonló funkciójú. Nehéz, de egyénenként változó sikerű a hiányzó hangok, *ö, ü, gy, ty, c dz, zs, cs* tanítása, ezek gyakorlására külön figyelmet kell szentelni. Nem sokat segít pl. a *zs* tanításában, hogy ilyenféle hang az angolban is van (*pleasure, measure, stb.*), mert ezekben a helyzetekben is a saját fonológiai bázisuknak megfelelő *dzs* mássalhangzót ejtenek, sőt, ez a helyettesítés makacsabban tartja magát kiejtésükben, mint az újonnan tanult hangok kiejtési tisztátalanságai. Ugyanez a helyzet a *f*, és a *v* hanggal is. Az *a* magánhangzó kiejtése a legtöbb új-ind nyelvben illabiális, a bengáliban azonban a *mi a*-nkhoz nagyon hasonló. Ez a bengáli jellegzetesség annyira közismert, hogy szinte mindenki azonnal ejteni tudja a magyar *a* magánhangzót.

A grammatikai egységeket, az időbeli és mennyiségi adagolás optimális tervezése érdekében, az indiai hallgatók számára könnyű illetve nehéz csoportokra oszthatjuk. A könnyű egységek szintén két csoportra oszthatók, ide sorolhatók egyrészt azok, amelyekhez hasonló grammatikai konstrukciók a hindiben is vannak, másrészt azok, amelyek természetüknél – helyesebben a magyar nyelv természeténél – fogva könnyűek.

A hindi-magyar grammatikai (tipológiai) hasonlóság esetei közül példaként említhetem az új-ind nyelvekben is a szavak után álló névutókat, névszóragokat, amelyek a magyarhoz na-

gyon hasonló módon jelölik az alapvető eseteket illetve határozói viszonyokat. Megegyezik a birtokos szerkezet szőrendje is, – itt ugyan némiképp interferál az angol *of*-os szerkezet –, és pontos hindij megfelelője van a magyar műveltető igének, valamint a ható igéket is egységesen tehetjük át hindire a *saknā* segédigével. A magyarban könnyű az igeragozás formai része és az igeidők rendszere, ezeknek oktatása általában alig okoz nehézséget.

A „nehéz” kérdések közül megemlíthetem a tárgyas ragozást és határozott névelőt, a szőrend problémáit és az igekötő használatának kérdéseit, mely utóbbinak modalitás-kifejező rendszeréhez hasonló funkciót lát el a hindi kettős ige.

A tárgyas ragozás – tárgy – határozott névelő komplexummal kissé részletesebben szeretnék foglalkozni. Ennek a kérdés-együttesnek a nehézsége több tényezőtől származik. A hindiben nincs tárgyeset-rag. Az általunk tárgyként *-t*-vel jelölt mondatrész többnyire ragtalan alanyesetben áll, egy ma már aktívnek érzett, de történetileg passzív szerkezet alanyaként. Pl. *Rām-ne kitāb parhī* = „Rám könyvet olvas”, „Rám által könyv olvastatik”. Más szerkezetekben a szőrend jelöli a ragtalan tárgyat, ha pedig a cselekvés tárgya élőlény, akkor egy inkább dativust jelölő névutó (*-ko*) jelöli azt. Az angol nyelv tárgy-jelölő szórendi struktúrája nem sok segítséget ad a magyar tárgy pontos megértéséhez, különösen, ha a „primary object”, „secondary object” megtévesztő terminológiát is hallotta valaki. Ehhez kapcsolódik az a tény, hogy az új-ind nyelvekben nincs névelő, így a tárgy határozottságának megértése sem könnyű. Az angol nyelv határozott névelője a meglévő használati különbségek ellenére nagy segítség lehetne, ha az indiai angolban, épp a nyelvi szubsztrátum hatására, nem alakult volna ki teljes összevisszaság a határozott névelő használatában.

Nincs más lehetőség, mint az egész rendszer kategóriáinak autonóm kialakítása, begyakoroltatása. Ez az általam ismert tankönyvek keretei között nem könnyű dolog, az erre szolgáló anyagot különös gonddal kell majd kidolgozni egy indiai diákok számára készülő könyvben.

Általánosabb jellegű, de fontos kérdés, hogy a „könnyű” illetve „nehéz” egységeket hogyan adagoljuk, hogy célszerű-e a nehéz anyagokat későbbre halogatni. (Szerintem figyelemreméltó Szabó Győző itt elhangzott előadásának az a momentuma is, hogy már az első leckék anyagában rendhagyó szavak fordulnak elő.) Úgy érzem, „nehéz” komplexumokat nyugodtan előre vehetünk, sőt, célszerű korán feldolgozni, ha ezt a gyakoriság, a nélkülözhetetlenség, a beszéd folyamatban képviselt szerep indokolja. Bizonyos vagyok benne, hogy a kezdő hallgató dolgát nagyon megkönnyíti, ha a leggyakrabban használt szavakat és nyelvtani kategóriákat tanulja meg legkorábban.

Ehhez kapcsolódik egy általánosabb megjegyzés a magyarországi nyelvkönyvírás gyakorlatával kapcsolatban. Közismert, hogy az igék milyen központi szerepet játszanak a mondatalkotásban. Mégis, szinte doktrinává vált az a tétel, hogy az oktatás első szakaszában csak a nominális mondatot kell tanítani. Ez oda vezetett, hogy pl. a Delhiben használt *Learn Hungarian* c. könyv, mely 30 leckéből áll, az első igét, a létigét a 4. leckében kezdi, a múlt időt pedig csak a 19. leckében tanítja, pedig ezt szinte együtt lehetne tanítani a jelennel, hiszen a ragokban alig van eltérés. A nem ritkán használatos felszólító mód kicsit jobban jár, már a 16. olvasmányban sorra kerül. A NEI új „Színes” könyve, (amely egyébként a legjobb tankönyvnek látszik, kár, hogy nem lehet hozzájutni), kicsit előbbre hozta a létige és a jelenidejű ragozás tanítását, de a múlt idő itt is a kurzus második felére marad. A NEI gyakorlatában ez persze nem olyan nagy baj, mert az oktatás intenzív jellege miatt minden hamar sorra kerül, de egy kétéves tanfolyamon nem lehet egy évig csak jelen időben beszélni.

Ebben az indokolatlan, sőt káros „ige-ellenességben” én egy téves magyar leíró nyelvtani tétel hatását látom. Klemm Antal egy 1917-es cikke óta („*A van* és a *vannak* úgynevezett kiha-

gyása", MNy 13: 265–270) – amelyben úgymond megdöntötte „az igeírályság trónját”, ami úgylát csak „indogermán kényszerzubbony” volt a magyar nyelven, amelyben a névszó állítmány az ősrégi, szinte senki sem merete a létigét önálló állítmánynak, az ún. igei-névszó állítmány névszó részét ragtalan határozónak és az ún. névszó állítmányt egy elmaradt, de odaértett 3. sz. létige állapotátározójának tekinteni. Aki így tett volna, az – e hiedelem szerint – egy ősrégi magyar specifikumot tagadott volna meg, ami mellesleg a szláv nyelvek körében és a szanszkritban is megtalálható. (A kérdéshez a leíró nyelvtanokon felül érdemes megnézni a Magyar Nyelvőr vitáját, Nyr. 77:114–9, 78:43, 79:195–8, 202 és Szépe György cikkét, ÁNYT V. 269–285 pp. Akadémiai Kiadó Bp. 1967).

Akárhog is vélekedünk azonban a létigével szintagmatikus kapcsolatban álló névszó elemzéséről, nagyon meggondolandónak tartom, hogy az élőbeszédhez nélkülözhetetlen igeidők, módok, vonzatok tanítását minél előbb sorra vegyük.

## LENGYELORSZÁG

### KRAKKÓI JAGELLO EGYETEM

#### DUKKON ÁGNES:

### Magyar nyelvoktatás a krakkói Jagelló Egyetem Orientalisztika Tanszékén

A krakkói magyar lektorátus csupán szerény helyet foglal el a többi, külföldön működő magyar tanszék illetve lektorátus között. Létrehozásában elsősorban nem a magyar nyelv és kultúra oktatása, népszerűsítése volt a fő cél. A magyar nyelvet a Keleti Nyelvek Tanszékének („Filologia Orientalna”) török szakos hallgatói számára vezették be kötelező tárgyként összehasonlító nyelvészetből. Néhány év óta azonban a magyar nyelv fakultatív tárggyá vált az Orientalisztikán. Ez a helyzet fogadott 1980 októberében, amely az első napoktól kezdve sok tisztázatlan kérdést sodort elém.

Ezen a tanszéken az egyik legfontosabb dolog, amelyet a lektornak figyelembe kell vennie: a nyelvoktatásban a filológiai, nyelvészeti kérdéseknek kell előtérbe kerülniük, hogy a török szakos hallgatók valóban hasznát vehessék.

Nincs megfelelő tankönyv nemcsak ehhez a munkához, hanem általában magyarul tanuló lengyelek számára. Az egyetlen könyv, amelyet mégis használnak, Eugeniusz Mroczo: *Język węgierski dla początkujących* — már eléggé elavult, nyelvi szempontból sem kifogástalan. A legfőbb „baj” azonban az, hogy újabban sem Varsóban, sem Krakkóban nem kapható. Szerencsére az orientalista hallgatók körében lehet próbálkozni az angol, német, francia, orosz nyelv közvetítésével, mert ezek közül két nyelv ismerete kötelező számukra. A csoport és a tanár között van ugyan két-három közös nyelv, — egyenként más-más variációban — de nincs egy, s ezért könnyen bábeli zűrzavarhoz vezethet a közvetítő nyelvvel való próbálkozás. A csoport végül is az angol nyelv mellett döntött, ezért Pesten megvettem a Bánhid-Jókai-Szabó szerzőhármás „Learn Hungarian” c. tankönyvét, s ennek rendszere alapján haladtunk. Sajnos a könyv színvonala nem jobb a fent említett Mroczkóénál, de legalább kapható volt. Bár a rossz tankönyvek szokásos elmarasztalása mellett hadd említsem meg, hogy bizonyos megegyezéssel ezek is használhatók: az élettelen, sablonos szövegeket mintegy idézőjelbe téve olvastuk, ahol lehetett, ironizáltuk, a nyelvtan pedig eleve a fenti kívánalmak szerint került előadásra. Kezdetben ugyan próbáltam alkalmazni a NEI kiadványait, valamint a Debreceni Nyári Egyetem tankönyvét, de egyik sem vált be a csoportban: a nyelvtanulás célja és keretei — pl. az óraszám — Krakkóban egészen mások, mint amilyenre az említett könyvek készültek.

Ezzel vissza is térnék a kiindulóponthoz: a török-magyar összehasonlító nyelvtan kérdéséhez. A tanév elején a török szakos kollégák biztosítására magam is csatlakoztam az elsőévesekhez, és velük együtt tanultam a török nyelvet. Úgy gondoltam, hogy a hajdani finnugor nyelvészeti stúdiumokhoz nem árt a török nyelvet is hozzákapcsolni. A második félévre világossá vált, hogyan tudjuk kiaknázni a magyar-lengyel-török nyelvi kontrasztokat — egyelőre saját szórakozásunkra, de végül is egyre több tanulsággal, amelyekről érdemes néhány szót szólni.

A kezdet kezdetén minden magyar lektornak föl kell vetnie a finnugor nyelvirodalom problémáját. A nyelvkönyvek nagy többsége azonban csak a finnugor családja sablonos és önmagában egyáltalán nem kielégítő elméletét ismétli, a valóságos kérdések helyett végeredményt, lezárt tételt közöl. Igaz, e könyvek többsége nem filológusok számára készült, de annál fontosabb lenne újabb kutatások eredményét beépíteni anyagukba. Ebből a több évtizede változatlan

sémából sok minden kimarad, s első hallásra ezért csodálkoznak itthon és külföldön még a magyar szakot végzettek is, hogy kerül Krakkóban a magyar nyelv a török szakos hallgatók asztalára. Pedig az utóbbi évtizedben mind a finnugrisztikában, mind a régészeti kutatásokban megerősödött az a nézet, hogy nyelvünk történetét, őstörténetünket lehetetlen csupán egyetlen ágon keresnünk, nagyobb hangsúlyt kell helyeznünk a különböző törzsek, népek összeolvadására, keveredésére, a nyelvcsere lehetőségére, stb.

A módszeresen kidolgozott finnugor összehasonlító nyelvészettel minden magyar szakos hallgató megismerkedik az egyetem első-második évében. Tanulmányaik során nemcsak a szó-készlet elemeit vizsgálják, hanem a hangtántól kezdve a mondattanig a nyelv egész szerkezetét. „A magyar nyelv története” c. tankönyv „A magyar nyelv eredete, rokonsága” c. fejezetben kitér arra, hogy maga a finnugor alapnyelv sem ősnelv, mert az urali, sőt preurali korig vissza lehet vezetni egyes nyelvi jelenségek eredetét. „Igy szó lehet egyrészt az urali nyelveknek az indoeurópai nyelvekkel való rokonságáról, másrészt az altaji (török-mongol) nyelvekkel való közös eredetéről.” (Bárczi-Benkő-Berrár: A magyar nyelv története, 489. l.) A tankönyv „A magyar szókészlet eredete” c. korábbi fejezetében foglalkozik is a török jövevényszavak kérdéseivel, fölűnteti a legfontosabb szakirodalmat (Gombocz Zoltán, Németh Gyula, Ligeti Lajos, Bárczi Géza és mások írásait), de nem esik szó a két nyelv szerkezeti fölűpítésének lehetséges összehasonlításáról, pedig ezt a vizsgálatot nemcsak a pozitív eredmény reményében érdemes elvégezni. Igaz, ennek elmaradása azon is múlik, hogy a török nyelvtörténeti kutatások nincsenek olyan fokon, mint az urali nyelveké, hiányzik egy összefoglaló török nyelvtörténet, amelyre támaszkodni lehetne, s a szókészlet történetének kutatása is a kezdeti stádiumban van. Ez nem jelenti azt, hogy a magyar nyelv szempontjaiból kiindulva legalább a török leíró nyelvtan ismeretében ne lehetne a szókészleten túlűlűpve fölűfigyelni a szerkezeti összefűggésekre, rokon jelenségekre, szemléletbeli hasonlóságokra. Ilyen tipológiai összevetésekre történtek már kísérletek (pl. Klemm Antal kutatásait említhetnénk), de még korántsem merítették ki az itt számbajűhető lehetőségeket. A kérdés érdekességét esetűnkben még az is fokozza, hogy mindez a lengyel nyelv szemszűgéből került elő. Elsűsorban nem annyira a szókészleti egyezések, mint a magyar és török nyelv grammatikai rendszerének összehasonlítása volt tanulságos a lengyel hallgatók számára. Néhány kiragadott példával szeretnénk ezt a hármas kontrasztivitást illusztrálni:

#### A birtoklás kifejezése:

<i>magyar</i>	<i>török</i>	<i>lengyel</i>
<i>Van könyvem.</i>	<i>Kitabim var.</i>	<i>Mam książke. (acc.)</i>
<i>Nincs könyvem.</i>	<i>Kitabim yok.</i>	<i>Nie mam książki. (gen.)</i>
birtokos személyrag	birtokos személyrag	

A lengyelben (az indoeurópai nyelvekben) van birtoklást kifejező külön ige, amely az igeragozási paradigma törvényei szerint működik.

#### A főnevek birtokos személyragozása:

<i>magyar</i>	<i>török</i>	<i>lengyel</i>
<i>házam</i>	<i>evim</i>	<i>mój dom</i>
<i>házad</i>	<i>evin</i>	<i>twój dom</i>
<i>háza</i>	<i>evi</i>	<i>jego (jej) dom</i>
<i>házunk</i>	<i>evimiz</i>	<i>nasz dom</i>
<i>házatok</i>	<i>eviniz</i>	<i>wasz dom</i>
<i>házuk</i>	<i>evleri</i>	<i>ich dom</i>

Sorolhatnánk még tovább a jelző és a jelzett szó viszonyát, a határozott és határozatlan tárgy megkülönböztetésének módját, a verbum finitum alakok kedvelését, az irányhármasság pontos megkülönböztetését, stb., amelyek a magyar és a török nyelvben azonos vagy hasonló szerepet játszanak, szemben a lengyel kifejezési módokkal. Ennek a felsorolásnak jelen esetben inkább csak pedagógiai jelentősége van: megkönnyítjük, érdekessé tesszük a török szakos lengyel diákok magyar nyelvtanulását, s egyúttal képet adtunk a krakkói magyar lektorátusra háruló feladatok, filológiai problémák mibenlétéről is. Előfordulhat, hogy épp e hallgatók közül akad majd vállalkozó a magyar-török-lengyel nyelvi kontrasztivitás gazdag lehetőségeinek vizsgálatára.

## LENGYELORSZÁG

### VARSÓI EGYETEM

#### SZÖNYI GYÖRGY ENDRE:

### Mit tanítsunk felsőbbéves magyar szakos külföldi hallgatóknak? (problémák)

Egyetemi tanszékeken, ahol a magyar nyelv oktatása felsőfokú szinten, a magyar filológia oktatásának részeként épül a tananyagba, az anyanyelvi lektor feladata is sokkal nehezebb és differenciáltabb, mintha csak egyszerű nyelvoktatásról lenne szó. A fő problémát természetesen nem a nyelvi tudás megalapozása okozza — az, ha úgy tetszik rutin feladat — hanem az a tény, hogy még a felsőbbévesek nyelvismeret szintje sem tökéletes — hiszen többségük nem tudott magyarul az egyetemre való beiratkozása előtt — s ebben a tanítási szakaszban már ötvözni kell a magas szintű nyelvtanítást a speciális terminológiák kialakítását elősegítő országismereti, kulturális témákkal is. Mindezek a problémák természetesen azokon a külföldi magyar tanszékeken jelentkeznek, ahol a diákok többsége nem magyar anyanyelvű, s ahol a program célja nem magyartanárok képzése a magyar kisebbség számára, hanem filológiai oktatás a magyar kultúra iránt tudományos szempontból érdeklődő, de arról, valamint a nyelvről korábban mit sem tudó hallgatóknak.

A Varsói Tudományegyetem Magyar Tanszéke meglehetősen egyéni arculatú kultúránk előretolt állásai között, ugyanis itt a hallgatók nem magyar anyanyelvűek és többségük, amikor megkezdí tanulmányait, nem is tud magyarul. A tanszék mérete, a könyvtár nagysága, a hallgatók száma viszont inkább a szomszéd országok, Pozsony, Kolozsvár magyar tanszékeivel rokonítja. Jelenlegi problémafelvetésemben ez a tény a tankönyvellátással, a részképzéssel kapcsolatban jelentkezik — ugyanis a varsói magyar tanszéken, az 1980/81-es tanévben, a kétévénként indított három évfolyamon hatvan diák tanult magyar filológiát! A speciális helyzet ellenére — mint ahogy ezt az augusztusi Hungarológiai Kongresszus vitái is bebizonyították — problémáim nagy része azonban közös a más egyetemeken működő magyar lektorokéival is.

Bár a felsőbbéves hallgatók magyar nyelvi képzésének problémáiról szeretnék beszélni, röviden érdemes áttekinteni mind az öt évfolyam nyelvi képzési tervét, valamint azokat a segédanyagokat, amelyek — többnyire elvileg, kisebb részben gyakorlatilag is — rendelkezésünkre állnak.

Az első két év tantervi feladata a magyar nyelv alapjainak megbízható elsajátíttatása, megszilárdult beszédalgoritmusok kialakítása, s természetesen a magyar kiejtés hibátlanná tétele. Ehhez az alaptanfolyamot jól szolgálhatja a NEI Színes Magyar Nyelvkönyve a munkafüzettel. Korábban a régi ötkötetes változatot használtuk, ami viszont csak módosításokkal, kiegészítésekkel volt alkalmazható. E nyelvkönyv anyagát jól tudtam kiegészíteni a washingtoni Foreign Service Institute *Hungarian Basic Course* nyelvkönyvének intonációs és szituatív drilljeivel; (kiejtési gyakorlatokként) Weöres és Tamkó Sirató gyermekversekkel, valamint fényképalbumokkal, illusztrációs anyaggal.

Differenciálódik a lektor feladata a harmadik és negyedik évfolyamon, ahol a tantárgy célja a megszerzett nyelvi alapismeretek megerősítése és magas szintre emelése; középfokú beszéd- és íráskészség kialakítása, valamint a hungarológia tudományai (irodalom, nyelvészet, történelem) szakterminológiájának megismertetése. Alaptanfolyamként itt az Anyanyelvi Konferencia *Hogyan mondjuk helyesen* című tankönyve kínálkozna, hiszen ez olyan tanulók számá-



ra készült, akik már valamennyire tudnak magyarul. A harminc nagyterjedelmű, számos kiegészítő feladattal ellátott lecke elegendő törzanyagot tartalmaz a harmadik és negyedik évre. Ebben az időben már lehetséges olyan önálló munka megkezdése is, amelynek során a hallgatók önállóan ismertetnek rövidebb cikkeket (általában a Magyarország folyóirat írásait használtuk), azt szótárazzák, arról vitatkoznak, stb. Segédanyagokként itt haszonnal dolgoztam az *Ablakzsiráf* képes gyermekenciklopédiából, a *Tanuljunk magyarul!* általános iskolások részére készült nyelvkönyvből, Hernádi Sándor nyelvűvel munkáiból; az országismereti témaköröknél pedig olyan kismonográfiákat vettem kézbe a hallgatók, mint az Unger-Szabolcs: *Magyarország története*; Szerb Antal *Magyar irodalomtörténete*, a Képes Történelem, Képes Földrajz stb. kötetei.

Még az ötödéven sem főlösegek a magyar nyelvi órák. Itt a feladat magasszintű nyelvi tudás kialakítása és szintentartása, nyelvűvelés, valamint a hungarológiai tantárgyak egyes témaköreinek magyar nyelven való feldolgozása, tekintve, hogy gyakorlatilag minden tantárgy oktatása – a lektori órák kivételével – lengyelül folyik.

A változatos tantervi célok ellenére sem szükségtelen még ötödéven sem valamilyen alaptanfolyam bevezetése, amely egy cikkszemelvény-válogatás, megfelelő nyelvtani gyakorlatokkal ellátva. Emellett az órák nagy részben a hallgatók önálló munkájára épülnek, amelynek alapját a magyar kultúra kézikönyvei (A magyar irodalom története; Magyarország története; művészettörténeti és néprajzi monográfiák) képezik. A szókincsűvelésben felhasználjuk a *Magyar szinonimaszótárt* és az *Idegen szavak és kifejezések szótárát* is.

E teljesnek látszó anyag és tanterv, valamint a számos segédanyag ellenére sem mondhatjuk, hogy a külföldi egyetemisták nyelvi képzése problémamentes. A gondok felsorolásának elejére kívánkozok a tankönyvkérdés, ezen belül is a két alprobléma: miből tanítsunk, és hogyan szerezzük be ezeket a könyveket.

A tankönyvek összeválogatása ma már szerencsére a kisebb probléma. Lektori óráknál célszerű nem a célországban előállított nyelvkönyveket, egyetemi jegyzeteket használni, hanem olyanokat, amelyek egynyelűek, és a tanítandó nyelv országában készültek. A hetvenes években Magyarországon számos tankönyv megjelent, némelyik közülük igen magas színvonalú, s eredményesen használja fel a nagy világnyelvek egynyelű tankönyveinek – Alexander, Mauger, Schultz-Griesbach – eredményeit. A pálmát az alapfokú oktatásra készült Színes magyar nyelvkönyv viszi el, de mint a varsói tanterv ismertetéséből kiderült, magasabb szintű nyelvi képzéshez is található tankönyv, mint pl. az Anyanyelvi Konferencia kézikönyve.

A kép látszólag rózsás színeit nagyban elsötétíti az a tény, hogy a mondott tankönyvek jószereivel beszerezhetetlenek – Magyarországon is, nem beszélve a külföldi munkahelyekről. Jellemző tény, hogy ezek a tankönyvek általában egy-egy intézmény megrendelésére, speciális céllal készültek, s példányszámuk általában kicsiny. Ezek a megrendelő szervek mind intézményesen, de önállóan foglalkoznak a magyar nyelv tanításával – Debreceni Nyári Egyetem, Anyanyelvi Konferencia, Nemzetközi Előkészítő Intézet stb. – s úgy tűnik, hogy még mindig kevés a kooperáció és az igények koordinálása közöttük.

Különösen nehéz a helyzet a külföldi magyar tanszékeken, hiszen mi intézményesen nem vagyunk kapcsolatban egyik fent említett szervezettel sem, könyvvásárlási utalataink rendkívül limitáltak, s a tankönyvrendelés is szervezetlen. Jogos kérdés lehet, hogy vajon a minisztérium feladata kell-e, hogy legyen a külföldi tanszékek tankönyvvel, segédanyagokkal való ellátása? Egy lengyel példát szeretnék idézni: Ott a Polonikum nevű intézet koordinálja a lengyel nyelv és kultúra oktatását az egész világon, mindenholhoz hozzájuk lehet fordulni módszertani, vagy egyéb kívánásokkal. Nagyon hasznos lenne Magyarországon is egy ilyen központ, amelynek egyelőre koordinációs szerepet kellene ellátnia, vagyis segítenie az oktatási segédanyagok, tankönyvek külföldre juttatásában, illetve a tájékoztatásban, hogy milyen anyagok állanak

rendelkezésre egyáltalán. Egy későbbi fázisban aztán önálló költségvetést is kaphatnának, hogy a könyvek megvásárlását is intézhessék.

A külföldön tanuló magyar szakosok legnagyobb részük számára a nyelvtanulásra és szakmai orientálódásra a részképzés, amely féléves magyarországi tartózkodást jelent. A tapasztalat szerint a részképzés azonban messze nem olyan határfokkal dolgozik, mint azt várni lehetne. Ennek oka elsősorban az, hogy a részképzés foglalkozásainak összeállítói nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy a külföldi hallgatók nyelvi szintje nem azonos a magyar anyanyelvűekével, de azt sem, hogy tárgyi tudásuk nem hasonlítható össze az itthoni tanulókéval. Bármily szomorú is, de egy végzős varsói magyar szakos hallgató irodalmi és nyelvészeti tudása legjobb esetben egy magyar érettségiző ismereteihez hasonlítható, s ehhez járulnak még a nyelvi nehézségek. Ilyen körülmények között viszont idealizmus elvárni, hogy a részképzésen részt vevő hallgatókat lekösse az átlagos egyetemi előadás, vagy szeminárium, amelyre „érdeklődésük alapján” beosztják őket. Ezek a hallgatók nagyon is speciálisan megtervezett oktatást igényelnének, az otthoni egyetemhez hasonló szigorúsággal számon kérve eredményeiket, s az egész tananyagot úgy kellene előadni, hogy nyelvi szintjüknek is megfeleljen. Természetesen a részképzősöknek egyéni programok szerint is kell dolgozniuk, de ezt a programot, s a vezető tanárral való konzultálást is csak a fenti szempontok figyelembevételével szabad összeállítani.

Csak két problémát emeltem ki a külföldi magyar szakos egyetemisták képzésével kapcsolatosan. Ez a kettő azonban számos más, részproblémához is elvezet. A tankönyvellátás kapcsán azonnal fölmerül a többi segédanyagok, hangszalagok, szemléltetőeszközök, szöveggyűjtemények gondja is, hiszen Varsóban például a magyar gimnáziumi irodalmi szöveggyűjteményeket használják egyéb híján. Egy másik fontos probléma azokat érinti, akik a magyar irodalommal, vagy nyelvészettel akarnak foglalkozni, de olyan szempontok szerint, amelyek nem teszik nélkülözhetetlenné a magyar nyelvtudást. Vajon elegendő számban állnak-e rendelkezésre olyan világnyelveken kiadott kézikönyvek, amelyek kultúránkat, vagy társadalomtudományunk eredményeit ismertetik a világgal?

Magyarországon már kialakultak a fórumok, ahol a hazánk iránt érdeklődő külföldi tájékozódást nyerhet, de az sem lehet közömbös azonban számunkra, hogy a külföldi egyetemeken milyen képet alakítanak ki rólunk.

# NÉMET DEMOKRATIKUS KÖZTÁRSASÁG

## BERLINI HUMBOLDT EGYETEM

### KORNYA LÁSZLÓ:

#### **A fordító- és tolmácsképzés anyanyelvi és idegennyelvi megalapozásának grammatika-oktatási problémái a berlini egyetemen**

A berlini Humboldt Egyetem magyar „tanszéke” (Fachgebiet Hungarologie) a hungarológiai, ural-altajisztikai és finnugrisztikai kutatások és azok oktatása terén nagy múlttal rendelkező Magyar Intézet, majd Finnugor Intézet utódaként ma elsősorban a gyakorlati nyelvi képzés szolgálatában áll. Fő feladata a fordító- és tolmácsképzés (Sprachmittler-ausbildung). A fordító- és tolmács szakon a hallgatók két nyelvet választanak. Mivel a magyar szakos hallgatók fő szakja az orosz nyelv, megvan a magyarázata annak, hogy a magyar tanszék a szláv szekcióhoz (Sektion Slawistik) tartozik szervezeten belül. A magyar tanszék egy-két évenként vesz fel 6–8 hallgatót. Az egyetemi felvételnél nem előfeltétele a magyar nyelvismeret, így a hallgatóság többsége kezdő.

A képzés első két évében történik a magyar nyelvi alapozás (Grundkurs), a harmadik évben egészéves magyarországi részképzés következik (korábban Budapesten, legutóbb Szegeden). A negyedik év marad a speciális fordító- és tolmácsképzésre. A negyedik év végén meg kell védeni a diplomamunkát, majd az államvizsga sikeres letétele után kapják meg a hallgatók a fordító- és tolmács-diplomát (Sprachmittler-diplom). A végzetek elhelyezéséről a diplomát adó egyetem gondoskodik a népgazdasági érdekek figyelembevételével. Az országos fordító irodánál (Intertext), állami, népgazdasági, idegenforgalmi, kulturális és művészeti intézményeknél nyílik lehetőség az elhelyezkedésre.

A berlini magyar szakos hallgatóknak tanulmányaik alatt kétszer-háromszor is alkalmuk nyílik ösztöndíjjal a debreceni nyári egyetemen való részvételre, ami a részképzést megelőzően a nyelvi-nyelvtani ismereteik gyakorlati kipróbálásában, felhasználásában és elmélyítésében játszik nagy szerepet. (Vö. Kiss Jenő, Magyaroktatás a berlini Humboldt Egyetemen, MNy. LXXVI, 101; Hungarológia Berlinben, Interjú, Egyetemi Élet XIX, 11. Debrecen)

Az első két évben folyó nyelvi alapozás (Grundkurs) középpontjában a nyelvtan oktatása áll, természetesen a lexika-oktatás, a beszéd- és társalgási készség (Konversation) kialakításának elhanyagolása nélkül. Az oktatás külső intenzitása inkább csak az első évben biztosított: heti 9 magyar nyelvóra, a másodévben már csak heti 4 óra áll rendelkezésre, ebből 2–2 óra társalgás (mündliche Sprachpraxis), így az eredményes nyelvtanoktatás csak a tananyag, a tanóra és az egyéni tanulmánygyakorlás koncentráltabb szerveztségével érhető el. (Vö. Studienplan für die Grundstudien Richtung Sprachmittler zur Ausbildung den Universitäten und Hochschulen der DDR, Berlin, 1974). Ennek kialakításánál figyelembe vesszük a képzési célt, a nyelvtanítás- és tanulás gyakorlati jellegét, az általános nyelvészet, a leíró magyar nyelvtan, a nyelvoktatás elmélete és módszertana, a tanulásiélektan, valamint a konfrontatív és kontrasztív nyelvi vizsgálatok eredményeit a hallgatók anyanyelvi és idegennyelvi ismereteit, a tanterv nyújtotta tantárgyi koncentráció lehetőségeit is.

A magyar nyelvtan oktatása az első évben a nyelvi órák keretében folyik. A nyelvészeti stúdiumok előadás és szeminárium keretében csak a másodévtől támogatják a grammatika-oktatást. A nyelvi ismereteket úgy kell a hallgatókkal elsajátíttatnunk, hogy közben bemutassuk a

magyar nyelv tipológiai sajátosságait, struktúrájának jellegzetességeit, helyes használatának szabályait. A tanterv – nagyon helyesen – lehetővé teszi, hogy a nyelvi/nyelvészeti alapot terminológiai és fonetikai előtanfolyammal kezdjük. A néhány órás nyelvészeti bevezetés (természetesen németül) az indoeurópai nyelvet beszélő németeknek bemutatja nyelvünk finnugor eredetét és jellegzetességeit. Már itt ügyelünk arra, hogy ne csak az eltérőt, de a közöset is bemutassuk. Amit nyelvünk jellegéből, sajátosságaiból a tanítás/tanulás elején exponáltunk, arra gyakorlati munkánkban mindig visszautalhatunk. Így már a kezdet kezdetén felmutatható az a finnugor „háttér” is, amelynek nyelvészeti vizsgálatát nem teszi lehetővé később sem a gyakorlati jellegű képzés.

A terminológiai bevezető a hallgatók iskolából magukkal hozott anyanyelvi és idegennyelvi nyelvtani terminológiai ismereteit igyekszik összhangba hozni az egyetemi stúdiumaikhoz szükséges általános nyelvészeti, magyar nyelvészeti, szlavisztikai és összehasonlító nyelvészeti terminológiával. Ennél a bevezetésnél, de a gyakorlati nyelvoktatás folyamán is, különös gondot fordítunk a nyelvtani fogalmak definiálására (kezdetben németül) és a magyar nyelvtani műszavak jegyzékbe foglalására. Ez nagy segítség abban, hogy a hallgatók könnyebben tájékozódjanak a kézikönyvként használt különböző német és magyar nyelvű nyelvtanokban. A fonetikai bevezető a magyar hangzórendszerre, a hangtörvényekre, a helyesírás alapelveire terjed ki. Itt jegyezzük meg, hogy a fonetika rendszeres oktatása és gyakorlása az egész gyakorlati nyelvoktatáson végighúzódik. A később ismertető magyar nyelvi tananyagok erre alkalmat adnak (fonodril, játékos hangtani gyakorlatok, ritmikus próza, beszédkották, magyar-német kontrasztív hangtani gyakorlatok közös órai és egyéni nyelvi laboratóriumi munka keretében).

Milyen magyar nyelvi tananyagot használunk?

A korábban sok problémát okozó külföldiek számára írt különböző magyar nyelvkönyvek után én 1977-től átmenetileg – amíg a Fachgebiet saját anyaga el nem készül – kísérleti jelleggel néhány Magyarországról magammal hozott és a debreceni Nyári Egyetemen eredménnyel használt tananyagot próbáltam ki. Ennek tapasztalatait közös tanszéki megbeszélések alapján a készülő új tananyagban is felhasználjuk, eredményességét a hallgatók vizsgaeredményei már eddig is igazolták.

A terminológiai és fonetikai bevezető után célszerű egy előtanfolyamot beiktatni, amely a nyelvtani és lexikai alapokat rövid idő alatt lerakja. Erre igen alkalmas P. Kárpáti és H. Skirecki magyar nyelvkönyve, amelyhez az otthoni gyakorlás számára hanglemez is tartozik. (Taschenlehrbuch Ungarisch, Leipzig 1977). Ez az anyag az említett óraszám mellett három hét alatt elvégezhető.

A Grundkurs további két évét Fülei–Szántó Endre: Magyar nyelvkönyv külföldiek számára I-II-III. kötete (TIT kiadvány, Bp. 1972) és Fülei–Szántó Endre–Kornya László–Pelyvás F. István: Tanulj velünk magyarul! audió-vizuális tananyag I-II-III. része szöveggel, hangszalaggal, diafilmmel (TIT, Nyári Egyetem, Debrecen 1977, 1978, 1979) tölti ki. Fülei–Szántó tananyaga a szerkezeti-művelési nyelvtani koncepcióra épül. Magát a koncepciót és „a nyelvtanulás fiziológiai-pszichológiai hátterére alapozó szakanyagát” Temesi Mihály a következőképpen értékeli: „. . . nyelvünk rendszerének és a nyelvi tevékenység viszonyának tisztázásával, a beszédaktusok és a beszédhelyzetek részletes elemzésével . . . jól szolgálja a külföldiek magyar oktatásának korszerűsítését . . . helyeseljük, hogy anyaga összeállításában bátran merített a transzformációs grammatika hazai és külföldi eredményeiből is. Anyagának legnagyobb része szintaktikai jellegű, hiszen jelenlegi ismereteink szerint a mondatok megalkotásának közvetlen alapja nyelvünk szintaxisának művelési szabályrendszere, és benne megfelelő helyet kaptak a tagadás, a kérdés, az emfázis, a mondatbővítés, a helyettesítés, a pótlás transzformációs művelési. Nagy súllyal szerepelnek azonban nyelvünk toldalékoló jellegével kapcsolatos

műveletek is: kezdve az általános és a határozott igeragozáson, a helyviszonyok és irányulások, valamint az igék, igekötők, határozószók, módosítószók bonyolult rendszerén át egészen a jelezés és ragozás összefüggéseinek hálózatáig. Anyagának első része a mondatalkotás, mondatszerkesztés kérdéskörét vázolja, második része viszont már inkább szövegcentrikus, bár ebből hiányoznak a szöveg felépítésének, szerkesztésének szabályaival foglalkozó gyakorlatok, de elsőként alkalmaz szövegnyelvészeti megközelítéseket a magyarban.” (A magyar nyelvtudomány Bp. Gondolat 1980. 183.)

A szerkezeti-művelési nyelvtan bemutatása az egyes kötetekben a következő: az I-II. kötetben mondatstruktúrák és ezekre épülő mondat- és szóműveletek, a III. kötetben az ige és a főnév morfológiai osztályai paradigmákban „A magyar nyelv szövegmutató szótára” alapján, a IV. kötetben mondat- és közlésformák. Mivel az explicit nyelvtani magyarázatok hiányoznak, a bemutatott mondatszerkezetek (statikus szemléltetés) és a rajtuk végzett transzformációs műveletek (dinamikus szemléltetés) bemutatása szolgál alapul a reprodukív gyakoroltatásra és a produktív alkalmazásra. A tananyag, a leckék fontos operatív része az I-II. kötetben a gyakorló algoritmus. Tulajdonképpen szituációs mondatláncokon hajtunk végre különféle műveleteket, és így a tanuló képes lesz a mondatnál magasabb szintű nyelvi egység (szakasz, paragrafus) létrehozására is. Az alap-mondatállomány a legkülönbözőbb nyelvtani változtatásokkal egyre bővíthető. Az audió-vizuális tananyagban is csak nyelvtani megjegyzéseket találunk, amelyek a nyelvtani problémákat mondatszerkezeti szinten szemléltetik, míg a gramdrillek a transzformációs műveleteket tartalmazzák. Az audió-vizuális anyag nyelvtana a magyar-angol és a magyar-német kontrasztivitást messzemenően igyekszik figyelembe venni. A nyelvtani gyakorlatok általános jellemzője, hogy kommunikációs teljességre töreksenek, ezért szituációhoz kötöttek. (Vö. Kornya László, Magyar nyelvtani gyakorlatok a debreceni nyári egyetemen, in: A magyar nyelv grammatikája, NytudÉrt 104. sz. 515).

A közeljövőben a berlini magyar tanszék elkészíti saját magyar nyelvi tananyagát. A célt és a követelményrendszert a gyakorlati képzési cél és az eddigi oktatási tapasztalatok alapján így határozták meg: „... a hallgatóknak rövid időn belül el kell sajátítaniuk a magyar nyelv morfológiai és szintaktikai struktúrájára vonatkozó ismereteket, és ennek birtokában magas szintű beszédkészségre kell szert tenniük. Ennek érdekében a tananyagban az első leckétől kezdve maximális nyelvtani anyagot kell tartalmaznia, és annak minden részletében a jellegzetes morfológiai, szintaktikai és frazeológiai struktúrák „begyakorlására” kell koncentrálni. „A grammatikaelméleti alapot” a nyelvi rendszer funkcionális leírása nyújtja.”

Az első évre eső kb. 250 tanórára tervezett tananyag 25 egységet tartalmaz. Minden negyedik egység rendszerező-ismétlő lecke. Az egyes egységek a morfológia feldolgozásában mindig a szintaktikai funkcióból indulnak ki. A magyar nyelvi tananyag a szlavisztikai szekció nyelvészeti szakcsoportjának (Bereich Sprachwissenschaft) tudományos és oktatási programja keretében készül. Gondozója Julia Kölzow, aki Klaus Rackebrandt-tal és Hans-Ulrich Moritzsal állítja össze az anyagot. A koncepció kialakításában, a tematika és a gyakorlattípusok összeállításában magam is részt vettem. Az új tananyag vázlatát a Magyar-NDK Hungarológiai vegyesbizottság ülésén 1980. júniusában Budapesten magyar szakemberek bevonásával megvitattuk. (I. J. Kölzow: Erste Gedanken für die Ausarbeitung eines Grundkursmaterials zur Ausbildung von Dolmetscherstudenten in der ungarischen Sprache an der Humboldt-Universität zu Berlin, kézirat, Berlin, 1980).

A magyar tanszéken folyó gyakorlati képzésre való áttérés után történt már kísérlet saját tananyag kidolgozására is. Az 1973-tól 1978-ig vendégprofesszorként Berlinben működő Bodolay Géza „A magyar nyelv alapfokú oktatása a berlini egyetemen – Elvi és gyakorlati kérdések” címen átfogó és részletes referátumot készített, amely azonban szélesebb körű meg-

vitásra nem került, egészében kéziratban maradt, egyes részletei azonban nyomtatásban is megjelentek (Nyr. 102. sz. 303–305, MNy. LXXV, 315–328, NyÉrt. 104. sz. 239–245).

Milyen nyelvtant adhatunk a nyelvi alapozáshoz hallgatóink kezébe? Elsősorban német nyelvűeket. Az említett bevezetéshez ajánlott irodalomként Papp István rövid áttekintését, amelynek sokszorosítása nem okoz problémát (Versuch einer Charakteristik der ungarischen Sprache: FUF. XXXVI, 208–234), egész tanulmányuk kísérőjeként Szent-Iványi Béla professzor könyvét (Der ungarische Sprachbau, Leipzig 1974). A hallgatók jól el tudnak igazodni még a Bánhidi–Jókay–Szabó féle magyar nyelvkönyv második kötetének nyelvtani összefoglalója alapján (Ungarisch über Ungarn), ugyanakkor már sokkal körülményesebb Tompa József nyelvtanának a használata (Kleine ungarische Grammatik, Bp. 1972). A tanár számára pedig nélkülözhetetlen a mindezideig felülmúlhatatlan Das ungarische Sprachsystem (Lotz János, Stockholm 1938).

Milyen elméleti nyelvészeti stúdiumok támogatják a gyakorlati nyelvi képzést?

Általános jellegű előadás a „Bevezetés a marxista-leninista nyelvelméletbe” (1. félév, heti 1 óra). Német nyelvi műveltségük elmélyítésére „Beszédművelés” (1. félév, 2 óra), „Német stilsztika” (3–4. félév, 1–1 óra). Az előadások és szemináriumok keretében folyó magyar nyelvészeti stúdiumok között szerepel a mai magyar nyelv rendszerének leírása (3–4. félév, 2–2 óra), a mai magyar nyelv kialakulásának és fejlődése fő vonalának ismertetése (4. félév, 1 óra), valamint a német és a magyar nyelv konfrontatív-kontrasztív egybevetése (3–6. félév, 1–1 óra). A nyelvészeti előadásokat a magyarországi vendégtanár tartja (Bodolay Géza, Kiss Jenő, Antal László), sőt néhány előadásra vendégelőadóként egyes területek szakemberei is eljutnak Berlinbe (1978-ban Dezső László, 1979-ben Károly Sándor, Molnár József, Pustay János, 1980-ban Fülel–Szántó Endre). A kontrasztív nyelvészet előadója Ingrid Bejach. A gyakorlati jellegű nyelvi vizsgálatok terén lehet tudományos kutatásokat végezni és a gyakorlati grammatika-oktatásban is kamatoztatható eredményeket felmutatni. Ezt mutatják a már elkészült (I. Bejach, 1978, J. Kölzow 1979) és még elkészítendő (H-U. Moritz) doktori disszertációk, valamint számos diplomamunka is.

Lehet-e az iskolában megszerzett anyanyelvi ismeretekre építeni? Nyelvtani ismeretekre nem nagyon. Rendszeres nyelvtan csak a tízosztályos iskola első négy osztályában van egységes terminológiával, világos fogalmi meghatározásokkal (Muttersprache). Az 5. osztálytól kezdve nyelvhelyességi és stilsztikai-fogalmazási témák is szerepelnek (Mündlicher und schriftlicher Ausdruck), amelyek mellől-mögül azonban teljesen eltűnik a „nyelvtan”. Az iskolai idegennyelvi nyelvkönyvek viszont sokkal inkább nyelvtanozók, mint a mieink.

A berlini egyetem magyar tanszékének nyelvész és nyelvoktató kollektívája fontosnak és nélkülözhetetlennek tartja a grammatika-oktatást, és nem is csak a nyelvi alapozásnál, hanem a későbbiekben a fordító- és tolmács-oktatásban is. Ezzel azonban most nem akartam foglalkozni, mert sajátos problematikája és módszertana van.

## VIETNAM

### HANOI IDEGENNYELVI EGYETEM

#### NGUYEN HUY BINH:

#### A magyar nyelv oktatása a Hanoi Idegennyelvi Egyetem Előkészítő Karán

A Hanoi Idegennyelvi Egyetemen az ösztöndíjas vietnami hallgatók magyar nyelvi oktatását a magyar nyelvi szakcsoport végzi. Oktatómunkánk két részre osztható. Egyrészt nyelvi előképzéssel foglalkozunk, másrészt megismertetjük hallgatóinkat Magyarországgal, kulturális életével, a magyar szokásokkal, tekintve, hogy 6 évig fognak Magyarországon tanulni.

Magyar nyelvi szakcsoportunk az 1973–74-es tanévben alakult meg négy Magyarországon végzett vietnami tanár közreműködésével. Annak idején négy csoportban 105 diákkal foglalkoztunk, tehát nagy létszámú csoportokban tanítottuk a magyar nyelvet. Ekkor még nem volt jól használható tankönyvünk, sem tanítási tapasztalatunk. Az utóbbi években a tanárok száma megnövekedett, már hatan tanítunk. Közülünk azonban csak ketten magyar szakosok, a többiek pedig más szakos tanárok.

Az 1974-75-ös tanévtől kezdve segítséget kaptunk a Nemzetközi Előkészítő Intézettől, ahonnan évente egy magyar tanár érkezett Hanoi-ba. A Budapestről kiküldött munkatársaink segítségével sok oktatási problémát megoldottunk. 1978 óta azonban nélkülöznünk kell ezt a tanári segítséget. A diákok létszáma is egyre csökken, az 1980–81-es tanévben csak 41 diák került a magyar nyelvi szakcsoportba. Életkoruk általában 18–19 év között van, ez a tény kedvezőnek tekinthető a nyelvtanulás szempontjából. Bár a hallgatóink a középiskolában tanultak angolul, franciául, vagy oroszul, mégis nehéz nekik a magyar nyelvtanulás. A vietnami és magyar nyelvi rendszer közötti különbség rendkívül nagy. A hallgatóknak teljesen idegen kommunikációs jelrendszert kell elsajátítaniuk, s gyökeresen más nyelvi rendszerre kell átérniük.

Az oktatási cél elérése érdekében tankönyvünk két fő témakörre épül: a Magyarországról a Vietnamból szóló témákra. 1979-ben megjelent egy új magyar tankönyv, amelyet Havas Ágnes írt. Ez pótolja a régi tankönyv hiányosságait. Az 1980–81-es tanév óta már ezt használjuk.

Az Előkészítő Karon a tanév általában novemberben kezdődik, és június végén fejeződik be, tehát átlagban 25–26 héten át tanulnak a diákok. A csoportok tanévbeosztása a következő: az első félévben általában 13–14 héten, a második félévben pedig 11–12 héten át folyik a tanítás. A hallgatóink heti óraszámja 25–30, ebből 18–20 órában a magyar nyelvet, a többiben pedig a szaktárgyakat tanulják. Az éves óraszám átlagban 500 óra. Mivel csak vietnami diákokkal foglalkozunk, egységes tanmenetet, egységes módszertani eljárásokat tudunk alkalmazni. Általában egy lecke feldolgozása a következő felosztás szerint történik:

1. Fonetika,
2. Nyelvtan,
3. Szövegfeldolgozás-számonkérés,
4. Társalgás,
5. Házi feladat-javítás.

A fonetikát, a helyes kiejtést az első szakaszban nagyobb egységekben-szavakban, később már mondatokban tanítjuk. Az első félév végén a reprodukciós (hallás és olvasás utáni) szövegfeldolgozást is bevezetjük. Az órákon bemutatjuk és a szövegben gyakoroltatjuk a nyelvtani jelenségeket. Néha fordított sorrendben végezzük ugyanezt, azaz a szövegen keresztül mutatjuk be a nyelvtant. Az összefüggő nagyobb egységek után dolgozatokat íratunk, amelynek célja a hallgatók nyelvi szintjének felmérése. Ennek alapján láthatjuk a hallgatók gyenge pontjait és pótolhatjuk hiányosságait. Az alapos gyakorlást megnehezíti a hallgatók nagy száma (egy-egy csoportban 18–21 fő), másrészt pedig az, hogy olyan nyelvi környezetben tanítunk, ahol a tanultak közvetlen felhasználására nincs lehetőség. Ráadásul a segédanyagainak és szemléltetőeszközeink sem elegendők. Nincs nyelvi laboratóriumunk sem. Kevés magyar könyvünk van, a folyóiratok teljesen hiányoznak. Ez mind a tanárok, mind a diákok fejlődését nehezíti. A hallgatóink ennek ellenére a tanév végéig jó nyelvi alapra tesznek szert, a szókincsük elég nagy, kb. 2000 szót tudnak, a beszédképességük azonban még gyenge.

Óránkívüli tevékenységet is folytatunk. Ilyen a korrepetálás, a vetélkedő és a kirándulás. Magyar nyelvi vetélkedőket karácsonykor, Magyarország felszabadulásának ünnepén és Ho Si Minh születésnapja alkalmából rendezünk. Rendszeresen tanulmányozzuk a NEI tanárainak a vietnami diákokkal kapcsolatos véleményét. Arra törekszünk, hogy korszerűbb és hatékonyabb módszereket alkalmazzunk a következő években a magyar nyelvoktatásban.

Oktatómunkánkban eddig sok segítséget kaptunk a NEI tanáraitól és vezetőitől. Szeretnénk, ha a jövőben intenzívebb kapcsolatokat tarthatnánk fenn a NEI-vel. Nagyon hasznos lenne, ha évente küldhetnénk egy-egy tanárt magyarországi továbbképzésre. A HIE magyar nyelvi szakcsoportjának nevében ezúton fejezem ki hálás köszönetünket magyar barátainknak.



## VIETNAM

### HANOI IDEGENNYELVI EGYETEM

TRAN NHU TO:

#### Magyarul tanuló vietnamiak néhány fonetikai problémája

A magyarul tanuló vietnamiak kiejtési hibáinak az a legfőbb oka, hogy a forrás- és a célnyelv, a vietnami és a magyar nyelv rendszere közötti különbség igen nagy. Jelentős különbség van a két nyelv fonetikája, hangjai, hangkapcsolatai, ritmusa, dallama között is.

A vietnami diákok meghatározott hangképzési jegyeket, amelyek a magyarban disztributív funkciót töltenek be – mint például a magánhangzók hosszúsága és rövidsége – egyszerűen nem észlelnek. A vietnamiban a rövid és hosszú magánhangzók fonológiai különbsége ugyanis ismeretlen, ezért már a legelső órákon be szoktunk mutatni magyar szópárokat, hogy hallgatóink lássák a rövidség-hosszúság fontosságát.

A magyar nyelvben nagy szerepet játszanak az ajakmozgások. A vietnamiak a magyar ajakkerekítéses magánhangzókat széles ajaknyílással képezik. E hiba javítása érdekében meg szoktuk kérni a diákjainkat, hogy végezzenek szájgimnasztikai gyakorlatokat a tükör előtt.

A vietnami nyelvben ismeretlenek a mássalhangzókapcsolatok. A magyar mássalhangzókapcsolatok törésmentes megalkotása különös nehézséget jelent diákjaink számára. A diákok sok esetben nem tudják alkalmazni a részleges és a teljes hasonulást. A magánhangzókhoz hasonlóan nem tesznek különbséget hosszú és a rövid mássalhangzók között. A hosszú mássalhangzókat állandóan röviden ejtik. Pl. toll-tol; hall-hal; meggy-megy stb.

A magyarul tanuló vietnami diákok kiejtési hibái attól is függenek, hogy melyik vietnami nyelvjárást beszélnek.

*dél-vietnamiaknál*

*közép-vietnamiaknál*  
megfigyelhető kiejtési hibák

*észak-vietnamiaknál*

p–b

s–sz

gy–z

c

zs

c–sz

gy–z

zs

n–l

s–sz

gy–z

zs

c

néha r–l

A fentiek alapján látható, hogy azokkal a mássalhangzókkal van probléma, amelyek vagy nincsenek meg a vietnami mássalhangzórendszerben: c, gy, zs; vagy amelyeknél anyanyelvükben is szoktak hibát követni: s, sz, n, l, p, b.

A magyar nyelvben a szótag fogalma más törvényszerűségeken alapszik, mint a vietnamiában. A magyarban annyi szótag van, ahány magánhangzó. A vietnamiban egy szótag öt kisebb részből áll: szókezdő fonéma, ékező fonéma, főfonéma, szózáró fonéma és tónus (szupraszegmentális fonéma).

t                    o                    /                    a                    n

pl. Toán (matematika)

b                    ó                    Ø                    a                    ó

vagy: ba (három, apa) itt ó: záró fonéma.

A vietnami nyelvben sokszor egybeesik a morféma, a szótag és a szó.

A magyar beszédhangokat a vietnamiaktól eltérően minden helyzetben határozottan és világosan kell kiejteni.

\_\_\_\_\_

a magyarban

\_\_\_\_\_

a vietnamiban

A vietnami diákok tipikus hibája, hogy a mássalhangzóval végződő szavaknál „elnyelik” a mássalhangzót vagy nem ejtik ki világosan.

A vietnami nyelvben a szavak általában egy-két szótagúak. A vietnami nyelvben a mondat hangsúly, intonáció, egyáltalán nem létezik, nem szolgálja az értelem-megkülönböztetést, mint a magyarban. Gyakran előforduló jelenség a magyarul tanuló vietnami diákoknál, hogy szótagokra való széttöréssel ejtik ki a magyar szavakat és „vietnamisan” intonálnak. A szép és érthető magyar beszéd alapfeltétele a helyes légzéstechnika. A vietnami diákok kezdetben azonban nem tudnak elég levegőt beszívni a tüdőbe a magyar beszédhez, ezért kevés diák tud helyesen is, szépen is magyarul beszélni. Az oktatásban ezért nagyon fontosnak tartjuk a légzéstechnika, a magyar dallam, ritmus tanítását, különösen az első hónapokban, amikor a diákok a magyar nyelvvel ismerkednek.

## OLASZORSZÁG

### PADOVAI EGYETEM

#### SZABÓ GYÖZŐ:

### Nyelvkönyv-szöveg kísérlet gyakorisági szótár alapján

Az első nyelvkönyv megírása óta a szerzőknek – bevallottan vagy hallgatólagosan – szembe kellett nézniük a szókincs megválasztásának kérdésével. Mivel az oktatóndó nyelv szókincsét és fordulatait teljes terjedelmükben még a legvastkosabb szótárak sem foglalhatják magukban, a nyelvkönyvíróknak alaposan meg kellett fontolniuk, hogy milyen szavakból építkezzenek. A válogatást a gyakorisági szótárak megjelenéséig még a legbecsületesebb szerzők is csak ösztönösen végezheték, s ha követtek is valamiféle rendezőelvet, az vagy nyelvtani természetű volt, vagy pedig olyan oktatási-nevelési cél, melynek megvalósítása közben a beszélt nyelv igazi szógyakoriságát általában nem lehetett szem előtt tartani.

A legszélsőségesebb példák mindenki előtt ismeretesek; az olyan mondatok, mint „ágyainknak csíkos takaróik vannak” vagy „nekünk hét székünk van, ülőpárnáik kerekek” kiválóan megvalósítják a nyelvtani célt, de nyelvtanórán kívüli, valóságos idegen nyelvi beszélgetésekben szinte teljesen használhatatlanok; különösképpen az „ülőpárna” szó tanítása fényűzés kezdő fokán, amikor az a legfontosabb feladat, hogy a nyelvtanulót hozzásegítsük az első sikeres beszédélményekhez.

A példákat egy olaszországi francia nyelvkönyvből vettem (La lingua francese, Garzanti, Milano, 1980); ami az olaszországi magyar nyelvtanítást illeti, szerencsére egészen más a helyzet, mert Fábíán Pál könyve, a Manuale di lingua ungherese (Tankönyvkiadó, Budapest, 1970) kitűnően használható, mesterkéletlen beszédmodelleket tartalmaz, melyek könnyedén hordozzák még az olyan bonyolult rendszerű nyelv szerkezetét is, mint a magyar. Ez jórészt annak köszönhető, hogy a szerző valószerű helyzetekből eredeztette szókincsét, pedig műve megírásakor még nem támaszkodhatott sem a magyar, sem pedig az olasz gyakorisági szótárra. A mai olasz nyelv gyakorisági szótára, a Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea 1972-ben jelent meg; egy padovai tudóscsoport (Tagliavini-Bortolini-Zampolli) állította össze a Pisai Egyetem elektronikus számítóközpontjának közreműködésével, a magyar gyakorisági szótár pedig, tavalyi debreceni értesüléseim szerint, most van készülőképben.

Az olasz gyakorisági szótár, rövidítve LIF, ötszáz ezer szóelemet tartalmazó korpuszból emelte ki a körülbelül ötezer leggyakrabban előforduló egységet, de számunkra az első ezeröt száz szó a legérdekesebb, mert az ezeknél alacsonyabb gyakoriságú elemek aránya erősen függ a kiindulási szövegek jellegétől. Azért fontos az első ezer szó és általában minden nyelv első, leggyakrabban előforduló ezer szava, mert – mint Guiraud mondja Langage et théorie című munkájában – „ezer szó, melyet statisztikai felmérés alapján megfelelően válogattunk ki, bármiféle szöveg 85%-ét fedi, az ismétlődések révén”. Ennek a ténynek óriási jelentősége lehet a nyelvtanításban: ha a tudományosan megállapított gyakorisági szókincsből indulnának ki a nyelvkönyvek, az ösztönösségből eredő buktatók elkerülhetők lennének s többek között az „ezer szó ezen vagy azon a nyelven” című sorozatok is megszabadulnának a sarlatánság gyanújától.

Nem arról van szó, hogy egy nyelvkönyv ne vehessen be szövegeibe olyan elemeket, amelyek nem szerepelnek a gyakorisági szótárban – annál is inkább, mert éppen a leggyakrabban

előforduló szavaknak csökkent információs értékük van; a számítások szerint az egyes szövegekben közölt ismereteknek csak 50%-át hordozzák (Guiraud, im., 1968: 160–161) – hanem arról van szó, hogy az első ötszáz vagy ezer szót minden nyelvkönyvnek tartalmaznia kell.

Mielőtt a magyar vonatkozásokra visszatérnék, megemlítem, hogy a fenti követelményt az új középiskolai tantervek vitájában már többen hangoztattuk, majd kísérletképpen az ELTE Hangos-képes központjában az olasz gyakorisági szótár, a LIF első ötszáz szavából olyan szövegeket állítottunk össze, amelyeket a TIT olasz nyelvtanfolyamainak óráin ki is próbáltunk. A kísérletet a legszélsőségesebb módon hajtottuk végre, azaz csak a gyakorisági szótár szavaiból építkeztünk, sőt, a gyakorisági rendet ezen az ötszáz szón belül is megtartottuk; az első, körülbelül negyven elemből táplálkozó szöveg kivételével a többi szöveg megszerkesztéséhez mindig az éppen soronkövetkező húsz elemet használtuk fel. Maguk a szavak alakították ki a tartalmat; a huszonnégy szöveg szinte összefüggő történetté állt össze, amely stílusában abszurd bűnügyi regényre emlékeztetett, ezért az anyagot „Az olasz nyelv ponyvája” („Il giallo della lingua italiana”) néven emlegettük. A TIT óráin ezek a szövegek beváltak: csupán egyhónapos tanulás után úgy érezték a résztvevők, hogy hamarabb jutnak el a sikeres beszédélményhez. Mivel a magyar gyakorisági szótár még nem elérhető, a LIF-ből kell kiindulnunk akkor is, amikor az olaszországi magyartanítás, pontosabban az egyéves kurzusra jelentkező hallgatók számára készítünk szövegeket.

A dolognak természetesen számtalan buktatója van: többek között nem fordítható át gépiesen az olasz gyakorisági szótár magyarra a két nyelv eltérő szerkezete miatt, pl. az olaszban az előjárószavak az első negyven-ötven szó között már megjelennek; ha az ezeknek megfelelő magyar végződéseket azonos gyakorisági szinten akarnánk tanítani, rendkívül megnehezítenénk az indulást; az olaszban természetesen magasabb gyakoriságú a létige, s az „averé” is túl korán kerül elő ahhoz, hogy a magyar „nekem van” típusú szerkezetet is belezsúfoljuk az első szövegbe. Más a megterheltsége az olaszban a „fare”, „csinálni”, „tenni”, „stare”, „valahol lenni”; „dare”, „adni” és „prendere”, „fogni”, „venni” igéknek, mint a magyarban, mert számos olyan szerkezetben vesznek részt, amelyek helyett a magyar külön igét használ stb.

E lényeges eltérések ellenére is menti azonban valami az olasz gyakorisági szótár alkalmazását; nevezetesen az, hogy szövegeink olasz anyanyelvűek számára készülnek, akik kezdetben magyar nyelven is úgy próbálják kifejezni gondolataikat, hogy lefordítják anyanyelvük leggyakrabban használt elemeit.

A további megjegyzések előtt lássuk néhány kísérleti szemelvényt. (A magyarban az első szöveghez az 1-től a 62-ik szóig terjedő gyakorisági rendet kellett igénybe vennünk, részben a már említett okokból, részben pedig a magyarnak az olasznál konkrétabb jellegéből eredően:

- 1–62
- Ki az?
  - Én vagyok.
  - Ki az az én?
  - Az, aki mindent tud.
  - Ez kevés. Mást nem tud mondani?
  - Egyedül van otthon?
  - Csak én vagyok. Kit akar látni?
  - Mikor jön haza az a másik?
  - Egy-két nap vagy egy-két év . . . Miért? Mit akar csinálni?
  - Hazamegyek, de majd jövök. Mindig jövök.

Ezen a szinten csak egy konkrét főnév, a ház fordul elő, ezért a párbeszéd jobbára válasz nélkül maradt kérdésekből vagy kitérő válaszokból áll. Így is be kellett vezetni a tárgy fogalmát és jelét, a főnévi igenév ismeretét, az első és a harmadik személyű igealakot (a harmadik a magyarban szerencsére megegyezik a tövel), valamint jelentékeny mennyiségű szórendi, mondattani magyarázatra van szükség. Természetszerűen rögtön előkerül néhány úgynevezett rendhagyó ige; nem véletlen, hogy ezeket a magas gyakoriságú igéket a nyelvkönyvírási hagyomány, éppen „rendhagyóságuk” miatt, később mutatja be.

A második szövegminta tovább lép húsz elemmel, de egyelőre még nem öleli fel az eddigi összes nyolcvannégy elemet. Nyelvtani szempontból itt jelentősebb újdonságok nem adódnak:

- 1–84 – Még mindig ez az ember! Nem talál más házat?  
– Ez a ház nagyon szép, az idő is szép, és Ön is nagyon szép.  
– Miért beszél annyit?  
– Jó, nem beszélek. Soha. Vagy csak akkor, ha még egyszer jövök.

A 84-től 106-ig jelzésű harmadik szöveg már beépít több, eddig késleltetett elemet, és még mindig el tudja kerülni a tárgyas ragozás használatát:

- 84–106 : – Szép az élet, ha nem csak nézek, de látok is, ha nem csak hiszek, de érzek is és értek is . . .  
– Mit hallok? Ki van itt? Az, aki már az előbb is . . .  
– Igen, én vagyok. Mit gondol, ki az a nagy ember, aki így tud beszélni?  
– Az biztos, hogy sok embert ismerek, de Ön az első, aki ilyen jól beszél.

A 107-től 128-ig jelzésű negyedik szövegbe már kínálkozott a múlt idő. A „meghal” ige jelen idejű alkalmazása ugyanis kiírtotta volna az egyik szereplőt vagy csak tréfás „meghalok!” felkiáltásban hangozhatott volna el. A múlt idő bevezetésével természetesebbé válik a beszélgetés, ha lehet a természetes szót használni ezekre a furcsa történetekre.

A szövegben a superessivus -on ragja és egy határozott tárgyas ragozású alak is megjelenik, előlegezve a 128-tól 149-ig jelzésű ötödik szöveg hasonló példáit.

- 107–128 – Úgy látszik, nincs itt senki. Pedig ismertem itt egy nőt. Ha meghalt, most egyedül vagyok a világon. Egy pillanat! Jön valaki! Ő az! Jónapot. Emlékszik? Jártam már itt.  
– Igen, háromszor is volt itt, és nagyon szépen beszélt.  
– Visszajöttem, mert kérdezni akarok valamit. Mikor először látott, adtam is valamit?  
– Semmit.  
– Így igaz. Most hoztam valamit.  
– Mást nem mond?  
– De igen. Hogy hívják?

Az ötödik szövegbe beépülnek a birtokos személyragok is, az anya, apa, fiú háromság természetes következményeként, s ilymódon az olasz birtokos melléknevekkel szembeni tartozásunkat is kiegyenlítettük. A szereplők közti viszony is megváltozik, ezért indokolt az első tegező forma, vagyis a második személyű igealak:

- 128–149 – Mit kér, uram?  
– A kezét, asszonyom.  
– Már anya vagyok. Van egy fiam is.  
– Hány éves? Talán én vagyok az apja.  
– A fiam apja? Miért nem mondta rögtön?  
– Nem hagyta soha befejezni, amit mondani akartam.  
– Egy napig beszéltünk, és nem sikerült?  
– A fiamat akarom látni.  
– Még nem érkezett haza. A városból jön, az új úton.  
– Mennyi ideig tart, amíg hazaér?  
– Két óra múlva itt találkozod.

Az utolsó mintaszöveg, a hatodik, a 150-ik és a 171-ik elem közti szókincset dolgozza fel. A beszélgetés természetessége azonban rengeteg nyelvtani ismeretet feltételez.

- 150–171 – Akkor várok. Istenem, milyen nagy fiam van már! Amikor láttam, még kicsi volt.  
– Szép fiatalember lett. Már munkája is van, nagyon jó helyen. Munka után csaknem mindig a városban marad a barátaival. Úgy látszik, ma is. És te hogy élsz? Miért nem írtál egy szót sem ennyi év alatt?  
– Mit tudok válaszolni? Sokszor gondoltam, hogy írrok, de nem ment. Mi a neve a fiamnak?  
– Éppen most jön, hallom, hogy itt van már kint.

Egyébként is ez az Achilles-sarka a gyakorisági szótárra épített szövegeknek: az úgynevezett nyelvtani nehézségek annál hevesebben dörömbölnek az ajtón, minél következetesebben akarjuk tiszteletben tartani a gyakorisági rendet. Lehet, hogy az első ötszáz szón belül szabad-elvűbben kellene eljárni? De nem ez az egyetlen nyitott kérdés.

## OLASZORSZÁG

### RÓMAI EGYETEM

#### SÁRKÖZY PÉTER:

### A magyar nyelv és irodalom oktatása Olaszországban

A korábbi sporadikus kezdeményezésektől, valamint a XIX. század utolsó negyedének fiumei helyzetétől eltekintve a magyar nyelv és irodalom olaszországi egyetemi oktatásának kezdetei az 1927. évi magyar-olasz kulturális egyezménytől számíthatók. Ettől kezdve egészen máig – ha más és más városban is – de mindvégig folyt, és folyik olasz egyetemeken magyar oktatás.

A két világháború közötti időszakban az egyetemi magyar oktatás központja Róma volt, ahol a Római Magyar Akadémia kulturális kisugárzása is igen erősen érződött. Egészen 1950-ig a Római Magyar Akadémia mindenkori igazgatója egyúttal a Római Tudományegyetem magyar tanszékvezető professzora is volt (Várady Imre, Koltay Kastner Jenő, Genthon István, Kardos Tibor), aki irodalmi és kultúrtörténeti előadásokat tartott, míg mellette egy magyar lektor oktatta a magyar nyelvet. Időközben több olasz városban (Milánó, Nápoly, Bari, Genova, Firenze) létesült magyar nyelvi lektorátus. A hidegháború idején a korábbi gyakorlat felborult, a római egyetemi magyar tanszék működése másfél évtizedig megbénult. Ebben az időszakban csak az időközben Olaszországban letelepedett volt magyar lektorok és tanárok (Várady Imre Bolognában, Pálinkás István Firenzében, Ruzicska Pál Milánóban, Tóth László Nápolyban, Fáy Attila Genovában) egyéni kezdeményezésből oktatták városuk egyetemén a magyar nyelvet és irodalmat. Ugyanakkor a Padovai Tudományegyetemre visszatérő, volt magyarországi vendég-tanár, Tagliavini professzor Padovában élesztette fel a magyar nyelv és a finnugor nyelvészet iránti érdeklődést.

Változást hozott a felszabadulás utáni időszak olaszországi egyetemi magyar oktatása helyzetében az 1965-ben kötött magyar-olasz kulturális csereegyezmény, amely a helyi kezdeményezésekből létrejött magyar katedrák mellé Padovában és Rómában olyan magyar tanszékek létesítését is lehetővé tette, amelyeket Magyarországról meghívott magyar vendégtanárok vezetnek megbízott, illetve 1981-től kezdve „társult” egyetemi tanári kinevezéssel. Így jelenleg Olaszországban a következő egyetemeken folyik felsőfokú magyar oktatás:

1. A Padovai Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Intézetének Magyar Szemináriumára magyar vendégtanár vezetése alatt.
2. A Római Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Intézetének Magyar Tanszéke magyar vendégtanár vezetése alatt.
3. A Nápolyi Keleti Nyelvek Főiskolájának Finnugor és Magyar Nyelvi Intézete. Két finnugor és három magyar oktatóval. Az intézetet Nullo Minissi igazgató vezeti. A magyar tanszékcsoport vezetője Tóth László egyetemi tanár, a finn tanszékcsoport vezetője Eeva Uotila rendes egyetemi tanár. További oktatók: Dr. Amadeo Di Francesco, az MTA kandidátusa, Marinella D'Alessandro tudományos kutató. (1974–79. között Nápolyban meghívott magyar vendégtanár (Éder Zoltán) is oktatott.)
4. A Bolognai Tudományegyetem Modern Filológiai Intézetén belül önálló magyar tanszék működik Guglielmo Capacchi professzor vezetésével, míg az Általános Nyelvészeti In-

tézetben belül önálló tanszékként működik a Finnugrisztika, amelynek megbízott egyetemi tanára Carla Corradi.

5. A Firenzei Tudományegyetem Modern Filológiai Intézetén belül önálló magyar tanszék működik Hubay Miklós meghívott magyar vendégtanár vezetésével, míg a Nyelvészeti Intézetben belül önálló tanszék képez a Finnugrisztika, amelynek vezetője Danilo Gheno.
6. A Torinói Tudományegyetem Modern Filológiai Intézetén belül önálló Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék működik, amelynek vezetője Paolo Santarcangeli volt. 1980-tól a tanszék Dr. Ganpiero Cavagliá vezeti.
7. Milánóban az Università Cattolica-n Ruzicska Pál vezeti a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékét, és a finnugrisztika oktatását. Az Állami Egyetemen a magyar oktatása csak lektorátusi szinten folyik (nem önálló vizsgatárgy), a lektorátust az Olaszországban élő Síkos Anna tanárnő vezeti.
8. Paviában a Tudományegyetemen korábban Ruzicska Pál professzor látta el a magyar nyelv és irodalom és a finnugrisztika oktatását. Nyugdíjba vonulása miatt a magyar tanszék tanári állása jelenleg betöltetlen, a finnugor tanszékét Gianguido Manselli megbízott tanár vezeti.
9. 1981-ben létesült Udinében a Nyelvi Intézet keretében Magyar és Finnugor Tanszék Andrea Csillaghy vezetése alatt. A tanszék megbízott előadója Caterina Tropea, Magyarországról meghívott lektora Lénárt Eszter.
10. A Velencei Tudományegyetemen az Iranisztikai-Altajisztikai Tanszék keretében Csillaghy András már több éve magyar illetve finnugor előadásokat is tart, de itt önálló tanszék, vagy lektorátus nem működik.

A Padovai Tudományegyetem Magyarországról kiküldött magyar vendégtanárai a következők voltak: 1965–1970: Fábíán Pál, 1970–1973: Sallay Géza, 1973–1976: Fogarasi Miklós, 1976-tól Szabó Győző.

A Római Tudományegyetem Magyarországról kiküldött magyar tanszékvezető vendég-tanárai a következők voltak: 1965–1970: Balázs János, 1970–1975: Szauder József, 1975–1979: Klaniczay Tibor, 1979-től: Sárközy Péter.

Meg kell még jegyezni, hogy a magyar nyelv és irodalom oktatásának komoly hagyományai vannak Genovában is. Korábban a városban élő Fáy Attila író oktatott magyar nyelvet az egyetemen. A magyar lektorátus azonban megszűnt. Ugyanakkor az egyetem Klasszika Filológiai Intézetét a magyar költők olasz tolmácsolója Umberto Albini professzor vezeti.

Az olasz egyetemi vizsgarend meglehetősen eltér a magyar egyetemi rendszertől. Nincsenek szakpárosítások, a tudományegyetemre beiratkozott hallgatók három fő oktatási irány közül választhatnak: bölcsészek, filozófusok, nyelvszakosok. Mindegyik főirányon belül a hallgatók majdnem teljesen önállóan választhatják meg azt a húsz tantárgyat, amelyből a szakdolgozat megírása előtt vizsgát kell tenniük. Annyi kikötés van, hogy kell egy tárgyat választaniuk, amelyet négy éven keresztül látogatnak –azaz minden évben tesznek belőle egy vizsgát –, illetve egy második tárgyat, amelyet három éven keresztül látogatnak évi vizsgakötelezettséggel. E két tárgy professzorához kell elkészíteniük a negyedik év befejeztével a szakdolgozatot. A fent leírt egyetemi rendszer értelmében a magyar nyelvet és irodalmat tanuló olasz diákok lehetnek „magyar szakosok” – azaz négyéves vizsgatárgyként tanulják a magyar nyelvet és irodalmat –, második tárgyasok – nem főszakuk a magyar, csak három vizsgát tesznek belőle –, illetve bármelyik egyetemi hallgató felveheti kétéves tárgyként a magyar nyelv és iro-



dalmat. A finnugor szak csak három éves tárgyként vehető fel, ez alól csak a nápolyi tudományegyetem képez kivételt.

Az olasz egyetemeken az idegen nyelvek és a filológia oktatása olasz nyelven folyik. A nyelvi képzés nem képezi az egyetemi oktatás önálló tárgyát, ezt a hallgatóknak önállóan kell megoldaniuk amellett, hogy a legtöbb nyelvből anyanyelvi lektorok állnak a rendelkezésükre. Nyelvgyakorlatokra önálló jegy nincs. A vizsga idején ugyanakkor egyszerre kell vizsgázni a főkollégiumi (irodalomtörténet) és a nyelvi, nyelvészeti anyagból. Az idegennyelv főszakra járók pedig csak akkor tehetnek szóbeli vizsgát, ha előbb egy írásbeli dolgozatra megfelelő pontszámot kaptak. (Ellenkező esetben negyedévenként újból meg kell próbálni az írásbeli teszt teljesítését). A fentiek alapján egyértelmű, hogy az egyes egyetemeken a tanári ellátottság és a magyar „szakra” járó hallgatók összetétele határozza meg a nyelvi és irodalmi képzés formáit.

A Római Tudományegyetemen az 1950-től 1965-ig terjedő szakaszt nem számítva 1927-től kezdődően folyik egyetemi magyar nyelv és irodalom oktatás. Az első magyar doktori disszertáció Rómában az 1931–32-es tanévben készült. 1950-ig egy megbízott vendégtanár és egy lektor vezette a magyar oktatást, 1965 óta egy magyar vendégtanár látja el az összes tárgy oktatásának feladatát (irodalomtörténet, nyelvészet, nyelvoktatás) és külön megbízásként ellátja a finnugor nyelvészeti oktatást is. Igen komoly problémát jelent a padovai és a római magyar vendégtanároknak, hogy amíg az összes többi egyetemen két vagy több oktató dolgozik, ezen a két egyetemen az összes óra oktatását egy oktatónak kell megoldania. Így nincs mindig mód az órák évfolyamonkénti bontására (ez a többi tárgynál sem jellemző), valamint a kulturális előadások és nyelvórák differenciált tartására. Úgy kell nyelvet tanítani, hogy az egyúttal az irodalmi, nyelvészeti, történeti képzést is segítse, illetve úgy kell irodalmat, nyelvészetet, finnugrisztikát oktatni, hogy az egyúttal a nyelvi önképzésre is serkentő hatású legyen. A Római Tudományegyetem Magyar Tanszékén 1979 óta a hallgatók részére a következő órák állnak rendelkezésre:

- a) Irodalomtörténeti főkollégium – heti két órában
- b) Irodalmi szövegolvasás és szeminárium – heti két órában
- c) Lelő magyar nyelvtan (egy óra előadás – egy óra gyakorlat)
- d) Magyar nyelv – heti kétszer két órában
- e) Finnugrisztika (A magyar nyelv finnugor alapjai: A magyar nyelv történeti kialakulása) – heti két órában.
- f) Konzultáció – heti egy órában.

Az egy oktatóval működő tanszékeken igen nagy problémát jelent az évfolyamokra történő óralebontás (ez tökéletesen megvalósul viszont az öt oktatóval rendelkező Nápolyi Egyetemen). Így a hallgatók mindenkori összetétele határozza meg, hogy a négyre felemelt heti magyar nyelvóra „osztatlan” lehet az összes hallgató számára, vagy heti kétszer 1+1 órára lecsökkentve külön oktatjuk a haladókat és kezdőket a magyar nyelvre. Mindezt nehezíti, hogy Olaszországban nem kötelező az egyetemi órák, ezen belül a nyelvórák látogatása. Mindenesetre sokat könnyít a helyzeten, hogy a már haladó szintre jutott hallgatók a heti kétórás irodalmi szemináriumon és szövegolvasási gyakorlaton irodalmi szemelvények olvasása és elemzése közben fejleszthetik nyelvtudásukat, illetve ugyanezt a célt szolgálja a heti kétórás leelő nyelvészeti előadás és gyakorlat is (ennek anyaga képezi a magyar nyelvvizsga egyik részét). Igen jó lenne, ha az egyetem mellett is lenne lehetősége a hallgatóknak – a többi nyelvhez (orosz, román, lengyel stb.) hasonlóan – a magyar nyelv tanulására. Rómában ugyan több magyar szakos nyelvtanár is rendelkezésre állna (nemcsak feleségek, hanem a magyar szakot végzett olasz tanárok is), de sajnos a rendszeres magyar oktatást sem a Római Magyar Akadémián, sem a Magyar-Olasz Baráti Társaság Kultúrközpontjában mindeztideig nem sikerült megoldani.

Az olasz egyetemi hallgatók magyar nyelvi képzésének igen fontos láncszeme a Debreceni Nyári Egyetem, ahol a másodév elvégzése után négy héten át élhetnek magyar nyelvi környezetben, tanulhatnak kb. 80 órában a magyar kultúráról magyarul, illetve hallgathatnak magyar és idegen nyelven előadásokat.

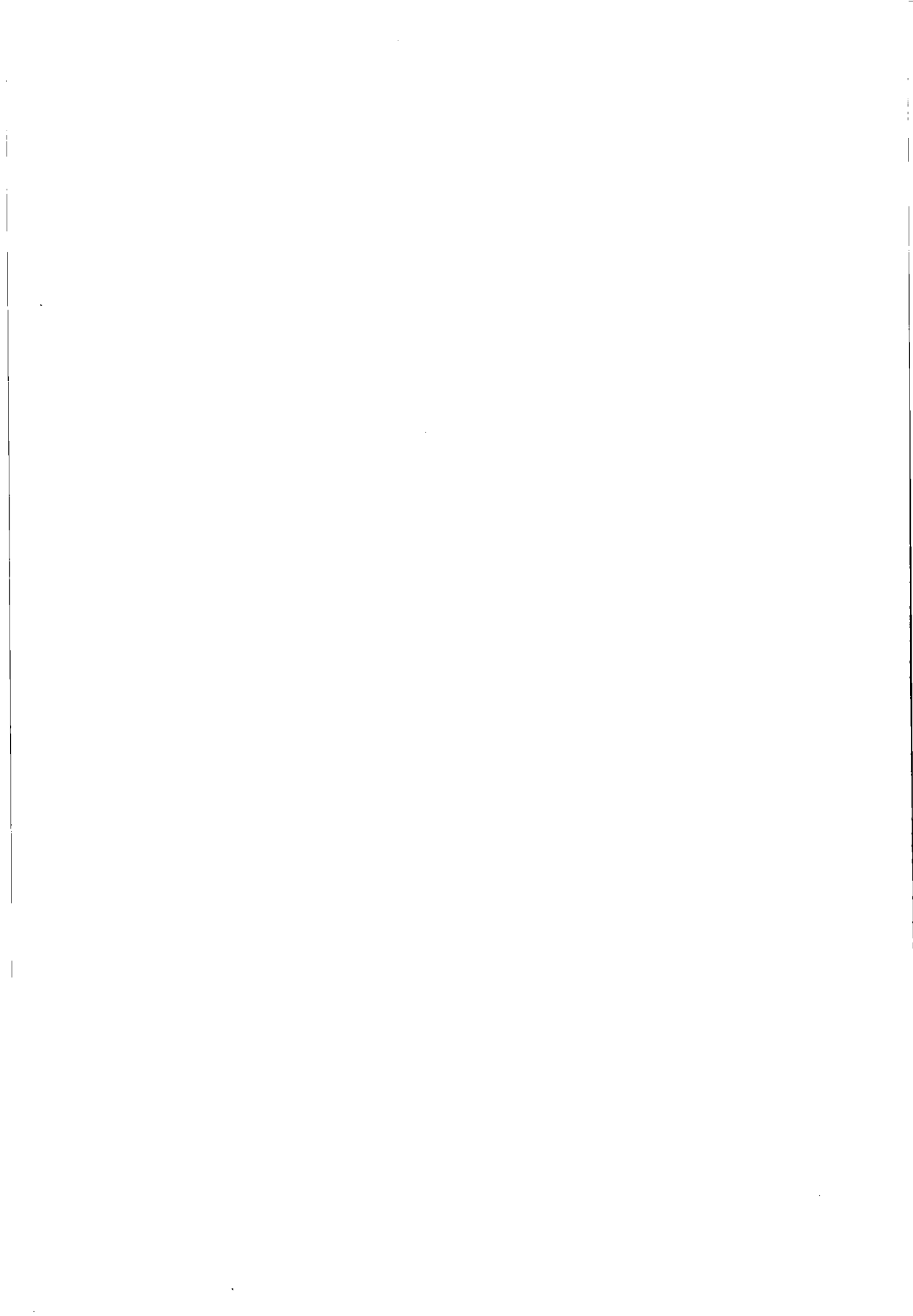
Ahogy a korlátozott személyi lehetőség meghatározza és leszűkíti a magyar nyelv egyetemi oktatását, hasonlóképp igen nagy nehézséget jelent, hogy ilyen körülmények között csak egy irodalmi főkollégium megtartására van mód (a vendégtanárok kötelező heti óraszám 5 lenne, de általában heti 12 órában tanítanak). Épp ezért 1980-tól a római magyar vendégtanár társadalmi munkában az Olasz-Magyar Baráti Társaság kulturális központjában ismeretterjesztő előadásokat is tart kéthetenként egy alkalommal, amelyek szervesen kiegészítik az egyetemi oktatást (1980-ban az egyetemen XIX. századi irodalmi témákról volt szó, a kulturális központban pedig a mai magyar irodalomról tartottam előadásokat, 1981-ben az egyetemi órák témája a XX. század első felének irodalma volt, így az ismeretterjesztő előadások elsősorban a reneszánsz- és felvilágosodás kori magyar-olasz kapcsolatok történetét dolgozták fel).

A Római Egyetemen a magyar nyelvi és irodalmi órákra járó hallgatók összlétszáma 1979–81 években meghaladta a huszat. Rendszeresen vizsgáló kb. 10–15 hallgató, öt hallgató már mind a négy magyar vizsgáját teljesítette, és jelenleg magyar (irodalomtörténeti) szakdolgozatát készíti, de van már olyan végzett hallgató is, aki visszajár az előadásokra, nyelvórákra. (Az olasz egyetemi órák teljesen szabadon bárki által látogathatók.) Évente egy-két disszertáció készül magyar irodalomtörténeti tárgy köréből. A hallgatók érdeklődése igen nagy, komolyan és nagy szeretettel foglalkoznak a magyar nyelvvel és irodalommal, a magyar kultúrtörténet és filozófia kérdéseivel. Ezt mutatta az az érdeklődés és lelkesedés is, amellyel a római magyar szakosok fogadták az 1980 márciusában az RMA és a Magyar Tanszék rendezésében megrendezett öt ülésből álló József Attila szemináriumot. A hallgatók József Attila születésének 76. évfordulója alkalmából magyar nyelven emlékműsort adtak elő az RMA-ban. A magyar szakos diákok magyar nyelvű József Attila műsorát az Olasz Állami Televízió II. adása is sugározta.

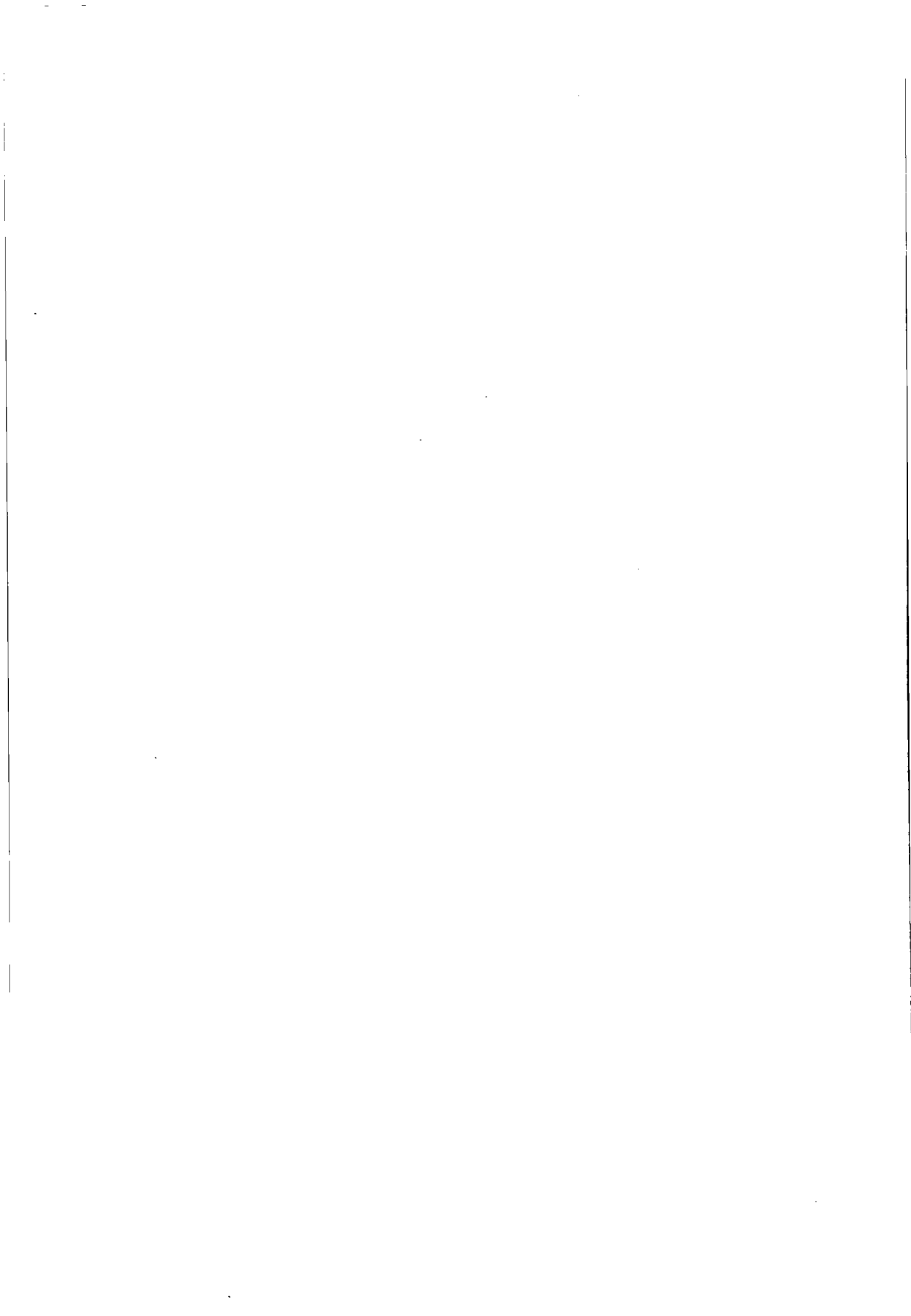
A hallgatók érdeklődéséről – a római tapasztalatok alapján – elmondható, hogy elsősorban kulturális okokból kezdenek a magyarral foglalkozni. Nem feltétlenül magyarul akarnak beszélni, hanem meg akarják ismerni a magyar nyelvet és kultúrát. Nyelvi önképzésük elsősorban nyelvészeti célú (általános nyelvészeti, illetve finnugrisztikai), illetve eszköz jellegű, vagyis azért akarnak magyarul megtanulni, hogy a magyar költőket és szakkönyveket eredetiben tudják olvasni. (Jelenleg egy hallgatóm azért tanul teljes erőbedobással magyarul, mert filozófia szakos létére el akarja olvasni Kerényi Károly eddig még le nem fordított magyar nyelvű doktori disszertációját Platon filozófiájáról.) Ezt magam részéről igen fontosnak és hasznosnak találok, mert az olaszországi egyetemi magyar oktatásnak – véleményem szerint – nem magyarul tudó olasz tolmácsok képzése a feladata, hanem az, hogy az új olasz értelmiség soraiban legyen egy-két olyan kutató, kritikus, tanár, akik ismerik a magyar nyelv és kultúra értékeit, és az olasz kultúra elemzésekor képesek közép-kelet-európai szemszögből gondolkodni. Erre nyújt példát többek között a klasszika-filológus Umberto Albini professzor, aki sosem lett „magyar szakos”, még a magyar nyelvet is csak akadozva beszélve vált a XX. században a magyar költészet leghatásosabb olaszországi tolmácsolójává és propagátorává.

Végezetül meg kell még említeni, hogy a különböző olaszországi egyetemeken oktató tanárokat 1973-tól kezdve némiképp összefogja az a kezdeményezés, hogy kétévenként az olaszországi magyar tanárok konferenciát tartanak a magyar nyelv és irodalom tudományos és didaktikai kérdéseiről. A konferencia színhelye mindig egy olyan egyetem, ahol magyaroktatás folyik (1973–Padova, 1975–Nápoly, 1977–Velece, 1979–Torino, 1981–Róma). A konferencia megrendezésében részt vállal a Római Magyar Akadémia, illetve a Művelődési Minisztér-

rium több fős magyar tudósküldöttséggel képviselteti magát. 1981. november 10–12. között kerül megrendezésre Rómában az olaszországi magyar tanárok V. konferenciája, amelynek témája – az egyetemi magyar oktatás időszerű problémáinak megvitatása mellett – a magyar egyetemek olasz kapcsolatai történetének feldolgozása lesz. A konferenciára az ELTE és az MTA 15 fős delegációt küld. Ez alkalommal kerül sor az olaszországi magyar és finnugor egyetemi oktatók nemzeti társaságának megalakulására is, amely a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság egyik nemzeti tagozataként kíván működni. Ez a szervezeti keret fog további biztosságot nyújtani arra, hogy a magyar nyelv és irodalom oktatása Olaszországban az elkövetkezőekben is sikeresen folyjék.



### **III. HOZZÁSZÓLÁSOK A NYELV ÉS KULTÚRA OKTATÁSÁNAK KAPCSOLATAIRÓL**



# NEMZETKÖZI ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZET

GINTER KÁROLY:

## A lektor hungarológiai munkája

A lektori konferenciák — ha sikerül őket rendszeressé és egyre színvonalasabbá tennünk — fontos vonalát jelentheik nyelvünk idegen nyelvként való tanításának, ennek a számmunkra oly jelentős stúdiumnak. A külföldi egyetemeken és főiskolákon dolgozó lektorok kiküldetésének időtartama néhány év; mellettük a Nemzetközi Előkészítő Intézet tanári gárdája adhatja a munka állandó bázisát, amely a hazaérkezők tapasztalatainak összegyűjtésével, rendszerezésével, közzétételével, saját módszereinek és tapasztalatainak átadásával megkímélheti az újonnan kimenőket az örök újrakezés nehézségeitől, s biztosíthatja az egyes tudományos és oktatói központokban nyelvünk tanításának folyamatosságát.

A napi munkát az oktató, a nyelv és a hallgatók, valamint a környezet adottságai befolyásolják. Az oktató tudatában a magyar nyelvnek mint rendszernek az ismeretén kívül reális képnek kell élnie a magyarságnak a világban elfoglalt helyéről. E tekintetben két gondolati torzulástól kell elhatárolnia magát: jelentőségünk túlbecsülésétől és alábecsülésétől. Az első az ezeréves történelmi múlt önmagában való szemléletéből ered, a másik a nagy, sikeresnek kikiáltott nemzetekkel való, a magyarság oldalán csak a kudarcokat látó összehasonlításból. Az első sértheti a magyarul tanuló külföldiek önértéket, a másik kételyeket ébreszthet a magyarságtudományi tanulmányok értékét, értelmét illetően. Ez is, az is a hallgatók elmaradását jelenti. A helyes tudatot a világban elfoglalt mai helyünk bölcs felmérésével lehet kialakítani. A világ háromezer nyelve közül a beszélők lélekszámát tekintve a 30–31. helyen vagyunk, Európában pedig a 12. helyen állunk az e földrészen használt 64 nyelvből. (Antal László: Nyelvek nyomában. Kozmosz, Bp. 1981)

Amíg a nyelv eredetünkkel együtt adott valóság, az irodalom már csak a történelem alakulása miatt sem lehet más országok irodalmától független önkifejezési eszköz. Ami a nyelv esetében természetes, az az irodalomban már nem magától értetődő. Ma már aligha jutna eszébe bárkinek is tartalmi értékrendbe állítani az egyes nyelveket; az irodalom tekintetében azonban már nagyobb a kísértés. Pedig itt sem szabad bármely külső szempont szerint summásan rangsorolnunk, főleg nem az állomáshely környezeti irodalmával szemben. Ugyanakkor nem hanyagolható el az egyes irodalmak sajátosságainak feltárása, a mienk esetében a társadalmi-történelmi eseményekre való rendkívüli érzékenység bemutatása. Ez a vonás mintegy ellensúlyozza azt a tényt, hogy az európai irodalmi áramlatokat többnyire bizonyos késéssel követtük. Irodalmunk történelem iránti nyitottságából következik, hogy a lektornak, bármilyen szakterülete legyen is, a történelemben járatosnak kell lennie. S mind a történelmet, mind az irodalmat együtt kell néznie annak az országnak az irodalmával és történelmével, ahol tevékenykedik. Keresnie kell az érintkezési pontokat, ha vannak ilyenek, a párhuzamokat, a hasonlóságokat, sőt, az eltérő vonásokat is, ki kell alakítania egy sajátos komparatív irodalom- és történelemszemléletet, amely mentes az egyoldalúságtól.

Az ország képét híven ábrázoló oktató nem hagyhatja kihasználatlanul az egyéb művelődés-, gazdaság- és társadalomtörténeti tények, megfigyelések vagy különbségek feltárását sem. Igen lényeges, hogy ez a kép a mai magyar valóságot is határozott vonásokkal ábrázolja, beleértve ebbe a legkülönbözőbb területeken elért eredményeinket a bábolnai csirketenyésztéstől

és kukoricatermesztéstől a Rubik-kockáig, a szalámitól és tokajitól a Forte-filmekig, orvosi műszereinktől világot járó zenei előadóművészeinkig.

A nyelvoktatás módját, lépéseit alapvetően befolyásolják az átadandó nyelv sajátosságai, viszonyuk a hallgató anyanyelvének jelenségeihez, valóságfelfogásához. A magyart az indoeurópai nyelveknél nagyobb érzékletesség, a térnek és a benne való mozgásnak pontos és toldalékokban realizálódó meghatározása jellemzi. Így az irányhármasság részünkre világos és magától értetődő rendszere más nyelvek beszélői számára aprólékos pedantériának tűnhet ugyanúgy, ahogy a magyar tanuló is nehezen boldogul például az angol vagy a francia gazdag igeidőrend-szerével, s felesleges túltagolásnak érzi a cselekvések időviszonyainak ott tapasztalt igen árnyalt kifejezését. Fokozatosan kell érzékeltetni az egyezéseket, az eltéréseket, az interferencia legvalószínűbb pontjait, a részleges egyezéseket. Mindezeket a pontokat nyelvenként kell a tanárnak előre megállapítania, és a nehézség sorrendjében mind sűrűbben gyakoroltatnia, ismételtetnie.

Sokszor hasznos utalnunk a magyar nyelv belső logikai rendjére is, amely a nyelvi jelenségek körében bizonyos megfeleléseket világít meg. Így például a ragok szófunkciót meghatározó szerepéből következik a szóvégek pontos, tiszta kiejtésének igénye. A kötőelemek hangzósága, tehát a szórend elválása a mondatbeli funkció jelzésétől egy újabb beszédsíkot nyit meg, egyes elemek kiemelésének lehetőségét adott szövegrendező szabályok vagy a beszélő elgondolása szerint. A belső logikai rend összefüggéseiről pedagógiailag is hasznosítható képet adnak a nyelvtipológiai vizsgálatok.

A hallgatói adottságok igen sokrétűek, voltaképpen több alcsoportra oszthatók. A legközvetlenebb értelemben vett személyi tényezők közé tartozik tulajdonképpen a magyarul tanuló anyanyelve s az, hogy milyen idegen nyelv(ek)et tanultak a magyar előtt. A lektori gyakorlatban viszonylag ritka az az eset, amikor a magyar az első idegen nyelv, s a magyartanárnak kell kialakítani magának az idegen nyelvnek a fogalmát diákjában. Az idegen nyelvek tudása — figyelembe véve a magyar nyelv finnugor eredetét — nem ad olyan közvetlen segítséget, mint például a portugál tanulásához a spanyol nyelv ismerete. Olyan beállítottságot, gyakorlatot jelent azonban, amellyel a tanuló képes más nyelv gondolatkörében, rendszerében eligazodni. Ez a szellemi rugalmasság, alkalmazkodó képesség szinte független magától a konkrét nyelvtől, e nyelv jellegétől. Ezen túlmenően pedig akár az anyanyelv, akár a már előzőleg tanult egyéb nyelvek támpontul szolgálnak a tanításhoz, ha formáikat összevetjük a magyar megfelelőekkel, s az azonosságok — különbségek rendszerét feltárva értetjük meg a magyar nyelv szerkezetét. Ezek taglalása nyelvenként tanulmányok sorának készítésére ad alkalmat, a napi gyakorlatban pedig az ismételtetés, a gyakoroltatás súlypontozásában jelent irányítást. A mondatéptésben a legkisebb gondot természetesen az azonosságok jelentik, ennél nagyobbak az anyanyelvben egyáltalán nem ismert jelenségek átadásának nehézségei, a legnagyobb probléma a részleges azonosság — részleges eltérés. Ebben a körben a legállandóbb zavaró jelenség a szórend; nem egy nyelvben mondat szerkesztő funkciója lévén makacsul gátolja a magyar szórendi szabályok érvényesülését.

A hallgatók egyéni céljai jelentős mértékben befolyásolják a magyartanítást: ettől függően kell a szóbeliséget vagy az írásbeliséget, az aktív vagy a passzív nyelvhasználatot, a valóságos nyelv vagy az elvont nyelvi rendszer bemutatását előtérbe helyeznünk. A célbeli különbségek olyan nagyok lehetnek, — például magyarországi tanulmányok folytatása vagy általános nyelvészeti beállítottságú nyelvrendszer-ismeret, — hogy a hallgatókat nem is lehet együtt oktatni. Ilyenkor bizony a fogadó egyetemről előírtakon túllépve külön időt, órákat kell fordítani a magyarral foglalkozók felkészítésére. Ez közvetlenebb, személyesebb, nem egyszer az egyetemi légkörben szokatlan kapcsolatot hoz létre az oktató és a hallgató között, és kihat országunkhoz, népünkhöz, társadalmi rendszerünkhöz való közeledésének érzelmi oldalára. Ez a nevelési cél



igen jelentős szerepet kap a NEI munkájában, ahol a magyar környezet iránti rokonszenvnek a honvágyat is ellensúlyoznia kell, hiszen a hallgatók sok ezer kilométerre vannak családjuktól, megszokott környezetüktől, s jelentős részük csak egyszer-kétszer tud hazalátogatni felsőfokú tanulmányai folyamán. Arra törekszünk, hogy a hallgatókat a tanulmányi időn túl, egész életükre ható jó kapcsolat fűzze Magyarországhoz és a szocialista társadalmi rendhez. Nézetünk szerint a lektoroknak is ugyanezt a célt kell maguk elé tűzniük. Elérésében a személyes kapcsolat annál is fontosabb, mert az ő hallgatóikat nem olyan egzisztenciális kapcsolat fűzi a magyar nyelvhez és a magyarságtudományokhoz, mint a NEI ösztöndíjait. (Némileg ugyan közelített ehhez és hajtóerőként szolgálhat, ha az államközi egyezményekben biztosított ösztöndíjakat megszerzik legjobb hallgatóik számára nyári egyetemekre. E vonatkozásban — reméljük — a NEI is jobban bekapcsolódhat idővel a tanév során nyújtható nyelvi képzésbe, így is támogatva a külföldi lektori munkát.) Az ösztönző tényezők feltárása azért is érdemel különös figyelmet, mert a magyar tanulmányokra jelentkező hallgatók általában jó képességűek, problémát inkább szorgalmuk, kitartásuk hiánya jelent. Erre pedig az alapszint elsajátítása során kétszeresen is szükség van; e szinten a morféma megtanulása és használata a legnagyobb akadály, amely nem egy hallgatót elriaszt a további magyartanulástól.

A hallgatók adottságai közül ki kell emelnünk a magyar származást, a hazuról hozott magyartudást vagy az eredettudat hatóerejét. Tapasztalataink szerint azokban az országokban, ahol jelentősebb számban élnek magyarok, a hungarológia művelői között megtalálhatók lezármazottaik akár csak úgy, hogy könnyebbség kedvéért felveszik jól ismert anyanyelvüket mint második-harmadik nyelvi kiegészítő stúdiomot. Célszerű, ha a lektor elébe megy ennek az igénynek, tájékoztatja a magyar szervezetet — ha van ilyen — az egyetemi magyartanulás lehetőségeiről, a magyar tanulmányok helyéről az egyetemi képzés rendjében. A meglévő magyar egyesületek tagjai, az általuk összefogott családok gyermekei fontos utánpótlási területei egy-egy országban, városban az egyetemi magyaroktatásnak. Nemzeti érdekünk is, hogy ezt a potenciális háttérrel életben tartsuk, ezért érdemes a vendégoktatónak áldozatot hoznia a magyar közösség erősítésére, nyelvük, magyar származási és kulturális tudatuk fenntartására.

A magyar származású hallgatók baráti körükön keresztül nem magyar eredetűeket is vonhatnak a hungarológia körébe. Ennek távlatokban is komoly jelentősége van: a rólunk alkotott kép hitelesebbé válik minden országban, ha nemcsak a magyar származásúak, hanem a befogadó nemzet fiai is segítenek felvázolásában. Szemléletmódjuk, a mi hagyományos nézőpontjainktól eltérő értékelésük sok új gondolattal gazdagíthatja a hazai szaktudósoktól kidolgozott nézeteket.

A magyar származásúakról elmondottak már átvezetnek a környezeti feltételek területére. Ebbe a kérdéskörbe tartozik az állomáshely országának és Magyarországnak a kapcsolata, esetleg éppen a kapcsolatok szerény volta, a jövőbeli fejlesztés terve, a népeket összekötő hagyományok, a magyarságtudományok helye az ország tudományos életében és az egyetemen, a személyes kapcsolat azoknak az egyetemi szervezeti egységeknek a vezetőivel, amelyeknek keretében stúdiumainkat oktatják, ezeknek a személyeknek a szakmai és nem egyszer politikai felfogása a hungarológiával kapcsolatos kérdésekről, a lektor életkörülményei, az a támogatás, amelyet hazuról tud szerezni stb. A sokféle tényező egy része többé-kevésbé összefüggő rendszert alkot, amelynek befolyásolása kívül esik a lektor hatókörén, de amelynek ismerete világossá tehet előtte egyébként nehezen érthető dolgokat. Mihelyt azonban a személyes vonatkozások szintjére érünk, elvileg lehetőség van arra, hogy a magyarságtudomány a lektor közreműködése révén is megfelelő helyet kapjon az állomáshely egyetemi és általában szellemi életében. A valóságos helyzet kialakításában a lektor tudása, leleményessége és lendülete nagyon jelentős befolyásoló tényező lehet különösen akkor, ha építeni tud az elődeitől elkezdett szakmai és

szervező tevékenységre. Ehhez természetesen feltétlenül szükség van a munka folyamatosságára, melynek biztosítása már nem a lektoron múlik. A késedelmes érkezés, az évkimaradás nagy, nem egyszer pótolhatatlan erkölcsi veszteséget okoz. Elkerülésére itthon kell mindent elkövetnünk.

Nyilvánvaló, hogy a magyarból nem lehet világnyelvet csinálni. Azt azonban célul kell kitűznünk, hogy irodalmunk értékei az őket megillető helyen és szinten legyenek jelen a világ köztudatában. Ha megvalósulnak a kevésbé elterjedt nyelvekre vonatkozó elgondolások, ha a szellemi kapcsolatok, a fordítások, a személyes találkozások közelebb hozzák egymáshoz a kérdés különböző szintű felelőseit, remélhetjük, hogy a magyar lektor munkája is kevesebb külső nehézségbe ütközik majd, s minden erejét a szakmai feladatok megoldására összpontosíthatja. Ebben pedig számíthat a lektori konferenciák és a Nemzetközi Előkészítő Intézet segítségére, támogatására.

### A fordítás a lektor nyelvoktató munkájában

A fordítás, mint tevékenységi forma — annak ellenére, hogy a hagyományos grammatizáló-fordító módszerrel együtt az utóbbi évtizedekben visszaszorult — az idegennyelv-oktatásban fontos motivációs forrás és lehetőség. Különösen olyan körülmények között, amikor a nyelvoktatás nem a célnyelvi országban folyik, hanem külföldön. Az alábbiakban nem a professzionista fordító- és tolmácsolás kapcsán lesz szó a fordításról, hanem arról kívánok beszélni, hogy a lektor hogyan használhatja fel a fordítást, mint módszert hallgatói érdeklődésének felkeltésére, motivációjuk erősítésére.

Az idegennyelv-oktatás egyik nagy ellentmondása, hogy a nyelvet tanulók jelentős része sohasem jut el a nyelvországba, sőt rendszeres alkalmat sincs az idegen nyelv kommunikációs célú gyakorlására. Ilyen körülmények között gyakran tapasztalható, hogy a nyelv tanulására fordított idő és energia, a megszerzett tudás holt tőke marad. A nyelvtudás alkalmazás hiányában rövid idő alatt megkopik, végül elfelejtődik. A nyelvtanfolyamok tele vannak permanens újakezdőkkel. Ez arra hívja fel a figyelmünket, hogy nemcsak a nyelv tanulására kell lehetőséget teremteni, hanem a megtanultak szinten tartásával is többet kellene intézményesen törődni.

Van néhány olyan közismert tevékenységi forma, amely nem igényel különösebb anyagi befektetést vagy sok időt, és alkalmas nemcsak a nyelvtanulás szinten tartására, de fejlesztésére is. Az idegen nyelvű olvasás, tájékozódás (könyv, újság, rádió vagy tv-adások) lehetősége szinte mindenki számára adott. Ezeknek az információs forrásoknak a kihasználása érdekében a nyelvet tanulóknak ki kell alakítani az általános használatú, elsősorban az idegen nyelvről anyanyelvre való fordítás készségét.

Mielőtt ezzel a kérdéssel tovább foglalkoznánk, vessünk egy pillantást arra, hogyan értelmezi a nyelvoktatásmetodika a fordítás készségét. A nyelvoktatást alkotó készségek között meg kell különböztetnünk *nyitott* és *zárt* készségeket. *Zártnak* nevezhetők azok a készségek, amelyek egy adott oktatási fázis során kialakíthatók (ilyen pl. a helyesírás, a fonetikai rendszer, a grammatika elsajátítása, stb.) *Nyitottnak* tekinthetjük azokat a készségeket, amelyek a kommunikációt lehetővé tevő szinten, vagy akár igen magas szinten is kifejleszthetők és fokozhatók, fejlesztési folyamatuk azonban teljességgel sohasem ér véget. (Ilyen pl. a szókinccs elsajátítása). Másrészt a nyelvtudást alkotó készségek feloszthatók *szimplex* és *komplex* készségekre. A *szimplex* készségek (pl. a beszéd, az olvasás) kifejlesztéséhez elégséges a célnyelv önmagában vett tudása, amely közvetlenül nem viszonylik az anyanyelvhez. A *komplex* készségek kialakításához azonban a célnyelv tudása mellett szükséges az anyanyelvhez való állandó viszonyítás is.

A fordítási készség mind a célnyelv, mind az anyanyelv grammatikai rendszerének, mindkét nyelv lexikájának és stilisztikájának aktív szinten álló tudásszintjét jelenti. Az általános és szakfordítás készsége zártnak tekinthető, míg a műfordítás készségét a nyitottak közé sorolhatjuk. A fordítás készségétől el kell határolni a tolmácsolási készséget, amely a forrás- és a célnyelv grammatikájának, lexikájának és stilisztikájának aktív, gyors, produktív használatát jelenti. Kialakításához a nyelvtudáson kívül olyan pszichikai adottságok is szükségesek, mint pl. a figyelem megosztásának képessége, a lényegre koncentráció mellett a tartalomhoz kapcsolódó nyelvi formák és fordulatok rögzítésének és visszaadásának képessége stb. (A fentiekről lásd

részletesebben Szentiványi Ágnes: Néhány gondolat a felsőfokú nyelvoktatás elméletéről Modern Nyelvoktatás, TIT, Bp., 1973. X. évf. 1–2. szám, 33–42.)

A külföldi egyetemeken magyar tanulók jelentős részének célja nem a nyelv önmagában vett tudása, hanem annak eszköz jellegű felhasználása. A célok között gyakran találkozunk a magyar kultúra különböző területei iránti megismerés vágyával. Ezeknek a hallgatóknak mihamarabb önállóan használható nyelvtudásra van szükségük. Az ilyen célú nyelvtanulásban kiemelten fontos szerepe van a fordítási [készség kialakításának.

Felvetődik a kérdés, mikor és hogyan célszerű fordítással foglalkozni a viszonylag kis óraszámú nyelvtanítás-tanulás során. A fenti orientáció helyet kell hogy kapjon már a nyelvtanulás kezdeti stádiumában. A fordítás explicit alkalmazására azonban csak akkor kerülhet sor, amikor a hallgatóknak már viszonylag átfogó képük van a magyar nyelv rendszeréről. Ellenkező esetben ugyanis lépten-nyomon kiegészítő nyelvtani – lexikai stb. magyarázatokat kell fűzni a viszonylag sok ismeretlen elemet tartalmazó szöveghez.

Az alábbiakban egy fordítókörrel kapcsolatos tapasztalataimat foglalom össze, amelyeket 1972–1974-ben a Kijevi Egyetemen szereztem. Magyar szakos hallgatóim nagy része a mai magyar prózát szeretne volna megismerni, erre azonban orosz nyelven nem mindig nyílt lehetőségük. Így merült fel, hogy a szükségből erényt csinálunk, és fordítókört szervezünk. A fordítóköri foglalkozások természetesen a tanórai foglalkozásokon kívül folytak, a részvétel teljesen önkéntes alapon történt. Az előkészítés stádiumában a hallgatók orosz nyelven átfogó képet kaptak a magyar irodalomról, a stílusirányzatokról, a kiemelkedő alkotókról és a művelődéstörténeti háttérről. Ezeket országismereti tudnivalókkal egészítettük ki. Fentiek nélkül ugyanis reménytelen vállalkozás lett volna belekezdeni a magyar irodalmi művek fordításába. A nyelvi alapozás után a második tanévben mindenki nyelvtudásának, képességeinek megfelelő köznyelvi fordítási feladatokat kapott. Az itt felmerült gondokat részletesen megbeszéltük, rámutattunk a két nyelv között meglévő nyelvszemléleti azonosságokra és különbségekre, a nyelvi megformálás eltérő eszközeire. Később a legjobbak műfordítási feladatot kaptak. A mai magyar irodalomból Galambos Lajos, Karinthy Ferenc, Moldova György, Örkény István, Szakonyi Károly, Vámos Miklós egy-egy alkotásának fordítása volt a feladat. A fordítók előzetesen oroszul tájékoztatást kaptak az adott íróról, stílusának jellegzetességeiről, az adott műről. Majd az eredeti irodalmi szöveggel való megismerkedés következett. Ennek több fázisa volt: a mű többszöri elolvasása, a lexikai problémák tisztázása, a nyelvtani és a stilisztikai kérdések megbeszélése, amelyet az orosz nyelvre való áttöltetés követett. Az első időben mindez rendkívül sok időt és egyéni foglalkozást igényelt. Végül az orosz nyelvre fordított szöveget a hallgatók közösen „lektorálták”.

A sikerélmény fokozására – a minisztérium anyagi támogatásával – a fordításokat kis füzetekben kiadtuk, és az egyetem hallgatói között nagy sikerrel terjesztettük. A fordítás azon túl, hogy a magyar nyelv iránti érdeklődést végig fenntartotta, többszáz egyetemi hallgató figyelmét is felhívta a mai magyar irodalomra. A tanterem falai kitágultak, s valóban nem az iskolának, hanem az életnek tanultunk.

# NEMZETKÖZI ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZET

PRILESZKY CSILLA:

## A Színes Magyar Nyelvkönyvről

Röviden szeretném bemutatni a NEI új nyelvkönyvét a Színes Magyar Nyelvkönyvet, melynek egyik társszerzője voltam. Az új tankönyv az 1980/81-es tanévben került először tanításra a NEI-ben és néhány külső nyelvtanfolyamon.

A konferencián elhangzottak után fölösleges hangsúlyozni, hogy a nyelvoktatás célja és körülményei meghatározóak a tananyagok tartalmára, felépítésére, az alkalmazott módszerekre nézve. A NEI-ben folyó nyelvtanítás céljára itt nem térek ki, mert Giay Béla korreferátumában kifejtette, és több egyéb utalás is esett erre vonatkozóan. Speciális céljaink és adottságaink gondos mérlegelése alapján készült első rendszeres nyelvkönyv volt a NEI öt szürke könyve. Ezt bizonyára a kollegák nagy része ismeri, ezért az SZMNY ismertetésénél ebből indulok ki. (Ez a tankönyv ugyanazt a szerepet tölti be, az első intenzív nyelvoktatási szakaszra készült; 10–12 oktatási hétre, kb. 300 nyelvóra tervezük).

Igyekezünk megőrizni a „szürke könyvek” számos időtálló bizonyult erényét, ezek közül is elsősorban a nyelvi anyagnak a magyar nyelv belső logikájára és belső kontrasztjaira támaszkodó módszeres felépítését. (Közvetítő nyelv és tételes grammatikai magyarázatok nélkül.) Ki akartuk küszöbölni a szürke könyveknek a tanítás során megmutatkozó hiányosságait. Ezeket a hiányosságokat úgy lehetne összefoglalni, hogy a szürke könyvek nem vették eléggé tekintetbe a természetes kommunikáció igényeit, nem feleltek meg kellőképpen a kezdeti szakaszban erős integrálódási célnak, így nem segítették elő eléggé a beszédkészség fejlesztését. Főbb koncepcióbeli változtatásaink ennek megfelelően a következő síkokon valósultak meg:

1. *Grammatikai síkon:* a nyelvtani anyag elrendezésében, csoportosításában, egyrészt a kommunikáció igényeit tekintetbe véve (ige, igeikötős ige előbbrehozatala), másrészt az összetartozó, egymást kiegészítő jelenségeket együtt, egymással korrelációba állítva (határozatlan – határozott tárgy; „hová?” kérdésre felelő helyragok-igeikötők; múlt idő – perfektuáló igeikötő).

2. *Lexika, tematika síkján* a hallgatók számára motiválóbbr, derűsebb s a magyar környezetbe való beilleszkedést jobban segítő szövegek, szituációk megalkotásával. (Elszakadtunk a korábbi könyvek „Viet – Ali – intézet – tanulás” tematikájának monotoníájától.) Igyekezünk több kulturális, történelmi, társadalmi információt adni.

3. *Módszertani síkon* a szemléletesség elvének érvényesítésével. Legfőbb módszertani vívmányunknak tartjuk azt a vizuális szemléletetési rendszert, amelynek elméleti alapjait Erdős József kollegánk vetette meg, s amelynek alapjául évekig folytak kísérletek több csoportban. Az egy mondat tartalomnak megfelelő ún. mikroszituáció színekkel grammatizált képi ábrázolása és a hasonlóképpen színekkel tagolt írásképe képezi az alapját mind a nyelvtani bemutatásnak, mind a gyakorlásnak.

Könyvünk nem véletlenül hordja címében a *színes* jelzőt, hiszen vizuális szemléltetési rendszerünkben a színszimbólumok alapvető – nem illusztratív, hanem funkcionális – szerepet játszanak. A mondat fő részeinek jelzésére 1–1 szint választottunk, s e színszimbólumok segítségével a valóság egy részletére, az egy mondat tartalomnak megfelelő mikroszituációra vonatkozó képi ábrázolást a magyar nyelvi megformálásnak megfelelően tudjuk tagolni. Így ezek a grammatikai képek az azonos módon színekkel tagolt kérdőstruktúrával együtt megadják a beszédhez szükséges információt, létrejön a válaszmondat, amelyet írott formájában ugyancsak a megfelelő színekkel tagolunk, s így a kép-, beszéd-, írás hármas megfeleléséhez jutunk. Mint-hogy a kívánt mondat a képek és a jelrendszer segítségével stimulálható, így struktuális – automatizációs gyakorlatokra is alkalmas ez a vizuális rendszer. Emellett egyéb képek, képregényszerű képsorozatok is bőven vannak minden leckében. A sok kép, a humorosnak szánt rajzok, a változatos grafikai megoldások mind a „mosolyogva tanulást”, az erősebb motivációt vannak hivatva elősegíteni.

Meg kell említeni könyvünk novumai között az előző könyvekben csaknem teljesen elhanyagolt szupraszegmentális elemek, az intonáció és szórend rendszeres tanítását. Ezek taglalására az idő rövidsége miatt nem térhetek ki. Az intonációt tárgyaló „Hangsúly – hanglejtés” c. részek könyvünkben Kozma Endre munkái. (Erről bővebben: I. Nyr. – 98/1974. 476–88).

Tankönyvünk legszembezőkőbb jellegzetességeinek vázolója után röviden rátérek a konkrétabb ismertetésre. A két kötetből álló, tanórai munkára szánt nyelvkönyv mellé munkafüzet is járul, elsősorban önálló feldolgozás, házi feladat céljaira. Ezenkívül a csoportos ellenőrzés céljára egy 12 ellenőrzőlapból álló, csak a tanárok kezébe kerülő sorozat egészíti ki a tananyagot. A tanárok munkáját kívánja segíteni a „Tanári Kézikönyv”, amely egy általános részből és leckékre bontott tárgyalásból áll.

A 30 leckéből álló tananyag 5 egységre tagolódik (az egységzáró leckék kifejezetten új nyelvtani anyagot nem tartalmazó, rendszerező, összefoglaló jellegűek. (1. egység: alanyi ragozás – jelen idő; 2. egység: tárgyas ragozás, 3. egység: múlt idő, 4. egység: felszólító mód, 5. egység: feltételes mód). Ezek köré csoportosítottuk a névszóragozást úgy, ahogy az adott igeragozási forma leginkább indokolta (pl. intranzitív ige – helyhatározó ragok; múlt idő – időhatározók stb.).

Ezek után a leckék felépítéséről néhány szót. A leckéket úgy kívántuk felépíteni, hogy szerkezetük megfelelően a tanítási folyamat általunk optimálisnak tartott logikai menetének. Ennek megfelelően a leckék a következőképpen tagolódnak:

1. *Az új nyelvtani anyag bemutatása* (grammatizált képi ábrázolás illetve mondatmodellekkel való műveletek, táblázatok formájában) ismert lexikával. A nyelvtani rész végén következik a szórend, a hangsúly és a hanglejtés.
2. *Új szavak* (képszótár, szinonímák, szómagyarázatok, szócsaládok).
3. *Gyakorlatok a nyelvtan és az új szavak elsődleges rögzítésére* (a megfelelő nyelvtani anyag paragrafusszámával ellátva.)
4. *Olvasmány.* A szöveg a lecke központi helyén áll, mire a szöveg feldolgozásra kerül, már jórészt ismert elemeket tartalmaz, s így minden figyelmet a tartalom, az összefüggések megértésére koncentrálhatunk. Az olvasmányt vicc, anekdota, népdal követheti.

5. *Szószedet* (Az új szavakat tartalmazza szófajonkénti csoportosításban, betűrendben, legjellegzetesebb szintaktikai sajátágaikkal, továbbá a szótövek változásainak legfontosabb eseteivel.
6. *Szövegfeldolgozó komplex gyakorlatok*. Elsősorban a beszédkészség fejlesztését szolgálják; itt kell létrejönnie az egész lecke szintézisének.

A leckék felépítésének rövid ismertetése után meg kell még említeni, hogy a II. kötet végén ige- és névszóragozási táblázatok találhatók, amelyek tartalmazzák az összes, lexikánkban előforduló fő típus paradigmáit. A hátsó betűrendes szójegyzékben az illető igék illetve névszók mellett kódszám alapján kereshetik ki a diákok a megfelelő ragozási táblázatot.

Nem vagyok autentikus személy arra, hogy a tankönyvet értékeljem, ezt megtették, és megteszik a könyvet használó tanárok. Az azonban többé-kevésbé általános tapasztalat volt az első tanítási év után, hogy a diákok számára erősebben motiválóan bizonyult ez a könyv, mint az előzőek. Annak ellenére, hogy a mi speciális igényeinkre és céljainkra készült, nem tartom lehetetlennek, hogy máshol is használható – ha nem is teljességében, – az adott körülményekre adaptálva.

# NEMZETKÖZI ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZET

## RUSZINYÁK MÁRTA:

### A magyar nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatairól

A nyelvtanulásnak arról az alapfokon túli szakaszáról szeretnék beszélni amely akár mottójául választhatná a szokvány-nyelvkönyvek címének épp az ellenkezőjét: „Nem tudunk magyarul”. Révai Miklós, a magyar nyelv tanára a pesti egyetemen, 1802-es székfoglaló beszédében ezt a mondatot – kishitűségből-e vagy a pontosabb kifejezés céljából? – latinul mondta: „Nescimus hungarice loqui”.

„Loquor, loqui, locutus sum” – mit is nem tudunk magyarul? Beszélni, kifejezni, minden árnyalatában megértetni, s mindenekelőtt persze megérteni. A nyelvtudást úgy határozza meg a modern nyelvtudomány, hogy az nyelvi kommunikációs készség illetve képesség, az élet bonyolultabb szituációiban való viselkedés.

A nyelv társadalmi funkciói közül az alapfokú nyelvkönyvek természetesen csak a leg-egyszerűbbeket vehetik figyelembe: a létszükségletek megnevezéséhez és kielégítéséhez elegendhetlen kifejezéseket és kommunikációs helyzeteket. Minél egyszerűbbek a nyelvi formák, annál nagyobb szerepük van a metakommunikációs kifejezési eszközöknek: a gesztusnak, mimikának stb. A nyelvtudás magasabb szintjén, „az élet bonyolultabb szituációiban” használt nyelv bemutatására egyre kevésbé alkalmasak a nyelvpedagógiai céllal megfogalmazott tankönyvszövegek. „Az élet bonyolultabb szituációit” szintézisükben csak a művészetek képesek megformálni, s közöttük az irodalom az, amely a nyelv anyagából építkezik. A következtetés persze nem újdonság a nyelvtanítás gyakorlatában: irodalmi szövegre – jó adaptációra, de inkább eredetire – minden nyelvet tanulónak szüksége van. A nem célnyelvi környezetben tanulóknak az irodalmi mű helyettesíti a nyelvi környezetet, ad tájékoztatást a szituáció nyelvi kifejeződéséről.

A fent elmondottak is jelzik, hogy az adott gyakorlaton túl nem elhanyagolhatók az irodalom és a nyelvtanítás kapcsolatának problémái.

A gyakorló nyelvtanár az irodalmi szemelvények nyelvi feldolgozásakor állandó konfliktushelyzetben van: a művet üsse-e agyon a primitív nyelvi szintre redukáló explikálással, vagy a szükséges didaktikai fegyelmet lazítsa fel messzire kalandozó magyarázatokkal. S ekkor még mindig csak a „szótári” megértetésig jutott, feledni igyekező az olvasott szöveg tartalmának történelmi, irodalomtörténeti, stilisztikai, vagy verstani rétegeit. Mit mondjon például a tanár egy szép, nyelvileg tiszta és könnyű versnek, Kosztolányi: Halotti beszédének az első két szaváról? Szökkenjen át fölötte? Intézze el, mint egy szigorú értelmezőszótár: „feleim – felebarátaim – elavult, keresztény-középkori megszólítás, m. embertárs”. Csak ennyi? De hát lehet-e itt hosszan magyarázni középkori kultúráról, nyelvemlékeink jelentőségéről, a magyar irodalom fonytonosságáról a Halotti Beszédtől Kosztolányiig. Fordítva már inkább elképzelhető lenne. Első nyelvemlékünkéről, utóéletéről és hatásáról szólva természetesen futna a gondolat eddig a versig. Magához az irodalmi szöveghez is csak akkor jutna hozzá a hallgató, hiszen a nyelvemlék szövegét úgysem lehet elolvasni, csak a szövegről lehet magyarázatot adni. Az irodalmat tanító nyelvtanárok egybehangzóan úgy vélik, hogy a XX. század előtti irodalmi művek olvasása még komolyabb nyelvtudással is megerősítendő (I. Czigány Loránd: *Nyelvünk a világban* – Tiszatáj, 1972/5.). Igényesebb, filológiai alapozású oktatási formában azonban mégsem le-



het századunk irodalmából kiindulva visszafelé göngyölni az irodalmi nyelv alakulását, fejlődését. Szükség van a kronológiai, fejlődéstörténeti tananyag-szervezésre, nem egyszerűen csak a történelmi folyamat áttekintése, hanem a mai irodalmi nyelv mélyebb megértése végett.

A fentiek szükségességét könnyebb tudomásul venni, mint követelményeit teljesíteni. Kettős akadály állja utunkat: a régi nyelv nehézségei egyfelől, a tanulók érdektelensége másfelől. Ez utóbbi áttöréséhez megvannak az ismert pedagógiai módszerek: a motiváció megteremtése, az irodalomtörténeti jelenség (legyen az emberi viselkedésbeli, politikai vagy nyelvi) bekapcsolása mai életünkbe illetve a mai irodalomba. Ez a téma nemcsak a külföldiek nyelvoktatásában, hanem az anyanyelvi irodalomtanításban is fontos, s ezért megérdemelné, hogy egyszer egy hosszabb megbeszélés önálló tárgya lehessen.

Az irodalomoktatás során a nyelvi nehézségek leküzdéséhez sok segítséget kaphatunk a nyelven kívüli eszközökkel dolgozó művészetektől (képzőművészet, fotó, színészi játék, zene). Korszakok, ideológiák, stílusrányzatok azonossága, helyzetek, figurák, formák hasonlósága vagy éppen kontrasztja, egyazon téma feldolgozása különböző művészeti ágakban: ez mind alapot adhat ahhoz, hogy a nyelvtanítás gyakorlatában együvé kerüljenek. Ez lehetne a másik kérdéskör, ami megvitatásra, illetve az alkalmazott módszerek összegyűjtésével kidolgozásra vár.

Megkísérelném feloldani azt a fent jelzett paradoxont, amely a „nyelvet tanítani nem nyelvi eszközökkel” gondolatából következik. Ez a tétel mind szemantikai, mind a nyelvi-irodalmi kontrasztív szemlélet érveivel alátámasztható. A szemantika mai felfogása szerint a szó teljes jelentéstartalma gyakran nyelven kívüli területre vezet. A jelentés művelődés-tipológiai, művelődés-szociológiai, sőt művelődéstörténeti megfejtéséhez ki lehet, vagy éppen ki kell lépünk a nyelv és irodalom köréből; meg kell ismernünk a nyelvi jel és jelentése sajátos környezetét, a kommunikációs mezőt.

A másik oldalról: a nyelvi kontrasztivitás nem értelmezhető csak nyelven belüli jelenségként, nemcsak nyelvi jellegű. Minél távolabb van egymástól az a kultúra és társadalom, amelynek nyelvét hasonlítjuk, annál több nyelven kívüli dolgot kell figyelembe venni. Ennek a szemléletnek alapján végiggondolható lehetne mindenfajta szak- és nyelvoktatás kapcsolata. Ide tartozna az irodalomoktatás mint szakismeretet adó stúdium is, hiszen az eddig elmondottak nem az irodalom, hanem a felsőbb szintű nyelvoktatás szempontjából foglalkoztak a kérdéssel. Az irodalom, mint szaktárgy tanításánál csak az irodalomtudományi, – történeti, – elméleti ismeretek körében beszélhetünk szaknyelvről, mert az irodalomé már nem szaknyelv, hanem maga a nyelv, a maga teljességében, aminek birtoklása legfeljebb elvi célkitűzés lehet a nyelvet tanuló számára.

A „nyelven kívüli eszközök” megalapozzák, megkönnyítik az irodalmi művek megértését, segítenek a jelenségeket, helyzeteket kísérő szavak hangulatának, érzelmi körének, történelmi-társadalmi szférájának kialakításában. (Egy példa: a kuruc költészetet annyira jellemző „vigadó” és „kesergő” szavak megközelítése nem a leegyszerűsített szinonímákon át vezet, hanem a korabeli rajzok és nóták bemutatásával pontosabban jellemezhetőek.)

Az irodalmi-nyelvi jelenségeket egy sokkal tágabb művelődési keretben kell értelmezni, ugyanúgy, ahogy az irodalomtörténetet is csak művelődéstörténeti összefüggéseiben lehet megragadni. Még az „egyszerű szövegolvasás” sem boldogulhat bizonyos történelmi-művelődéstörténeti alapozás nélkül. Még általánosabban: nem lehet a nyelvi ismeretek horizontális tágítására gondolni anélkül, hogy a megszerzett tudás ne kapaszkodna a nyelv múltjának egyre mélyebb rétegeibe.

## SZENDE ALADÁR:

### Nyelv és kultúra egysége gyermekek oktatásában

Az Anyanyelvi Konferencia programja szerint, a Magyarok Világszövetsége szervezésében nyaranta mintegy 250 olyan nyugaton élő magyar vagy félmagyar gyerek látogat el két hétre a balatoni gyermeküdülőkhöz, akiknek a szülei azt kívánják, hogy itt üdüljenek, s eközben magyarul tanuljanak.

A gyerekek a tábori rend szerint élnek: játszanak, szórakoznak, kirándulnak elvegyülve a többiek közé. Napirendjük mégis különbözik a többiekétől, mivel délelőttönként körülbelül három órában kisebb csoportokban magyart tanulnak, délután pedig egy órában magyarul játszanak, énekelnek, táncolnak vagy egyéb közös munkát végeznek, például albumot szerkesztenek, ajándékot készítenek szüleiknek, kézimunkáznak, modelleznek – kedvük és tanáruk jártassága szerint.

Kétféle oktatási formában vesznek tehát részt: direkt és rendszeres nyelvtanulásban módszeres tanári vezetéssel, és a nyelvsajátítás egy ösztönösnek (intuitívnek) nevezhető folyamatban, amikor tudniillik hazai társaikkal érintkeznek, együtt laknak, alszanak, étkeznek velük. Azok az interakciók, amelyeket az együttélés kínál, szerfölött változatosak, sokszor meglepőek is: néha barátsággal végződnek és levelezéssel folytatódnak, sokszor fordul elő, hogy szabályos tanórákat tartanak egymásnak (azaz a hazai fiú vagy leány magyar órát, az amerikai angol órát ad).

Amikor az üdülőbe megérkeznek, akkor derül ki, hogy ki milyen mértékben beszél magyarul, koruk és nyelvtudásuk szerint hogyan oszthatók kisebb – 5–8 tagú – csoportokba, ki járt már Magyarországon, vannak-e itt rokonaik, szüleiik beszélnek-e velük s egymással magyarul, milyen iskolába járnak stb. stb.

Egy-egy csoport rendszerint igencsak nemzetközi megoszlást mutat (kivéve a Burgenlandból érkező magyar gyerekek csoportjait), s nevük magyar formájának kiderültével voltaképpen megkezdődik tanításuk is, hiszen aki otthon Steven, az itt most István vagy Pista lesz, s évről évre egyre több idegen nevet kell lefordítani, mert mind többen érkeznak magyarul nem vagy alig tudó gyerekek. Ezért is fordult érdeklődésünk a magyarnak mint második nyelvnek az oktatása felé, tudva azonban azt is, hogy még ezek között a gyerekek között is a legtöbbször van valamilyen rejtett diszpozíciója, halvány és szertelen ismerete a magyar nyelvről, hiszen azért küldik őket ide a szülők, hogy rajtuk keresztül tartsák fenn a kötődést az országhoz, őseikhez, történelmükhöz, a magyarsághoz.

Elkezdődik tehát a kéthetes kurzus azzal a céllal, hogy még azok is vigyenek magukkal némi nyelvtudást, akik sem beszélni, sem olvasni-írni nem tudnak magyarul. Evégből szerkesztettünk egy 300 szóra mint minimumra tervezett, kezdőknek szánt, de a középhaladóknak is hasznos segédletet, amely egy munkafüzetből és egy tanári útmutatóból áll. A szóanyagot kilenc témakörben a megérkezéstől a játékon, ruházkodáson, étkezésen, vásárláson, napirenden, fürdésen, környezetismereten, testünk ápolásán keresztül a búcsúzásig a tábori élethez igazítottuk. A munkafüzetben jószereivel csak rajzok vannak, alattuk egy-két szó azok számára, akik olvasni is tudnak vagy akarnak. Az irányítást a tanár végzi az útmutató szerint, alkalmazva közben minden olyan technikai eszközt (szó- és képkártyát, képnymódot, szódonimót, dia-

képet, írásvetítőt, magnót stb.-t), amely rendelkezésre áll, s amelyeket néha maga is készít, gyűjt, vagy amire a tanítás külső körülményei lehetőséget adnak. A felszerelésben ott vannak a Világszövetség által kiadott tankönyvek s egy táborig dalos- és játékoskönyv, s készülöben van egy szemelvénygyűjtemény versekből, balatoni témájú olvasmányokból, történelmünk múltját megelevenítő mondákból és elbeszélésekből, népköltési kis műfajokból – s mind tiszta forrásból, nehézségi fok szerint elrendezve. A tanár kezében tanmenet, valamint a tanfolyamkezdő teszt és tanfolyamzáró ellenőrző teszt, önmagában pedig a felgyűlt tapasztalat, felkészültség, amelyet az egész tanév során továbbképzési alkalmakon szerzett, továbbá az az emberség, amely nélkül nem szabad hozzáfogni, s egyáltalában vállalkozni erre a feladatra.

A táborig nyelvoktatás módszertani elvei szerint a két hetet a magyarságismeret aktív elemeivel kell feltölteni úgy, hogy ebben a folyamatban egyé váljon a nyelvoktatás tervszerű rendje az élményvilág feldúlásával. Evégből a tanárok az aktivizálásnak számos olyan módszerét is alkalmazzák, amely a nyelv használatára serkenti a gyerekeket. Mivel alapelgondolásunk a kommunikációs tevékenység elsődlegességében fogant, minden alkalmat igyekeznek megragadni a beszélgetésre. Ezt sokszor kórusban mondatással, máskor párbeszéddel, sokszor népdalénekléssel egybekötött mozgással, gyakran bábfigurák mozgatásával, jelenetek eljátszásával, rajzolással, gyúrmázással, a verbális tevékenységet kísérő cselekedtetéssel stb. történik.

S itt már bekapcsolódik az esztétikum is a munkába. A pusztá hangoztatás is, de aztán a ritmusjátékok (pl. egymás nevét kikopogják), labdadobásokkal kísért szövegmondás, bemutatkozás kitalált dallammal, crescendo és decrescendo beszéd, kreatív játékok szabadítják föl a közlésvágyat. Népi táncot tanulnak, amelyhez maguk fűjják a dalt. És ami nem maradhat el: egy-két klasszikus magyar vers megtanulása nélkül nem távozhatnak a táborból a gyerekek. Mivel pedig a nyelvet nem elsősorban racionálisan közelítjük meg, az se baj, ha a vers szövegét nem minden részletében értik, hiszen a mondókáknak nincs is „tartalmuk”, de annál inkább van hangulatuk. Kodály szavával erősítjük azt a meggyőződésünket, hogy nyelvünkre a hangzásvilága a legjellemzőbb; engedjük hát, hogy átjárja a gyerekeket nyelvünk ritmus- és dallamsugallata. S ha már ismernek néhány dalt, akkor a kirándulás is vidámabb és magyarabb lesz, s a jó hangulat még csillogóbbá teszi a gyerekek szemében a Badacsonyról vagy Tihany ormáról szemlélt tavat, hallgatják a tó keletkezésének mondáját, a Balatonhoz fűződő történelmi események elbeszélését Krúdy vagy Jókai nyomán. Séta közben magyarul kell fagyaltot vásárolniuk, italt kérniük, postán képeslapot és bélyeget beszerezniük, hogy megírják üdvözlötüket az otthoniaknak.

A munka előrehaladtával megérlelődik a kollektív felkészülés a búcsúra: a záró tábor-tűzre. Sokszor átérezte az itthoni gyereksereg is azt a meghatódottságot, amelyet az „Elmegyek, elmegyek . . .” kezdetű népdalt éneklő tanítványaink éreznek; sokszor arattak már hatalmas sikert egy-egy jelenettel vagy verssel a táborozás végén. Mindezt persze tudatos és átgondolt munkával teremti meg a tanár, akinek a számára bizony nem üdülés, de lélekbeli elégedettséget keltő öröm ez az eredmény: a nyelv és szépség olyan együttese, amely maradandó emlékké válik a gyerekekben, hiszen célunk is az, hogy két hét alatt erősödjön ősei földjéhez, életük színteréhez, művészetük szépségeihez való kötődésük.

Bevallom: nem minden célzatosság nélkül kértem az alkalmat arra, hogy mindezt elmondhassam. Arra kérem meg Önöket, hogy legyenek – ha nem is aktivistái, de érdeklődő és alkalomadtán segítő együttműködői az anyanyelvi mozgalomnak. Több jó példa van már arra, hogy lektoraink segítettek a hozzájuk forduló, és felelős nevelő munkát vállaló, de kevésbé felkészült tanároknak, kitekintve az egyetem falain túli világra, szívükön viselve magyarságukat megőrizni kívánó honfitársaink jóindulatú szándékait. Egyre több ország állami támogatást is nyújt a nemzetiségek, etnikumok anyanyelvi tanulásához.

Meg vagyok győződve arról, hogy nemzeti műveltségünk magyarságmegtartó és barátokat szerző alkalmait és lehetőségeit nemcsak mint filológusok, hanem mint kultúránk követői és nem utolsó sorban mint pedagógusok is megragadják. Gondoljanak arra, hogy a pedagógiának is megvannak a maga stratégiái, jó tehát, ha megfontolás tárgyává teszik az emberi kapcsolatok felvételét és előnyeinek kiaknázását. A felnőttek is érzékenyek, akár a gyerekek, s a pedagógus erényére, az empátia képességére mindenkinek szüksége van, aki társas feladatot teljesít nem akármilyen céllal, hanem azért, hogy a csillagok felé vezető úton a feljűk törekvőket ellássák a mesék hamuba sült pogácsájával.

### A magyar országismeret tanításának egyes kérdéseiről

Az országismeretnek, mint tantárgynak a fontosságát ma már jószérivel senki sem vitatja, mégis tartja magát az az elképzelés, amely az alkalmazott nyelvészetet útítársaként kezeli, sőt önálló létjogosultságát is megkérdőjelezi. Sokan úgy vélik, hogy a magyar országismeret oktatásában meg kell elégedni az olyan hagyományos, idegent vonzó és ismert motívumokkal, mint a magyar zene, népművészet, tánc és ezeket kell tekintenünk egy civilizációs előadássorozat, óra, órarész, vagy speciális kollégium, netán klubfoglalkozás kizárólagos tárgyának.

Vannak, akik csak a magyar irodalom remekműveinek az alkalmazott nyelvészet keretében – vagy azon kívül – való megismertetését tekintik civilizációtanításnak, mások ezt kiegészítik egy kis történelemmel és egy kevés földrajzzal, nagyjából egy jól elkészített idegenforgalmi kiadvány szintjén. Holott nem kevés országban a felsőoktatásban dolgozó lektor kötelessége a magyar országismeret tanítása is. Különösen érvényes ez Párizsra és főleg Strasbourgra.

Ahol az országismeret nem választható egyetemi stúdium, ott is van rá mód, hogy fakultatív keretek között tanítsuk. A bennünket körülvevő világ a legérdekesebb társalgási téma, s ez a körülvevő magyar világ az országismeret tágabb értelemben vett tárgya is. Megértéséhez, befogadásához nem kell művelődéstörténeti alap mint az irodalom, a képzőművészet, a zene, vagy a történelem esetében.

Ezekután az országismeret („civilizáció”, „cours de civilisation”, „Länder and Kulturkunde”, „study of society”) tárgykörét röviden a következőképpen határozom meg:

Ide tartozik minden olyan jelenség, valamint a jelenségek egymást kiegészítő és mégis különböző rendszere, amelyek a nyelvnek, mint közlésnek a folyamán nem nyelvi jellegűek. Az országismeret mindazon jelenségeknek az összessége, amelyek az emberre, annak környezetére utalnak, magába foglalva földrajzi, gazdasági, szociológiai, politikai, vallási, tudományos, esztétikai és még sok más vonást.

A következőképpen alkothatjuk meg azt az egyik lehetséges rendszert, amely szerint az országismeret vizsgálható és tanítható.

a) *Az országismeret realitásai:*

A jelenkori Magyarországot illetően ilyen a gazdasági helyzet, a lakosság felosztása aktív és nem aktív csoportokra, a naptári évből a pihenésre és a munkaidőre eső rész, az egyén és a társadalom intézményesített viszonya, ezen kívül még nagyon sok kézzelfogható, leírható és viszonylag állandó tényező.

b) *Megjelenési formák:*

Ezek a társadalmi valóság vagy a hagyományokat érintő egyéni és csoportos viselkedésformák lehetnek. Ez alatt értjük a szokásokat és egy meghatározott mentális eszköztár használatát.

c) Egy önálló és öntörvényekkel bíró rendszer, amely a megnyilvánulási formákon és a realitásokon keresztül vizsgálható, de ettől függetlenül létezik.

Az országismeret történeti és jelenkori elemeket foglal magába, a hangsúly azonban mindig a jelenkorin van. Az országismeretnek aktualitás-központúnak kell lennie. Az irodalom, a történelem és az ideológiatörténet különleges helyet foglalnak el ebben a rendszerben, tárgyunk szempontjából azonban önállóak, és így az országismeret mellett tanítandók, ott, ahol ezt a körülmények lehetővé teszik. Itt említtem meg, hogy az országismeret a hatvanas évek közepétől egy sor országban sok egyetemen önállóvá vált, sőt egyes helyeken már a középfokú oktatásba való bevezetését is fontolgatják.

Más alaphelyzetet jelent magyar országismeretet tanítani például Bulgáriában, mint mondjuk Franciaországban. Ez utóbbi esetében a társadalmi rendszer alapvető különbségei miatt a fentebb említett meghatározás elemeit kell eltérbe helyezni. Sokkal inkább ki kell domborítani azt a szubsztrátumot, amely az adott civilizáció meghatározó realitásait foglalja magába. Franciaország esetében keresnünk kell azt, hogy mennyiben határozza meg a szubsztrátum a megjelenési formákat. Így a magyar országismeret kereteiben vizsgálni kell többek között a társadalom egyes osztályainak és rétegeinek viszonyát a hatalomhoz, a termelés folyamatában betöltött helyüket, az egyenlőséget, és az egyenlőtlenséget, a tájékoztatást stb.

A fentiekből adódik, hogy a megjelenési formák leíró vizsgálata, így a szokások és viselkedési formák, a mentális eszköztár, csak mint eredmény vizsgálandó és így másodlagos jelentőséggel bír.

A vizsgálódásnak és a tanítás módszerének összehasonlító jellegűnek kell lennie. Kétszerezsen fontos ez akkor, ha különböző társadalmi rendszerű országokról van szó. Az összehasonlítás jobban motivál, nemcsak a célországról nyújt új ismereteket, de ítéletre is ösztönöz. Az összehasonlító módszer önmagában nem csodaszer, de az eddigieknél megfelelőbb keretet nyújt a tárgy tanításához.

Az eszköztár megújítására nincs szükség. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy ma már nem lehet az alkalmazott nyelvészethez kapcsolnunk és csak a társalgási órák keretében, a nyelvkönyvek olvasmányaiként tanítanunk a magyar országismeretet.

A tantárgy tanításának az előadások rendszerére kell épülnie. Ez a rendszer lehet aktuális-központú, vagy olyan, amely csak egy témakört jár körül. Mindkét esetben azonban — lehetőleg a szemeszter elején — alkalmat kell kerítenünk arra, hogy a Magyarországgal kapcsolatos általános tudnivalókat, alapismereteket bemutassuk a már említett elvek és rendszer alapján.

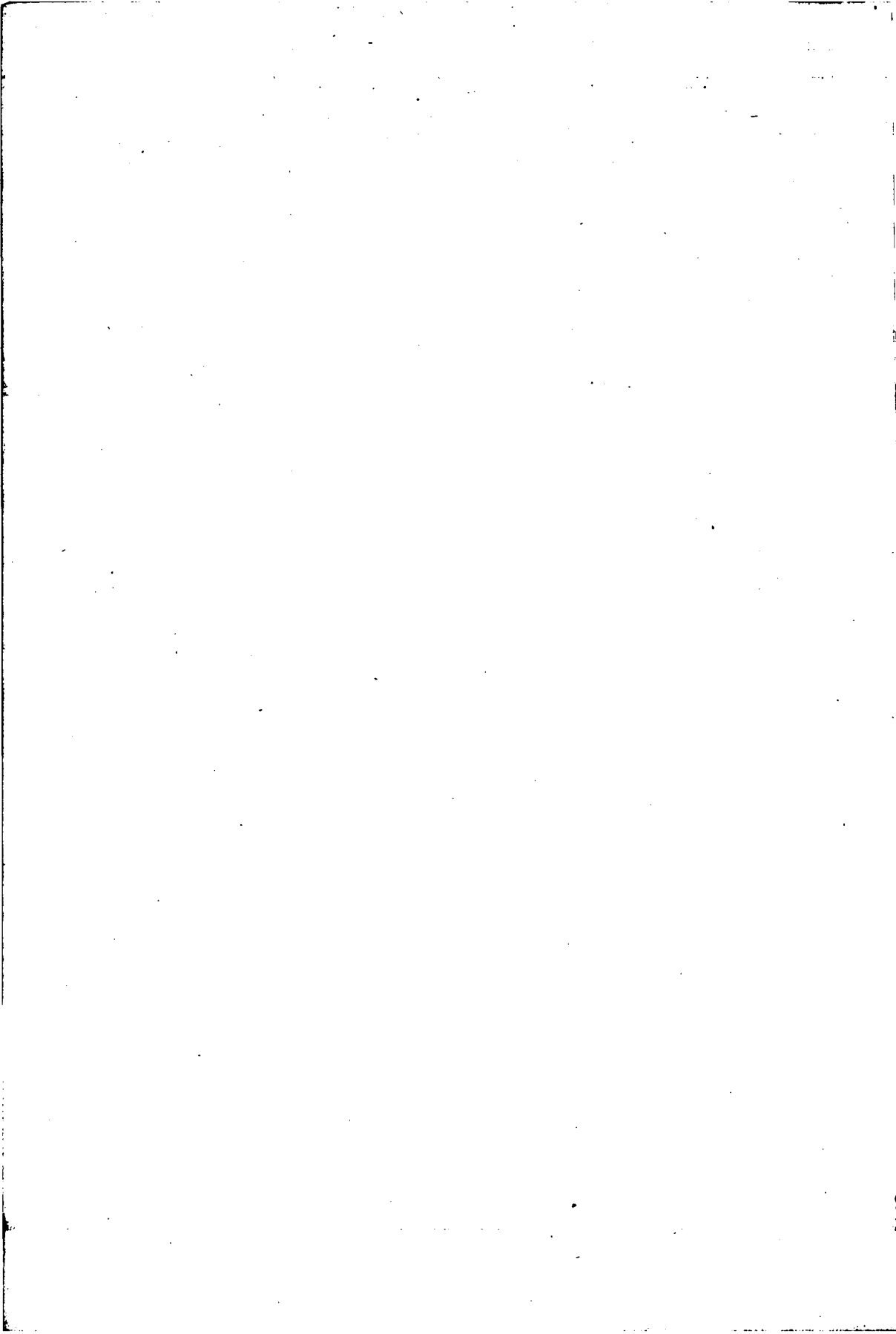
Az aktuális-központú előadások rendszere akkor alkalmazható sikeresen, ha a kiválasztott téma megfelelően motiválja a hallgatókat, azaz számukra is gondolkodásra serkentő. Ilyeneket évekkal előre természetesen nem lehet tervezni. Egy várható vagy frissen bevezetett gazdasági vagy iskolai reform, egy fontos évforduló alkalmas arra, hogy szemeszterünket erre építsük fel.

Az előadások másik rendszere csak egy témakört dolgoz fel az adott tanítási ciklusban. Ennek többek közt az az előnye, hogy sokkal mélyebben lehet érinteni a témát, és jobban lehet igazodni a hallgatók változó érdeklődési köréhez. Így, ha szociológusokkal dolgoznak együtt, akkor olyan témákkal ajánlatos foglalkozni, mint az intézmények és az ember, a környezetvédelem, vagy a nők helyzete. Amennyiben zenével foglalkozó hallgatók vannak túlsúlyban — ez is, mint az előző, gyakran előfordul Franciaországban —, ajánlatosabb például az iskolarendszert és ezen belül a zene- és énekotatást választani. Az imént említett témák, továbbá olyanok, mint a család, az iskola, a tömegtájékoztatás, a demokrácia, alkalmasak arra, hogy közülük egyet gyújtópontba állítva, a jelenkori Magyarországról megfelelő képet nyújtsunk.

Jó országismereti tankönyv csak akkor szerkeszthető, ha azt évenként, kétévenként módunkban áll felfrissíteni, hiszen ennek aktuális-központúnak kell lennie. Ezt a naprakészen tartást a dossziék rendszerével célszerű megoldani.

Ez a minden hallgató birtokában lévő dosszié tartalmazta a szerző franciaországi gyakorlatában az előadások sokszorosított kivonatát, az cdavonatkozó magyar és francia cikkek fénymásolatait, irodalomjegyzékét és a javasolt video- és hanganyagot. A hallgatók feladata volt, hogy a dossziét saját eredményeikkel is kiegészítsék. Az anyagi ráfordítás nem volt több, mint egy tankönyv állandó átdolgozásának a költsége.

Befejezésül két dologra hívom fel a figyelmet. Ne tegyük túl magasra a mércét. Az országismeret tárgya, a minket körülvevő magyar világ csak a hallgatók motiváltsági fokával arányos szinten tanítható eredményesen. Egyetemi tanulmányaink során általában nem készítették fel bennünket ennek a feladatnak az elvégzésére, ezért a tanár részéről állandó szakosított felkészülés, önművelés és a mai világ kérdései iránt való nyitottság szükséges.





# TARTALOMJEGYZÉK

## ELŐSZÓ

Korcsg András államtitkár megnyitója . . . . .	3
--	---

## I. A magyar mint idegen nyelv tudományos és módszertani kérdései

Szépe György: A „magyar mind idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése . . . . .	9
Bibliográfia . . . . .	21
Éder Zoltán: A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvi és módszertani kérdései a magyar egyetemeken . . . . .	29
Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben . . . . .	35

## II. Körkép

### Magyartanítás a külföldi egyetemeken

#### Csehszlovákia

Rudnai Gábor: Magyar nyelvoktatás a prágai Károly Egyetemen . . . . .	45
---	----

#### Dánia

Zaicz Gábor: Magyar szak- magyaroktatás Dániában . . . . .	47
--	----

#### Egyesült Államok

Kontra Miklós: Kerestetnek: magyarkönyvek amerikaiaknak . . . . .	50
---	----

#### Finnország

Kiss Antal: A finnországi magyar tankönyvek grammatikai felépítésének problémái . . . . .	55
---	----

Márk Tamás: Idegen rokonnyelv . . . . .	59
---	----

#### Franciaország

Dienes Ottó: A lektori munka módszertani és gyakorlati problémái . . . . .	61
--	----

#### India

Bethlenfalvy Géza: Megjegyzések egy indiai tanuló problémáit figyelembe vevő magyar nyelvkönyv előkészítéséhez . . . . .	64
--	----

#### Lengyelország

Dukkon Ágnes: Magyar nyelvoktatás a Krakkói Jagelló Egyetem Orientalisztika Tanszékén. . . . .	67
--	----

Szőnyi György Endre: Mit tanítsunk felsőbb éves magyar szakos külföldi hallgatóknak? (problémák) . . . . .	70
--	----

#### Német Demokratikus Köztársaság

Kornya László: A fordító- és tolmácsképzés anyanyelvi és idegennyelvi megalapozásának grammatika-oktatási problémái a berlini egyetemen . . . . .	73
---	----

#### Vietnam

Nguyen Huy Binh: A magyar nyelv oktatása a Hanoi Idegennyelvi Egyetem Előkészítő Karán . . . . .	77
--	----

Tran Nhu To: Magyarul tanuló vietnamiak néhány fonetikai problémája . . . . .	79
---	----

#### Olaszország

Szabó Győző: Nyelvkönyv-szöveg kísérlet gyakorlati szótár alapján . . . . .	81
---	----

Sárközy Péter: A magyar nyelv és irodalom oktatása Olaszországban . . . . .	85
---	----

### III. Hozzászólások a nyelv és kultúra oktatásának kapcsolatairól

Ginter Károly: A lektor hungarológiai munkája . . . . .	93
Giay Béla: A fordítás a lektor nyelvoktató munkájában . . . . .	97
Prileszky Csilla: A Színes magyar nyelvkönyvről . . . . .	99
Ruszinyák Márta: A magyar nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatairól . . . . .	102
Szende Aladár: Nyelv és kultúra egysége gyermekek oktatásában . . . . .	104
Tóth László: A magyar országismeret tanításának egyes kérdéseiről . . . . .	107

