

317.482

16
1986

FOLIA

PRACTICO - LINGUISTICA

XVI. évf. 1.sz.

A DIFFERENCIÁLÁS LEHETŐSÉGEI ÉS MÓDSZEREI
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN



BME NYELVI INTÉZET

1986

534.610

F O L I A P R A C T I C O - L I N G U I S T I C A

XVI. évfolyam

1986.

1.szám

A DIFFERENCIÁLÁS LEHETŐSÉGEI ÉS MÓDSZEREI
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Szerkesztette:

Szóllósy-Sebestyén András

Budapesti Műszaki Egyetem

Nyelvi Intézet

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Szerkesztőbizottság:

Aradi András

Dr. Estók Tivadarné

Hársné Kigyóssy Edit

Szóllósy-Sebestyén András (főszerkesztő)

ISSN 0134 - 0492

Felelős kiadó: Fazekas Pálné dr., a BME Nyelvi Intézetének igazgatója

TARTALOM:

<u>A DIFFERENCIÁLÁS LEHETŐSÉGEI ÉS MÓDSZEREI A MAGYAR</u>	Oldal
<u>MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN</u>	
Előszó	9
Introduction	16
Предисловие	23
Dr. László Alfrédnek, a VVE rektorhelyettesének megnyitója	31
Szóllósy-Sebestyén Andrásnak, a BME Nyelvi Intézet MNYCs vezető nyelvtanárának megnyitója	37
<u>Dr. Sturcz Zoltán:</u> A differenciálás pedagógiai-módszer- tani elvei és problémái a nyelvoktatásban	45
<u>Giay Béla:</u> Differenciálódási tendenciák a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában	65
<u>Andrássy Attila:</u> A differenciálás tendenciájának szükségessége, lehetőségei és korlátai a NEI nyelvoktatási gyakorlatában	85
<u>Szóllósy-Sebestyén András:</u> Az egységes magyar mint idegen- nyelv-oktatás differenciálása és továbbfejlesztése a műszaki egyetemeken és főiskolákon	97
<u>A differenciálás szempontjai, a kultúra és a nyelvtudás</u>	
<u>Egyed László:</u> A differenciálás lehetőségei kezdő fokon ...	153
<u>Gyenes Tamásné dr.:</u> Sajátosan differenciált alapfokú magyar nyelv-oktatás aspiránsok számára	161

<u>Erdős József</u> : Haladó nyelvi jegyzet a BME magyar nyelvi előkészítő tanfolyamai számára	168
<u>Dr. Heverdléné Laborc Júlia</u> : A tanulói szükségletek, tudásszintek és a differenciálás összefüggéseiről	177
<u>Dr. Szende Aladár</u> : Esztétikai hatások érvényesítése gyermekek magyarnyelv-tanításában	188
<u>Somos Béla</u> : A differenciálás az országismeret oktatásában	197
<u>Dr. Fűredi Jánosné</u> : Emelt szintű magyarnyelv-oktatási kísérlet a BME-n	203
<u>Berényi Katalin</u> : A nyelvi verseny szerepe a magyarnyelv-oktatás differenciálásában	209
<u>Bagi Ferenc</u> : A magyar mint környezeti nyelv tanításának főbb kérdései	216
<u>Solymosy K. Viktória</u> : Környezetnyelv, származásnyelv vagy magyar mint idegen nyelv?	234
<u>Differenciált magyarnyelv-oktatás a műszaki egyetemeken és főiskolákon</u>	
<u>Aradi András-Győrffy Mária</u> : Felmérő teszt a műszaki egyetemi magyarnyelv-oktatás kezdetén ..	241
<u>Nyilas Sándorné</u> : Konzultációk és segédanyagok felhasználása a differenciált magyarnyelv-oktatás szolgálatában a BME-n	247
<u>Lipka Gábor</u> : Módszertani lehetőségek magnetofon alkalmazásával	252
<u>Várnai Aladár</u> : A differenciálás szükséges és lehetséges mértéke	262

<u>Kovács Miklós</u> : Évismétlő külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatása a BME-n	266
<u>Gyenes Tamásné dr.</u> : A differenciálás kényszere és lehetőségei az egyévfolyamos magyarnyelv-oktatás keretében	276
<u>Dr. Ginter Károly</u> : Magyartanítás és kétnyelvűség	283
<u>Dr. Bazsó Zoltán</u> : A differenciált nyelvoktatás - az értékelés, a vizsgáztatás szemszögéből	287
<u>Aradi András</u> : Egységes követelményrendszer és diffe- renciálás	294
Contents	312
Содержание	315

A DIFFERENCIÁLÁS LEHETŐSÉGEI ÉS MÓDSZEREI
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Szerkesztői előszó

A Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja szokásos évi országos módszertani konferenciáinak sorában a tizediket a Veszprémi Vegyipari Egyetem Idegennyelvi Lektorátusával összefogva a szokásosnál szélesebb körben, a Modern Filológiai Társaság keretében rendezte meg 1986. augusztus 28-29-én Veszprémben

A differenciálás lehetőségei és módszerei a magyar mint idegen nyelv oktatásában címmel.

A konferenciát, amelyen több, mint 60, a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó vagy az iránt érdeklődő szakember vett részt, László Alfréd, a Veszprémi Vegyipari Egyetem rektorhelyettese nyitotta meg, majd Szöllősy-Sebestyén András, a BME Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának vezetője tartott rövid bevezetőt. Az ezt követő plenáris ülésen három nagyobb szabású előadás hangzott el.

Dr. Sturcz Zoltánnak, a BME Nyelvi Intézete igazgatóhelyettesének előadása, A differenciálás pedagógiai-módszertani elvei és problémái a nyelvoktatásban, címének megfelelően mintegy az egész konferencia bevezetéseként az oktatás differenciálásának nemcsak a nyelvoktatásra vonatkozó, hanem az oktatás társadalmi környezetével és belső tagolódásával is összefüggő általános elvi problémáit vetette fel, sőt rendszerezte; és azzal a fontos tanulsággal szolgált, hogy ezek az általános pedagógiai elvek a magyar mint idegen nyelv oktatására is érvényesek, de éppen ezért az itt születő gyakorlati megoldásoknak e területen kívül a nyelvoktatás, sőt általában az oktatás differenciálása szempontjából is elvi jelentősége lehet.

Giay Bélának, a Magyar Lektori Központ igazgatójának Differenciálódási tendenciák a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában című előadása a külföldi és a hazai magyar mint idegennyelv-oktatás egész területét tekintette át, és arra a megállapításra jutott, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának nincs a nyelv szellemének megfelelő egységes módszertana, és sajátos módon ennek is része van abban, hogy a különböző körülmények között folyó magyar nyelv- oktatás eltérő igényei és szükségletei szinte egyáltalában nem tükröződnek a különböző célokra készült és különböző helyeken használt tankönyvek és tananyagok felépítésének differenciálódásában.

Andrássy Attilának, a Nemzetközi Előkészítő Intézet igazgatóhelyettesének A differenciálás tendenciájának szükségessége, lehetőségei és korlátai a NEI oktatási gyakorlatában címen megtartott előadását külön is figyelmébe ajánljuk a szakmai felsőoktatásban működő magyarnyelv-tanároknak, mivel nemcsak szemléletesen összefoglalta a NEI jelenlegi magyar nyelvoktatási rendszerét és módszereit, hanem fejlődéstörténeti perspektívába is állította azt. Ezáltal számos olyan háttérinformációt és aktuális újdonságot tartalmazott, amelyek azoknak a kollégáknak a számára, akik a Nemzetközi Előkészítő Intézetben végzett külföldi hallgatók nyelvi továbbképzésével foglalkoznak, egyszerűen nélkülözhetetlenek; nem beszélve arról, hogy milyen szükségük lehet a NEI gazdag tapasztalataira azoknak, akik a magyarországi felsőoktatási intézményekben mostanság bevezetett különféle új oktatási formák keretében maguk kísérleteznek hallgatóiknak a felsőfokú szakmai tanulmányokra való nyelvi előkészítésével.

Ennek kapcsán, mivel a konferencián spontán kialakult szakmai vitákról sajnos nem készítettünk jegyzőkönyvet, ezeknek megállapításaiból hadd emeljünk ki itt annyit, hogy az

említett új oktatási formák bevezetése következtében a kezdő magyarnyelv-oktatásnak a szakmai felsőoktatási intézményekben való megjelenésével megbomlani látszik az a világos és egyértelmű munkamegosztás az általános nyelvi előkészítés és a felsőoktatási intézményekben folyó, szakmailag orientált nyelvi továbbképzés között, amelynek értelmében a külföldi hallgatóknak a magyarországi mindennapi életre való felkészítése szinte kizárólag a Nemzetközi Előkészítő Intézetre hárult, míg a szakmai felsőoktatási intézményekben velük foglalkozó nyelvtanárok feladata e tekintetben már csak a szinten tartás, egyébként pedig kizárólag a magyar nyelvű szakmai tanulmányok folytatására való felkészítés volt. Sok szó esett a konferencián ennek az új helyzetnek a következményeiről mind a két oldalon: milyen jellegű és milyen mértékű általános nyelvi és kulturális ismereteket kell nyújtani a külföldieknek a kifejezetten szakmai célú nyelvoktatás keretében is; ill. milyen szinteken és milyen módon lehet jobban a szakmai képzés által meghatározott célokra orientálni már a magyar nyelvi előkészítő tanfolyamokat is. Mert véleményünk szerint a szakmai célból tanult magyar nyelv semmiképpen sem a magyarságismeret egyik tárgya, hanem az alkalmazott nyelvészet egy olyan területe, ahol lehetőség szerint pontosan meg kell határozni, hogy az adott célhoz képest a nyelv eredményes használata milyen nyelven kívüli ismereteket kíván meg, és a szakmai célú magyar nyelv tanfolyamok általános ismeretanyagát tudatosan ezekre kell korlátozni. Más kérdés, hogy ennek az ismeretanyagnak a tudományos feltárása természetesen nem csupán a nyelvészet feladata, hanem a magyar nyelvvel kapcsolatos hungarológiai kutatásoké is.

E szerteágazó gondolatokat ébresztő előadások után a konferencia első napi programja hangulatos fogadással zárult, ahol e gondolatok közvetlen beszélgetésben való kicserélésére

is mód nyílt. Talán nem szükséges külön esetelni, hogy veszprémi vendéglátóink jóvoltából a konferencián belül ez az alkalom milyen jól szolgálta az egész konferenciának azt a célkitűzését, hogy a magyarral mint idegen nyelvvel foglalkozó különböző műhelyek kölcsönösen gyümölcsöző, közvetlen kapcsolatokat építsenek ki egymással.

A konferencia második napja ismét plenáris üléssel kezdődött. Ezen Szöllősy-Sebestyén András, a BME Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának vezetője tartott előadást Az egységes magyar mint idegennyelv-oktatás differenciálása és továbbfejlesztése a műszaki egyetemeken és főiskolákon címmel, amelyben a műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás egységes külső és belső feltételeinek, feladatainak és sajátosságainak meghatározásából kiindulva ismertette azokat a többé-kevésbé spontán differenciálódási tendenciákat, amelyek a magyar mint idegen nyelv oktatásának ezen a jól meghatározható és egységesen szabályozott területén az utóbbi tíz évben megjelentek, és amelyeknek pozitív és negatív tapasztalataira támaszkodva két-három éve kísérletek folynak a Budapesti Műszaki Egyetemen a magyarnyelv-oktatás tudatos differenciálására, nevezetesen az elégtelen nyelvtudású hallgatók megfelelő időben történő felzárkóztatására és a kiemelkedő nyelvtudással rendelkező hallgatók számára terveszerűen emelt szintű nyelvi képzés bevezetésére, mivel a nem kellően differenciált oktatás lefelé nivelláló tendenciái elsősorban e két véglet felől fenyegetik az egész nyelvoktatási rendszer hatékonyságát. A kísérletek során kidolgozott egyedi módszerek és tananyagok azáltal válnak majd az egész rendszer minőségi működését befolyásoló tényezővé, hogy egy olyan új differenciált követelményrendszer, és az annak kereteit kitöltő egységes tananyag készítésébe torkollanak, amely nemcsak lehetővé teszi a tanárok számára, hanem egyenesen rákényszeríti őket,

hogy ne csak az oktatás módszereit, hanem annak anyagát is maguk válasszák ki és tervezzék meg az oktatás általuk ismert aktuális feltételeinek megfelelően differenciálva. Az oktatás differenciálására irányuló kísérletek ilyen módon teljes mértékben összefonódnak a műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás továbbfejlesztésének perspektíváival.

Szóllósy-Sebestyén András előadása után a konferencia két szekcióban folytatta munkáját. Az I. szekció, amelyben Egyed László, a Veszprémi Vegyipari Egyetem Idegennyelvi Lektorátusának vezetője elnökölt, A differenciálás szempontjai, kultúra és nyelvtudás címmel a magyar mint idegennyelvtanítás különböző szintjeit és területeit tekintette át a differenciálás szempontjából, a kezdő nyelvtanulóktól (Egyed László, Gyenes Tamásné dr.) a magyar nyelvi előkészítő tanfolyamon keresztül (Erdős József) a haladók emelt szintű nyelvoktatásáig (dr. Fűredi Jánosné, Berényi Katalin), a különböző korú és anyanyelvű gyermekek magyarnyelv-tanításától (dr. Szende Aladár, Bagi Ferenc, Papp György) a különösen jól képzett, de nyelviileg kezdő felnőtt szakemberekéig (Gyenes Tamásné dr.). A differenciálás szempontjai között ebben a szekcióban a nyelvtudás szintjén és a nyelvtanulók életkorán kívül sok más is fölmerült: pl. a magyar nyelvet tanulók eltérő kulturális háttere (Somos Béla) és nyelvi környezete: Jugoszláviából, az újvidéki Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézetének két munkatársa is (Bagi Ferenc és Papp György) a magyar mint környezeti nyelv tanításának problémáiról tartott előadást.

A II. szekció munkáját Szóllósy-Sebestyén András vezette, amelynek témája - Differenciált magyarnyelv-oktatás a műszaki egyetemeken és főiskolákon - az ő előadásához kapcsolódott. Ebben a szekcióban - címének megfelelően - az előadások a műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás differen-

ciálásának eszközeit és a hozzájuk kapcsolódó módszereket: a felmérő dolgozatok (Aradi András - Gyórfiyné Magasi Márta) és más oktatási segédanyagok (Nyilas Sándorné) felhasználását, a magnetofon alkalmazása által nyújtott módszertani lehetőségeket (Lipka Gábor), továbbá néhány évek óta bevált formáját: a konzultációkat (Nyilas Sándorné), a fél éves évismétlő (Kovács Miklós) és az egy évfolyamra sűrített magyar nyelvoktatást (Gyenes Tamásné dr.) mutatták be, míg néhány más, újabban bevezetett kísérleti oktatási forma inkább az I. szekció témakörébe kívánczolt (Erdős József, dr. Fűredi Jánosné, Berényi Katalin). A II. szekcióban viszont szóba került a differenciálás számos eddig megoldatlan vagy csak félig megoldott problémája is: a hallgatók szakmai ismereteinek anyanyelvükre való "visszafordítása" (dr. Ginter Károly), a differenciálás új szükségletei és régi lehetőségei (Várnai Aladár), meg a differenciált oktatás és az egységes értékelés közötti konfliktusok feloldása (dr. Bazsó Zoltán). Az e kérdésekkel kapcsolatos viták konklúziója egy mondatban úgy foglalható össze, hogy az oktatás differenciálása az egységes követelményrendszer megvalósítását szolgálja, ha az utóbbit nem tévesztjük össze az értékelési szintek puszta meghatározásával, hanem az egész oktatási folyamat olyan egységes keretének tekintjük, amelyen belül meghatározott helyeken és módokon kell és lehet differenciálni, azaz a rendszert az oktatás konkrét körülményeihez adaptálni (Aradi András).

A szekcióülések után a konferencia résztvevői ismét közös ülésre gyűltek össze, ahol meghallgatták a szekcióvezetők összefoglaló beszámolóit, és hozzászólásokkal egészítették ki a konferencián hallottakat.

A Folia Practico-Linguisticának ez a száma - a vitaülésen elhangzott hozzászólások kivételével - A differenciálás lehe-

tősegei és módszerei a magyar mint idegen nyelv oktatásában
című kétnapos konferencia csaknem teljes anyagát tartalmazza,
kiegészítve egy-két a konferenciára készült, de ott különböző
okokból el nem hangzott referátummal (dr. Heverdle Lászlóné,
Solymosi K. Viktória). Úgy gondoljuk, hogy az itt közzétett
anyag magában is bizonyítja a konferencia eredményességét,
és reméljük, hogy ezeket az eredményeket különböző területeken
dolgozó kollégáink jól fogják tudni hasznosítani. A konferen-
cia anyagának a Folia Practico-Linguisticában való közzététe-
lével ugyanis az a nem titkolt célunk, hogy ezeket az ered-
ményeket a konferencia résztvevőinél is szélesebb körben
hozzáférhetővé, és mindnyájunk számára felidézhetővé tegyük.

Budapest, 1986. október 7.

A szerkesztő

Introduction

The Hungarian Department of the Institute of Modern Languages at the Technical University of Budapest held the tenth of their traditional annual conferences on methodology in Veszprém on the 28th and 29th of August 1986. This year the conference was organized together with the Foreign Language Department of the Chemical University of Veszprém and on a larger scale within the scope of the Association of Modern Filology and it had the title The Possibilities and Methods of Differentiation in Teaching Hungarian as a Foreign Language.

The conference, which was attended by more than 60 experts dealing with or interested in teaching Hungarian as a foreign language, was opened by Alfréd László, Vice-Rector of the Chemical University of Veszprém, then there was a short introductory speech given by András Szóllósy-Sebestyén, Chief of the Hungarian Department of the Institute of Modern Languages at the Technical University of Budapest. Then three longer papers were read at the plenary session.

As an introduction to the whole conference, dr. Zoltán Sturcz, Vice-Principal of the Language Institute at the Technical University of Budapest, read a paper titled The Pedagogical and Methodological Principles and Problems of Differentiation in Language Teaching, which raised and also systematized the general theoretical problems of the differentiation of teaching, referring them not only to the teaching of languages but to the social surroundings and the inner features of teaching as well. The paper held the important message that these general pedagogical principles are true of teaching Hungarian as a foreign

language as well, and as a consequence of this the practical solutions found in this field may be of significance to the differentiation of language teaching or even of teaching in general, too.

The paper read by Béla Giay, Director of Center for Hungarian Studies Abroad was titled Trends towards Differentiation in the Description, Curriculum and Teaching Methods of Hungarian as a Foreign Language and it dealt with the teaching of Hungarian as a foreign language in Hungary and abroad. The paper pointed out that the teaching of Hungarian as a foreign language has no appropriate uniform methodology but, in a peculiar way, this also plays a part in the fact that the different demands and requirements of teaching Hungarian in different circumstances are by no means reflected in the structure of textbooks and teaching materials prepared for different purposes and used at different places.

The third paper, which was read by Attila Andrásy, Vice-Principal of the International Preparatory Institute, and was titled The Necessity, Possibilities and Limits of Differentiation in the Teaching Practice of the International Preparatory Institute, may be of special interest to the teachers of Hungarian working in university education, as it not only summarized the present system and methods of teaching Hungarian in the International Preparatory Institute, but gave an evolutionary perspective as well. This way it contained a lot of background information and topicalities that are essential for those who teach Hungarian to the foreign students coming from the International Preparatory Institute; to say nothing of the fact that the ample experiences of the International Preparatory Institute must be indispensable for those who are working in the

presently introduced new forms of education at Hungarian universities and are trying to work out the methods of how to supply their students with a sufficient command of the language to qualify them for their university studies.

Unfortunately, no minutes were kept of the discussion following the lectures, so we must mention here that the appearance of the beginner level of teaching Hungarian at the universities, which is a consequence of the above mentioned new forms of education, seems to upset the clear and unambiguous division of labour between the general language training and professionally biased teaching of the language. In accordance of this division of labour preparing the foreign students to the everyday life in Hungary fell almost only to the International Preparatory Institute whereas the teachers who taught these students at the universities and colleges were responsible solely for qualifying them for their professional studies and had only to keep up their knowledge of the everyday language. Much was said about the consequences of this new situation on both sides: how much and what sort of knowledge of the everyday language and culture should the foreign students be provided with even within the framework of the professionally biased teaching of the language; or how and on what levels could the Hungarian preparatory courses be better oriented for the purposes of the students' professional studies. We are convinced, however, that the Hungarian language learnt for professional purposes is by no means a subject of Hungarology, but it is a field of applied linguistics, where the amount of the extralinguistic knowledge indispensable for a sufficient command of the language should be determined as precisely as possible

and the general material of the professional language courses should consciously be limited to this amount. It is also true, of course, that the scientific research of this material falls not only to linguistics but to Hungarology as well.

After these thought-provoking papers the first-day programme of the conference ended with a pleasant dinner-party, where we were also given the opportunity to exchange ideas in friendly conversations. Perhaps it goes without saying that, thanks to our hosts in Veszprém, the dinner-party wonderfully furthered the object of the whole conference, namely that the different workshops engaged in teaching Hungarian as a foreign language could establish mutually profitable and direct connections with each other.

The second day of the conference also started with a plenary session. András Szóllósy-Sebestyén, Chief of the Hungarian Department of the Institute of Modern Languages at the Technical University of Budapest, gave a lecture titled *The Differentiation and Improvement of the Uniform Teaching Hungarian As a Foreign Language At the Technical Universities and Colleges*. Starting from the uniform outer and inner conditions, tasks and characteristics of teaching Hungarian at the technical universities and colleges, he talked about the more or less spontaneous tendencies towards differentiation that appeared in this well definable and uniformly regulated field of teaching Hungarian as a foreign language in the past ten years and on the basis of which there have been experiments going on at the Technical University of Budapest for two or three years to differentiate the teaching of Hungarian consciously, i.e. to help the students with an insufficient knowledge of the language to catch up in due time and to make it possible systematically for the

excellent students to learn the language on a higher level, because the downward tendencies in a badly differentiated language teaching question the efficiency of the whole language teaching system primarily from these two extremes. The individual methods and materials worked out in the experiments will become a decisive factor in the whole system by the fact that they will result in a new system of differentiated requirements and uniform teaching materials that will not only make it possible for the teachers but will expressly force them to choose and plan both their teaching methods and materials for themselves while differentiating according to the current conditions of the teaching process. Thus the experiments to differentiate our language teaching will completely go together with the improvement perspectives of teaching Hungarian at the technical universities and colleges.

After András Szöllősy-Sebestyén's lecture the conference split up into two sections. László Egyed, Chief of the Foreign Language Department at the Chemical University in Veszprém acted as chairman of the first section, which bore the title The Aspects of Differentiation, Culture and the Knowledge of the Language. This section covered the different levels and fields of teaching foreign languages (Dr. Heverdle Julia Laborc) from the point of view of differentiation and it dealt with the problems of beginners (László Egyed, Gyenes Tamásné dr.), students at the Hungarian preparatory courses (József Erdős), the higher level teaching of advanced students (Dr. Füredi Jánosné, Katalin Berényi), the teaching of Hungarian to children of different ages and mother tongues (Dr. Aladár Szende, Ferenc Bagi, György Papp) and to well-qualified adult experts who are beginners as language learners

(Gyenes Tamásné dr.). Apart from language proficiency and the age of the learners, a lot of other factors cropped up among the aspects of differentiation, e.g. the different cultural background of the language learners (Béla Somos) and their language environment; there were two colleagues from Yugoslavia, from the Institute of Hungarian Language, Literature and Hungarology Research in Novisad (Ferenc Bagi and György Papp), who talked about the problems of teaching Hungarian as a "language of the environment".

András Szöllősy-Sebestyén acted as chairman at the second section as the topic here - The Differentiated Teaching of Hungarian at the Technical Universities and Colleges - connected with his lecture. In this section the lectures covered the means and methods of the differentiation of teaching Hungarian at the technical universities and colleges; they dealt with the use of placement tests (Aradi András - Gyórfyné Magasi Márta) and other teaching materials (Nyilas Sándorné), the methodological possibilities of using tape-recorders (Lipka Gábor) and some other time-honoured forms of differentiation, such as consultations (Nyilas Sándorné), the half-year courses for students who failed in the technical subjects (Kovács Miklós) and the special one-year concentrated courses (Gyenes Tamásné dr.), while lectures on other newly developed forms of teaching went to the framework of the first section (Erdős József, dr. Fűredi Jánosné, Berényi Katalin). Nevertheless, a lot of unsolved or only half-settled problems of differentiation came into question in the second section: about how the students "retranslate" their professional knowledge into their mother tongues (Dr. Ginter Károly); the new requirements and old possibilities of differentiation

(Várnai Aladár); the solution of the conflicts between differentiation and the uniform evaluation system (Dr. Bazsó Zoltán). The discussions in connection with these questions can be summarized in one sentence in the following way: the aim of differentiation in teaching is ultimately to put the uniform evaluation system into practice, if we don't mistake the latter for the simple declaration of evaluation levels but take it as the uniform frame of the whole teaching process within which differentiation is a must and a possibility at certain ways, i.e. it is the adaptation of the system to the actual conditions of teaching (Aradi András).

After the section meetings the participants of the conference came together again to listen to the chairmen's reports and to add their contributions to the discussion.

The present issue of the *Folia Practico-Linguistica* contains almost the complete material of the two-day conference, except for the contributions after the chairmen's reports, and you can also find some papers originally written for but for different reasons not read out at the conference (Solymsy K. Viktória). We think that this material in itself will prove the efficiency of the conference and we hope that the output will be of much use to our colleagues working at different places. As a matter of fact, by publishing the material of the conference our aim is to make the results available also for those who could not attend the conference and to make them recallable for all of us.

Budapest, 7th October, 1986.

The editor

Предисловие

В городе Веспрем 28–29 августа 1986 года состоялась десятая методическая конференция Группы преподавателей венгерского языка Института иностранных языков БТУ на тему "Возможности и методы дифференцированного обучения венгерскому языку, как иностранному."

Конференция была организована совместно с Лекторатом иностранных языков Веспремского химического университета в рамках Общества современной филологии. Таким образом эта конференция была проведена в более широком кругу, чем предыдущие: в её работе принимало участие свыше 60 специалистов, занимающихся обучением венг. языку, как иностранному или интересующихся им.

Конференцию открыл доктор Ласло Альфред, проректор ВХУ, затем с небольшой поздравительной речью выступил руководитель Группы преподавателей венгерского языка Института иностранных языков БТУ Сёллёши-Шебештен Андраш. На пленарном заседании было заслушано три доклада:

Первый – доклад доктора Штурца Золтана, заместителя директора Института иностранных языков БТУ на тему Педагогико – методические принципы и проблемы дифференцированного обучения языкам, был посвящён вопросам дифференцированного обучения и учитывал не только обучение языкам, но и его общественные аспекты, а также его внутреннее расчленение, на основе которых сделал вывод, что рассмотренные общепедагогические принципы могут быть перенесены и на преподавание венгерского языка, как иностранного; следовательно, практические приёмы, применяемые в этой области, могут иметь принципиальное значение и с точки зрения преподавания иностранных языков, и во всём процессе дифференцированного обучения.

В следующем докладе на пленарном заседании были рассмотрены Тенденции дифференции в описании венгерского языка как иностранного и в методах, применяемых при обучении и организации учебного материала. Автор доклада, Джай Бела, директор центра венгерских лекторов, останавливаясь на проблемах обучения венг. языку, как иностранному в Венгрии и за рубежом, пришёл к выводу, что оно не располагает единой методикой, соответствующей духу венгерского языка.

В частности и этим объясняется тот факт, что в составлении учебников и учебных материалов, предназначенных для разных целей и употребляемых на разных местах, отнюдь не отражаются своеобразные требования и потребности данного типа преподавания венг. языка.

Третий доклад на пленарном заседании был сделан заместителем директора Международного подготовительного института, Атила Андраши на тему Необходимость тенденции дифференциации в обучении возможности и ограничения осуществления в МПИ. Этот доклад представляет особый интерес для преподавателей, работающих в профессиональном высшем образовании, так как в нём не только обобщаются современные методы и система обучения языку в МПИ, но и вся деятельность института рассматривается в перспективе исторического развития. Поэтому доклад содержит целый ряд актуальных вопросов и так называемых второстепенных информации, которые необходимы и для коллег, занимающихся дальнейшим усовершенствованием языковых и речевых умений выпускников МПИ, и для тех, которые самостоятельно проводят апробацию новых методов в рамках разных, недавно начавшихся в высших школах ВНР форм обучения с целью подготовки иностранных студентов к овладению специальностью на базе венгерского языка.

Суммируя спонтанную дискуссию участников конференции, о которой — к сожалению не велся протокол — должны заметить, что вследствие появления вышеупомянутых форм обучения, то есть из-за введения преподавания венг. языка на начальном этапе в высших профессиональных учебных заведениях, до сих пор принятое, чёткое и однозначное распределение в области преподавания венг. языка как иностранного между общей языковой подготовкой и специально ориентированным совершенствованием языковых и речевых навыков студентов-иностранцев, часто не осуществляется. Дело в том, что общая языковая подготовка иностранных студентов, в их обучении венг. языку, необходимому для повседневного общения, раньше почти без исключения были в ведении МПИ, тогда как задача преподавателей венгерского языка высших профессиональных учебных заведений — кроме поддержки уже усвоенных языковых и речевых умений студентов — в основном состоялось в их подготовке к специальному /профессиональному/ обучению на венгерском языке.

На конференции немало говорилось о следствиях этой новой ситуации, возникшей в обучении венгерскому языку, как иностранному например о том, каким общеязыковым и общекультурным знаниям и в какой мере следует обучать студентов в рамках преподавания языка с целью их подготовки к овладению специальностью с одной стороны; а с другой — на каком уровне и каким путём можно более успешно ориентировать уже подготовительные курсы по венг. языку на целевые установки, требуемые профессиональным обучением. Потому что, на наш взгляд, венгерский язык, как объект профессионального обучения представляет собой область прикладной лингвистики, а не одну из дисциплин так называемых венгероведческих наук; это значит требуется по возможности наиболее точное определение круга внеязыковых знаний, которые учитывая цель данного типа обучения, необходимы для успешного употребления языка,

и которыми должен быть сознательно ограничен материал курсов венгерского языка по специальности. Иной вопрос, что научно обоснованное раскрытие такого запаса знаний является задачей не лингвистики, а и венгероведческих исследований.

После трёх докладов, в которых прозвучали вышеизложенные мысли, первый день конференции закончился дружеским приёмом, где — благодаря нашим веспремским хозяевам — открылась возможность и для обмена опытом в форме непосредственной беседы. Думаю, что не надо ещё раз подчёркивать, что это послужило цели конференции, желанию установления непосредственных и взаимовыгодных контактов между разными центрами преподавания венгерского языка как иностранного.

В начале второго дня участники конференции заслушали ещё один пленарный доклад на тему Дифференциация единого обучения венгерскому языку как иностранному и его усовершенствование в технических университетах и институтах. Исходя из определения внутренних и внешних условий, задач и свойств единой системы обучения венг. языку во втузах ВНР, автор доклада, Сёллёши-Шебештен Андраш, руководитель Группы преподавателей венг. языка Института иностранных языков БТУ, раскрыл тенденции дифференцированного обучения, которые — более или менее спонтанно — проявились в данной области за последние десять лет, и на основе которых в БТУ уже 2-3 года проводятся опыты сознательного дифференцированного обучения, венгерскому языку, а именно в двух направлениях: в связи с подтягиванием в нужный момент отстающих студентов / так назыв. "неудов" /, и по введению обучения языку на повышенном уровне студентов-иностранцев, уже хорошо владеющих венгерским языком. Выбор двух назван-

ных видов опытов объясняется тем, что неправильно дифференцированное обучение угрожает эффективности всей системы преподавания именно в этих двух направлениях. Частные методы и учебные материалы, разработанные в ходе опытов, станут важными факторами, влияющими на качественную сторону деятельности всей системы обучения тем, что они могут привести к разработке новой системы требований для дифференцированного обучения, и на такой основе, к созданию единого учебного материала, на базе которого преподаватели венгерского языка не только смогут, но и будут вынуждены сами выбирать как подходящие методы и приёмы так и конкретный материал обучения, при планировании которого им всегда надо руководствоваться актуальными условиями преподавания. Итак, наш опыт по дифференцированному обучению тесно связан с перспективами развития всего обучения венг. языку во втузах ВНР.

После доклада Сёллёши-Шебештен Андраша, работа конференции продолжалась в секциях.

В первой секции, под председательством Эдеда Ласло, руководителя Лектората иностранных языков Веспремского химического университета, доклады были посвящены теме Аспекты дифференцированного обучения, культура и знание иностранных языков. Здесь были заслушаны доклады о дифференцированном обучении венгерскому языку как иностранному на разных уровнях и в разных областях, например на начальном этапе / Эдед Ласло, Денеш Тамашне д-р /, на подготовительных курсах / Эрдёш Йожеф /, на продвинутом этапе / д-р Фюреди Яношне, Берени Каталин /. В этой же секции обсуждались проблемы обучения венг. языку детей разного возраста, для которых венг. язык не является родным языком / д-р Сенде Аладар, Баги Ференц, Пап Дьёрдь/, а также - для аспирантов, начинающих с нуля /Денеш Тамашне д-р /.

В первой секции, среди разных аспектов дифференцированного обучения – кроме уровней языковых знаний и возраста членов группы – рассматривались и другие, в частности, разный культурный фон людей, изучающих венгерский язык / Шомош Бела / и проблематика венгерского языка, как языка окружающей среды. Баги Ференц и Пап Дёрдь, сотрудники Института венгерского языка, литературы и венгероведческих исследований в городе Нови Сад / Югославия / в своих докладах осветили вопросы преподавания венгерского языка окружающей среды.

А что касается работы второй секции, председателем которой был Сёллэши-Шебештен Андраш, доклады, заслушанные здесь были посвящены теме Дифференцированное обучение венгерскому языку в технических университетах и институтах, и таким образом они были тесно связаны с докладом утреннего пленарного заседания. Докладчики рассматривали разные средства и методы дифференцированного обучения венгерскому языку во втузах ВНР, и они остановились на вступительных письменных экзаменах / Аради Андраш – Дёрфинэ Магаша Марта /, на разных учебных пособиях / Нилаши Шандорнэ /, на методических возможностях применения магнитофона на уроке / Липка Габор /. В некоторых докладах были затронуты апробированные в БТУ специальные формы обучения вен. языку: консультации / Нилаши Шандорнэ /, четырёхмесячное обучение отстающих студентов / которые вынуждены повторить семестр и краткосрочное / двухсеместровое / обучение / д-р Денеш Тамашне /. Следует отметить, что о некоторых формах обучения доклады были прочитаны в первой секции, потому что их содержание как бы "просилось" туда. А во второй секции обсуждались некоторые, пока нерешённые, или неудачно решённые проблемы дифференцированного обучения, так например его новые потребности и старые возможности /Аладар Варнаи /, "перевод" профессиональных знаний на родной язык студентов /д-р Гинтер Кароль / и

решение конфликта дифференцированному по форме обучения и единой системой оценки / д-р Бако Золтан /. Обобщая дискуссию об этих вопросах, можно сделать вывод, что дифференцированное обучение способствует реализации единой системы требований, но только при условии её точного разграничения от простого определения уровней оценки. По мнению докладчика, Аради Анд-раша система требований должна быть рассмотрена, как рамка всего процесса обучения, в которой дифференцировать можно и нужно только на определённых местах и только соответствующим способом, то есть система требований должна быть применена к данным конкретным условиям обучения.

После секционных заседаний участники конференции заслушали отчёты о работе секций и высказали свои мнения относительно докладов.

Настоящий номер журнала Фолия Практико-лингвистика посвящается конференции Возможности и методы дифференцированного обучения венгерскому языку как иностранному. За исключением некоторых выступлений он содержит почти все материалы конференции. В него входят также подготовленные к конференции сообщения, которые по разным причинам не прозвучали перед слушателями. На наш взгляд, собранный здесь материал сам по себе свидетельствует об успешности работы конференции, и наде-емся, что настоящий сборник поможет преподавателям использо-вать накопленный в докладах опыт обучения венг. языку. Ведь материалы конференции, опубликованные на страницах на-шего журнала с целью быть доступным для более широкого кру-га, чем круг участников конференции и воспроизведёнными для всех нас в любой момент.

Будапешт, 7-ое октября 1986 года

Главный редактор

DR. LÁSZLÓ ALFRÉDNAK, A VESZPRÉMI VEGYIPARI EGYETEM

REKTORHELYETTESÉNEK MEGNYITÓJA

Tisztelt Konferencia!

Kedves Vendégeink!

Kedves Kollégák!

Mint a Hazafias Népfront Veszprém Városi Bizottságának elnöke, Veszprém Város Tanácsa és a város vezetői nevében, valamint a Veszprémi Vegyipari Egyetem rektora, tanácsa és a magam nevében tisztelettel köszöntöm a konferencia valamennyi külföldi és belföldi résztvevőjét.

Köszöntöm és üdvözlöm a konferencia rendezőt, a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportját, valamint a szervezésben közreműködő veszprémi kollégákat.

Üdvözlöm Önöket mint a rendezvény legszűkebb értelemben vett házigazdája abból az alkalomból, hogy az 1977 évtől e rendszeresen szervezett tanácskozás, továbbképzést jelentő módszertani konferencia elsősorban kerül vidéken, így nálunk Veszprémben megrendezésre.

Nagy örömünkre szolgál, hogy egyetemünk adhat helyet e konferenciának, hiszen szívesen adunk lehetőséget minden olyan szakmai összejövetelnek, mely a hallgatók oktatását, a jobb, sokoldalúbb szakemberképzést szolgálja.

Örömmel, s egyben kötelességszerűen vállaltuk azt a feladatot, hogy elősegítsük, hogy az előadások, szakmai beszélgetések, tanácskozások egyetemünk falai között legyenek, s vállaltuk a technikai feladatok ellátását.

Tettük mindezt abból a meggyőződésből, hogy tudjuk, hasznos minden olyan tanácskozás, mely a tudományterület szeretetétől átitatott és fűtött szakemberek eszmecseréjét, tapasztalatcseréjét hivatott elősegíteni, s mely egyben a baráti ismerkedés és találkozás feladatát is betölti.

Igyekszünk vállalt feladatainkat úgy megoldani és rendelkezésükre állni, hogy annak eredményeképpen a gazdag program lefutása gördülékeny és zavartalan legyen és hogy Önök e rövid idő alatt jól érezzék magukat.

Kedves Vendégeink!

Tudom és remélem, hogy Önök közül sokan nem első ízben járnak Veszprém városában, de mégis kérem, hogy az első ízben Veszprémbe látogatók iránti udvariasságból engedjék meg, hogy egy-két mondatot mondjak Veszprémről és egyetemünkről.

Hálátlan feladat ugyan Veszprémről néhány szóban beszélni, mert annak csak múltja is sokkal gazdagabb, mint hogy ezt érdemelné. De mégis megkísérlem.

Veszprém megye a 19 magyar megye között rangos helyet foglal el mind ipari, mind egyéb gazdasági és kulturális vonatkozásban. A megyeszékhely, Veszprém ősi városa a Balatontól alig 15 km-re terül el a Bakony hegység lábánál. A város környéke a római korban kedvelt települési hely volt, melynek emlékeit és maradványait az ásatások és a múzeumok gazdag anyaga szemlélteti.

A XI. században az államalapító I. István király idejében püspöki székhellyé és a magyar királyok koronázási városává fejlesztették.

A vármegyerendszer kiépítése során Veszprém is a várispáni székhelyek között foglalt helyet. A püspökségének joghatósága alá tartozó egyházmegye messze túlterjed a megye határain. A veszprémi várban működött 1276 évi elpusztításáig a káptalani, illetve székesegyházi iskola, mely jellege szerint a szabad mesterségek (artes liberales) iskolája, ahol a jogtudományt is oktatták. Így Veszprém a magyar tudományosság egyik bölcsője és főiskolája, a magyar diplomaták nevelőintézete.

Veszprém az árpádkor után a tatárjárás, a törökhódítás, a magyar középkoron keresztül gyéren lakott, hol pusztuló,

hol gyarapodó, épülő város. Nagyobb átalakulást a XVIII., XIX. század hoz, 1875-től rendezett tanácsú város, majd a II. világháborúban ismét nagy pusztítás éri. A felszabadulás romos várost, s mintegy 15000 fő lakosságot talált. Jelenleg a közigazgatásilag hozzácsatolt községekkel együtt lakossága mintegy 75000 fő, és jelentős ipari, tudományos és kulturális központ.

Egyetemünket 1949-ben létesítették, ezzel egyidőben két ipari kutató, a Magyar Ásványolaj- és Földgázkísérleti Intézet és a Nehézvegyipari Kutató Intézet, majd később egy akadémiai kutatóintézet, a Műszaki Kémiai Kutatóintézet és egy Oktatástechnikai Központ is Veszprémbe települt, illetve létesült itt. Az itt folyó tudományos munka elismerését jelentette, hogy 1972-ben a létrehozott öt vidéki Akadémiai Bizottság közül egy Veszprémbe települt, új lendületet és szervezeti keretet adva az öt megyét magábafooglaló régióknak.

Egyetemünk két szakon, vegyészmérnöki és szervező vegyészmérnöki szakon képez 3 éves képzésben üzemmérnököket és egymásra épült oktatásban, 5 éves képzésben, okleveles mérnököket. A vegyészmérnöki szak ágazatai:

szervetlen kémiai technológia,

radiokémiai technológia,

petrolkémiai technológia,

szilikátkémiai technológia, valamint vegyipari rendszer-mérnöki és folyamatszabályozási ágazatok.

Ezenkívül vállalkoztunk emelt szintű nyelvi képzés bevezetésére, speciális szervező és marketingmérnök képzésre, valamint a vegyipar egyéb területén szükséges műszaki szakemberek képzésére. Így beindítottuk közös képzésben a Keszthelyi Agrártudományi Egyetemmel az agrárkémikus és a Budapesti Műszaki Egyetem Villamosmérnöki Karával a műszer és mérés technikai szakot.

Továbbá részt vállalunk a kémia, matematika, fizika és technika szakos kiegészítő tanárképzésben. 1987 szeptemberé-

től beindítjuk a vegyipari- és szilikát gépész üzemmérnök képzést, valamint a kifejezetten vegyipari jellegű mérés- és automatizálási szak oktatását.

Engedjenek meg néhány szót a posztgraduális képzésről is, melyet 1962 óta mindig az aktualitástól függően és a társadalmi mértékben jelentkező igénynek megfelelően indítottunk. Így szakmérnöki kurzusokat indítottunk, mely alatt két év oktatási időt kell értenünk, a petrolkémia-, korróziós-, mezőgazdasági korróziós-, nitrogénipar-, elektrokémia-, épületkerámia-, műszeres analitika-, vegyipari szervező-, vegyipari rendszertechnikai- és legújabban másodnyersanyag-, illetve hulladékhasznosítás területén, témakörében.

Kiemelném, hogy egyetemünk a posztgraduális képzésben a környezetvédelmi problémák megoldására megfelelő ismeretekkel rendelkező szakemberek képzését már 1974-ben beindította, s azóta már több ízben is új kurzus kezdődött. Ezen oktatásban résztvevő s végzett szakemberek száma a mai napig meghaladja a 350-et. Tapasztalatunk és felkészültségünk alapján mint bázisintézmény, több oktatási és kutatóintézetrel együttműködve szeretnénk e területen graduális képzést is bevezetni.

Kedves Kollégák!

Kérem engedjék meg nekem, és ne illessenek szerénytelen-ség vádjával, hogy végezetül egyetemünkről egy rólunk kedvező képet mutató véleményt, illetve megállapítást idézzek:

Büszkék vagyunk arra, hogy több fórumon megállapításra került, hogy a Veszprémi Vegyipari Egyetem, oktatási intézményekkel és a Veszprémben működő kutatóintézetekkel együttműködve, alapításától kezdve szolgálja a kémia tudományterületét és pozitív szerepet játszott mindig, és játszik a nép-gazdaság szakemberszükségletének kielégítésében. Ez előbbivel közvetve, de kutatómunka végzésével és ipari kapcsola-

taival közvetlenül is szolgálja az egész vegyipart.

Visszatérve mai konferenciánk témájához, el kell mondanom, hogy egyetemünkön is tanulnak külföldi hallgatók, igaz nem olyan nagy számban, mint a Budapesti Műszaki Egyetemen, vagy más budapesti főiskolán, de jelenlétüket az egyetemen rendkívül fontosnak tartjuk. Megemlíthetem, hogy az itt végzett külföldi hallgatók közül nagyon sokan és örömmel jönnek vissza volt oktatóikhoz és komoly munkakapcsolat is kialakul a volt hallgatókkal. Rajtuk keresztül más országok oktatási és kutatási intézményeivel is szoros munkakapcsolatban vagyunk.

Mint műszaki szakember jól tudom, milyen jelentős szerepet játszik az idegen nyelvek ismerete saját magunk számára. Mint vizsgáztató azt is tapasztalom, mit jelent a magyar nyelv jó elsajátítása a külföldi hallgatók esetében. Napjainkban sokszor beszélnek a nyelvtanulás hatékonyságáról, eredményeiről és eredménytelenségeiről. Úgy gondolom, hogy a konferencián választott téma "A differenciálás lehetőségei és módszerei a magyar mint idegen nyelv oktatásában" eredményesen növeli a külföldi hallgatók felkészítését, nagy segítséget ad a gyakorlati munkában és növeli a továbbképzésben résztvevők elméleti felkészültségét.

Ezután nem marad más feladatom, mint hogy Önöknek, a konferencia valamennyi résztvevőjének azt kívánjam: végezzenek jó munkát, folytassanak hasznos szakmai és baráti eszmecserét. Érezzék jól magukat egyetemünkön és szép városunkban Veszprémben.

Köszönöm figyelmüket.

SZŐLLÓSY-SEBESTYÉN ANDRÁSNAK, A BME NYELVI INTÉZETE
MAGYAR NYELVI CSOPORTJA VEZETŐJÉNEK MEGNYITÓJA

A Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, mint e konferencia egyik rendezője, s a magam, mint e konferencia egyik szervezője nevében

szeretettel köszöntöm az összes megjelenteket,

akik most tulajdonképpen két konferencián vesznek részt egy időben - de ahhoz, hogy ez a bejelentés érthető legyen, el kell mondanom néhány dolgot ennek a konferenciának az előzményeiről.

A BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja 1977 óta minden tanév megkezdése előtt országos módszertani konferenciát rendez, amelynek célja - röviden összefoglalva - a hazai műszaki egyetemeken és főiskolákon magyar nyelven tanuló külföldi hallgatók kötelező magyar nyelvoktatásának szervezeti és szemléleti koordinálása, elsősorban azért, hogy állandó fórumot biztosít a magyarnyelv-tanárok szakmai továbbképzéséhez és módszertani tapasztalatcseréjéhez.

Utólag visszatekintve úgy látjuk, hogy már az I. országos módszertani konferenciának az anyaga, amely a BME Nyelvi Intézete rendszeres kiadványának, a Folia Practico-Linguisticának 1978. évi VIII. köteteként "A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben" címen jelent meg, tulajdonképpen a szakmai célú magyar mint idegennyelv-oktatás módszertanának rendszeres alapvetését tartalmazza, s mint ilyen, máig sem veszítette érvényét. Szervesen épülhettek rá a következő országos módszertani konferenciák, melyeknek témái sorrendben a következők voltak:

1978: Grammatika és nyelvoktatás kapcsolata (Folia Practico-Linguistica IX. 1. 1979.)

1979: A szöveg, mint a nyelvoktatás eszköze és célja (Folia Practico-Linguistica X. 1. 1980.)

1980: A Magyar Nyelvi Csoportban folyó műszaki nyelvi

kutatások bemutatása. (A konferencián elhangzott előadások tanulmányokká fejlesztett változatainak gyűjteménye "A magyar műszaki nyelv mondatértékű szerkezetei" címen jelent meg a Folia Practico-Linguistica XIII. kötetének 2. számaként 1983-ban.)

1981: A szemléltetés szerepe a korszerű szaknyelvroktatásban (Folia Practico-Linguistica XI. 1. 1981.)

1982-ben egy új tankönyv elveiről és tervezetéről tartottunk kerekasztal-konferenciát (anyagát jegyzőkönyv formában adtuk közre 1983-ban).

1983: Készségek fejlesztése és mérése a magyar mint idegen nyelv oktatásában (Folia Practico-Linguistica XIV. 1. 1984.)

1984: Gyakorlatrendszeres feladattípusok a magyar mint idegen nyelv oktatásában. (A konferencia jegyzőkönyve a BME Nyelvi Intézete Módszertani Füzetek c. sorozatának 7. számaként jelent meg, é.n.)

1985: Újdonságok a magyar nyelv kutatásában és oktatásában. (Anyagának megjelentetését nem tervezzük.)

Valószínűleg a szakmai szempontból szélesebb közérdekű témák számát tartó témák nem egyszer kezdeményező jellegű fölvetésének is köszönhető, hogy az évek során elégedetten tapasztalhattuk: közvetlenül csak a műszaki felsőoktatásban magyar nyelvet tanító kevés szakembert érintő konferenciáinkon egyre többen, és egyre szélesebb körből vesznek részt érdeklődők: más területeken magyart, vagy más idegen nyelvet tanító kollégáink is.

Ezért döntöttünk eleve úgy, hogy a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárainak jubileumi, X. módszertani konferenciáját a szokásosnál szélesebb körben, több a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó intézmény és szakember bevonásával rendezzük meg. Külön öröm számunkra, hogy néhány jugoszláviai, és más országokban működő

magyar kolléga is elfogadta meghívásunkat. De köszönjük az itthon, velünk többé-kevésbé rokon szakterületeken dolgozó kollégáinknak is, hogy konferenciánkat megtisztelték érdeklődésükkel, megjelenésükkel, és külön köszönet azoknak, akik előadásra is vállalkoztak közülük.

Persze mi is azon voltunk, hogy olyan témát tüsszünk e konferencia napirendjére, amely nem csak a mi szűkebb körünk számára aktuális, hanem az egész magyar mint idegennyelv-oktatás, sőt általában az idegennyelv-oktatás módszertani fejlődésének jelenlegi stádiumában fontos, megvitatásra, elvi és gyakorlati tisztázásra szorul. Így esett a választásunk a differenciálás lehetőségeire és módszereire. Erre itt nem is akarok több szót vesztegetni, hiszen azt remélem, hogy e támasztást maga a konferencia fogja indokolni és igazolni.

Inkább azt szeretném elmondani, hogy a X. immár nem is csak országos módszertani konferencia ünnepélyességének emeléséhez szinte kapóra jött régi és jól bevált munkatársaink ajánlata a Veszprémi Vegyipari Egyetem Idegennyelvi Lektorátusáról, hogy tartsuk meg itt, Veszprémben a jubileumi konferenciát. A Veszprémi Vegyipari Egyetem meghívását természetesen örömmel elfogadtuk, és ezúton szeretném azt nyilvánosan megköszönni az Egyetem vezetőinek, az Idegennyelvi Lektorátus munkatársainak és személy szerint Egyed Lászlónak, a Lektorátus vezetőjének pedig a konferencia gyors és gondos előkészítését, aminek eredményeit e rövid két napon mindnyájan élvezhetjük. Pedig amikor elvállalták, még nem tudhatták, mekkora terhet osztanak meg velünk - egyszerre két konferencia megszervezésében!

Történt ugyanis, hogy Frank Tibor, a Modern Filológiai Társaság főtitkára a tavaszon azzal az örvendetes kezdeményezéssel állt elő, hogy még a naptári év folyamán rendezzünk egy nagyobb szabású konferenciát - először a Társaság

keretében - a magyar mint idegen nyelv oktatása tárgyában. Nem állhatom meg, hogy e javaslat rejtett előzményei között meg ne említsem, hogy általa valóra vált egy jóslatom, alig több, mint egy éven belül. 1985 januárjában a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja egész napos tudományos ülészeket tartott Budapesten a Magyar Tudományos Akadémia székházában az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának és a Magyar Nyelvtudományi Társaságnak a szervezésében. Ott tartott előadásom egyik fő mondanivalója az volt, hogy a magyar mint idegen nyelv diszciplináris sajátosságai között az idegen nyelv elemei dominálnak, és ebben a fogalmi keretben másodlagosnak és esetlegesnek kell tekintenünk azt a tényt, hogy a szóban forgó nyelv nekünk (magyaroknak) történetesen az anyanyelvünk. És ebben az összefüggésben - az itt jelenlévők közül is többen tanúim lehetnek rá - többek között a következőket mondtam:

1983 óta a magyar mint idegen nyelv tárgyában "tartott szakmai konferenciáknak az Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság mellett a Magyar Nyelvtudományi Társaság - nemcsak magyar nyelvoktatással foglalkozó - nyelvoktatási szakosztálya a másik gazdája. Nem kell különösebb jóstehetség annak megjövendöléséhez, hogy előbb-utóbb az időközben megalakult, de egyelőre csak más nyelvekkel foglalkozó Modern Filológiai Társaság is csatlakozni fog valamilyen formában ehhez a körhöz (talán szintén nyelvoktatási szakosztályán keresztül)." - Nos, ez a jóslat hamarabb valóra vált, mint magam is gondoltam volna; s így most abban a megtisztelő helyzetben vagyok, hogy A differenciálás lehetőségei és módszerei a magyar mint idegen nyelv oktatásában című konferenciát a Modern Filológiai Társaság részéről is megnyithatom.

Úgy gondoltuk ugyanis, hogy a II. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus évében nem volna célszerű a mi X. mód-

szertani konferenciánkon kívül még egy olyan konferenciát rendezni, amelyen részben ugyanazok a szakemberek vannak érintve, hiszen már e kettő időbeli közelsége is némileg megcsappantotta a mi konferenciánk iránti érdeklődést; viszont ezt a már úgylát készülődő konferenciát, amely a magyar mint idegen nyelv témáját - feladatának, és a sorozat hagyományainak megfelelően - nem annyira hungarológiai, mint inkább alkalmazott nyelvészeti és didaktikai szempontból közelíti meg, mintegy a II. Hungarológiai Kongresszus szűkebb körű előkonferenciájaként, a Modern Filológiai Társaság méltán magára vállalhatja. Így a Modern Filológiai Társaság első ilyen tárgyú konferenciájába foglaltuk bele, gyakorlatilag, bár semmilyen szempontból sem kizárólagosan a konferencia második, "Differenciált magyarnyelv-oktatás a műszaki egyetemeken és főiskolákon" című szekciójaként, a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárainak X. országos módszertani konferenciáját.

Pedig akkor - sajnos - még nem volt tudomásunk arról, hogy a Magyar Lektorai Központ e hét első két napján, tehát - szerencsére - nem velünk egy időben, rendezi meg a VII. Magyar Lektorai Konferenciát, amely viszont - ugyancsak szerencsére - nem a nyelv, hanem kifejezetten A magyar irodalom, történelem és országismeret oktatásával foglalkozott a külföldi egyetemeken. Mint látjuk, a Modern Filológiai Társaságnak ezt a konferenciáját a spontán érdeklődés, különféle, de csupa jó szándék szinte véletlen egybeesése hozta létre; bár ha előre elterveztük volna, a Magyar Lektorai Központtal érdemes lett volna nemcsak kölcsönösen résztvennünk, de kölcsönösen mozgósítanunk is az egymás konferenciáin való részvételre; de bizvást állíthatom, hogy ha előre elterveztük volna, akkor sem szervezhettünk volna jobb időbeosztással és átgondoltabb felvezető eseménysorozatot a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság bécsi kongresszusához.

Kívánom, hogy a "veszprémi konferencia" legalább olyan szerencsés csillagzat alatt végezze munkáját, mint amilyen szerencsés csillagzat alatt jött létre, - s hogy ekként vonuljon be a Magyar Nyelvi Csoport által rendezett módszertani konferenciák sorozatának, a műszaki egyetemi és főiskolai, a hazai és a határainkon kívüli magyar mint idegennyelv-oktatásnak, és a Modern Filológiai Társaságnak a történetébe. De legalábbis így éljen a résztvevők emlékezetében.

DR. STURCZ ZOLTÁN:
(BME Nyelvi Intézet)

A DIFFERENCIÁLÁS PEDAGÓGIAI-MÓDSZERTANI
ELVEI ÉS PROBLÉMÁI A NYELVOKTATÁSBAN

I.

Ha az utóbbi évtizedek pedagógiájának elméletét és gyakorlatát alaposanbban szemügyre vesszük, tárgyilagosan meg kell állapítanunk, hogy a pedagógia viták és válságok sorozatában él nemcsak idehaza, hanem szerte a világban. Anélkül, hogy a válságoknak társadalmi hátterét mélyebben vizsgálnám, most csak arra törekszem, hogy a vitakérdéseket alaptémák szerint kijelöljem. Véleményem szerint három el nem döntött alapkérdés tartja mozgásban - jelenleg és előre láthatóan még hosszabb ideig - a pedagógiát; annál is inkább így várható ez, mivel a pedagógia belső válságát még inkább kiélezték és elnyújtották a világ hetvenes-nyolcvanas éveinek politikai-gazdasági gondjai. A három alapkérdés közül az első a tananyag, tanterv reformjának kérdése, sokkal inkább forradalma. Talán azért forradalma, mert egy-két évezredes hagyományokkal bíró latin-görög pedagógiai világideállal ütközött meg egy legújabbkori - de már az újkortól mozduló - technikai és praktizált pedagógiai szemlélet. A második kérdéskör az az oktatás technizálódása és a vele kapcsolatos igények és lehetőségek ütközéséből származó konfliktusok. A harmadik kérdés a társadalmilag szélesen értelmezett pedagógiai gyakorlat differenciálódása, amely alapvetően két irányba hatott: egyrészt magát az iskolarendszerű oktatást mint monopóliumot megbontotta és a közművelődés, az önművelés (felnőttképzés, továbbképzés) számtalan lehetőségét megnyitotta; másrészt magát a pedagógiát belülről differenciálódásra és differenciálásra készítette. És itt máris a témánknál vagyunk, sőt annak egyik lényeges pontjánál. Az előbbi mondatban szerepel a differenciálódás és a differenciálás; a két szóban a képző jelenléte vagy hiánya két tendenciát jelez. A differenciálódás a pedagógia belső tartalmi gazdagodásából öntörvényű úton indítja el, belülről, a folyamatot; míg a

differenciálás a felismert társadalmi igények tudatos bevitelét jelzi a pedagógia területére. Természetesen a differenciálás és a differenciálás nem választható teljesen szét, nem lehet külön külön pontosan súlyozni őket márcsak azért sem, mert a pedagógiai folyamatokban szorosan egymásba fonódva jelentkeznek. Azt hiszem, erre a pedagógiai konszolidációra joggal lehet mondani azt, hogy a dialektikus materializmus hatásmechanizmusának egyik társadalomtudományi iskolapéldája a szó átvitt és konkrét értelmében egyaránt.

A hetvenes, de különösen a nyolcvanas évek általános válsága nem kedvezett és nem kedvez a differenciálásnak mint pedagógiai elemnek és lehetőségnek, mégis lépten-nyomon beleütközünk még akkor is, ha nem róla beszélünk. A kedvezőtlenül alakuló személyi és tárgyi feltételek a differenciálás ellenében hatnak a társadalmi igények viszont érte szólnak: egy érem két oldala. A rosszabbodó oktatási - jelen esetben differenciálási - feltételek között növekszenek a társadalmi elvárások. Ez az amúgy sem rózsás oktatás kontra társadalom viszonyban erős feszültséget teremt. Különösen érezhető néhány gazdasági szempontból stratégiainak minősíthető tantárgy: az alkalmazott matematika és fizika, a nyelv, a mikrotechnika, a számítástechnika területén a differenciált társadalmi igények és elvárások megfogalmazása. A Pedagógiai Szemle 1984-es évfolyamában a nyelvoktatásról lezajló vita egyik résztvevője így fogalmaz: "... a nyelvtanításban a társadalmi igények megváltozásával más elvárás alakult ki: társadalmilag hasznosítható, tehát nemzetközi szinten alkalmazható nyelvtudást kell létrehozni." (1.) Tegyük hozzá differenciált módon. Ennek tudható be, hogy pl. az állami nyelvvizsgák sorában az alapfokú vizsga is polgárjogot nyert, sőt vita tárgyát képezheti egy államilag elismert ifjúsági, esetleg turisztikai nyelvvizsga. Tehát úgy tűnik, a nyelvoktatásban nemcsak a mennyiségi és minőségi kérdések körül, hanem ezek differenciálatlan megítélése körül is van még

miről vitázni mind az oktatás, mind pedig a társadalom oldaláról. Hogy a nyelvoktatás differenciált megítélése és működtetése gazdasági szempontból is és kulturális szempontból is elengedhetetlen, azt szakmán belül és kívül is mindenki érzi, csak a konzekvenciák levonása megy nehezen. Az már a pedagógia és szűkebb területünk, a nyelvoktatás balsorsa, hogy a feszítő és sürgető igények mellé szerény anyagi feltételek állíthatók, holott a differenciálás hatékony működtetéséhez a leglelkesebb pedagógus mellett is szükség van mindarra a három dologra, amelyet egy klasszikus mondás szerint a háború igényel.

II.

Ezek után próbáljuk kifejteni és meghatározni témánk alapfogalmát, a differenciálást. Hívjuk segítségül ehhez a legautentikusabbnak tűnő eszközt, a Pedagógiai Lexikont. A fentebb emlegetett differenciálódás/differenciálás kettősége itt is megtalálható, ezért több kifejtést idézek.

1.) "Oktatási differenciálódás: a tudományok fejlődésének eredményeként az iskolai tantárgyak differenciálódnak, illetve a tanítás-tanulás eredményeként az elsajátított ismeretek, jártasságok, készségek, képességek differenciálódnak."

2.) "Nevelési differenciálódás: a nevelési folyamatban az a tendencia, amelynek során a közösség fejlődésének és a személyiségek kibontakozásának megfelelően a támasztott követelményrendszer és az alkalmazott eszközrendszer egyre többrétegűbbé, bonyolultabbá válik. A követelmények differenciálódása a már meglévők mélyülését, gazdagodását és újak belépését jelenti."

3.) "Differenciált oktatás: az oktatás megszervezésének az a módja, amely lehetővé teszi, hogy a nevelő a tanulók között egyéni különbségek figyelembevételével határozza meg a tanulmányi anyag feldolgozásának

szintjét, illetve módszerét." (2.) Bármelyik meghatározást vizsgáljuk is meg, az alapprobléma a differenciál szó eredeti jelentésének megfelelően: a 'különbséget tesz, sokrétvé válik' köré csoportosítható. Az is kitűnik, hogy a differenciálás ezen szűkszavú meghatározásoknál mind pedagógiai, mind pedig társadalmi szempontból sokkal összetettebb dolog. A továbbiakban az -ódás/-ás kettőssége helyett a differenciálás szakszót használom. Ezt nemcsak a praktikusság, hanem azon ok miatt is célszerűbb használni, mivel az egész problémakörben a pedagógiai tudatosság - a kettős hatás érvényesülése ellenére is - egyre nagyobb teret kap. Azt, hogy a differenciálás fogalmát megnyugtató körültekintéssel nem lehet egy mondatban vagy meghatározásban megadni, nem tartom különösnek, hiszen olyan széles pedagógiai és társadalmi érintkezési köre van a fogalomnak, hogy mindet képtelenség összetömöríteni egyetlen mondatba. Ha csak a leglényegesebb érdekszférákat vesszük számba, akkor is a következő köröket kell figyelembe venni a differenciálás elmélete és gyakorlata során: politikai, gazdasági, etikai, pszichológiai, orvosi, szociológiai, szociális, pedagógiai, ez utóbbit tovább bontva: neveléseméleti, oktatáseméleti, módszertani szempontokra. Az sem teljesen eldöntött, hogy maga a pedagógia legalább a saját területén önmagáénak tekinti-e a differenciálást, mint szakmai kérdést. Jellemző, hogy a pedagógiai szakirodalom - társadalmi nyomásra - nem is annyira saját szakmai, hanem külső szemmel vizsgálja a kérdést. Ezt mutatja az, hogy a legfontosabb kulcsszavak e cikkekben alapfogalomként és jelzőként a következők: jövő, etika, szociális. A differenciálással kapcsolatban tehát a pedagógia egyik alapproblémája az, hogy mennyire sikerül annak tiszta szakmai magját kihántani anélkül, hogy annak nem szorosan pedagógiai vonatkozásait figyelmen kívül hagyná. A pedagógia bizonytalanságát fokozza ebben az állásfoglalásban az, hogy a társadalom felől elvben és gyakorlatban egyaránt gyanakvó és labilis kriti-

kusság kíséri a differenciálási műveleteket. A különös társadalmi érzékenység mind a köz, mind pedig az egyén felől menthető azzal, hogy az egész dolog tudásra, azaz annak megszerzésére és pénzre megy; továbbá a társadalmi tudatban az uniformizált- és az elitképzés kontrasztja, a szociális vagy nevezzük másként, a helyzetű előny szerinti megoszlás képe merül fel. Az, hogy a differenciálás a pedagógia szakmai ítéletévé válhassék összefügg a társadalmi élet és a pedagógia belső életének demokratizmusával is: meg kell tanulni a korrekt szakmai döntést elfogadni és elviselni. A differenciálás körül felmerült elitképzési viták és indulatok jól mutatják, hogy nincs tisztázva a helye a pedagógiai eljárásokban a differenciálásnak, különféle fogalmakkal keveredik. Ha az alapnak a standard oktatást vesszük, akkor ettől balra helyezkedik el, a standard alatti, nevezzük nevén gyógypedagógiai és korrekciós oktatás, amely tulajdonképpen differenciálás; jobbra tegyük a differenciált oktatást - ha az rendszerszerűen működik - és szintén erre az oldalra kerül az egyéni, vagy egyedi oktatás (zseniképzés), amely szintén differenciálás. Tehát: gyógypedagógia - korrekciós standard pedagógia - differenciált pedagógia - egyéni pedagógia. Ideális pedagógiai rendszerben ennek együtt és egymás mellett kellene működni szakmai, szociális és etikai szempontból kellő nyitottsággal. Az ilyen működés ma csak ideál lehet. Felvethető, hogy az egész rendszer differenciáltságot mutat és így nem túl szerencsés ezen belül a differenciált oktatás vagy pedagógia megnevezés. Zavar is van belőle, mivel használják az alapforma, a csoportmunka, az egyéni képzés megnevezésére és még számtalan értelemben. Véleményem szerint a differenciálás olyan többdimenziós kollektív eljárás, amely bizonyos pedagógiai tendenciák (képessegek, készségek, ismeretek, érdeklődés, célok stb.) mentén tanulócsoportokat alakít ki szakmai megalapozottsággal, és tartalmában legmesszebbmenően alkalmazza a

pedagógiai toleranciát, azaz a tanuló és a társadalom felől nézve egyaránt a leghatékonyabb oktatási lehetőséget választja. Lecsúszítva ezt a bonyodalmas meghatározás-kísérletet a következő négy fogalommal azonosítom a differenciálást: szelekció, kollektivizálás, tolerancia, optimalizálás. Ha ez a négy dolog kellő szakmai körültekintéssel rendszerbe szerveződik, és így a spontaneitás kiiktatódik, az esetlegesség megszűnik, akkor a rendszer védelemet és előnyt nyújt a tanulóknak. Abba már belegondolni is nehéz, hogy az iskola vagy oktatás mint rendszer egészét differenciálható viszonylag világosan, de részletei - különféle időbeli és szakmai metszetekben - tovább differenciálhatók. Azaz a differenciálás rendszere kettős koordinátában rajzolható fel: egy vízszintes koordinátában az oktatási rendszer egészének differenciáltságát, a függőleges koordinátában pedig a rendszer elemeinek (szaktárgy, tananyag, módszer stb.) differenciáltságát rajzolhatjuk fel. Minden differenciálási eljárás végülis csak többdimenziós megközelítésben realizálható. A fentebb vázolt differenciálási eljárás, jobb szóval modell működése hiánytalan formában nehezen várható el. A differenciálás kapcsán erről a kérdéstről így fogalmaz Ágoston György: "Nálunk még csak kialakulóban vannak az emberi sokoldalúság, teljesség feltételei, még nem szűntek meg az egyoldalúságot, az elidegenülést létrehozó gazdasági és társadalmi okok." (3.) Tegyük hozzá halkán: a haldokló régi okok mellett talán újak is születnek. A modellszerű vizsgálat mellett adós vagyok még azzal a vizsgálattal, hogy a pedagógia részletei, szaktudományai: a neveléstudomány, az oktatástudomány, a módszertan hogyan tekint a differenciálásra. Röviden szólva meglehetősen vegyes érzelmekkel és fogalmakkal; a három front nem válik el mindig egymástól, a terminológia is keveredik. A különféle változatokból a fentebb vázolt modellel összeegyeztethető általam jónak ítélt és egyre inkább elfogadottabbá váló azonosítást ismertetek.

A neveléstudomány számára a differenciálás a személyiség-elmélet, a kibontakozás-elmélet sajátos területe; az oktatáselmélet a cél- és eredményorientált oktatási formának tekinti; a módszertan a hatékony szaktárgyi oktatás érvényesítésének módszertani eszközét, eljárását látja benne.

Mindezen elvi megközelítések után le kell szögezni, hogy az elvi és a gyakorlati munka között a differenciálás területén nagy szakadékok vannak. Bár bizonyos fokig van intézményesített differenciálás oktatásunkban, az nehezen érvényesül. Másik észrevétel az, hogy főleg a szaktárgyi differenciálás - ott is a belső rendszerű - érvényesül hatékonyan. A nyelvoktatás mind az intézményesített külső, mind a belső differenciálásban viszonylag jó helyen áll, ha a többi tárgyhoz viszonyítjuk. Az viszont már más kérdés, hogy saját területünkön mennyire sikerül hatékonyan alkalmazni azt. Vegyünk példának ehhez egy "élményszerű" megvilágítást. Egy középiskolai igazgató a nyelvi csoportok differenciált bontása kapcsán így foglalta össze véleményét: "Iskolai és külső (társadalmi) rizikó. Minden évben kihúzom vele a gyufát!" Szakmai alapú differenciálás esetén gyakran reklamál, olykor támad a kartárs, a szülő, az ifjúsági képviselő, a diák - ez meglehetősen gyakori képlet. A támadás a vélt érdekvédelem, valamiféle áldemokratizmus, az egyenlőségi álküzdő formáját ölti magára. Vagy hosszabb háború és lassú elcsendesedés követi az akciót, vagy gyakran a harmincas létszám szakmai ítélet nélkül, ábécé sorrendben feleződik, és a differenciálás munkakönnyítéssé szelídül. Tulajdonképpen törvénytörések ezek a küzdelmek: egyfajta társadalmi megszokás, elvárás: a veszélymentes uniformizált oktatási ideál összecsap egy új differenciált problémahordozó ideállal. A magunk házatáján sűrűn a felsőoktatásban is előállhat hasonló konfliktushelyzet: a sokféle középiskolából érkező hallgatóság nyelvtudása és nyelvet nem tudása önmagát differenciálja mint ok-

tatási alapot; ugyanakkor viszont, amikor a nyelvoktató közösség differenciáltan lép fel eszközökkel, célokkal és követelményekkel, akkor gyakran feszültség keletkezik a hivatalos közegek és követelményrendszerek, valamint a hallgatók és az oktatók között. Végülis arról van szó, hogy a társadalmi elvárások és igények - amelyek differenciáltak - nincsenek összhangban a társadalmi szemlélettel: a gazdasági alapú igény és a tudati alapú szemlélet fáziskésését keserüli meg a pedagógia. Rövidre fogva a szót: szemléletváltozásra, rugalmasságra van szükség a társadalomban és bizonyos fokig a pedagógiában is. Ez a szemléletváltozás sokban rajtunk, pedagógusokon múlik: tudunk-e működőképes differenciált oktatási formákkal meggyőző eredményeket elérni.

III.

Ahhoz, hogy adott esetben a differenciálás valamilyen formában megtörténhessen, a pedagógia részéről bizonyos előfeltételeket meg kell teremteni. Ezek a következő elemek: először is szükség van megfelelő tanáregyéniségre, aki kellő módon etikus és toleráns pedagógiai magatartást, valamint elvi és praktikus irányban egyaránt szükséges rugalmas szemléletet mondhat magáénak. Azaz a differenciáláshoz minimum egy differenciált agy, a pedagógusé, feltétlen szükségeseltetik. Másodszor szükséges megfelelő szakmai színvonalú, jó légkörű és kreatív pedagógiai közösség, ahol tervezett módon, megfelelő összemérhetőségi paraméterek alapján készül a differenciált pedagógiai tartalom: anyag és módszer. Harmadszor szükségeszerű bizonyos szervezeti-szervezési-lebonyolítási eljárás tervezése. Negyedszer nélkülözhetetlen azon gazdasági-anyagi eszközök előteremtése, amelyek a vállalkozás viszonylag zökkenőmentes előremozgását biztosítani tudják.

Az előfeltételek után kezdődhet a megvalósítás, amely igen nehéz feladat és ennek során számtalan elvi, módszertani és gyakorlati kérdésbe ütközik a pedagógia. Hogy minden tekintetben milyen nehezen tisztázhatók és ellentmondásosak a fővonalak ebben az ügyben, arról a lejjebb következő idézetek és megállapítások elég sokat elmondanak.

A már idézett Pedagógiai Lexikon erről így ír. "A differenciált oktatásnak - mind szempontjait, mind pedig a megvalósítás módját tekintve - sokféle változata van. A differenciálás szempontja lehet a tanulók felkészültségének, képességeinek mértéke, érdeklődésük iránya, illetve az anyag feldolgozásában célszerű munkamegosztás." (4.) A felsorolás nem teljes, mert további szempontokkal bővíthetjük a sort, ráadásul olyanokkal, amelyek az intézményesített differenciált oktatásban valóban élnek is, ilyenek pl.: életkor, létszám, módszer, ennél szerencsésebb a cél- vagy eredmény-szpontú differenciálás. De folytassuk az előbbi idézetet: "Az előbbitől eltérő értelmezésben differenciált oktatásról beszélhetünk abban az esetben is, ha az iskola párhuzamos osztályaiban tantervi változatok, ún. differenciált tanterv alapján folyik a munka." (5.) Ez utóbbi a hazai pedagógiai gyakorlatban a Nagy Sándor-féle Didaktika szerint nemigen valósul meg: "... nálunk a differenciálást elsősorban nem tantervileg, hanem az oktatási módszerek megfelelő alkalmazásával, ésszerűbben felfogott "individualizálással", az érdeklődésnek megfelelő tanterven kívüli munkával stb. próbáljuk megoldani. Legalábbis az alapvető tendenciák ebbe az irányba mutatnak." (6.) Majd lejjebb így folytatja: "... a differenciálás csak részben oldható meg tantervi úton, rugalmas megvalósításához tanterven túli feltételek is szükségesek." (7.) A tanterven túli lehetőségek közül nálunk a "nyelvoktatás gondjai" című panaszainkból jól ismert fakultáció került előtérbe, amelyről "Az eszredforduló iskolája" című pedagógiai munka így vélekedik: "A fakultatív tantárgyválasztás

önmagában nem biztosítja a széles körű előkészítésen alapuló optimális választás lehetőségét, sőt ha túl korán és megalapozatlanul történik, akadályává válhat a későbbi szabad fejlődésnek. A fakultatív irányok kiválasztására csak akkor kerülhet sor, amikor megtörtént a különböző felkészültségi szinten levő gyermekek felzárkóztatása, és amikor megtörtént a fakultációban kifejeződő - a serdülőkor után már fejlődéslélektanilag is indokolt - differenciálódás előkészítése." (8.) A tantervi differenciálás és a fakultációs differenciálás, valamint e fogalmak használatának mindenfajta megítélése nélkül a fenti idézetekből azért leszűrhető az a tanulság, hogy a differenciálás számára sokirányú és komplex lehetőségeket kell megnyitni, ha eredményt akarunk elérni. A nyelvoktatás vonatkozásában nagyon találóak Fülöp Károly sorai: "Olyan dokumentumrendszer kell tehát, amely a differenciálást nem a kicentizett óraszámok merev besorolásával véli megvalósítani (másod-, harmad- vagy éppen tizedrendű helyzetre ítélve bizonyos iskolatípusokat és ágazatokat), hanem a pályorientált fiatalok potenciális jövőjének átlagprognózisából kiindulva minden iskolának mérlegelhető szabad választást tesz lehetővé a nyelvek és a megcélzott nyelvtudás mértéke között. (9.)

A lehetséges utak és eljárások mellett a differenciálás területének legneuralgikusabb pontja az indítás, a kiválasztás kérdése. Az első probléma ezzel kapcsolatban az, hogy kizárjuk a kontraszelekció lehetőségét, és a helyes szelekciós módszerek megválasztásával elkerüljük az ezzel kapcsolatos vitákat. A második gond az, hogy mikor történjék - most egy szaktárgyra gondolva - a szelekció, és van-e valamilyen periodicitása a későbbiek során a kontrollnak. Az oktatás előtti preszelekciós eljárások veszélyesek és szakmai értékük is kétes; valamilyen közbülső megoldás lenne az ideális. Megnyugtatóbb a helyzet, ha az adott szaktárgy valamilyen oktatásában már részesült a hallgató, mert a

kiválasztásra így megvannak a szakmai lehetőségek. Elég gyakoriak még napjainkban a csak intuitív pedagógiai tapasztalatok alapján születő döntések, kiválasztások. Helyesebb viszont, ha szakmai, szaktárgyi teszt méri fel az ismereteket, de ez sokszor félrevezető lehet, éppen ezért szükségeszerű a szaktárggyal kapcsolatos készségek és a személyiség egészének (IQ) vizsgálata. Az ismeret-, készség-, személyiség-tesztelés után joggal minősíthető a differenciálás tudatos szakmai beavatkozásnak.

A kiválasztást-tesztelést követheti az adott lehetőségek között a standardhez viszonyított differenciálás, a tanulócsoportok beállítása. Sokan úgy gondolják, hogy a differenciálás során feltétlen messzire kell szaladni a célokkal a standard változattól, mintha a differenciálás valamiféle extremitással lenne egyenlő. Ez nem így van. A standardon belüli differenciált eljárások, és az ezen kívüli finom fokozatok is lényeges pedagógiai eredményeket hozhatnak. Nyelvesseni egy vagy kettő van egy nagy korpuszban, viszont az átlagnál valamivel jobb, esetleg valamivel rosszabb alany annál több. Ez utóbbi mondatból az is kiderül, hogy a standardtól jobbra, de balra is lehet differenciálni: tehát pozitív és negatív irányba egyaránt. Erre is illik egy régi tanárom mondása: "A pedagógia minden tekintetben az elhagyás és a hozzáadás művészete." Ne feledjük, hogy egy kisebb képességű vagy ismeretű csoportot a differenciált módon meghatározott elérhető célok ösztönözhetnek, az átlag fölé emelhetnek; míg egy jó csoport csak a differenciáltan nagy célokhoz, feladatokhoz való felnövéseben találja meg önmagát: mindkét esetben kibontakozhat a belső motiváció.

Ezen a ponton léphetünk át abba a kérdéskörbe, amelyben a differenciálás pedagógiai lehetőségeit és értékeit érintem. Legelsőként arról essék szó, hogy a differenciált oktatás bármilyen formája nagy lehetőséget nyújt az oktatás

és a nevelés szerves összekapcsolására, a személyiség harmonikus fejlesztésére. Ez még akkor is jelentős érték, ha csak egy szaktárgy területén belül folyik. Az önismeret, az akarat, a munkabírási és sok más személyiségjegy jelentősen befolyásolható általa. Nagyobb az esélye annak, hogy a társadalmi, a pedagógiai igények és igényesség mellé felnevelhető a személyes igényesség is. Másodszor a motiváció valódi beállítására - a reális horizontok, célok miatt - jelentős esélyünk lehet. Harmadszor a differenciált oktatás lehetőségeinél fogva leginkább közelíthető az élmény- és munkapedagógia ideáljához, ugyanakkor pedig optimálisabb utat kínál a gazdaságosabb és eredményesebb produkciókhoz. Mindez együtt és egyszerre sok keresztező oknál fogva nehezen hozható ki egy-egy differenciáltan oktatott csoportból, de részeredmények is pedagógiai optimizmussal és sikerélménnyel tölthetnek el bennünket, hiszen munkánkban az apró minőségi lépéseknek nagy jelentősége van.

IV.

Az eddigiekben többnyire azokról a kérdésekről volt szó, amelyek mind a nyelvoktatást, mind pedig más szaktárgyat együttesen érinthetnek a differenciálás szempontjából. A nyelvoktatásra is érvényes általános elvi-pedagógiai szempontok után vizsgáljuk meg azt, hogy a differenciálás szempontjából milyen speciális vonatkozások vannak a nyelvoktatásnak. A nyelvoktatás nemcsak iskolai kérdés, hanem társadalom-pedagógiai ügy, s mint ilyen, erőteljesebben kívánja a differenciálást: rétegződés, érdeklődés, gazdaságosság, életkor, ideál és más szempontok alapján. A nyelvoktatás és a nyelvtudás megítélése és mérése más tárgyakhoz viszonyítva sokkal szélesebb társadalmi szűrő-

kön folyik mind hazai, mind nemzetközi összevetésben. A közvetlen praktikum hatására a visszacsatolás igen gyors. Azt is mondhatjuk, hogy erős konjunkturális hatásra közügyvé vált a nyelvoktatás, de féloldalasan, mert a köz csak az eredmény oldaláról ragadja meg a kérdést, éppen ezért ítélete - sok részgazsága mellett is - differenciálatlan és ellentmondásos. Ilyen sajnálatos és differenciálatlan megítélés nyilvánul meg abban a hivatalos szóhasználatban is, hogy a műszaki felsőfokú intézmények ún. "nem nyelvigenyes oktatási intézményeknek, a nem filológusokat képző intézményeknek" minősülnek. Ez a 'nem' elötétű, negatív megfogalmazás már-már valami pejoratív tartalmat kap. Joggal írja Egyed László és dr. Sziklai Zsuzsa közös cikkében, hogy a műszaki felsőoktatás "nyelvigenyes" szak: a gazdasági érdek parancsa szerint az. (10.) Hasonló differenciálatlan megítélés árad a nyelvoktatás szakmódszertana felé a bölcséleti tudományok felől, pedig az együttműködés kölcsönösen gyümölcsöző lehetne.

De hogyan áll maga a nyelvoktatás a differenciálás kérdésével? Az oktatás különféle szakterületein körülnézve erre úgy válaszolhatunk, hogy jól, pontosabban jobban és előbbre tart ebben az ügyben a nyelvoktatás (iskolai és más forma együtt) mint más szaktárgyak. Ebben szerencsésen közrejátszik persze a tárgy jellege, anyaga, módszere is: azt mondhatjuk, a nyelv tárgyspecifikusan jól differenciálható. A magunk szűkebb körét, a műszaki felsőoktatást vizsgálva maga a szaknyelvi irány is egyfajta differenciálódás, ahol a társadalmilag, a felkészültségben, a műveltségi körben, az érdeklődési és szakmai irányban különböző hallgatók jó alkalmat adnak a differenciálásra. De elmondhatjuk, hogy az egész nyelvoktatásra vonatkozóan észrevehető egy belső differenciálódási tendencia és gyakorlat; tulajdonképpen a praxis erősebb, mint az elmélet. Ezért is nagyon időszerű

és hiánypótló a téma felvetése e konferencián, amely az előbbi állítás szerint a praxis eredményei és elvei alapján kíván határozott vonalakat meghúzni ebben a kérdésben. Bár hozzá kell tennem, hogy "A magyar mint idegen nyelv a műszaki felsőoktatásban" című konferenciák sora kellő alapot adott arra, hogy a differenciálás praxisát nem spontán, hanem szakmailag tervezett módon vezessük be e tantárgyba és diszciplínába.

Miért mondhatjuk azt, hogy a nyelvoktatás egésze jobban áll a differenciálás terén? Két okból. Először is a külső differenciálás - értsd rajta a tanulócsoporthoz differenciált felállítást - lehetősége automatikusan nagyobb más tárgyakénál, elterjedtebb a gyakorlata is. Ez tény is és eredmény is. Másodszor a belső differenciálásra a tananyagban, a módszerben - azaz a két alapvető lehetőségben - bármelyik tárgynál nagyobb variációs lehetőséggel rendelkezünk. Szinte minden nyelvre léteznek differenciálásra alkalmas tananyagok, tankönyvek. Ez akkor is lényeges, ha a minőségük vitára ad is alkalmat. A nyelvoktatási módszerek sokaságát szinkron és diakron módon számbavéve pedig azt mondhatjuk, hogy bő a választék. Továbbá a szakmódszertan és az alkalmazott nyelvészet eljárások és modellek dolgában meglehetősen gazdag anyagot produkált a differenciálhatóság szempontjából. Gondként jelentkezik az, hogy a nyelvoktatásban is vannak erős hagyományörző tendenciák, így pl. a tananyag túl lineáris építésének hagyománya, amely olykor keresztelzi vagy nem teszi lehetővé a kellő mértékű differenciálást. A nemrég lezajlott MAPRJAL kongresszuson is szó esett erről: az érdek és a cél szerinti differenciáláskor szükségszerű az ellépés, a távolságtartás a túl merev és teljes igényű nyelvi tananyagfelépítéstől. Egyébként megjegyzendő, hogy az egész kongresszus azt sugallta: a nyelvoktatás gondjai nem speciális magyar jelenségnek tekint-

hetők, hanem tágabb érvényű gondok: mondhatni az egész ügy világjelenség, persze országonként az eltérő hagyományoktól függő mértékben súlyozhatók a problémák.

A differenciálás szempontjából speciális megítélést kaphat a nyelv azért is, mert "... egy idegen nyelv elsajátítása talán a legnehezebb, legátfogóbb erőfeszítéseket igénylő szellemi tevékenység." (11.) Ez úgy igaz, hogy nemcsak a tanításnak, hanem a tanulásnak, a tanulónak is önmaga erőfeszítéseiben differenciált eszközökhöz kell nyúlnia. Ha a fenti sorokban kifejtett alapállást elfogadjuk, akkor konzekvensen következik az a tétel, miszerint a differenciálendő tanulók kiválasztásának művelete fokozott figyelmet igényel. Az ismeretek szintjén korrekt tesztelést. A nyelvoktatással kapcsolatos készségek terén ugyanazt; és harmadszorra személyiségfelmérést, de legalább megközelítést, mivel olyan tényezőknek mint akarat, munkabírási stb. nagy szerepe van, mert az átfogó és tartós szellemi erőfeszítést kívánó nyelvoktatásban csak így, ezek birtokában tud eleget tenni a követelményeknek a hallgató. Talán a tesztelés elnevezés nem is túl szerencsés, sokkal többet mond a magyar 'felmérő' elnevezés, jobban utal a sokirányú és mélyebb elemzésre. Nem mellékes megjegyezni, hogy a személyiségismeret és a munkaközbeni személyiségfeltárás a nyelvtanár esetében különösen fontos megítélést kap azért is, mert még differenciált csoport, módszer stb. esetében is a nyelvet tanulók között több pszichológiai kudarcúszöb állhat be, és az ezen való átsegítés a differenciálásnak mint lehetőségnek a megtartását adja.

A differenciált oktatás keretében maga a nyelvtanár is speciális helyzetbe kerül, mondhatni laboratóriumi körülmények közé, azzal a kitétellel, hogy a kísérletet minden körülmények között eredménnyel kell befejeznie. Ez a pedagógiai laboratórium fokozott terheket ró a tanárra, hiszen

a standardtól eltérő módon kell dolgoznia: tanulót, tananyagot, módszert, eljárást, technikai eszközt tekintve. Ez hallatlanul következetes és nagy munkát igényel, ha valóban differenciált teljesítményre törekszik. Ez is egy speciális szempontja a nyelvoktatás differenciálásának, amely tulajdonképpen a fontosságát tekintve az első pontja is lehetett volna a felsorolásnak. A differenciált erőfeszítés a tantervi, órarendi, anyagi és eszközbeli számbavételkor is reálisan számíthat(na) a megkülönböztetett figyelembevételre.

Végezetül a differenciálás szempontjából igen lényeges kérdésről kell szólni, a követelmények és teljesítmények meghatározásának és azok mérhetőségének kérdéséről. Humán jellegéhez képest a nyelvoktatás jól áll e kérdések eldöntésében, valahol a félúton túl, egyes nyelvekben, készségekben előbbre is. Itt is érvényes egy kicsit a marxi mondat "Nem tudják, de teszik!" Ez megint azt tükrözi - persze sarkítva -, hogy a nyelvoktatás mélyen praktizáló tárgy lévén sokszor praktikus úton hamarabb jut el egy-egy kérdés megoldásához, mint elvi síkon. Jó eredmények vannak a követelmények meghatározásában - bár itt is vannak fehér foltok -, de mélyebben kell elemezni a különféle készségek, képességek mérésének, beszintezésének problémáit, vagy például a differenciáláshoz már elfogadható nyelvi minimumszint mennyiségét, minőségét. Ebben a témakörben nagyon fontos helyet foglal el a differenciált oktatási folyamatnak, annak szakaszainak és végeredményének szakszerű összevetése és elemzése, namosak a tanuló, hanem a tanári munka felől is.

A differenciálás a maga sokfajtájú és sokszínű lehetőségeivel a nyelvoktatás effektívizálásának egyik kihagyhatatlan és reménykeltő eszköze, amely még súlyos belső és külső viták előtt áll. Ezeket a vitákat a szakmának vállalni kell, hiszen - egy kollégát idézve: "Az idő nagyon sür-

get. Amikor tömegek eredményes idegennyelv-tanulását kívánjuk, nem lehet tovább kitérni a feladat elől, hogy nagy lendülettel /és differenciáltan/ indítsuk el és vezessük végig a nyelvtanulás útján azokat a diákokat, akik erre a legalkalmasabbak." (12.)

Befejezésül még annyit: a magam részéről a differenciálást a társadalmi-pedagógiai valóságba, annak problematikájába ágyazva kívántam megközelíteni, körbejárni, egy vonalon végiggondolni. A megközelítés lehetőségei persze ezen kívül is sokfélék lehetnek, mert maga a probléma is sokirányú. A lényeg az, hogy - bármely oldalról nézve is a dolgot - a differenciálást ne pedagógiai applikációnak, hanem a rendszerbe, az oktatásba, a nyelvoktatásba szervesen illeszkedő elemnek tekintsük.

Jegyzetek:

1. Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években Pedagógiai Szemle, 1984./2. (105-118.) 108. o.
2. Pedagógiai Lexikon Főszerk.: Nagy Sándor; Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. 284. o.
3. Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer Akadémiai Kiadó, Budapest 1976. 70. o.
4. Pedagógiai Lexikon 284. o.
5. u. o. 284. o.
6. Dr. Nagy Sándor: Didaktika Tankönyvkiadó, Bp. 1969. 54. o.
7. u.o. 57. o.
8. Inkei-Kozma-Nagy-Ritoók: Az ezredforduló iskolája Tankönyvkiadó, Bp. 1979. 191. o.

9. Fulöp Károly: Szót érteni - nemcsak magyarul ...
Pedagógiai Szemle 1984. 12. (1233-1237.)
1234. o.
10. Egyed László-Sziklainé Gombos Zsuzsa: A nyelvoktatás
jelene és jövője
Felsőoktatási Szemle 1985./3. (156-161.)
156. o.
11. Péter Mihály: Az idegen nyelvek oktatásának néhány
szemléleti kérdése Pedagógiai Szemle
1984./5. (460-464.) 465. o.
12. Bán Ervin: Tehetség és nyelvoktatás
Pedagógiai Szemle 1985./9. (915-917.)
917. o.

GIAY BÉLA:

(Magyar Lektori Központ)

DIFFERENCIÁLÓDÁSI TENDENCIÁK

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV LEÍRÁSÁBAN ÉS OKTATÁSÁBAN

1. A magyar mint idegen nyelv oktatásának legutóbbi három évtizedét vizsgálva szembeűnő az a mennyiségi fejlődés, amely a 60-as évektől kezdve bontakozott ki, és az oktatóhelyek, valamint a nyelvet tanulók számának jelentős növekedésében jutott kifejezésre. Ez a tendencia - az eltérő sajátosságoktól függetlenül - mind Magyarországon, mind annak határain kívül folyó oktatást illetően jellemzőnek mondható. A folyamat okai összetettek, a mennyiségi növekedés nem magyarázható csak a nyelv "külső" felfedezésével, vagy pusztán érzelmi indíttatással, de annál inkább a Magyarország iránt globális módon megnövekedett külföldi érdeklődéssel, ami többek között szoros kapcsolatban állt a politikai enyhülés kibontakozásával, a nemzetközi kulturális, oktatási, turisztikai stb. kapcsolatok kiszélesedésével.

1.1. A számszerű növekedés magával hozta mind belföldön, mind külföldön a fenti feladat ellátására alkalmas intézményhálózat bővülését, valamint differenciálódását, de ezzel párhuzamosan felerősített egyéb fontos tényezőket is, amelyek már elsősorban nem a mennyiségi, hanem a minőségi változások irányába hatottak: a szakmások törekvéseket, a diszciplináris kérdések tisztázásának igényét, az oktatásmódszertani műhelymunkát stb. és nem utolsósorban - a korábbi időszakhoz viszonyítva mindenképpen - jelentősen megnövelte az oktatási anyagok és segédanyagok számát.

A változásokkal összefüggésben számos szemléleti kérdés tisztázása indult meg mind a nyelv oktatási célú leírásában, mind az oktatás módszertanának kérdésében. Ezt a folyamatot segítette elő a nyelv elméleti kutatásának kiszélesedése, a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika térhódítása, másrészt felgyorsult azoknak az eredményeknek, felismeréseknek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában való alkalmazása, amelyek az idegen nyelvek oktatása területén születtek. Az oktatásra jellemző főbb sajátosságok azonban lényegesen nem változtak, legfeljebb az arányok az egyes tényezők között. Az oktatás ugyanis - elszigetelt eseteket leszámítva - nem vagy kevéssé graduált, feltételrendszerét tekintve nagyrészt a felnőttoktatás, ezen belül főként a felsőoktatás része, és ez nyelv- és oktatáspszichológiai, valamint módszertani szempontból döntő módon meghatározza az egész oktatási folyamatot. A magyar mint idegen nyelv oktatásában a szervezeti kereteket és oktatásszervezési eljárásokat tekintve sokhelyütt a tanfolyam-jelleg dominál, nagyszámú függő változóval. Ez a megállapítás esetenként nemcsak a társadalmi, kulturális stb. intézmények keretében, hanem még az oktatási intézményekben folyó oktatómunkára is érvényes. Anélkül, hogy belemerülnénk a kérdés részleteibe csak egy vonatkozást emelünk ki: ez az oktatási forma a magyar mint idegen nyelv oktatására jellemző sajátos viszonyok között - az egyéb változatokhoz képest - jelentősen felerősíti az oktatási folyamatban egyébként is meglevő bizonytalansági tényezőket, pl. igen nehézkes az egységes követelmények meghatározása; homogén csoportok szervezése; a kellő választék hiánya miatt sokszor lehetetlen a célspecifikus tananyagok alkalmazása; stb.

1.2. Az oktatási változatok nagy száma, a szakmai és

földrajzi széttagoltság, a kutatási tevékenység hiánya vagy alacsony színvonala, a dokumentációs munka elégtelensége stb. miatt nehéz a magyar mint idegen nyelv oktatására vonatkozó megbízható adatok feltárása - ez annál inkább így van, minél távolabbra megyünk vissza az időben -, a közös vonások általánosítása, az információk áramoltatása. Egyes esetekben a fentiek megvalósításának további akadályát jelenti a szakmai koordinálás hiánya vagy esetleg az intézményi tevékenység befelé fordulása, az elzárkózás. Meglehetősen jellemző az a kép, hogy két-három évtizedes távlatban a feltáró-elemző munka legmegbízhatóbb forrásai, adatbázisai azok a nagy oktatási tapasztalattal rendelkező oktatók, akik az adott helyen éltek át, csinálták végig az oktatási folyamat belső fejlődésének valamennyi stádiumát. Nagyjából ugyanezeket vagy hasonlókat lehet elmondani az oktatási dokumentumokról, tantervekről, tananyagokról stb. is. A fentiekben jelzett helyzet kedvez a szakmai kérdések szubjektív megítélésének, a folyamatok, a kromológia helyenként nem kellően árnyalt elemzésének. Ezeken a problémákon nagymértékben segítettek azok az utóbbi egy-másfél évtizedben létrejött szakmai szerveződések és publikációs fórumok, amelyek különböző intézmények tevékenységéhez kapcsolódóan alakultak ki (anyanyelvi konferenciák, lektori konferenciák, hungarológiai kongresszusok, az egyes intézmények módszertani konferenciái stb.). Ezek a szerveződések és fórumok, amelyek részletes tárgyalásától itt eltekintünk, elősegítették a magyar mint idegen nyelv oktatási színvonalának emelését, az oktatási folyamat elméleti megalapozását, az egyes intézmények közötti kapcsolatok erősítését, az információáramlás fokozását. Nem utolsósorban ezek működésének eredményeként a 80-as évekre új helyzet alakult ki a magyar mint idegen nyelv oktatásában: az eszköz- és célrendszer, a különböző

oktatási formák, a képzés-továbbképzés stb. kiteljesedése következtében a korábbiaknál megalapozottabban fogalmazhatók meg a kutatási feladatok, a szakmások törekvések, az oktatásfejlesztési elképzelések.

2. A magyar mint idegen nyelv oktatása extenzív kiterjedésének fő bázisai Magyarországon a külföldi hallgatókat, aspiránsokat, ösztöndíjasokat, tanulmányutásokat, felsőfokú szakmai képzési, továbbképzési, továbbképzési céllal fogadó felsőoktatási intézmények. A középfokú szakképzésre Magyarországra érkező külföldiek hazai oktatása ehhez képest jóval kisebb intézményhálózatot fog át. Az oktatás harmadik jelentős bázisa sajátos módon a magyar származásúak nyelvfenntartó és kultúramegőrző tevékenységéhez kapcsolódik, ti. ebben a munkában egyre nagyobb súlya van az olyan magyar származásúakkal való foglalkozásnak, akik a magyar nyelvet már nem vagy rosszul beszélik, így oktatásuk módszertani szempontból igen hasonló vagy esetenként azonos azokkal, ami a magyar mint idegen nyelv oktatására jellemző. Számos oktatásszervezési, valamint pszichológiai és szociológiai eltérés miatt ugyanakkor ezt a tevékenységet célszerűbb érintkező formának tekinteni. A fenti cél megvalósítására az utóbbi másfél évtizedben kiterjedt tanfolyami rendszer alakult ki, amelyhez esetenként nem magyar származásúak oktatása és továbbképzése is kapcsolódik. A külföldi intézményrendszerben a legnagyobb súlya annak a 25 országban mintegy 90 egyetemet átfogó magyaroktatásnak van, amelynek kialakulása hétévtizedes fejlődés eredménye. Ezek az intézmények a magyar nyelv oktatásán túl fontos centrumai a hungarológia oktatásának és kutatásának. Tevékenységüket igen eltérő feltételek és intézményi háttér mellett végzik. A külföldön működő magyar kulturális és tájékoztató intézetek szintén jelentős szerepet játszanak a magyar nyelv meg-

ismertetésében és oktatásában. Ugyanez mondható el a különböző magyar baráti társaságok, klubok, ismeretterjesztő szervezetek, népfőiskolai hálózatok stb. ilyen irányú tevékenységéről. Sajátos funkciójuk van nyelvoktatási szempontból is a különböző külföldön működő egyesületeknek, egyházaknak stb., amelyek a magyar diaszpóra, a magyar nyelv és kultúra megtartása érdekében sok esetben par excellence nyelvtanítással is foglalkoznak.

2.1. A magyar mint idegen nyelv oktatása tehát igen eltérő terepen, és körülmények között, igen differenciált céllal folyik, ami meglehetősen nehezé teszi bármilyen egységes normarendszer alkalmazását. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne kellene keresni az általánosítható módszereket és azokat a vonásokat, amelyek az egész szakmai tevékenység fejlesztése szempontjából jelentőséggel bírnak. A különböző oktatási változatok és formák és az őket működtető intézményrendszer áttekintésére szolgál az alábbi (minden bizonnyal korántsem teljes) táblázat.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának formái és intézményei^{x/}

I. Magyarországon folyó oktatás

Oktatási forma

Intézmény

A. Iskolán kívüli (tanfolyami) magyar mint idegen nyelv oktatás

a.) egyéni nyelvtanítás

(esetenként érintkezik vagy kombinálódik a spontán nyelvelsajátítással)

családi,
baráti,
munkahelyi
környezet

^{x/}Lásd a táblázat után.

- b.) külföldi (szak)munkások magyar nyelvi és szakmai betanító tanfolyamai
üzemek, intézmények
(pl. Bp.-en, Dunaújvárosban stb.)
- c.) társadalmi szervezetek magyar nyelvi tanfolyamai
TIT
MSZBT
- d.) nyelviskolák, nyelvoktató gmk-k magyar nyelvi tanfolyamai
NEI
- B. Iskolai (esetenként graduált) magyar mint idegennyelv oktatás
- a.) középfokú oktatási intézményekben folyó magyar mint idegen nyelv oktatás (középfokú képzés, szakképzés)
-Mezőgazdasági Szakmunkásképző és Munkástovábbképző Intézet, Vép
-esetenként különböző szak-középfokú iskolák speciális osztályai
-Jurisich Gimnázium, Kőszeg,
-Sárospataki Gimnázium (magyar származásúaknak)
- b.) külföldi egyetemi-főiskolai hallgatók nyelvi és szaktárgyi előkészítése
NEI, valamint esetenként egyes magyar felsőokt. intézmények, pl. BME
- c.) külföldi hallgatók felsőfokú magyarországi nyelvi és szakképzése
magyar felsőokt. intézmények
- d.) posztgraduális képzéshez kapcsolódó magyarnyelv-oktatás (külföldi aspiránsok, tanulmányutasok, ösztöndíjasok részére)

-u-

C. Magyar származásúak nyelvi, nyelvfenntartó és kultúramegőrző tanfolyamai

(érintkező formák)

a.) balatoni nyári táborok

MVSZ
(Fonyód,
Balatonlelle)

b.) magyarságismereti tanfolyam

MVSZ
(Sárospatak)

c.) nyári egyetemi

- nyelvtanfolyamok
- országismereti előadások
- tanári továbbképzés

Debrecen
(MVSZ, KLTE,
TIT, OPI)

II. Külföldön működő nem magyar intézményekben folyó magyar mint idegen nyelv oktatás

A. Iskolán kívüli magyar mint idegen nyelv oktatás

a.) társadalmi szervezetek tanfolyamai

- magyar baráti társaságok,
- ismeretterjesztő egyesületek,
- népfőiskolák stb.;

b.) a nyelvfenntartó, kultúramegőrző tevékenység keretében szervezett tanfolyamok

- magyar kulturális egyesületek
- magyar klubok, házak,
- magyar egyházak stb.;

B. Iskolai magyar mint idegen nyelv oktatás

a.) alap- és középfokú oktatás keretében folyó magyaroctatás

- esetenként magyar nemzetiségi területen működő iskolák,

- esetenként a szórványmagyarság által lakott területen működő iskolák,
- esetenként egyéb területeken, más országokban működő középiskolák

b.) a felsőoktatásban folyó magyar mint idegen nyelv oktatás

- hungarológiai központok,
- magyar intézetek, tanszékek, lektorátusok;
- finnugor intézetek, szemináriumok;
- ural-altajisztikai intézetek, tanszékek;
- tolmácsképző intézetek

III. Külföldön működő magyar intézmények magyarnyelv-tanfolyamai

A. Iskolánk kívüli magyar mint idegen nyelv oktatás

a.) kezdő és haladó magyarnyelv-tanfolyamok

- magyar kulturális és tájékoztató intézetek

^x/Az egyes oktatási formák egzakt elhatárolása a szempontok érintkezése miatt meglehetősen nehéz. Igyekeztünk ezért minden olyan oktatási formát a táblázatba foglalni, ahol a magyar mint idegen nyelv mint oktatási diszciplína, vagy szemléleti kérdés, vagy oktatásmódszertani eljárás megjelenhet. Így került a felsorolásba a nyelvfenntartó tevékenység, ahol adott esetben a magyarnak mint anyanyelvnek, származásnyelvnek és idegen nyelvnek az oktatása a tanfolyami csoportok heterogén jellege miatt egyszerre vagy inkább egymás mellett is megjelenhet.

Nem vettük fel ugyanakkor a táblázatba a Magyarországon élő nemzetiségeket, illetve nem magyar etnikai csoportokat, akik többnyire már az iskolai oktatás megkezdése előtt spontán nyelvelsajátítással megismerik és használják a magyar nyelvet.

További nehézséget jelent a besorolásnál az a körülmény, hogy egyes oktatási formák megjelenése vagy megszűnése esetleges. Ilyen pl. a magyar mint idegen nyelv középiskolai oktatása külföldön. A felszabadulás óta eltelt időszakban már többször előfordult, hogy egyes külföldi középiskolákban bevezették a magyar nyelv fakultatív oktatását, amely aztán egy idő elteltével megszűnt.

A táblázat tehát a jobb áttekinthetőség érdekében némiképpen leegyszerűsítve mutatja be a magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzetét.

3. A felsorolt intézmények szervezésében folyó magyar mint idegen nyelv oktatás az oktatási feltétel-, cél- és eszközrendszerben mutatkozó nagyon jelentős különbségek, eltérések ellenére számos közös vonással is rendelkezik. Az alábbiakban ezeket a főbb sajátosságokat vesszük szemügyre.

3.1. Jelentős különbségeket regisztrálhatunk az érdeklődés jellegében és irányában. Ez aszerint is változik, hogy a Magyarországon vagy a külföldön folyó oktatást vizsgáljuk. A teljesség igénye nélkül lássuk a gyakrabban előforduló tanulási célokat:

- szakmai, műszaki-tudományos célok: - a magyar nyelv nyelvészeti célú tanulmányozása,
- irodalmi, kulturális érdeklődés,
- fordítás, tolmácsolás,
- közép- és felsőfokú szakképzés,

- szakmai tanulmányok, továbbképzés folytatása céljából folyó magyar nyelv tanulás;
- beilleszkedési, szocializációs célok:
 - Magyarországon való letelepedés, beházasodás, munkavállalás stb. céljából folyó magyar nyelv tanulás;
- turisztikai, utazási stb. célok:
 - Magyarországra való utazás, látogatás stb. céljából folyó tanulás
- nyelvfenntartás, kultúramegőrzési célok:
 - második -harmadik generáció magyar származásúak, de magyarul nem beszélők magyartanulása
- egyéb célok:
 - pl. a magyar nyelv "kuriózitásán" alapuló nyelvtanulás stb.

A külföldön folyó magyar mint idegen nyelv tanulásban természetesen módon az instrumentális motiváció dominál, a Magyarországon folyó oktatásban mind az instrumentális, mind az integrációs motivációnak nagy súlya van a tanulmányok folytatásában. Az utóbbira azért is érdemes figyelmet fordítani, mert helyenként találkozni lehet olyan nézetekkel, amelyek nem tulajdonítanak kellő jelentőséget az integrációs motivációnak, és ez károsan érezteti hatását a tananyagok megválasztásában és az alkalmazott oktatási módszerekben. Tapasztalataim szerint ettől még olyan oktatási formáknál sem lehet eltekinteni, ahol nagyon szoros értelemben vett szakmai célból

és viszonylag rövid ideig folyik a magyar nyelv tanulmányozása. A hallgató, a tanuló mindenképpen meg akarja érteni a körülötte levő valóságot, érzelmi-társas kapcsolatokat akar kialakítani magyarokkal, kommunikálni akar velük, és ezt igen gyakran nem kifejezett szakmai céllal óhajtja megtenni.

3.2. A magyar mint idegen nyelv tanulásának-tanításának feltételrendszerében különös figyelemmel kell lennünk a pszichikus korlátokra, amelyek nagy mértékben befolyásolják oktatási stratégiánkat.

Ezek a korlátok főként a következőkben fogalmazhatók meg:

- A magyar nyelv kis és kevésbé ismert nyelv a világban, ezért számos alkalommal találkozhatunk a magyarnyelv-tanulás és általában a magyar nyelv megítélését illetően a nehézségek túlhangsúlyozásával, s nem ritka jelenség, amikor a tanár ezt szándékosan vagy akaratlanul is alátámasztja "túlmagyarozással" és "jólértesültségével".

- Magyarországra, a magyar társadalomra vonatkozó ismeretek kevésbé integráns részei az európai értelemben vett általános műveltségnek, legalábbis ezt tapasztalhatjuk, ha vizsgálódásokat végzünk arra vonatkozóan, hogy egyes országokban mit tudnak, mit tanítanak rólunk. Ez a nagyobb ismertségnek örvendő nyelvekkel összehasonlítva kifejezett hátrányt jelent a magyarnyelv-oktatás kulturális megalapozásában, a magyar kultúra interpretálásában, a motiválásban stb.

- Az ún. "nagy nyelvekkel" összehasonlítva a magyarnyelvtudás alkalmazása, felhasználási lehetőségei meglehetősen korlátozottak, ez többek között akkor jelent hátrányt, ha valaki kifejezetten egzisztenciális okokból akar magyarul tanulni, pl. külföldön. Bár időnként és helyenként arra is vannak példák, hogy éppen a kevésbé ismertség jelent nagyobb előnyt a pályacélokban.

3.3. A kevésbé elterjedt nyelvek oktatásában meglehetősen általános jelenség, hogy az oktatók többsége "anyanyelvű" tanár. Így van ez a magyar mint idegen nyelv oktatása területén is. Magyarországon ez magától értetődő jelenség, de ugyanazt tapasztalhatjuk külföldön is, hogy a magyart többnyire magyar származásúak tanítják. Ez természetesen összefüggésben van azzal is, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítás-tanulás mint láttuk elszigetelt eseteket nem számítva, nem része a külföldi közoktatásnak, az oktatóhelyek száma viszonylag kevés, és az oktatási igényeket magyar származású tanárokkal is ki lehet elégíteni. Ez a körülmény az oktatási kondíciókat illetően egyrészt előny, másrészt hátrány. Előny annyiban, hogy az esetek döntő többségében nem kérdőjelezhető meg a tanár nyelvtudásának színvonala, a tanítás során a tanuló autentikus nyelvi formákkal, kiejtéssel, intonációval találkozik stb. Hátrány annyiban, hogy a magyar származású magyar mint idegen nyelv oktató saját maga nem ment át azon a folyamaton, ami az idegen nyelv tanulását jellemzi, hiszen a magyar nyelvet az anyanyelvi kommunikációs nevelés keretében tanulta meg, sajátította el. A módszertani felkészítés krónikus gondjain túl annak a képességnek a kialakítása, hogy a nyelvet kívülről szemlélje, tehát beleélje magát a nyelvet tanuló helyzetébe, jelenti tanári oldalról a kritikus problémát.

3. 4. A magyar mint idegen nyelv oktatásának külső feltételeit tekintve meglehetősen széles határok között mozog az oktatási formák intenzitása. Az óraszámok a heti egy órától a heti 30 óráig terjednek. Túlsúlyban azok az oktatási formák vannak, amelyeket az alacsony óraszám és az oktatási alkalmak ritka periodicitása jellemez. Az oktatási intézmények keretében folyó oktatásnál az óraszámok az átlagosnál magasabbak, és nem ritkán elérik a heti 6-12 órát is.

Ezek sorában azonban a NEI heti 30 órás oktatási formája mindenképpen egyedi esetnek, kuriózumnak tekinthető. Az alacsony intenzitású vagy "hagyományos" oktatási formáknál jellemző, hogy az oktatás időtartama a kívánatosnál jobban elhúzódik, a produktivitás alacsony, a motiváció csökkenése miatt nagy a lemorzsolódás, ami destabilizálja a csoportokat, csökkenti a koncentrációt. Az oktatás intenzitását és eredményességét tekintve általában azok az oktatási formák bizonyulnak sikeresnek, amelyek célrendszere egyértelmű és világos, amelyeknek az oktatásszervezési eljárásai áttekinthetőek, amelyekben a nyelvtanulás valamilyen képzési cél érdekében funkcionál, ahol a nyelvi anyag jellege és felépítési módszere, valamint feldolgozásának eljárásai összhangban vannak a tanítási-tanulási célokkal.

3.5. A magyar mint idegen nyelv oktatásához adekvát eszközváltozatok száma igen csekély. Oktatócsomag az eddigiek során még seholsem készült. A helyzetet továbbra is "az egykönyves" tananyag uralja. Ritkaságszámba megy, ahol az írott tananyagot audio-vizuális anyag, eszközhordozó egészíti ki. Az elmúlt évtizedekben a magyar mint idegen nyelv oktatása számára alapvetően két tananyagváltozat alakult ki: az egyik változat az egynyelvű vagyis magyarnyelvű tananyag, amely a direkt módszerrel történő feldolgozás számára készült, a másik az orosz, angol, finn, olasz, francia, német stb. közvetítőnyelvű tananyag, amelyik több-kevesebb sikerrel igyekszik figyelembe venni az anyanyelv és a célnyelv eltéréseiből adódó sajátosságokat a nyelvi anyag felépítésében és elrendezésében. Külön csoportot jelentenek a tananyagok sorában azok az egynyelvű egyetemi jegyzetek, amelyek a nyelvi előkészítés után folyó szaknyelvi képzés számára készültek. Az oktatóhelyek egy része saját, belső használatra készült tananyaggal rendelkezik, sokhelyütt azonban, mivel a saját szükségleteiknek

megfelelő tananyaggal nem rendelkeznek, azt használják, ami az adott körülmények között megszerezhető a könyvpiacra. Ez a sajátos helyzet mindenképpen igényelné az így megszerzett tananyagoknak a helyi feltételekhez és igényekhez alkalmazkodó adaptálását, erre azonban nincs mindig technikai lehetőség és elegendő szakember.

A 60-as, 70-es években külföldiek számára készült tankönyvek ma már jól látható előrelépést jelentettek a magyar mint idegen nyelvek oktatásában. Ez többek között annak volt köszönhető, hogy ezeknek a tankönyveknek a szerzői saját oktatómunkájuk gyakorlati tapasztalatait foglalták tankönyvi keretbe. Ezekben a tankönyvekben a számos hasznos és fontos elméleti megfontolás és gyakorlati megfigyelés mellett meglehetősen gyakran találkozunk a graduálás, a lépésnagyság megválasztásának problémáival, irreleváns anyagok alkalmazásával, a leíró nyelvi rendszerhez való merev ragaszkodással, a gyakorlati-gyakorisági szempontok háttérbe szorulásával. A ritka kivételektől eltekintve többnyire írott nyelvi szövegeken akartak beszélt nyelvi készségeket kialakítani. A tankönyvekhez egy-két esetet leszámítva nem készült tanári kézikönyv, vagy felhasználási javaslat, s mondanunk sem kell, hogy az efféle "nyitottság" nem használt az oktatás színvonalának, a tankönyvi anyagok hatékony feldolgozásának. Ez természetesen nem róható fel a tankönyvek szerzőinek, annál inkább a tankönyvkiadásnak. A tankönyvvel való ellátottságra egyébként jellemző kép és egyúttal a szűk infrastrukturális keresztmetszetet is jól mutatja, hogy a legtöbb közvetítő nyelven készült tankönyv esetében akár 10-20 vagy ennél több évet is jelenthet a "kihordási idő", vagyis az, ameddig a tanárok alkalmazni, a diákok tanulni kénytelenek, mert nem készül új tankönyv. Ez pedig túlságosan hosszú idő ahhoz, hogy egy tankönyv konzerválni tudja a releváns nyelvhasználatot és az

erkölcsi, valamint információs kopásukhoz az is hozzájárul, hogy nem tükrözhetik az idegen nyelvek, köztük a magyar nyelv oktatása területén időközben végbement változásokat, felhalmozódott tapasztalatokat, új felismeréseket. Ez a helyzet azért is sajnálatos, mert a tankönyvértékesítést illetően bárki empirikusan is nagy biztonsággal meggyőződhet arról, hogy a könyvesboltokban nincsenek eladatlan magyarnyelvkönyvkészletek.

A nyelvreírásnak és a nyelvi anyag feldolgozásának egyik alapvető gondja, hogy a magyar nyelvkönyvek nyelvi szintek szerint többnyire nem strukturáltak. Jellemző kép, hogy általában csak kezdőknek készül magyar nyelvkönyv, illetve a kezdőknek készült "testes" gyakran 400-500 oldalas tankönyvekbe igyekeznek belezsúfolni mindent, amit a magyar nyelvről tudni és a magyar nyelvből megtanulni érdemes. Ezzel aztán el is száll a tankönyvírói, illetve a tankönyvkiadási kedv, amit az anyagi és erkölcsi elismerés sem "szíthat" túl magasra, a tanuló pedig ottmarad a többkilós "akadémiai" nyelvkönyvvel.

A szakmai és módszertani gondok megoldása érdekében mindenképpen szükség lenne a legelterjedtebb, leggyakrabban használt nyelvkönyvek elemzésére, az ebből adódó általánosítható tapasztalatok levonására, mert csak így képzelhető, hogy a jövőbeni tankönyvíró elkerüli azokat a buktatókat, amibe elődei beleestek, és megvalósul a magyarnak mint finnugor nyelvnek a gyakorlati igényeket figyelembe vevő funkcionális leírása. Erre a leírásra igen nagy szükség van, hogy etalonként működjön a nyelvi anyag prezentálásában. Másrészt pedig szükség lenne a magyar nyelvnek a különböző anyanyelvű tanulóknak történő oktatása során felhalmozódott tapasztalatok összegyűjtésére és értékelésére, hogy elkerülhető legyen a hibák ismétlődése, az egyszer megszerzett tapasztalatok

összegyűjtésére és értékelésére, hogy elkerülhető legyen a hibák ismétlődése, az egyszer megszerzett tapasztalatok értékének folytonos devalválódása az információközvetítés problémái miatt.

4. A magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzetét, szakmai színvonalát nagy mértékben befolyásolja az, hogy mennyire tart lépést azokkal a változásokkal, azzal a fejlődéssel, ami az idegen nyelvek oktatásában végbemegy. A kevésbé elterjedt nyelvek tanítása számára, így a magyar számára is mindenütt létkérdés a "versenyképesség" megőrzése. Napjainkban az idegennyelv-oktatásban "csendes metodikai forradalom" megy végbe, amelynek következményei alól a magyar nyelvet idegen nyelvként tanító intézmények és oktatók sem vonhatják ki magukat.

4.1. Az idegennyelv-oktatás módszertani törekvéseinek megújulása szoros kapcsolatban van a tanuláspedagógia, valamint a nyelvészet területén elért eredményekkel. A tanítás-tanulás komplex feladatrendszerén belül ezekben az évtizedekben a hangsúly áttevődött a tanulói tevékenységre, a cselekvő tanulásra. Előtérbe került a tanítás-tanulás rendszerszemléletű megközelítése, új pedagógiai technológia bevezetése. A fentiekén kívül változott a tanulói mentalitás, felerősödött az individuális motivumkeresés. Egységes nyelvtanítási-nyelvelsajátítási elmélet nincs, csak egyes elméletek vannak. Az új megoldások mellett a hagyományos értékek többé-kevésbé megőrizték presztizsüket, s az így kialakult eklekticizmust színezik tovább a korábbi nagy metodikai áramlatok időtálló-nak bizonyult módszertani megoldásai. A 80-as évtizedben az idegennyelv oktatásban mindinkább elterjedőben van a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlata. A kommunikáció már nemcsak a fogalmak cseréjét jelenti, hanem a beszélőről, annak szándékairól, érzelmi állapotáról szóló információk nyújtását is.

A tananyag felépítésében a kommunikatív szempontok dominálnak, ami a leggyakrabban azt jelenti, hogy a strukturák bemutatásával párhuzamosan tanítják az egyes kommunikatív funkciókat is, amelyek a magasabb szinteken többször viaszatérhetnek. Nem a nyelvet általában oktatják, hanem a releváns nyelvhasználatot.

4.2. A magyar mint idegen nyelv oktatása és leírása szempontjából döntő jelentősége van a fejlődést, a lépéstartást elősegítő feladatok elvégzésének. Ebbe beletartozónak tartjuk, hogy az egyes oktatóhelyeken kapjon nagyobb hangsúlyt a magyar nyelvet tanulók kreatív nyelvhasználata, a nyelvet tanuló helyzetéhez és szükségleteihez való szorosabb alkalmazkodás, a nyelvtanulás céljának, terepének szociológiai szempontú feltárása, racionális meghatározása, releváns nyelvi anyagok, eredeti célnyelvi szövegek, hiteles párbeszédek stb. kiterjedtebb alkalmazása.

ANDRÁSSY ATTILA:

(Nemzetközi Előkészítő Intézet)

A DIFFERENCIÁLÁS TENDENCIÁJÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE,
LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI A NEMZETKÖZI
ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZET NYELVOKTATÁSI GYAKORLATÁBAN

A differenciálás tendenciája, az arra való törekvés mindig akkor jelenik meg a tudományos gondolkodásban, amikor a valóság megismerésének mélysége túljut az általánosságokon, s amikor maga a bonyolultabbá, szerteágasóbbá vált valóság kényszeríti ki a felismert újjal való szembenézést. A tudománytörténet számos példáját demonstrálja ennek a jelenségnek, elég itt arra utalnunk, hogy szűkebb szakterületünk, a magyar mint idegen nyelv stúdiuma is így jött létre, vált speciális kutatási területté, vetett és vet fel új és új megválaszolandó kérdéseket. Üdvözlendő tehát, hogy ez a konferencia a szakterületünkön ma már kézzelfoghatóan jelentkező differenciálódási tendenciák és a differenciálás vizsgálatát tűzte ki feladatául, s mint a program jelzi, számos részkérdés megvilágítására is sor kerül.

Magam a Nemzetközi Előkészítő Intézetben folyó nyelvoktatás tapasztalataira utalva, az ott kialakult gyakorlat alapján kísérlem meg a probléma megközelítését. Mielőtt azonban a differenciálás jelenlegi szintjére és helyzetére rátérnék, szükségesnek látszik egy rövid áttekintést adni arról a fejlődésről, amely intézetünkben a nyelvoktatás mai differenciáltságáig vezetett. Huszadik éve dolgozom ezen a munkahelyen, veszek részt a nyelvtanításban, így szinte a saját gondolkodásom változásain, fejlődésén is nyomon követhetem a nálunk történeteket. A differenciálódás, illetve a tudatos differenciálás megmutatkozik az oktatási - nevelési célok megfogalmazásának változásától a szervezési megoldások és a tananyagok készítésének fejlődésén át egészen az oktatásmethodikai - módszertani területen mára kialakult, a követelményrendszerben is jelentkező új tendenciáig.

Amikor az intézetben tanítani kezdtem, az oktatási - nevelési cél úgy fogalmazódott meg, hogy a hallgatókat a

felsőfokú intézményekben magyar nyelven folytatandó tanulmányokra kell felkészítenünk. Ennek érdekében a diákok zömét azonos anyanyelv vagy közvetítő nyelv alapján osztottuk csoportokba, s őket egy színten a teljes magyar köznyelvből merítő nyelvkönyv és egy, a külföldi hallgatók számára készült leíró nyelvtan segítségével tanítottuk. A hallgatók anyanyelvét vagy a közvetítő nyelvet jelentős mértékben használtuk, különösen az oktatás első szakaszában. Módszertanilag domináns volt az idegen nyelvek középiskolai tanításában akkor még uralkodó hagyományos metódusok alkalmazása. Ma már nehéz elképzelni is, hogyan, de ilyen tananyaggal, ilyen módszerekkel is eredményes munkát végeztünk, hallgatóink jól megtanultak magyarul. (Meg kell említenem, hogy a laboratóriumi foglalkozásokon a hangképzés, a hangsúly és a hanglejtés kialakítása intenzíven folyt.) Közben a tanítás során szerzett tapasztalatok, az oktatáselméleti ismeretek bővülése következtében egyre erőteljesebben jelentkezett az az igény, hogy olyan - a speciális oktatási cél eléréséhez idomuló - új tananyagot kell készítenünk, amely a nyelv leírásában nem a hagyományos grammatizáló formát követi, hanem a generatív grammatikára építve a beszédközpontúságot helyezi előtérbe, felhasználja a kérdőstruktúra adta lehetőségeket, és kiemeli azokat a kontrasztokat, amelyek a magyart más nyelvektől megkülönböztetik. Ebben az időben már készültek olyan kísérleti anyagok, amelyek az orvos, mérnök, bölcsész csoportok szaktárgyi oktatását voltak, illetve lettek volna hivatottak segíteni. Ennek a felismerésnek a nyomán - szinte a teljes testület bevonásával - készültek el a 60-as évek végén a sokak által ismert "szürke könyvek", amelyekben az egyes leckék szigorú következetességgel épültek egymásra, s amelyek, - ez talán legnagyobb érdemük volt -, nagy súlyt helyeztek a nyelvi jelenségek gyakorlására. Elkészült az új

laboratóriumi anyag is, amelyben a fonetikai képzés mellett jelentős szerepet kapott az automatizáció. Megírtuk - a szaktanárokkal együttműködve - az ekkor kialakított szakirányok nyelvkönyveit. Ezt nem kis belső vita előzte meg. A vita központjában az a kérdés állt, létezik-e szaknyelv, léteznek-e szaknyelvek. Akkoriban nem kevesen voltak, akik ezt tagadták, csak lexikológiai sajátosságokra szűkítették ezt a fogalmat.

Az új tananyag oktatásához a szervezeti formákat is átalakítottuk. A nyelvórák tagolásában ekkor alakult ki a komplex, társalgási (ma gyakorló) és laboratóriumi órák rendszere. Az első félévben a köznyelvi alapozás, a másodikban a szaknyelv oktatása folyt és folyik azóta is. A köznyelv tanításában az alaktan generatív, illetve a kérdőstruktúrára épülő leírása, a szaknyelv oktatásában speciálisan a transzformációk felhasználásával szerkesztett mondatban jelentette a nyelvtani bázist. Akkoriban a tanév végén volt egy ún. harmadik ciklus a nyelvoktatásban, amely nyelvtani anyag nélkül a szakmai szövegek feldolgozásában a készségfejlesztést, a jegyzet- és vázlatkészítésben való jártasság kialakítását és fejlesztését kívánta szolgálni. Erre a célra is készítettünk tananyagot.

Az oktatásszervezésben ekkor vált gyakorlattá (a hallgatói létszám jelentős gyarapodása, az érkezés nagymértékű széthúzódása és a közvetítő nyelv alkalmazásának gyakori lehetetlenné válása miatt), hogy a csoportbeosztás elsődleges szempontja a szakirány lett, s csak másodlagosan, - ha erre lehetőség adódott - vettük figyelembe a közvetítő nyelv felhasználásának lehetőségét.

Követelményrendszerünkben is ekkor jelentek meg általánosan az addig csak esetlegesen vagy egy-egy tanár egyéni módszereként alkalmazott feladatok, mint a jegyzet- és vázlatkészítés oktatása, a hallás utáni szövegreprodukciós

készség rendszeres fejlesztése. Az új követelményeknek megfelelően differenciáltuk a vizsgafeladatokat is.

A következő lépést, az intézeti nyelvoktatás továbbfejlesztését a további differenciálás szükségességének felismerése tette kötelezővé számunkra.

A "szürke könyvek" hibáit, túlhaladott és sokszor merev koncepcióit felismerve, az idegen nyelvek oktatásában és a magyar mint idegen nyelv önálló stúdiummá válásában rejlő lehetőségek felhasználásával, a gyakorlatban szerzett tapasztalatainkat figyelembe véve készültek el azok az új tananyagok, amelyek egy már differenciáltabban körvonalazott oktatási cél megvalósítását szolgálták. Az alapcélok között domináns szerepet kapott a kommunikációs készség kialakítása, a második félévben pedig az adott szaknyelv speciális struktúráinak, mondattípusainak, szövegeinek meg- és felismertetése, elemzése és gyakorlása. A 70-es évek második felétől ezeknek a céloknak a megvalósítása érdekében születtek meg a máig is használt tananyagok, a szakterületünkön mindenki által ismert Színes magyar nyelvkönyv két kötete és munkafüzete és az öt szakirány nyelvkönyvei. A Színes magyar nyelvkönyv anyaga a magyarnak mint idegen nyelvnek a magyartól mint anyanyelvtől való további differenciálása eredményeképpen mind nyelvtani anyagában, mind felépítésében, mind a felhasználásához javasolt módszerekben olyan új lehetőségeket adott, amelyeknek megvalósítását elméleti ismereteink és gyakorlati tapasztalataink megkövetelték. Az új szakirányú nyelvkönyvek felhasználták a szövegtani kutatásoknak az oktatásban is hasznosítható eredményeit a szövegértés és a szövegalkotás tanításánál.

Ez a rövid áttekintés - remélem - bepillantást enged azokba az előzményekbe, amelyek során a differenciálódás szükségessége és a differenciálás tudatos megvalósítása következtében máig eljutottunk.

Az elmúlt tanévben (1985-ben) készítettük el a Nemzetközi Előkészítő Intézet új Oktatási és Nevelési Tervét, amely témánk szempontjából bizonyíték arra, hogy a differenciálás lehetséges, szükséges, de behatárolt is egyben nyelvoktatási gyakorlatunkban. Lehetséges, mert rendelkezünk a kellő tapasztalatokkal, olyan tanári gárdával, amelynek nagy gyakorlata van a különböző országokból, különböző felkészültséggel és szellemi háttérrel érkező hallgatók nyelvoktatásában, a velük való kapcsolatteremtés "titkait", a fejlődésük érdekében alkalmazható és alkalmazandó módszereket ismeri. Szükséges, mert a nyelvoktatásnak ezen a területén nem elégségesek az általánosan jól alkalmazható módszerek, "fogások", itt a személyiség tradicionálisan kialakult gazdasági és társadalmi hátterének ismeretében és a magyar mint idegen nyelv oktatásában szerzett tudásunkat hasznosítva lehetünk csak hatékonyak. Szükséges továbbá, mert másképp kell felkészítenünk például egy vietnami hallgatót mérnöknek, mint bölcsésznek, és megint másképp - hogy a példánál maradjunk - egy vietnami és egy szovjet diákot bölcsész szakirányú hallgatóként. De behatároltak is differenciálási lehetőségeink, mivel korlátot szab számunkra a hallgatók értelmi, felkészültségbeli szintje, befogadóképessége, a rendelkezésünkre álló maximálisan tíz hónap oktatási idő.

A tanterv - bár ez nem alapvető - az óraszámokban is differenciál. A beszédigényesebb orvos, agrár, közgazdász csoportokban a magyar nyelv évi óraszámja 552 óra, a bölcsészeké 600, a legkevésbé beszédigényes műszaki szakirányban 526 óra.

A célok és a feladatok tekintetében a tanterv az első félévben általános nyelvi alapozó képzést ír elő, annak érdekében, hogy a hallgató beilleszkedését és a szaktárgyak tanulásának megkezdését lehetővé tegye és elősegítse.

A második félévben a választott felsőoktatási intézmény első évben oktatott tárgyainak elsajátításához szükséges differenciált szakirányú nyelvi képzést határoz meg, hozzá-
táve a kommunikációképesség magasabb szintre emelését.

A követelményrendszer kialakításánál is nagy figyel-
met fordítottunk a differenciálásra. Az első félévi követel-
mények - differenciáltságukban - egységesen vonatkoznak
minden hallgatóra, a második félévben kiemelt különbséget
teszünk a bölcsész és a műszaki szakirányú hallgatók között,
hogy csak egy példát említsek. Ez utóbbiaknál hangsúlyozott
tényező, hogy az önállóan szerkesztett írásbeli tematikus
fogalmazásnál fontosabb számukra a szakmai jellegű hallott
előadás vagy olvasott szöveg írásban, ill. szóban történő
reprodukálása.

A tanterv a nyelvtanítás módszereiben mutatja a legna-
gyobb, legszélesebb differenciálási lehetőségeket. Mindenek-
előtt leszögezi - és ez nálunk igazán szükségszerű, törvény,
amely a nyelvet és a szaktárgyat tanító tanárra egyaránt
vonatkozik: "Elengedhetetlen, hogy aki anyanyelvét idegen
nyelvként oktatja, az idegen nyelvek oktatásának általános
metodikai és a magyar mint idegen nyelv tanításának konkrét
metodikai követelményeit szem előtt tartva, azokat követke-
zetesen alkalmazza." A tanterv megállapítja, hogy az okta-
tás során alkalmazandó kizárólagos elvi metodikai módszer
nem határozható meg. Kifejti, hogy a direkt vagy természetes
módszer sok elemét szükségszerű használnunk, mivel hallga-
tóink zöme első idegen nyelvként tanulja a magyart, jelen-
tős részük anyanyelvét is inkább ösztönösen, mint tudatosan
használja. A műszaki szakirány területén is egyre csökken
azoknak a csoportoknak a száma, amelyekben valamilyen köz-
vetítő nyelvet használhatunk, egy-egy tanévben két-három
angol, spanyol vagy esetlegesen francia nyelvtudású csoport-
ot tudunk csak szervezni.

A differenciált oktatás követelményként jelentkezik azoknál a csoportoknál, amelyek hazájukban már nyelvi előképzést kaptak. A vietnami hallgatók az intézetben a többi hallgatóéval azonos óraszámban, de más tantervi szisztéma alapján tanulnak. Odahaza a Színes magyar nyelvkönyvvel foglalkoztak, mi az első négy hétben ezt ismételjük át velük, különös figyelmet fordítva köznyelvi kommunikációs készségük fejlesztésére, ill. kiejtési hibák javítására, majd a szaknyelvi anyag elsajátíttatása után a második félévben speciálisan számukra készített tananyag segítségével az elemző, reprodukáló, produktív készségek magasabb szintű kialakítására törekszünk.

Az elmúlt tanévben fedeztük fel, hogy a szintén egy csoportban oktatott koreai hallgatók kb. egyhónapos nyelvi előkészítést kaptak otthon. Mivel nyelvtudásuk és hihetetlen szorgalmuk erre lehetőséget adott, az őket tanító tanárnő kiegészítő anyagok segítségével szókincsüket és beszédképességüket, mint ez vizsgájukon is igazolást nyert, eredményesen tudta fejleszteni.

A koreai és vietnami diákokkal (mint artikulációs bázisukban a mi nyelvünkétől nagyon eltérő anyanyelvűekkel) fonetikus foglalkozik heti két órában. Ennek az egész éven át tartó, rendszeres munkának beszédértésükben (és az ő beszédük általunk történő megértésében) van eredménye.

Intézetünkben évente egy-három ún. keresztféléves csoportot oktatunk. Ezek október 15. után érkezett hallgatók, akiknek az év folyamán az alapnyelv elsajátítása a fő feladatuk. Heti 25 órában tanulnak, a széthúzott idő lehetővé teszi a Színes magyar nyelvkönyv bizonyos mértékig bővített anyagának jó kommunikációs készség szintű megtanítását.

Az utolsó hónapokban kis óraszámban a szaktárgyak tananyagának alapjaival, ill. a szaknyelvi terminológiával

is megismertetjük őket, ha egy szakirányon belül tudunk számukra csoportot szervezni.

Évismétlő hallgatóinkat - amennyiben magyar vizsgaeredményük legalább elégséges volt - külön csoportban oktatjuk. A műszaki szakirányban olyan speciális tananyagot készítettünk számukra, amely új szempontok alapján dolgozza fel és ismétli az első évben tanult nyelvtant, mélyebb betekintést nyújt a műszaki élet problémáiba, erőteljesebben szolgálja a műszaki szaknyelv aktív használatát, a reprodukív készségfejlesztést. Az évek során szerzett tapasztalatok azt bizonyítják, hogy ezek a hallgatók zömmel közepes vagy annál jobb eredményt érnek el magyarból, sajnos sokan közülük ennek ellenére sem képesek megbirkózni a szaktárgyakkal.

Az átlagos csoportokétól eltérő, differenciált foglalkozást igényel intézetünkben a (vietnami, koreai, mongol) aspiránsok és hozzájuk hasonlóan az egyetem második, harmadik évfolyamára kerülő szovjet hallgatók oktatása. Évekig csak magyar nyelvet tanítottunk ezekben a csoportokban, a tapasztalatok alapján az idei tanévtől a második félévben megkezdtük a szaktárgyak nyelvi vonatkozásainak oktatását is a nyelvtanításban jártas szaktanárok bevonásával. Az ezen a téren szerzett első tapasztalataink kedvezőek.

Az oktatás eredményessége, hatékonysága szoros kapcsolatban van az oktatásszervezéssel. Ezt az említett példák is igazolják. Az oktatásszervezést és a szemléletalakítást is jelentős mértékben segítette az a két éves tanfolyam, amelyet az erre jelentkező szaktanár kollégák számára szerveztünk. Megismertetjük őket a magyar nyelv alapvető törvényszerűségeivel és a nyelvoktatás, különösen a magyar idegen nyelvként való oktatásának az intézetben alkalmazott és alkalmazható módszereivel. Magyarórákat látogattak, gyakorló vagy laboratóriumi órákat vezettek, és a tanfolyam

végén vizsgát tettek. Jónéhány sikeresen vizsgázott kollégánk azóta az első félévben részt vesz a magyartanításban (gyakorló vagy laboratóriumi órákon oktat). Megismerve a nyelvoktatás tananyagát, módszereit, szaktárgyukat is eredményesebben, hatékonyabban tudják tanítani.

A szaktárgyak belépése (hathetes "tisza" nyelvi szakasz után kezdődik az első szaktárgy oktatása) komoly nyelvi nehézséget okoz a hallgatóknak. Ezek leküzdése differenciált megoldásokra ösztönöz. A jó példák közül említésre méltó egy évek óta vegyész csoportban tanító kollegina és egy kémia tanár közös munkája. A kartársnő úgy csoportosítja át a nyelvtani anyagot, hogy a kémiaórák kezdeténél szükséges nyelvi struktúrák megelőzzék a szaktárgy belépését, a kémia tanár, aki a csoportban a gyakorló órákat is tartja, jól fel tudja használni ezeket a szükséges lexika és nyelvi struktúrák gyakoroltatására.

A szaktárgyak tanításával kapcsolatos koordináció erősítésének szükségessége, a szaknyelv eszköz voltának tudatosodása vezetett három kollégánót arra a gondolatra, hogy jelenlegi műszaki nyelvkönyvünk grammatikai anyagát változtatlanul oktatva erősebben kössék a szöveg- és beszédoktatást a szaktárgyak nyelvi anyagához. Az elmúlt tanévben lefolytatott kísérletük során olyan szövegeket dolgoztak fel, amelyek szoros kapcsolatban vannak a fizika, matematika és a kémia szakanyagával, ezen kívül heti két órában a szakkönyvek egy-egy részét vizsgálták meg nyelvi megközelítésben. A kísérlet első tapasztalatai kedvezőek voltak, a részletes elemzésre a most kezdődő tanévben kerül sor.

Csak néhány és elsősorban szervezési, tananyagkészítési, tantervi vonatkozására utaltam a differenciálás intézeti tapasztalataiból. A téma szinte végtelen, hiszen a tananyag kiválasztásától az oktatásmódszertani kérdéseken át a nyelv és a nevelés széleskörű összefüggéséig vizsgálható.

A konferencián a szekciókban számos területről szó is esik majd. Remélem, hogy intézetünk múltjának és jelenének egy-egy momentumára fényt villantva rá tudtam világítani a feladataink megoldása során jelentkező differenciálódásra s a hatékonyabb munka érdekében alkalmazott differenciálás néhány tényére.

SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS:

(BME Nyelvi Intézet)

AZ EGYSÉGES MAGYAR MINT IDEGENNYELV-OKTATÁS DIFFERENCIÁLÁSA
ÉS TOVÁBBFEJLESZTÉSE A MŰSZAKI EGYETEMEKEN ÉS FŐISKOLÁKON

Kísérletek a Budapesti Műszaki Egyetemen

I. A magyar nyelv-oktatás jellege a hazai műszaki felső- oktatásban

1. Bevezetés

Ennek az írásnak az a feladata, hogy bevezetésül szolgáljon a kötet harmadik, "Differenciált magyar nyelv-
oktatás a műszaki egyetemeken és főiskolákon" című részé-
hez és mindazon cikkéhez, amely a Budapesti Műszaki Egye-
temen a magyarországi műszaki felsőoktatásban tanuló külföl-
di hallgatók magyar nyelv-oktatásának differenciálására tett
kísérletekkel foglalkozik. Ennyiben tehát kifejezetten
bennfentéseknek szól: a műszaki egyetemeken és főiskolákon
dolgozó közvetlen munkatársainknak, akik számára az összes
előzmények nemcsak ismertek, hanem e kísérletek közös mun-
kájuk folytatását jelentik, és együtt elért eredményeik
továbbfejlesztésére irányulnak.

Másrészt azonban fel kellene vázolnia e kísérletek hát-
terét: az ország műszaki felsőoktatási intézményeiben csaknem
egy évtizede egységes keretek között folyó magyar nyelv-
oktatás jellegzetességeit, tájékoztatást kellene adnia az eddig elért
eredményekről, amelyekre a továbbfejlesztés alapulhat, mert
meglehetősen egyoldalú képet festene e tevékenységről, ha -
bármennyire jogos kritikával - csak azokról a hiányosságokról
szólna, amelyeknek kiküszöbölésére törekszünk e kísérletekkel.

Mivel eredetileg ez a tanulmány is előadásként hangzott el a Modern Filológiai Társaság első, a magyar mint idegen nyelv oktatása tárgyában tartott konferenciáján, tágabb körű, nem csak a BME Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának tevékenységét ismerő, sőt abban részes, bennfentes hallgatóság előtt, e tekintetben nem hivatkozhatott ismert előzményekre. De azért mégiscsak előzményekre hivatkozott.

2. A kívülről meghatározott feladat

Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának magyar mint idegen nyelv szekciója és a Magyar Nyelvtudományi Társaság nyelvoktatási és szaknyelvi szakosztálya 1985. január 22-én konferenciát rendezett Budapesten a Magyar Tudományos Akadémián a BME Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának 15 éves fennállása alkalmából, ahol jelenlegi és volt munkatársaink nyolc előadásban és két korreferátumban igyekeztek sokoldalúan bemutatni a csoport oktatási, kutatási és szervezési tevékenységét, amely most már tizedik éve az ország összes műszaki felsőoktatási intézményére kiterjed, és az ott dolgozó kollégák támogatását is élvezi. Az előadásokat "A magyar mint idegen nyelv a műszaki felsőoktatásban" összefoglaló címen megjelentettük a Folia Practico-Linguistica XV. évfolyamának 1. számában (szerkesztette Szöllősy-Sebestyén András, 1985.).

E kötetet közös hivatkozási alapnak, és benne közölt "A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban" című tanulmányomat jelen írásom közvetlen előzményének tekintve restellnék itt most hosszas ismétlésekbe bocsátkozni a műszaki felsőoktatási intézményekben folyó magyar nyelvoktatás egészéről, ami megakadályozna abban, hogy

mihamarabb rátérjek az ennek differenciált továbbfejlesztésére tett kísérletre, ami ennek az írásnak a tulajdonképpeni témája.

Ezért hadd induljak ki egyszerűen abból, amit annak idején több ízben is (Szöllősy-Sebestyén 1984: 11., 14-15., 1985:14-15.) részletesebben kifejtettem, hogy a szakmai célú magyarnyelv-oktatás feladata a műszaki egyetemeken és főiskolákon - a hallgatók egyéni igényeire és a tanárok vágyaira való tekintet nélkül - kívülről, az oktatási intézmény által szokatlanul egyértelműen meg van határozva: tegye alkalmassá a hallgatókat szakmai tanulmányaik magyar nyelven való elvégzésére. Nem térek itt ki arra sem, hogy ez mennyiben korlátozza a műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás feladatait a nyelvoktatás hagyományos, általános célkitűzéseéhez képest, illetve mennyiben haladja meg azokat; hanem csak arra utalok, hogy szakmailag szokatlanul egyértelművé teszi e feladatok meghatározását, de nem egyszerűsíti, mert az egyetemi hallgatók, ill. szakmájuk nyelvhasználatának célirányos kutatásokkal való felderítését igényli. Másrészt pedagógiailag megnehezíti megvalósulásukat, ha a kívülről meghatározott oktatási cél kívülreked a tulajdonképpeni oktatási folyamaton és nem válik benne motiváló erővé, a tényleges tanulói szükségletek elválnak a hallgatók igényeitől, és azok beláttatása külön nevelési feladattá válik.

De mindez külön részletezés nélkül is világosan azt mutatja, hogy a szakmai célú magyarnyelv-oktatás a magyar mint idegen nyelvnek nevezhető diszciplínán belül egy eleve határozottan megkülönböztetett terület, amely - korábban részletesen kifejtett véleményünk szerint (Szöllősy-Sebestyén 1985: 39-45.) - par excellence idegennyelv-oktatás -, tekintet nélkül arra, hogy magyar vagy más anyanyelvű külföldiek vagy magyarok részesülnek-e benne, tárgya pedig a tanulók szakmai anyanyelve, függetlenül attól, hogy valóban oktatásról, vagy pedig a magyar mint idegen nyelv kutatásáról beszélünk-e.

Ez az álláspontunk egy máig eldöntetlen vita során fogalmazódott meg, amelyet Szépe György indított el 1981-ben az V. magyar lektori konferencián a magyar mint idegen nyelv diszciplináris hovatartozásáról és belső tagolódásáról, s amely évekig a második és az idegen nyelv megkülönböztetése körül forgott, míg én ki nem terjesztettem az első és az anyanyelv megkülönböztetésére is (Szöllősy-Sebestyén 1985: 45-48.). A továbbiakban éppen ezért egyelőre nem akarok ezekkel a többek által oly sokat vitatott fogalmakkal operálni e sajátos terület meghatározásában, hiszen a lényegben könnyen egyetérthetünk: itt is nyelvoktatásról és nyelvtanulásról van szó - olyan tevékenységekről, amelyek tárgya a magyar nyelv. És most próbáljuk meg a szakmai felsőoktatásban a magyar nyelvvel végzett tevékenységeket tárgyukhoz való viszonyuk alapján elfogulatlanul jellemezni.

3. Szempontok a nyelvvel kapcsolatos tevékenységek jellemzéséhez

A strukturális nyelvészetben különböző kategóriák (pl. fonémák, lexémák) differenciálásának hagyományosan bevált módszere, hogy páronként ellentétes előjelű tulajdonságok sorával tesztyszerűen jellemezzük őket; és ha elegendő ilyen opozíciót veszünk fel az egyes típusok jellemzésére, azok minden esetben egy olyan egyedi mintázatot adnak, amely legalább egy helyen biztosan megkülönbözteti az adott kategóriát a típusba tartozó minden más hasonlótól, tehát egyértelműen meghatározza azt. Az ilyen meghatározások elméleti értéke természetesen vitatható, ha a szempontokat nem egy koherens elméleti modell alapján, hanem ad hoc módon állapítjuk meg, és azok nem minden kategóriára vonatkoztathatók, ha az opozíciók nem egymást kizáróak vagy hézagosak, kettőnél

több lehetőséget engednek meg vagy bizonyos esetekben eldönthetetlenek, ha a tesztelt tulajdonságok átfedik egymást vagy nem teljesen fedik le a vizsgált kategóriát, illetve együttvéve az egész jelenségekört; de a gyakorlati igényeknek így is sokszor megfelelnek, és empirikusan minél inkább megfelelnek, annál inkább alkalmasak az elméleti általánosításokra is.

A következőkben először is egy ilyen elméletileg tökéletlen, de a gyakorlat igényeinek megfelelő oppozíció-hálót próbálok kifeszíteni, amelynek segítségével - elgondolásom szerint - minden olyan tevékenységet - a nyelv tanulását, tanítását, különböző célokra való használatát, kutatását, leírását, fejlesztését, művelését, tervezését stb. - jellemezni lehet, amelynek tárgya valamiképpen egy nyelv; majd pedig ezen belül szeretném kijelölni azt a mintázatot, amely együttvéve egyedileg jellemzi azokat a tevékenységeket, amelyeket a műszaki egyetemeken és főiskolákon folytatunk a magyar nyelvvel. Csak ezek után beszéljünk majd arról, ha egyáltalán beszélünk róla, hogy minek is nevezzük a tevékenységeknek ezt a típusát.

Szempontjaink tehát nem kifejezetten a tanár által végzett nyelvoktatásra vonatkoznak, hanem bármely a nyelvvel kapcsolatos tevékenységre: nyelv és társadalom, egyén és nyelv kapcsolatára, a nyelv használatára, megismerésére és elsajátítására általában. Hársné Kígyóssy Edit egy ötlete nyomán azokat a szempontokat gyűjtöttem össze, egészítettem ki és fontam össze egységes hálóvá, amelyeknek az említett vita során egymástól függetlennek vélt kötegeit egy-egy nyelv első vagy második, illetve idegen- vagy anyanyelvként való megközelítésének megkülönböztetésére használtam fel (Szöllősy-Sebestyén 1985). A továbbiakban így ellenőrizhetővé válik, hogy ezek a szempontok a gyakorlatban és elvileg hogyan függenek vagy nem függenek össze egymással, de ezt a kérdést

egyelőre nem vizsgáltam, hanem csak azt, hogy együttvéve alkalmasak-e a vitatott területen folyó tevékenységek egyértelmű megkülönböztetésére.

A nyelvvel kapcsolatos tevékenységek ilyen meghatározására eddig tehát a következő szempontokat találtam:

- 1) A nyelv és a hozzá tartozó kultúra kapcsolata
 - a) kölcsönösen egyértelmű
 - b) esetleges
- 2) A kultúra a beszéd
 - a) kerete
 - b) tárgya
- 3) Az egyéni elsajátítás, megismerés vagy egyéb tevékenység tulajdonképpeni tárgya
 - a) egy kultúra
 - b) egy nyelv
- 4) A nyelve elsajátítása
 - a) egy kultúra keretében, egy tevékenységgel együtt történik
 - b) feltételez egy kultúrát és azon belül egy nyelvet a tevékenység számára
- 5) Az elsajátítás sorrendjében a cél nyelv
 - a) az első
 - b) nem első
- 6) A nyelvelsajátítás módja
 - a) természetes
 - b) mesterséges
- 7) A nyelv megismerésének útja alapvetően
 - a) exploratív, induktív
 - b) deduktív, generatív
- 8) A metanyelv a tárgynyelvvél
 - a) egybeesik
 - b) nem esik egybe
- 9) A nyelvelsajátítás vagy a nyelvet használó egyéb tevékenység környezete
 - a) cél nyelvi
 - b) forrás nyelvi
- 10) A nyelvelsajátítás ill. a nyelvhasználat célja
 - a) szociális-integratív
 - b) instrumentális

megnevezést, mert változatlanul fontosnak érezzük annak hangsúlyozását, hogy ez a terület a magyar nyelv évszázados hagyományokkal rendelkező megközelítésétől gyökeresen eltérő megközelítést igényel részünkről, amely sokkal jobban hasonlít ahhoz, ahogyan eddig más nyelveket közelítettünk meg, mint ahhoz, ahogyan a magunkét. S ebben nem tesz, nem tehet lényeges különbséget, hogy mi, vagy mások közelítik meg ilyen módon anyanyelvünket.

De hogy ez a megközelítés mennyiben felel vagy nem felel meg az idegen nyelv fogalmának, ebben a kérdésben legfeljebb eligazítást adhat, hogy historikusan a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásához kötődik, eldöntésében azonban nem elég a szóban forgó többféle tevékenységet a fenti szempontok alapján jellemezni, hanem az idegen nyelv oktatástól elvonatkoztatható fogalmát és magukat e szempontokat is felül kellene vizsgálni, hogy mennyiben relevánsak e kérdés eldöntésében. Mint már jeleztem, ezt itt nem tekintjük feladatunknak, hanem csak azt, hogy a magyar nyelvvel a magyar műszaki felsőoktatásban folytatott, pragmatikusan tehát jól körülhatárolt tevékenységek körét e szempontok segítségével is meghatározzuk.

Egy kategóriának oppozíciók által való jellemzése végülis sorozatosan egyértelmű állásfoglalásokat kíván, és nem ad módot e döntések esetleges elméleti és gyakorlati összefüggéseinek magyarázatára. Ennek megfelelően röviden összefoglalva a magyar mint idegen nyelv - a magyarországi műszaki felsőoktatási intézmények (külföldi) hallgatóinak szakmai anyanyelve az előbbieken felsorolt szempontok szerint az alábbi mintázatot adja:

- 1) A nyelv és a hozzá tartozó kultúra kapcsolata
b) esetleges
- 2) A kultúra a beszéd
b) tárgya

3) Az egyéni elsajátítás, megismerés vagy egyéb tevékenység tulajdonképpeni tárgya

b) egy nyelv

4) A nyelv elsajátítása

b) feltételez egy kultúrát és azon belül egy nyelvet a tevékenység számára

5) Az elsajátítás sorrendjében a célnyelv

b) nem első

6) A nyelvelsajátítás módja

b) mesterséges

7) A nyelv megismerésének útja alapvetően

a) exploratív, induktív

8) A metanyelv a tárgynyelvvvel

a) egybeesik

9) A nyelvelsajátítás vagy a nyelvet használó egyéb tevékenység környezete

a) célnyelvi

10) A nyelvelsajátítás ill. a nyelvhasználat célja

b) instrumentális

11) A nyelvelsajátítás motivációja

b) célszerű

12) A nyelvtudás jellege

b) reflektált, tudatos

13) A nyelvhasználat, ill. a nyelvelsajátítás jellege a kiinduló tudás szintje szerint

b) haladó

14) Az egyéni nyelvhasználat funkciója

b) korlátozott, speciális

- 15) A nyelv szerepe az adott funkcióban a beszélő számára
a) elsődleges

II. A magyar nyelvoktatás differenciálása a műszaki felsőoktatásban

1. A differenciálás tényezői

A magyar mint idegen nyelv, s ezen belül a szakmai anyanyelv további differenciálásának lehetőségei nem annyira további, új szempontok bevezetésében, mint inkább ennek a szempont-hálónak a hézagaiban, s mindenekelőtt abban rejlenek, hogy a felvett oppozíciók egy jelentős része nem egymást kizáró jellegű, hanem egy continuum szélső pólusain helyezkedik el, amelyek között számos további fokozat lehetséges. Ezeket tehát minden további nélkül a differenciálás szempontjainak tekinthetjük, amelyek segítségével az eddig felvázolt kép tovább finomítható. De a nyelvvel folytatott tényleges, gyakorlati tevékenységekben ráadásul elvileg egymást kizáró tulajdonságok is keveredhetnek, ami talán a leginkább igényli a tevékenység differenciálását, s éppen ezért a legtöbb nehézséget is okozza.

A differenciálás minden továbbit megelőző, és részben eldöntő kérdése tehát megának a tevékenységnek az alapos ismerete és pontos meghatározása, és csak ezután következnek a tevékenység egyes tényezői: alanya, tárgya, eszközei és módszerei, valamint ezek egymáshoz való viszonya. A fentiekben adott jellemzés ugyanis közelebbi meghatározás nélkül, általában a szakmai felsőoktatásban folytatott olyan tevékenységekre vonatkozik, amelyek közvetlen tárgya a magyar nyelv: az általunk végzett szaknyelvi kutatásokra épp úgy, mint a hallgatók nyelvtanulására; a továbbiakban azonban mi kifejezet-

ten a nyelvoktatásról akarunk beszélni, amire nézve a fentiekből csak közvetett következtetéseket lehet levonni, mivel ennek közvetlen tárgya nem a nyelv, hanem a vele folytatott tevékenységnek, esetünkben a nyelvtanulásnak az alanya: tudniillik a tanuló, akinek a nyelvhez való viszonya a fenti szempontokból mindig egyedileg jellemezhető, és lényegében ez képezi az oktatás differenciálásának alapját.

E szempontokat ezért most röviden sorra véve először is megállapíthatjuk: (1) nem kétséges, hogy a magyar nyelv és a technikai kultúra kapcsolata esetleges, de a magyarországi műszaki felsőoktatási intézményekben e kultúra hordozói általában mégiscsak magyar anyanyelvűek, így a velük való eredményes szakmai kommunikáció is megkívánhatja a nemzeti kultúra bizonyos olyan elemeinek ismeretét, amelyek a nyelvvel szorosabb, szükségszerű kapcsolatban vannak.

Mindazonáltal több szempontból is kétséges, hogy az anyanyelvi beszélők kompetenciáját akár ebben, akár egyéb tekintetben mennyiben tekinthetjük a szakmai kommunikáció oktatás útján elérendő ideáljának. A szakmai kommunikációra való képesség ugyanis ezen kívül, sőt ennél jobban függ például a szűken értelmezett nyelvtudástól, az iskolai előképzettségtől, a szakmai műveltségtől, a konkrét tárgyismerettől és az általános kommunikációs készségektől; ezért a személyes adottságoktól, ezek egyedileg adott szintjétől, és fejlesztésüknek a körülmények által biztosított lehetőségeitől függően - valószínűleg érdemesebb közvetlenül ezekre támaszkodni a szakmai kommunikációs készségek fejlesztésében, különösen ha a magyar kultúra szóba jövő elemei nagyon távol esnek a hallgató saját, anyanyelvi kultúrájától. Másrészt jó okunk van azt is feltételezni (amit persze kutatásokkal bizonyítani is kell), hogy a magyar anyanyelvűek szakmai kommunikációja a funkcionális nyelvhasználat szempontjából

sem felel meg minden tekintetben a szakmai kommunikáció ideális követelményeinek; ezért nekünk hallgatóinkat ennél sok tekintetben jobb, hatékonyabb szakmai kommunikációra kellene tanítanunk - a számukra egyébként nélkülözhető kulturális ismeretek hiányának kompenzálása végett is, anélkül persze, hogy valóságos egyetemi-főiskolai környezetük követelményeitől bármelyik irányba túlságosan elrugaszkodnánk.

(2) Amennyiben a technikai kultúra, a szakmai tevékenység már a szakmai tanulmányok során a szakmai nyelvhasználat keretétől szolgál, annyiban bizonyos könnyebbséget is jelent a szaknyelv elsajátításában, ami ebben az esetben az első nyelv elsajátításához hasonló módon, természetes úton, a technikai kultúra keretében, magának a tevékenységnek az elsajátításával együtt történik. Ennek a természetes nyelv-sajátítási folyamatnak a kitörölhetetlen eredményét olyankor tapasztalhatjuk, amikor tanúi vagyunk annak, hogy magyarul egyébként igencsak gyengén tudó hallgatóink egy-egy nehezebb szaktárgyi problémát magyaráznak egymásnak, vagy tanulmányi ügyekről beszélnek egymás között - az anyanyelvükön, és minduntalan magyar szavakat és fordulatokat kevernek beszédükbe.

Ámde a tanulmányi idő alatt a technikai kultúra nem annyira a beszéd kerete, mint inkább tárgya; s voltaképpen ez, nem pedig csupán a fent említett természetes nyelv-sajátítási folyamatnak a meggyorsítása és megtámogatása teszi szükségessé a hallgatók rendszeres és szervezett maganyelv-oktatását. (3) Nyilvánvaló, hogy ennek a keretében a tanulói tevékenység közvetlen tárgya a nyelv, de a fentiekből az is következik, hogy a koncentrált nyelvtanulás szükségessége és eredményessége egyaránt nemcsak a hallgató nyelvi előképzettségétől, hanem szakmai, tárgyi ismereteitől is függ.

Mivel a nyelv és a technikai kultúra kapcsolata esetle-

ges, a kettő között elég világos határvonalat tudunk húzni, s így a magyar műszaki felsőoktatásban az eltelt tíz évben egyértelmű és kölcsönösen előnyös munkamegosztás alakult ki a szakmai képzés és a magyarnyelv-oktatás között (Szóllósy-Sebestyén 1984: 18-19). De ha elvileg ki is tartunk amellett, hogy a magyar nyelvoktatás keretében kizárólag a szakmai ismeretek megszerzéséhez szükséges nyelvet tanítjuk, e nyelv és a szükségszerűen hozzákapcsolódó kultúra között már korántsem olyan könnyű egyértelmű határvonalat húzni. Ebből a szempontból elvi és gyakorlati okokból egyaránt arra törekszünk, hogy a nyelv fogalmát minél szűkebben értelmezzük, és (4) így próbáljuk meg beilleszteni a hallgatók saját kultúrájába, megszokott tevékenységi formái közé, még a megfelelő nyelvi készségek kialakításában is támaszkodva az anyanyelvükön kialakított és a magyar nyelvre átvihető meglévő készségeikre. Ebből azonban az következik, hogy még a nyelv és a nyelvi kultúra közötti határ megvonásában is differenciálnunk kell a tanulók saját kultúrájának szintje és minősége szerint.

Nyelvhasználatról lévén szó, amely a szakmai képzés során egy tanulási folyamatba illeszkedik, itt elsősorban a hallgatók anyanyelvi, kommunikációs és tanulási rutinjának mennyiségi és minőségi különbségeiről van szó. Noha a Budapesti Műszaki Egyetem nagyobb karain időnként módunkban áll egyes csoportokat kultúra- vagy anyanyelvtípusok szerint megszervezni, a többnyire vegyes nemzetiségű csoportok miatt a hallgatók eltérő kultúrájából és anyanyelvéből szükségszerűen adódó módszertani következtetéseket általában - sajnos - csak nagyon korlátozott mértékben, alkalmilag tudjuk levonni. (5) E tekintetben az egyetlen biztos kiinduló pont az lehet, hogy a magyar nyelvet nem elsőnek tanulják; de már az is észrevehető különbségeket okoz, hogy ki hanyadiknak, s hogy az előző vagy előzőeket milyen mélységig, és milyen módon sajátította el: egyáltalában van-e legalább intuitív fogalma a nyelvi kifejezés viszonylagosságáról, hogy ugyanazt a gondolatot többféleképpen, több nyelven is ki lehet fejezni; mennyire

tud azonosulni a saját idegen nyelven megfogalmazott gondolatával: a természetes nyelvelsajátításon kívül van-e egyáltalában tapasztalata a szándékos nyelvtanulás lehetőségeiről és módszereiről? (6) Ez utóbbi kérdésre adható választól is függ természetesen, hogy mikor és milyen mértékben dominálnak a hallgató nyelvelsajátításának egyéni módszereiben a természetes és a mesterséges elemek. Ezek horizontálisan és vertikálisan is változó mértékben keverednek a magyar nyelv elsajátításának folyamatában, ha a külföldi hallgatók számára a mesterséges nyelvelsajátítást döntőbbnek is tartjuk a természetesnél. De módszertani szempontból mégsem lehet közömbös a kettő abszolút és relatív aránya, hiszen a természetes nyelvelsajátítást pusztán támogató, illetve arra támaszkodó mesterségesen szervezett nyelvoktatás nyilvánvalóan más módszereket kíván, mint az, amely kizárólag a hallgatók célszerűen motivált tanulói erőfeszítéseire épül.

(7) Már a tananyag meghatározásában és elrendezésében is figyelembe kell venni, hogy az előzőekben úgy ítéltük meg: a nyelvtanulási tevékenység az egyetemi-főiskolai években már zömmel az addig bármilyen módon megszerzett nyelvi kompetencia használati lehetőségeinek felfedezésére irányul, és induktív módon állítja elő az erre vonatkozó szabályokat. Ebben a megállapításban eleve benne rejlik, hogy e tevékenység sikere az addig megszerzett nyelvi kompetenciától függ, amelynek esetleges alapvető hiányait éppen ezért hatékony deduktív, ismereteket generáló módszerekkel minél gyorsabban pótolni kell. Az azonban nem derül ki belőle, hogy az induktív irány szigorú vagy kevésbé szigorú követése vagy követhetősége attól is függ, hogy a minimális kompetencia megszerzése mennyi idő alatt, milyen módszerekkel, milyen körülmények között történt. Bár a műszaki egyetemekre és főiskolákra kerülő hallgatók "előélete" ebből a szempontból szerencsére meglehetősen homogén: a különböző hazai és külföldi előkészítő tanfolyamokról hozzánk érkező hallgatók között leginkább abban van különbség, hogy

mikor lehet és célszerű velük az addig követett deduktív útról az induktív útra áttérni; azért amióta nemcsak a Nemzetközi Előkészítő Intézetben, és nem is csak hasonlóan szervezett előkészítő tanfolyamokon, hanem például magyar középiskolákban végzett, de magyarul mégsem eléggé vagy megfelelően tudó hallgatók is előfordulnak tanítványaink között, azóta ebből a szempontból is az oktatás nagyobb mértékű differenciálására kell felkészülnünk.

A minimális nyelvi kompetencia megszerzésének módjában és körülményeiben, ezzel együtt tartalmában, terjedelmében és felhasználási tapasztalataiban mutatkozó különbségek azután olyan további eltéréseket okoznak, amelyeknek a korábbiakban a lehetőségét sem vettük számításba: például (8) a nyelvtanulás metanyelve, amely mindenképpen egybeesik a tárgynyelvvvel, hiszen az is a magyar, eszerint több általunk vizsgált szempontból is más és más viszonyban lehet a tanulóval, mint e nyelv használójával - talán csak az (5) oppozíciót kivéve, miután olyan hallgatókkal még mindig nem foglalkozunk, akiknek ez az első nyelve. De ha már nemcsak elfogadhatóan, hanem hiánytalanul betölti egy második, környezeti nyelv funkcióját a beszélő számára, akkor (9) a szakmai képzés keretében történő egyetemi-főiskolai nyelvoktatás szűkebb és tágabb környezetét tekintve egyaránt eltűnik a különbség forrásnyelvi és célnyelvi környezet között: úgy vehetjük, hogy a műszaki nyelv elsajátításának nemcsak a célnyelve, hanem a forrásnyelve is magyar; a nyelvtanulás tehát csaknem olyan homogén, egynyelvű környezetben folyik, mint az anyanyelvi oktatás; a tevékenységet csak a kiinduló nyelvtudás szintje, tartalma, jellege, megszerzésének módja, körülményei stb., és mindezek módszertani következményei sorolják a magyar mint idegen nyelv oktatásának körébe.

Ezzel szemben áll a másik véglet (s a kettő között lehetséges számos átmenet): azok a hallgatók, akiknek - a tanulásal töltött órákat sem teljesen kivéve - sikerül egy másik, forrásnyelvi környezet védőburkát teremteni meg maguk körül;

s így nem tudják kihasználni azt a különben némi fáradsággal járó előnyt a magyar nyelv elsajátítása szempontjából, hogy nemcsak szakmai tanulmányaikat, hanem mindennapi életüket is magyar nyelvű környezetben folytathatnák. Ebben a problémakörben érdemes felfigyelni a differenciálás tényezőinek kölcsönös összefüggéseire: nevezetesen, hogy a nyelv-elsajátítás módjától és körülményeitől függ az általa szerzett nyelvtudás szintje, ettől függ, hogy objektíve ugyanaz a környezet célnyelvinek vagy forrásnyelvnek minősül-e, ettől függenek a nyelvtanulásnak, illetve a nyelvtanításnak az adott körülmények között célravezető módszerei, s mindettől függ az adott környezetben, adott módszerekkel megszerezhető nyelvtudás szintje, jellege és felhasználási lehetőségei.

Az előzőekben már utaltunk arra a pedagógiai problémára, hogy a hallgatókban a nyelvtanulás, de még a nyelvhasználat célszerű motivációja sincs szükségszerűen - s itt azt szeretnénk kiemelni, hogy nincs egyformán adva. Vannak közöttük, akik egy gyenge okszerű motiváció alapján (10) beérik a magyar nyelv legalacsonyabb szintű szociális-integratív használatával, megelégszenek a környezetükkel való mindennapi érintkezés képességével, amely pusztá létfenntartásukhoz szükséges, hogy "ne lehessen őket magyarul eladni" - azaz csak nyelvhasználatuknak van, de nyelvtanulásuknak tulajdonképpen nincsen hajtóereje. Másokban viszont annyira eleven a nyelvtanulás célszerű motivációja, hogy a magyar nyelv-közösségbe való magasabb szintű szociálpszichológiai integrálódásra is kiterjed, s így nem érik be a magyar mint idegen nyelv tanulmányi céljaiknak megfelelő egyfunkciós, instrumentális használatára való képességgel, hanem a nyelv-közösségbe való nagyobb mértékű integrálódáshoz szükséges jó kiejtésre, gazdagabb szókincsre, stílusérzékre, a pusztá érthetőség követelményeit meghaladóan hibátlan beszédkész-

ségre, sőt környezetismeretre akarnak szert tenni.

Természetesen a lehetőségekhez mérten törekednünk kell, sőt a Budapesti Műszaki Egyetemen már ma is vannak, s a jövőben - remélem - méginkább lesznek bizonyos intézményes lehetőségek ezeknek a különleges igényeknek a kielégítésére; mindazonáltal nem véletlenül neveztem őket különlegeseknek, hanem azért, mert a műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás alapfeladatait és jelenlegi feltételeit tekintve változatlanul úgy látjuk (Szöllősy-Sebestyén 1984: 17.), hogy nem a kötelező nyelvoktatás keretein belül, annak differenciálásával, hanem további, változatosabb és választékosabb oktatási formák bevezetésével kell, és lehet majd őket kielégíteni (legfeljebb ennek perspektíváit látjuk ma valamivel kedvezőbbeknek, mint egy-két évvel ezelőtt). Ugyanakkor azonban már most, s a budapestieknél szűkösebb lehetőségek között is ügyelnünk kell arra, hogy a kötelező nyelvoktatás rendelkezésünkre álló keretei között is nyelvtudásuk tökéletesítésére készítsük, és ehhez méltó feladatokkal lássuk el azokat a hallgatókat is, akik a magyar nyelv instrumentális használatához szükséges készségeket már megszerezték és viszonylag magas fokon bírják.

Sőt, meggyőződésünk szerint az oktatásnak ezt a feladatot nemcsak akkor kell vállalnia, ha az érintett hallgatók részéről külön igény mutatkozik rá, hanem akkor is, ha nincs megfelelő motivációs bázisa. Ez nemcsak általában, s különösen egy egyetem által nyújtandó képzés teljes választékára nézve érvényes, hanem még fokozottabban igaz a (bármilyen körben) kötelező oktatásban. Ami a külföldi egyetemi hallgatókét illeti, régi tapasztalatunk, hogy a magyarnyelv-oktatásban kötelezően résztvevő, ott különösebb erőfeszítések nélkül is kiválóan helytálló, s ezért tétlenkedő hallgatók

a többiek munkafegyelmét lazítva, de a magukét is rontva, nem is csak a nyelvoktatásban, hanem az egész képzésben mindenki számára kötelező feladatok hitelét is lerontják, és komolyságát veszélyeztetik. Ezt elkerülendő feltétlenül magasabb követelmények elé kell állítani őket, anélkül azonban, hogy a kötelező oktatás alapfeladataira méretezett követelményeket, s a hozzájuk kapcsolódó értékelési rendszert relativizálnánk, ami viszont csak a követelményrendszer spektrumának kiszélesítése, s a változatlan értékelési rendszeren belül az értékelés finomítása révén valósítható meg.

A pedagógiai feladat ebben az esetben nagyon hasonló ahhoz, mint ami az ellenkező végleten jelentkezik, amikor az instrumentális nyelvhasználathoz szükséges készségek elsajátításának motivációja hiányzik: nem elég a hiányzó ismereteket a tanuló rendelkezésére bocsátani, hanem megfelelő pedagógiai módszerekkel elsajátításuk motivációs bázisát is meg kell teremteni. A szociális környezet által nem erőltetett, nem kikényszerített igények mesterséges fölkelése és interiorizálása magában véve is különlegesen nehéz nevelési feladat, még akkor is, ha a társadalom által az egyén számára később visszaigazolt szükségleteket elégíti ki; de a kötelező oktatás keretében ráadásul még kockázatos is: ügyelni kell arra, hogy az alkalmazott módszerek ne sújtsák az "ártatlanokat", akik a normális követelmények elégséges szintű teljesítésére is csak különösen nagy erőfeszítések árán képesek; a másik oldalon viszont ne rövidítsék meg azokat, akik ennél kiámb, átlagos erőfeszítéssel is a normálnál nagyobb, de megfelelő készletés esetén kiemelkedő teljesítményt tudnának nyújtani.

Az egységes kötelező oktatás differenciálása során

tehát különleges figyelmet kell fordítani a tanulás motivációs bázisára, amelyet - éppen mivel a hozzá való alkalmazkodás lehetőségei korlátozottak - a korlátozott lehetőségeknek megfelelően tudatosan alakítani kell.

(12) Természetesen egyéni különbségek vannak a nyelvhasználat tudatosságának mértékében is a hallgatók között, de még inkább abban, hogy a mindnyájuk által tudatosan elsajátított ismeretek mennyire váltak automatizált készségekké. A nyelvtanulásnak ezen a haladó szintjén, úgy véljük, semmiféle differenciálásra nincs szükség a tekintetben, hogy csak a tudatosság egy bizonyos szintjén megértett ismereteket próbálunk készséggé fejleszteni, sőt, a korábban közvetlenül automatikusan elsajátított készségeket is igyekszünk olyan mértékig tudatosítani a hallgatókban, hogy a mindennapi kommunikáción túl a magyar nyelvű szakmai kommunikáció megfelelő helyzeteiben is alkalmazni tudják őket.

Ez a fajta transzfer valóban csak a nyelvtanulás haladó szintjén lehetséges, s az persze már egy másik kérdés (13), hogy hallgatóink nyelvtudása mikorra és mennyire tesz eleget a nyelvvel folytatott haladó szintű tevékenységhez szükséges kiinduló szint kritériumainak.

A nyelvhasználat általunk szem előtt tartott speciális funkcióját azonban nemcsak a nyelvtudás oldaláról, hanem egy másik oldalról is meg kell közelítenünk ahhoz, hogy a szakmai képzésben betöltött szerepét mérlegelni tudjuk, s így a hozzá szükséges minimális nyelvtudás mértékét és jellegét megnyugtatóan megállapíthassuk (15). Nem térhetünk ugyanis ki annak elismerése elől, hogy ha az ideális szakmai kommunikációhoz szükséges nyelvtudás tartalma és szintje elvileg objektív és egzakt módon meghatározható is a nyelvhasználatnak a tevékenységben betöltött funkciója alapján, s az egyéni

nyelvtudás értékelésében minden szempontból célszerű ezt tekinteni állandó mértéknek, sőt normának; az eredményes szakmai képzéshez elégséges minimális nyelvtudás szintjében mégis meglepően nagy, némely esetben kritikuskak tűnő egyéni eltérések mutatkozhatnak, s hogy ezek még a megengedhetőség határain belül maradnak-e, azt mégiscsak a nyelvtanárnak kell eldöntenie, de legalábbis figyelembe kell vennie az egyes hallgatók nyelvtudásának értékelésekor. Azok a különbségek pedig, amelyek meghatározzák, hogy az adott nyelvtudás mennyire felel meg a szakmai képzés követelményeinek, a hallgatók általános intelligenciáján kívül, ami viszont nyilvánvaló hatással van a nyelvelsajátítás eredményességére, tehát magának a tudásnak a szintjére is; ezek a különbségek elsősorban bármilyen nyelven szerzett szakmai ismereteik terjedelméből és mélységéből adódnak, ami egyénenként, szakonként, évfolyamonként, az oktatás, illetve a képzés szintjétől függően intézménytípusonként is (például a főiskolákon és az egyetemeken) nagyon eltérő lehet, viszont csak a megszerzett nyelvtudás használati lehetőségeire, és nem annak megszerzésére vagy mértékére van közvetlen hatással.

Mégis ettől függ, hogy a magyar nyelv az adott funkcióban használója számára valóban elsődleges-e, s ha igen, mekkora körben. Paradox módon, minél alaposabb és magasabb szintű szakmai felkészítésben részesült a hallgató valamely más nyelven, a magyar nyelv annál kevésbé tölti be számára a szakmai anyanyelv funkcióját; viszont nyilvánvalóan annál kevesebb nehézséget jelent majd a számára a hazai környezetbe való visszailleszkedés, hogy szakmáját azon a nyelven gyakorolja. E gondolatsort tehát abban foglalhatjuk össze, hogy a magyar nyelv azoknak a szakmai képzésében és működésében játssza a legfontosabb szerepet, akik a leggyengébb

szakmai előképzettséggel érkeztek hozzánk, de a legjobban megtanultak tőlünk magyarul. Ennél nyomatékosabban pedig semmi nem figyelmeztethetne a műszaki egyetemi és főiskolai hallgatók magyarnyelv-oktatásának felelősségére; hiszen ennek alaphelyzete mégiscsak a magyar nyelvű szakmai tanulmányokra való felkészítés, ami nem feltételez előzetes szakmai ismereteket.

A szakmai tanulmányok megkezdése viszont nem is kevés nyelvi ismeretet és készséget feltételez, de helytelen volna azzal áztatnunk magunkat, mintha folytatásuk és előrehaladásuk kizárólag ezektől függne. Nagy mértékben függ tőlük, de annál kisebb mértékben, minél jobban halad. A felsőoktatási intézményekben a nyelvi ismeretek és készségek fejlesztése során tehát a szakmai ismeretek adott szintjét, és ettől is mindenkor függő gyarapodását nagyon differenciáltan, szintén figyelembe kell vennünk. Saját feladatunknak, a nyelvoktatásnak annál nagyobb jelentőséget kell tulajdonítanunk a szakmai képzésben, minél kevésbé eredményes az; másfelől viszont tisztában kell lennünk vele, hogy az eredményes szakmai képzés nem garantálja a hallgatók szerény célkitűzéseinknek megfelelő nyelvtudását, sőt egy könnyen belátható határon túl nem is fejleszti azt; így a hallgatók szakmai kommunikációs készségeinek minősítéséért és működőképességéért, jó és rossz esetben egyaránt, teljes mértékben a nyelvoktatás felelős mindaddig, amíg a szakmai képzés, esetleg valamilyen más formában, magára nem vállalja ezek tudatos gondozását.

Ez a lehetőség viszont legfeljebb a kivételesen magas szintű nyelvtudással rendelkező külföldi hallgatók esetében merülhetne fel; miután azonban tudomásom szerint a Budapesti Műszaki Egyetemen kívül a magyar szakmai felső-

oktatásban - számos külföldi felsőoktatási intézménnyel ellentétben - ilyesmiről, tudniillik a hallgatók célirányos szakmai kommunikációs képzéséről, még a magyar hallgatók vonatkozásában sincsen szó, és a BME-n is egyelőre inkább csak szó van, mint elfogadott tervek és elképzelések; így amíg ezek kézzel fogható tettekké és követhető példává válnak az egész műszaki felsőoktatásban, addig a hagyományosan értelmezett nyelvoktatás mindenkor optimálisnak tekinthető céljait és eredményeit kell megfelelően differenciálva szemlélnünk és a belőlük fakadó aktuális feladatokat kell a lehetőségekhez képest differenciáltan meghatározni.

2. Egység - differenciálódás - differenciálás

Míg itt alig győzzük elősorolni azokat a szempontokat és tényezőket, amelyek szerint differenciálni kellene, korábban szinte kizárólag a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatás egységes elveiről, szemléletéről és gyakorlati módszereiről beszéltünk, mindennekfelett ezek egységét hangsúlyoztuk, sőt, minden rendelkezésünkre álló eszközzel küzdöttünk is ennek az egységnek a gyakorlati megvalósításáért. Ám ebben senki ne keressen ellentmondást, s ne gondolja egy percre sem, hogy pusztán a divat, vagy éppen csak e konferencia kitűzött témája teszi aktuálissá, hogy itt az egységes műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelvoktatás differenciálásáról beszéljünk; hiszen differenciálni csak azt lehet, ami természete szerint alapvetően egységes, s így a helyzet éppen fordítva áll: azzal, hogy csaknem tíz év kollektív erőfeszítései árán, közvetlen munkatársaink, a tanárok aktív, és az intézményi képviselők, területi felelősök, valamint az érintett intézmények áldozatkész támogatásával lényegében sikerült megvalósítanunk a műszaki egyete-

meken és főiskolákon a magyar nyelvoktatás szervezeti, tartalmi, szemléleti és módszertani egységét, megteremtettük a differenciálás igényét és kiinduló feltételeit is; tehát a differenciálás kérdését nem mi önkényesen, hanem az elért eredmények továbbfejlesztésének természetes igénye tűzte napirendre.

Ezek után elegendő, ha csak felsorolásszerűen utalunk azokra az alapvető tényezőkre, amelyek szándékaink szerint - a fentiekben ismertetett közös szemléleten túl - továbbra is a már elért egység biztosítékát, s egyúttal a közösen elfogadott célnak ellentmondó, túlzott differenciálódás korlátait jelentik. Mindenekelőtt a külföldi mérnökhallgatók magyarnyelv-oktatásának intézményes feltételei és tantervi- leg előírt célja által kívülről meghatározott közös feladattait, és e feladatok teljesítésének rendeletileg megállapított egységes kereteit kell megemlítenünk (a kötelező óraszámot és annak az első két évfolyamon való elosztását, a minimális és maximális csoportlétszámot, a gyakorlati jegy megszerzésének feltételeit, a szigorlati kötelezettséget stb.). A különböző műszaki felsőoktatási intézményekben az oktatás azonos szakmai orientációja, és sok más tekintetben is hasonló feltételei nemcsak érthetővé, de szükségessé is tették, hogy a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja az ezen intézményekben folyó magyarnyelv-oktatás szervezeti és szakmai irányítására és felügyeletére vonatkozó, jogilag szintén szabályozott hatáskörénél fogva e kereteket egységes tartalommal is igyekezzék megtölteni: közös tanterv alapján készített egységes tananyaggal, tankönyvekkel és segédanyagokkal, oktatói és hallgatói követelményrendszerrel és értékelési normatívákkal (Aradi - Szöllősy-Sebestyén szerk. 1980). Az oktatás egységének további, nem elhanyagolható tényezője a résztvevők közötti eleven és baráti munkakapcsolat, amely-

nek során a különböző műszaki egyetemeken és főiskolákon működő magyar nyelvtanárok a közös elveken nyugvó oktatási módszereket dolgoztak ki, ezeket az évi országos módszertani konferenciákon és más, alkalmi szakmai konzultációkon folyamatosan ismertették egymással, s gyakran írásban is rögzítették őket, elsősorban a Folia Practico-Linguisticának megnyitóban felsorolt köteteiben.

A műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás így megteremtett szakmai egységét ma már olyan ténynek tekinthetjük, amelyhez mindenkinek, aki ebbe a munkába érdemben be akar kapcsolódni, alkalmazkodnia kell; az ehhez szükséges szakmai ismeretek elsajátítása tehát már csak az egyéni oktató munka színvonalát emelheti, de az egész rendszer továbbfejlődésének biztosításához nem elegendő. A rendszer továbbfejlesztése szempontjából annak egységét kiindulási feltételnek kell tekintenünk, amely a létét jelenti, s éppen azért kell nagy gonddal őrködnünk rajta, hogy ki ne húzzuk az alapot a differenciálás egész tervezett építménye alól.

A differenciálás gondolata persze ettől az egységes alaptól sem idegen, sőt ha azt nem is állíthatjuk, hogy minden szempontból bele van tervezve, azt igen, hogy bizonyos szempontból már szervezetileg bele van építve, s ezek a szempontok - ha csak többé-kevésbé korlátozott mértékben is - már az eddig használt tananyagban, tankönyvekben és tanmenetekben is érvényesülnek. A hallgatói csoportok ugyanis a nagyobb műszaki felsőoktatási intézményekben karok, illetőleg szakok szerint, a kisebbekben pedig - természetesen - az intézmény specializációjának megfelelően szerveződnek. Az utóbbiakban a külföldi hallgatók alacsony létszáma a szakmán belüli differenciálás természetes korlátját jelenti, amit azonban ezekben az intézményekben - mint látni fogjuk -

egyéni módszerekkel és szervezési megoldásokkal igyekeznek kompenzálni, s ez az intézmények közötti differenciálás is egyik módja, változata a műszaki nyelvoktatás differenciálásának.

A magyar nyelv-oktatás minden műszaki egyetem és főiskola első évfolyamán ún. alaptárgyi (természettudományos és technikai ismeretterjesztő) szövegekre, a műszaki-tudományos nyelv általános grammatikai sajátosságaira és nem specializált lexicájára épül. Már itt lehetőség nyílik azonban a tankönyv első és második kötetében (Kígyóssy Edit 1979 a, b) található szövegek közötti választásra, különösen a hallás utáni megértés fejlesztésére szolgáló, időközben elavult, vagy az olvasásra szánt, de szakmai szempontból nem megfelelő szövegeknek a tankönyvekhez csatolt, vagy más, segédanyagként kiadott szöveggyűjteményekből, vagy egyéb forrásból származó szakszövegekkel való helyettesítésére. - Itt szeretném felhívni a műszaki egyetemeken és főiskolákon tanító kollégák figyelmét, hogy Gyenes Tamásné dr. az I. kötet 6. és a II. kötet 15. leckéjének olvasmányait kicserélve elkészítette, és a Magyar Nyelvi Csoport 1986-ban sokszorosítva kiadta ezeknek a leckéknek egy-egy olyan komplett alternatív változatát, amelyek megőrizték, itt-ott elmélyítették az eredeti leckék nyelvtani anyagát, és majdnem minden tekintetben követik azok felépítését, így a tankönyvekbe, illetve az oktatás folyamatába minden további nélkül beilleszthetők a helyükre.

A második évfolyamon használt magyar nyelvi tankönyv (Kígyóssy Edit 1979 c) - mint ismeretes - már a hallgatók által tanult mérnöki szakoknak megfelelően specializált szövegeket tartalmaz; mivel azonban a szakterminológiát kivéve e szövegek nyelvi sajátosságai, s a velük kapcsolatos feladatok lényegében nem különböznek egymástól, a könyvben

található nyelvi gyakorlatok is tartalmilag, azon belül pedig didaktikailag, csak nehézségi fokozatok szerint vannak csoportosítva. Ma már általunk is látott fogyatékoságai ellenére is nyilvánvaló, hogy ez az anyag meglehetősen tág teret enged az oktatási folyamat több szempontból is differenciált megtervezésének: a tanulók szakmai érdeklődésén és érdekén kívül legalább az egyes csoportok szintjén a nyelvi ismereteik és készségeik szintjében mutatkozó különbségeket is figyelembe lehet, és figyelembe kell venni a másodéves tanmenetek elkészítésekor.

Ezek a szempontok - bár a csoportok között kisebb eltérésekkel - a kötelező anyag megszabta keretek között a tanmenetek ütemezésében, belső arányainak kialakításában az első évfolyamon is érvényesíthetők; az viszont tény, hogy az oktatás jelenlegi keretei, követelményei és választéka az intézményesen megkülönböztetett mérnöki szakokon kívül csak a nyelvi tudásszintek szerinti differenciálódásnak kedveznek; s ez is csak a csoportos nyelvoktatás hagyományos, jól ismert módszereivel, megfelelő tanmenetváltozatok és a személyre szabott, egyéni bánásmód kiterjedt alkalmazásával valósítható meg. S ha ilyen erősen korlátozott metodikai arzenállal nem is akarjuk beérni a jövőben, abba egyelőre mégiscsak bele kell törődnünk, hogy a differenciálás elvileg lehetséges összes szempontjai végülis a négy nyelvi alapkészség tanulónként, egyénileg adott szintjében, és ezáltal meghatározott fejlődési perspektíváiban, fejlesztési lehetőségeiben és feladataiban sűrűsödnek össze.

Közvetlen feladatunknak tehát a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatás differenciálásának az eddigieknél sokkal szélesebb körű alkalmazását, az erre való lehetőségek kibővítését, és az ehhez szükséges feltételek

megteremtését, mindenek előtt a megfelelő módszerek kidolgozását, kipróbálását, bevezetését és elterjesztését tekintjük. Itt is szükségesnek érzem hangsúlyozni, hogy semmiképpen sem a megállapodott egységes követelmények relativizálására törekszünk, hanem fenntartva, sőt az eddigieknél pontosabban meghatározva őket, a teljesítésükhöz vezető egyetlen út helyett és mellett, amelyen tanítványainkat vagy végig tudtuk vezetni - vagy nem, több lehetséges út felderítésére vállalkozunk, amelyek közül majd mindig kiválaszthatjuk azt, amelyik az adott esetben a legbiztosabban célra vezet.

A készség szintek szerinti differenciálásra irányuló próbálkozásainkat nemcsak kézenfekvővé teszi, de egyre inkább sürgeti is az a tény, hogy - nyilvánvalóan a műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás egységének kialakulása és megszilárdulása nyomán - az utóbbi időben ebből a szempontból spontán, de nem mindig egészséges differenciálódási tendenciákat észlelünk. Magától értetődően egészségtelennek kell tartanunk ugyanis minden olyan jelenséget vagy megnyilvánulást ezen a téren, amely nem szolgálja egyformán minden tanuló minden nyelvi készségének maximális fejlesztését - akár kifejezi vagy effektíve növeli, akár elleplezi vagy ténylegesen csökkenti az egyéni különbségeket. Semmiféle oktatás célja nem lehet ugyanis a tudásszintek - bármilyen magas fokon - nivellálása, hanem csak a legalacsonyabb s a legmagasabb tudásszint egyforma fejlesztési lehetőségeinek egyidejű biztosítása. Az oktatásban tehát magában véve nem tekinthetjük értéknek sem a készség szintek közötti különbségek megszüntetését, sem azok konzerválását, hanem csak a meglévő különbségekhez rugalmasan alkalmazkodó fejlesztési stratégiák relatív értékéről beszélhetünk.

Ehhez viszont megfelelő eszközökkel, objektív, sőt lehetőség szerint abszolút kritériumokkal kell rendelkezünk e különbségek megállapításához, számon tartásához, és a fejlesztés eredményének, azaz a fejlődésnek a méréséhez. Ezért tartjuk károsnak, és nem csupán az oktatás egységére, hanem általános színvonalára nézve is veszélyesnek a hallgatói teljesítmények intézményenként, tanáronként, csoportonként, vagy akár egyénenként eltérő, relatív kritériumok szerinti értékelését, az osztályozási szintek egyre több helyen tapasztalható rendszeres vagy alkalmi leszállítását - de megemelését is annak tartanánk, ha nem csak a közepesnél jobb osztályzatokra vonatkozna, azaz nem felfelé kiterjesztené, hanem alulról beszűkítené az osztályzatokkal differenciáltan értékelhető teljesítmények skáláját.

Hasonlóképpen egészségtelen jelenségnek tartjuk a különböző készségek fejlesztésében mutatkozó aránytalanságokat, ha azok nem a szintkülönbségekhez való differenciált alkalmazkodásból, hanem csupán a könnyebb ellenállás felé haladásból származnak; azaz ha a készségfejlesztés csupán a fel-tűnően elmaradott készségekre irányul, vagy éppen ellenkezőleg, csak azokra a területekre, amelyek bizonyos eredményekkel kecsegtetnek, éppen a nehezebben fejleszthető készségeket cserben hagyva. Ami azt illeti, gyakran nehéz eldönteni, hogy a fejlődésben elmaradó, vagy a fejlődésben kiugró készségek fejlesztése jelent-e nagyobb pedagógiai feladatot a nyelvtanár számára. De a készségek fejlesztésére vonatkozólag ugyancsak az a véleményünk, hogy annak valódi célja nem a különböző készségeknek egy előre, bármilyen differenciáltan meghatározott szinten való kiegyenlítése, nem is egyéni fejlettségi arányaik pusztá megőrzése a fejlesztés során, hanem maga a fejlesztés: a differenciált

adottságokhoz és lehetőségekhez képest a követelményeket és a módszereket differenciálva az összes készség mindenkori szintjének folyamatos, maximális, tehát egyénenként különböző mértékű emelése.

Ugyanezért csak üdvözölni lehet, hogy a csoportokon belüli különbségek hatására, elsősorban az egyéni problémák kezelésére és a személyes adottságok kihasználása céljából a magyar nyelvtanárok körében a műszaki egyetemeken és főiskolákon egyre jobban terjednek az oktatás egyéni differenciálásának módszerei: az egyéni bánásmód alkalmazása a nyelvórákon, személyre szabott feladatok kiadása és számonkérése - ami egyúttal más hallgatók számára jelenthet személyre szabott feladatot, sőt, néhány helyen szinte rendszeressé váltak a hallgatók munkáját és beilleszkedését segítő órán kívüli egyéni foglalkozások is. Bizonyos mértékig érvényesül az egyéni differenciálás a hallgatóktól számonkért anyag mennyiségének meghatározásában, és abban is, hogy a tanár milyen mértékben támaszkodik az oktatás során a hallgatók önálló munkájára. Ha a kötelező tanterv és a rendelkezésre álló tananyag által megszabott viszonylag szűk keretek között is, a tanmenetekben a tervezett anyag mennyiségének és kiválasztásának az egyes csoportok átlagszínvonalához való igazítása pedig - azt lehet mondani - általános gyakorlat a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatásban. Némelyik műszaki főiskolán például a helyi körülményeknek és a rövidebb időtartamú szakmai képzés igényeinek megfelelően már az első évfolyamon sem csak alaptárgyi szövegeken, általános műszaki lexikával tanítják a kötelező nyelvi anyagot, hanem speciális szaktárgyi szövegeket használnak erre a célra, és aránylag nagyobb figyelmet fordítanak ezek szókincséből közvetlenül a szakkifejezések megtanítására.

Bármennyire egészséges tendenciákról tanúskodnak ezek az utóbb felsorolt jelenségek, mégis inkább egy spontán differenciálódási folyamat tünetei, semmint egy céltudatos differenciálási szándék megnyilvánulásai. Márpedig utaltunk rá, hogy a műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás eddig kialakított egységes rendszere szándékosan bizonyos korlátokat szab a spontán differenciálódásnak, hogy az előzőekben említett egészségtelen tendenciák ne uralkodhassanak el benne, ezáltal viszont persze a pozitív értelemben vett spontán differenciálódási folyamatok kibontakozását is gátolja. Ezt az ellentmondást azonban csak úgy lehet feloldani, ha a jelenlegi kívülről szabályozott, viszonylag merev rendszert olyan rugalmasabb, az eddiginél differenciáltabb alkalmazkodásra képes, önszabályozó rendszerré alakítjuk át, amelyben az oktatás célszerű, pozitív értelemben vett differenciálása a rendszer működésének szükségszerű feltételévé válik, ugyanakkor a rendszer egységét veszélyeztető spontán, negatív differenciálódási tendenciákat maga a rendszer veti ki magából. Tisztában kell lennünk ugyanis azzal, hogy nem egyszerűen oktatói fegyelem kérdése, hogy elejét vegyük az olyan káros jelenségeknek, mint az értékelés relativizálódása vagy az egyenetlen készségfejlesztés; hanem az oktatói fegyelem biztosításához (is) arra van szükség, hogy a követelményrendszert, az értékelés szempontjait és az osztályozási szinteket olyan világosan és precízen fogalmazzuk meg, hogy azt a legkülönbözőbb körülmények között is egységesen lehessen értelmezni. Az egységes és részletes, kellőképpen differenciált követelményrendszer az alapfeltétele annak, hogy azután mindenki, aki e rendszerben tevékenykedik, tudatosan keresse, kutassa az egységes követelmények teljesítésének a körülményeknek legjobban megfelelő eszközeit.

Következő feladatunk tehát ezen eszközök különféle körülmények között alkalmazható választékának létrehozása és rendelkezésre bocsátása.

Úgyhogy amikor a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelv-oktatás differenciálásáról gondolkodunk, akkor nem feltétlenül a jelenlegi tananyagból, de feltétlenül a jelenlegi követelményrendszerből indulunk ki, amelynek továbbfejlesztésével nem az a célunk, hogy fellazítsuk, és így tágabb teret engedjünk a spontán differenciálódási tendenciáknak az oktatásban, hanem hogy már az egységes követelményrendszerbe beépítsük az oktatás tudatos, tervszerű differenciálását.

3. A tervszerű differenciálás előzményei a Budapesti Műszaki Egyetemen

A Budapesti Műszaki Egyetem magyar nyelv-oktatási gyakorlatából a tervszerű differenciálás három fontosabb előzményét emelhetjük ki:

a) Mivel az oktatás differenciálásának alapja a kiinduló szint, a tanulók nyelvi készségeinek megbízható felmérése, először arról a felmérő dolgozatról kellene szólnunk, amelyet minden tanév elején megíratunk az első évfolyam minden hallgatójával. Itt azonban csak említésére szorítkozunk, mivel e felmérés tartalmával, módszerével, értékelésével és felhasználásával az oktatás differenciálásában tészletesen foglalkozik Aradi András és Győrfiyné Magasi Márta kötetünk harmadik részében olvasható közös cikkében.

b) Az oktatás differenciálásának tipikus esete az, amikor a szokásos követelményeket szokatlan körülmények között kell teljesíteni. Ennek egy példáját a Budapesti Műszaki Egyetemen

az ismert egységes, változatlan követelmények szerint folyó, de egy évfolyamra sűrített magyaryelv-oktatás körülményeit, módszereit és tapasztalatait ismerteti ugyancsak kötetünk harmadik részében Gyenes Tamásné dr.

Ezeket a tapasztalatokat korábban elsősorban az átlagosnál jobb képességű vagy jobb képzettségű hallgatók nyelv-oktatásában lehetett hasznosítani. Ugyanakkor e rendes óraszám kétharmadára rövidített időtartamú oktatási forma keretében kidolgozott intenzív módszereket más, a szokásosnál lassabban haladó csoportokban vagy hallgatókkal is alkalmazni lehetett. Az utóbbi években azonban e speciális csoportok összetétele megváltozott: nemcsak eltérő szintű, de gyakran nagyon eltérő tartalmú nyelvi előképzettséggel rendelkező hallgatókat kell bennük egyidejűleg, együtt tanítani. Ezáltal az intenzív oktatás mellett a csoporton belüli differenciálás módszerei kerültek itt előtérbe: a különböző előképzettségű hallgatók lehetőségeihez és szükségleteihez való rugalmas alkalmazkodás, mégpedig nemcsak az oktatási módszerekben, hanem a tanítási anyag célszerű átrendezésében és megvalósításában is.

c) Ez utóbbi, és az egész műszaki egyetemi és főiskolai magyaryelv-oktatás számára egyre fontosabbnak tűnő vonatkozásban az oktatás differenciálásának harmadik figyelemre méltó előzménye a Budapesti Műszaki Egyetemen az évismétlő hallgatók magyaryelv-oktatása az üres félév alatt, amikor szükségképpen különböző szakos, első- és másodéves, azon belül is nagyon eltérő szintű nyelvtudással rendelkező hallgatók kerülnek össze egy csoportba, akik között feltétlenül vannak olyanok is, akik számára tanulmányaik folytatása szempontjából kulcskérdés, hogy az adott félév alatt nyelvtudásuk hiányait pótolni tudják. Ennek az oktatási formának a jellegzetességeit kötetünk harmadik részében Kovács Miklós cikke ismerteti.

4. A differenciálatlanság buktatói

A tervszerű differenciálás felsorolt előzményeinek közös vonása, hogy a nyelvoktatással szemben támasztott igények és az oktatás alapvető feltételei lényegében változatlanok, s mivel az egész műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatást tekintve ezek várhatóan változatlanok is maradnak, arra kell felkészülnünk, hogy az oktatás differenciálását az elvileg változatlanul egységes követelményrendszer fenntartása mellett kell végrehajtanunk. Erre nemcsak nagyobb szükség van, mint gondoltuk, de már a jelenlegi feltételek között is több lehetőség van, mint amennyit eddig kihasználtunk. A belső feltételek ugyanis mindenesetre megváltoztak annyiban, hogy ma már elegendő áttekintéssel és tapasztalattal rendelkezünk ahhoz, hogy belássuk: éppen a követelmények egységes megvalósítása érdekében válik elkerülhetetlenné az oktatás differenciálása. Egyre több jel mutat ugyanis arra, hogy a kívülről meghatározott egységes követelmények mellett a nem kellően differenciált oktatás általános igénytelenséghez, minimalizmushoz vezet az oktatás minden szintjén, ami veszélyezteti az oktatás hatékonyságát általában, de leginkább, legsúlyosabban a két végleten: a leggyengébb és a legkiválóbb tanulók esetében.

A probléma lényege, az igénytelenség mechanizmusa tulajdonképpen az, hogy az egységes követelményrendszert az oktatásban hajlamosak vagyunk összetéveszteni az értékelés általános normarendszerével, és az oktatást a tényleges tanulói teljesítmények és szükségletek szerinti differenciálás helyett egységesen az értékelési normarendszer által elismert normális, átlagos vagy közepes teljesítményszintekre szűkítjük. Egy kellőképpen komplex egységes követelményrendszer ugyanis nem a teljesítmények egy meghatározott közepes, vagy

egy kisebb-nagyobb csoportban tapasztalható adott vagy elérhető minimális és maximális színvonalából, hanem a valóságos, sőt az elvileg lehetséges tanulói teljesítményekből indul ki; azaz tudomásul veszi, hogy a tanítandó hallgatók tényleges teljesítményének alsó határa a kívülről az oktatási folyamat elé állított minimális követelmények szintje alatt, felső határa pedig - a csillagos ég - akár a saját magyar nyelvtudásunk szintje fölött lehet - persze nem ami annak extenzív terjedelmét, potenciális felhasználási lehetőségeit, hanem ami a szakmai anyanyelvi funkcióban való aktuális használatának konkrét képességét illeti. Ezzel szemben önkényesen leszűkítjük az oktatói munka hatókörét, ha csak azokat a tanulói teljesítményeket vesszük figyelembe, amelyeket az általunk használt értékelési normák is elismernek, azaz amelyek az oktatási intézmény gyakorlata által kívülről meghatározott követelmények minimális (elégséges) és a külföldi hallgatóktól megszokott teljesítmények maximális, azaz normális (jó vagy jeles) szintje közé esnek. Ha ráadásul ez utóbbi, normálisnak tekintett szintet egy-egy kisebb vagy nagyobb, de korlátozott létszámú csoport átlagos teljesítményéhez szabjuk, és még inkább ha egy-egy tanuló képességeihez mérjük, akkor fennáll a veszélye annak, hogy egész értékelési skálánkat megengedhetetlenül leszállítjuk, és az oktatást egy évről évre folyamatosan lefelé szálló "közepes" színvonalhoz igazítjuk.

Ilyen körülmények között a leggyengébbekről lemondunk: beérjük azzal, hogy tudásukat elégtelennek minősítjük. Nem teszünk semmit, vagy eleget azért, hogy akiknek kettős osztályzatot adunk, azok valóban elégségesen megfeleljenek a minimális követelményeknek; beérjük azzal, ha vannak olyanok, akik náluk is kevésbé felelnek meg ezeknek a követel-

ményeknek. Nem vesszük észre, hogy a közepesek osztályzatokban tükröződő fejlődése kisebb vagy nagyobb részben az osztályozási szintek relatív leszállításának, és nem saját előrehaladásuknak köszönhető. Leginkább persze az ő tényleges fejlődésük van biztosítva, hiszen órájuk irányul az oktatás; de a jobbakat már sorsukra hagyjuk: jószerivel munka nélkül kapnak jó, vagy kevés munkával jeles osztályzatot, ha képesek az állandóan alacsonyabb szinten meghatározott normális, vagy azt felülmúló teljesítményt nyújtani.

Itt persze kissé szélsőségesen, majdnem karikírozva fogalmazzuk meg a differenciálatlan, vagy nem eléggé differenciált oktatás veszélyeit, de annyi bizonyos, hogy ezek először a beszűkülő spektrum két végpontján, az elégteleneknél és a kiválóaknál jelentkeznek, s ha egyszer jelentkeznek, akkor az egész oktatás színvonalának süllyedését jelzik.

5. Differenciálási kísérletek a Budapesti Műszaki Egyetemen

Természetesen nem akartuk bevárni, amíg a differenciálatlan oktatás általános színvonal-csökkenésének a közoktatásból egyébként jól ismert veszélye a mi oktatási gyakorlatunkban is reálissá válik. Ezért kezdtünk hozzá a teljes követelményrendszer rekonstrukciójához, hogy annak egész (elvileg végtelen) spektruma ismét mint reálisan tapasztalt és számításba vett hallgatói teljesítmény az aktív tanári, oktatói tevékenység hatókörébe kerüljön.

Nemcsak a fenti elvi megfontolásokból, azért kezdtünk a leggyengébb és a legkiválóbb hallgatók megkülönböztetett oktatásának kérdésével foglalkozni, merthogy innen kiindulva lehet helyreállítani a követelményrendszer teljes spektrumát; hanem azért, mert az utóbbi időben ténylegesen is tapasztaltuk, hogy oktatásunk csak azoknak a tanítványainknak az

esetében bizonyul kellőképpen hatékonyak, akik a felmérések szerint a minimális követelményeknek kezdettől fogva eleget tudnak tenni, de ennél nincsenek nagyságrendekkel magasabb szinten. A csoportjainkban kiemelkedő nyelvtudással induló hallgatók rendszerint vagy "bevárják" a többieket, és azután nyelvtudásuk - relatíve - hanyatlásnak indul, vagy csak nem fejlődik a többiekével azonos mértékben. Ezek azok a hallgatók, akiket úgy szoktunk jellemezni: jók, de lusták - hiszen nem látják értelmét az erőfeszítéseknek. Az viszont gyakran csak egyéb körülményeken múlik, pedagógiai elhatározás kérdése, hogy a tanár melyik félévben ad (először) elégtelent annak a hallgatónak, aki elégtelen színvonalról indult; mert aki a felmérés tanúsága szerint már az első év elején sem tudott a minimális követelményeknek eleget tenni, azt - a tiszteletre méltó kivételektől eltekintve - később sem tudja valóban elégséges szintre emelni, így ha átengedi, a szigorlaton is csak pedagógiai megfontolásnak álcázott kegyelemből engedi át. És mindez persze természetes is, ha egyszer maga az oktatási folyamat csak a minimálisnál magasabb és a normálisnál alacsonyabb szintekre van tekintettel, akkor ezek alatt, illetve fölött követelményrendszerét nem érvényesítheti. A feladat tehát ezen a téren az volna, hogy a tiszteletre méltó kivételeket általánossá és szabályszerűvé tegyük.

Az átlagosnál jobb képességű hallgatók oktatásában eddig gyakorlatilag a Budapesti Műszaki Egyetemen évente egyszer, az utóbbi években országosan megrendezett magyar nyelvi verseny és az erre való felkészítés, illetve felkészülés volt az egyetlen húzóerő. A nyelvi versenyekerről a szerepéről Berényi Katalin írt kötetünk második részében. Ettől eltekintve ezek a hallgatók tulajdonképpen csak állandó pedagógiai kihívást jelentettek a tanár számára: a velük elérhető

eredmény táplálta tanári becsvágyát, de igyekezete túl gyakran bukott meg az érintett hallgató közömbösségén. Ezen a téren tehát az esetlegességek kiküszöbölése, az átlagosnál jobb képességű hallgatók eredményes oktatásának megszervezése a feladatunk.

Az 1984-85-ös tanévben ezért kezdtünk egy kísérletet három erre alkalmasnak látszó elsőéves csoportban emelt szintű oktatás bevezetésére, a korábbi egyévfolyamos oktatás már említett tapasztalatait felhasználva, de természetesen két évfolyamra tervezve. Egy csoportban a kísérletet már az első félévben le kellett állítani a csoport túlságosan heterogén összetétele miatt, mivel ebben a kísérleti stádiumban még nem gondoltunk arra, hogy az emelt szintű oktatást ilyen heterogén színvonalú csoportok esetében ki lehet, sőt ki kell egészíteni az egyéni felzárkóztatás ugyanakkor kipróbált módszereivel, amelyek arra is alkalmasak lehetnek, hogy az elégségesnél jobb nyelvtudású hallgatókat hozzanak fel csoportjuk közepesnél magasabb színvonalára. Mivel azonban a gyengébbek felzárkóztatásának szervezett módszereit is csak akkor kezdtük kipróbálni, nem mertünk még a két különböző funkciójú rendszer kombinálására gondolni.

Egy homogén összetételű, de az átlagosnál semmivel sem magasabb színvonalú csoportban a kísérletet Soós Józsefné kolléganőnknek sikerült eredményesen végigvinnie. Ez a csoport a második év végén az egységes követeményrendszer és a szokásos értékelési normák szerint a várhatónál jobb eredménnyel tette le a szigorlatot. Ezt egyértelmű sikernek könyvelhetjük el.

A legellentmondásosabb, de éppen ezért alighanem a legtanulságosabb eredményt a kísérlet a harmadik csoportban hozta, amely nemcsak hogy homogén összetételű volt, hanem

átlagon felüli képességekkel és jó előképzettséggel rendelkező lengyel hallgatókból állt. Ezért itt nemcsak az oktatási követelményeket emeltük meg, hanem az értékelési normákat, az osztályozási szinteket is megpróbáltuk megszigorítani. Az eredményről kötetünk második részében dr. Fűredi Jánosné számol be.

Az emelt szintű oktatás körében szeretném megemlíteni Fodor Katalin második éve, eddig két másodéves csoportban, nyelvileg különlegesen magas színvonalon álló műszer- és híradástechnikai mérnökhallgatókkal sikeresen folytatott kísérletét. Ezek a villamosmérnök-hallgatók a másodéves órák egy részében a rendes követelmények szerint, de a szokásosnál intenzívebb módszerekkel készülnek a magyar nyelvi szigorlatra; míg az amúgyis gyors előrehaladás és az intenzív módszerek alkalmazása révén felszabadított időben, ugyancsak a nyelvtanár irányításával, számítógépes programokat készítenek a kezdő magyar nyelvoktatás céljaira. A módszer különleges szépsége, hogy a hallgatók technikai tudását és érdeklődését a nyelvtanulás keretében és érdekében mozgósítja, ráadásul a közös munka eredménye az oktatás folyamatába "visszatáplálható".

A kísérlet vezetője (Fodor Katalin 1986) az első kísérleti periódusról a következőképpen számolt be: "A programok elkészítésébe bevontam a Villamosmérnöki Kar II. éves külföldi hallgatóinak egy csoportját. Ezek a hallgatók már magas szintű nyelvtudással rendelkeznek, műszer- és irányítás-technikai ágazaton tanulnak, midannyian az NDK-ból érkeztek. Igen szívesen, szinte profi módon programoztak. A programok nyelvi tartalmát én határoztam meg, de szívesen fogadtam kiegészítő javaslatokat, hiszen ők is voltak kezdő nyelv-
tanulók, és még nagyon jól emlékeznek akkori nyelvi nehézségeikre.

Számukra a nyelvi képzésben is sokat adott ez az oktatási forma. A kitűzött feladatot megbeszélve javaslatot tettek annak gépi programozására. Ezeket a javaslatokat részletesen megvitattuk, kiválasztottuk a legcélszerűbb megoldásokat és elkészítettük a programokat. Közben a hallgatók magyar nyelvi vitakészsége, az érvelés, az ellenvélemény nyilvánításának elsajátítása igen nagy mértékben fejlődött. Több gyakorló és teszt típusú programot készítettünk, ezekről itt nem szólok részletesen, hiszen ilyenek idegen nyelveken is ismertek."

Kár, hogy a hasznos módszer alkalmazása annyira speciális feltételekhez van kötve, hogy általánosan nem ajánlható; tapasztalatait azonban a magyar nyelvoktatás legkülönbözőbb területein mégis hasznosítani tudjuk.

Az emelt szintű oktatási kísérlet egyébként is az új tantervi elemek, tananyagok és módszerek kipróbálásának fontos terepe. Ezek közül a dr. Estók Tivadarné által készített ún. Mikroszöveggyűjteményt szeretném kiemelni, amelyet 1986-ban az egyetemi és főiskolai nyelvtanárok miskolci konferenciáján mutatott be, kutatási háttérét pedig - néhány héttel korábban - a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézetének "Szöveg és nyelvoktatás" című konferenciáján ismertette. Ez az egyelőre kiadatlan oktatási segédanyag rövid, egy-két bekezdésnyi terjedelmű szövegeket és hozzájuk kapcsolódó feladatsorokat tartalmaz, amelyek célja, hogy a tanulók nyelvtani ismereteit és készségeit a szövegfeldolgozás és a szövegalkotás irányába továbbfejlessze. Ennek kapcsán utalni fogunk még arra a módszertani kísérletre is, amelyet az 1986-87-es tanévben néhány másodéves csoportban tervezünk.

A nyelvtanulásban lemaradt hallgatók felzárkóztatására

inkább az egyévfolyamos magyar nyelvoktatásban kifejlesztett intenzív módszereket és az évismétlő hallgatók oktatásában már kipróbált és bevált tananyagokat vetjük be. Ebből a szempontból fontos és hasznos tapasztalatok forrása, hogy 1984 óta a Budapesti Műszaki Egyetemen is tartunk magyar nyelvi előkészítő tanfolyamokat az ún. térítéses képzés keretében; sőt, a Magyar Nyelvi Csoport két tagja, Berényi Katalin és Erdős József tankönyvet ír előkészítő tanfolyamunk második félévé számára, amelyet minden bizonnyal majd az egyetemi hallgatók kezdeti felzárkóztatásában is hasznosítani lehet a hiányok pótlására. A készülő tankönyvet egyébként Erdős József mutatja be kötetünk második részében.

A felzárkóztatás módszereiről és segédleteiről Nyilas Sándorné számol be részletesebben a harmadik részben; ezért erről itt csak annyit mondok el, hogy elsősorban pedagógiai és nem csak szervezési okokból döntöttünk úgy, hogy a gyenge hallgatókat nem koncentráljuk egyes csoportokba, hanem egyénilig, de tervszerűen és módszeresen, az oktatási folyamatba szervesen beépítve próbálunk gondoskodni tudásuk megfelelő szintre hozataláról. Ehhez persze intenzív módszer, célirányos tananyag és némi idő szükségeltetik, elsősorban a hallgató - de persze a tanár részéről is. Az elgondolás lényege, hogy mindjárt az első évfolyam elején a felmérő dolgozat eredménye alapján kiszűrjük a 40 pont alatti - biztosan elégtelen tudású - és a 40-60 pont közötti - "veszélyeztetett" hallgatókat; akiknek külön, ismétlő feladatokat adunk és kötelező konzultációkat szervezünk az első félév végéig, amelyek alól csak akkor adunk felmentést, ha a félév közepén az első zárthelyi dolgozatot sikerül legalább elégségesre megírni. Ezek után megengedhetjük magunknak, hogy a félév végén ne adjunk "kegyelem-ketteseket", hanem csak annak

adjunk elégségest, akit addigra sikerült valóban elégséges szintre felhoznunk. Ezt a felzárkóztatási rendszert csak az elmúlt tanévben vezettük be, de a magunk számára is meglepően eredményesnek bizonyult: az első évfolyamon az elégtelenek száma ugrásszerűen csökkent az előző tanévhez képest, holott a felmérő dolgozatok színvonala nem volt magasabb. Most tehát magától adódik a feladat, hogy ezt a rendszert kiterjesszük a menet közben lemaradókra is, noha reméljük, hogy a kezdeti gyors felzárkóztatás következtében az ő számuk is csökkenni fog.

III. A differenciálás szempontjainak érvényesítése a műszaki egyetemi és főiskolai magyaryelv-oktatás továbbfejlesztésében

Az ismertetett differenciált oktatási formák bevezetése újabb és újabb segédanyagok készítését igényli és sürgeti. Ezekről a szervezett magyar nyelvi konzultációkról szóló ismertetés keretében szintén Nyilas Sándorné írt e kötet harmadik részében; noha természetesen nemcsak ott, hanem a "rendes" oktatásban is használjuk őket, éppen úgy, mint mindazokat az intenzív és extenzív módszereket, amelyeket a tudásszintek szerint differenciált oktatás keretében dolgozunk ki. Sőt: ha nem akarjuk, hogy ezek a differenciált oktatási formák szervetlen függelékként csüngjenek egy egyébként megmerevedett oktatási rendszeren, amikor is nem tudnák betölteni az ezen belül nekik szánt szerepet, akkor mindezeket egy egységes új tananyag előmunkálatainak kell tekintelnünk - s valóban annak is tekintjük őket.

Próbálkozásaink tehát szükségképpen az új tankönyvek elkészítésébe torkollanak. Ennek időszerűségét kollégáink-

nak nem szükséges külön ecsetelni, noha az új tankönyvek elkészítését még mindig nem a koncepció, hanem elsősorban a felhasznált szövegek egyre nagyobb részének elavulása teszi szükségessé. De a bővítés és a differenciálás említett igényei miatt a törzsanyag alapját képező koncepció is némi továbbfejlesztésre szorul. A tervezett módosítások lényegéről a Gyenes Tamásné dr. által készített, korszerűbb szövegekre épülő két új tankönyvi fejezet, amelyeket a 23. oldalon említettünk, még nem adhat, és nem is akar fogalmat adni; hiszen ezek azzal a szándékkal készültek, hogy minden további nélkül helyettesíthessék a jelenlegi tankönyv megfelelő leckéit, s ezért minden lényeges szempontból követik azok felépítését.

Az új tananyagot viszont a felgyülemlett tapasztalatok alapján és a kialakult igényeknek megfelelően úgy akarjuk elkészíteni, hogy a maximális oktatási eredmény érdekében rugalmas alkalmazkodást tegyen lehetővé, azaz a differenciálás ne csak mint egy kötelező normától való eltérés megengedett lehetősége, hanem mint egy a követelmények teljesítéséhez kikerülhetetlenül szükséges oktatási feladat jelentkezék benne. A kötelező tantervet tehát olyan curriculumként szeretnénk értelmezni, amely nem a minimális követelmények alapján egy kötelező standardot ír elő, hanem az oktatás külső és belső feltételei által meghatározott keretek között a maximális eredmény elérését.

E feltételeket közelebbről az oktatás intézményes és intézményi feltételei (szervezete, időtartama, résztvevői stb.) alkotják, valamint a tanulóknak és a nyelvnek az I. fejezetben és a II. fejezet 1. részében részletesebben tárgyalt szempontok alapján jellemzett aktuális pszichikai és szociális viszonya határozza meg. Ezek minden tanár számára

követlenül adva vannak, sőt a tanár az, akinek az aktuális feltételeket a legjobban kell ismernie. Ezzel azonban még nincs közvetlenül megadva az adott feltételek között elvárható és elérhető, minimális és maximális oktatási eredmény: ezt a tanárra és a tanulóra nézve egyaránt kötelező követelményrendszernek kell meghatároznia.

Az új tananyag kipróbálását és bevezetését ezért készítjük elő a követelményszintek horizontálisan, az oktatás folyamatában, és azon belül is vertikálisan, a minimum fölött is differenciált meghatározásával, pontosabb megfogalmazásával, egyszóval az "Oktatási segédanyagok és mellékletek" című kiadványunkban (Aradi-Szóllósy 1980) közölt követelményrendszer finomításával és továbbfejlesztésével; amiről kötetünk harmadik részében Aradi András számol be részletebben. Ennek a munkának az eredményét, a röviden OSM-nek nevezett kiadvány javított és továbbfejlesztett változatát rövidesen kollégáink kezébe adjuk azzal a szándékkal, hogy ők is ezt tekintsék kiinduló pontnak. Az ott remélhetőleg jól meghatározott szintek közül ők válasszák ki azt, sőt azokat, amelyeknek elérését az általuk ismert feltételek között reális célnak tekintik, és ennek alapján határoznák meg a cél eléréséhez szükséges eszközöket.

A szóban forgó eszközök rendszerét a tananyag és a tanítási módszerek alkotják. Az utóbbiak megválasztásában, sőt a közösen elfogadott elvek alapján kialakítására, eddig is teljesen szabad kezét adtunk kollégáinknak, a legnagyobb mértékben az ő tapasztalataikra támaszkodtunk; s a módszertani konferenciák célja a közös alapelvek kidolgozásán túl éppen e tapasztalatok kicserélése volt, az, hogy módszertani segítséget nyújtsunk és javaslatokat tegyünk egymásnak. Mivel a máig használt tankönyvek eredetileg csak a Budapesti

Műszaki Egyetem külföldi hallgatói számára készültek, ezt a gyümölcsöző együttműködést a többi műszaki egyetem és főiskola magyar nyelvtanáraival a VI. országos módszertani konferenciával kezdve megpróbáltuk az új tananyag létrehozására is kiterjeszteni; noha a többi műszaki felsőoktatási intézményben való magyarnyelv-oktatásra is alkalmas egységes tananyag biztosítása továbbra is a BME Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának kötelessége, de nyilvánvaló, hogy ezt a feladatot csak a helyi feltételeket jól ismerő kollégáink segítségével fogjuk tudni maradéktalanul megoldani.

Mi azt reméljük, hogy a fenti módon globálisan jellemzett egységes követelményrendszerrel sikerül olyan rugalmas kereteket teremtenünk az oktatás számára, amelyek között ez a feladat valóban megoldható. De ilyen rugalmasan meghatározott keretek között már nem lehet, és nem is szabad olyan lineárisan felépített egységes tananyagot adni a tanárok kezébe, mint amelyet a mostani első évfolyam tankönyvei tartalmaznak, amely a tanmenetekben legfeljebb mennyiségi és ütemezésbeli differenciálásra ad lehetőséget, de arra már nem, hogy adott esetben az aktuális feltételeknek megfelelő tananyag tartalmát, felépítését, sőt esetleg sorrendjét is az e feltételeket ismerő tanár határozza meg a rendelkezésére álló szélesebb választékból. A mereven egymásra épülő leckékből álló tananyag így ma már ellentmond a differenciálás megérlelődött igényeinek és lehetőségeinek.

Ezért határoztuk el néhány éve, hogy ezeknek az igényeknek és lehetőségeknek megfelelő felépítésű egységes tananyagot szerkesztünk. A javaslatot a korábbi tankönyvek szerzője, a Magyar Nyelvi Csoport akkori vezetője, Hársné Kígyóssy Edit terjesztette elő, és a kollégákkal széles körben, kerekasztal-konferencián megvitattuk (dr. Estókné-

Gyenesné dr. szerk. 1983). Azóta e sorok írójának a Magyar Nyelvi Csoport vezetésével együtt e munka irányítását is át kellett vennie, de legalább az egyik készülő tankönyvet szerzőként Hársné Kígyóssy Edit is biztosan jegyezni fogja, s az egész munka továbbra is az ő eredeti javaslatai alapján folyik, sőt, az általa régebben írott tankönyveknek az új tankönyvekbe átmenthető anyagát is messzemenően felhasználja. Noha a munka e változások és egyéb hátráltató körülmények miatt a remélnél lassabban halad, mégis örömmel jelenthetem, hogy a módosított követelményrendszer és koncepció kidolgozásával egyidejűleg a tankönyvek írásához is hozzákezdünk, és az egyiket, az ún. nyelvtankönyvet, remélhetőleg már 1987-88-as tanévben kipróbálhatjuk - egyelőre csak saját csoportjainkban - a Budapesti Műszaki Egyetemen.

A tananyag ugyanis az említett konferencián elfogadott elgondolásnak megfelelően legalább két egymással viszonylag szabadon kombinálható egységből fog állni:

a) egy nyelvtankönyvből, amely a haladó szintű, felsőfokú magyarnyelv-oktatás alapját képező és az oktatás keretében megtanítható és megtanítandó nyelvtani ismereteket fogja összefoglalni, illetve közölni, s az egyes anyagrészekhez csatlakozó nyelvtani gyakorlatokon kívül bizonyos kommunikációs és szövegalkotási gyakorlatokat is tartalmazni fog; valamint

b) egy valószínűleg két-, esetleg három kötetes szöveggyűjteményből, és ezen belül a szövegekhez csatlakozó szövegfeldolgozási feladatokból.

Azt szeretnénk, ha e tankönyvek longitudinálisan, szélességében és mélységében is kimerítenék a teljes kétéves műszaki egyetemi és főiskolai magyarnyelv-oktatás szükségleteit és lehetőségeit; így a tanárok a változatlanul egységes, sőt

kötelező didaktikai elvek alapján, de nem a minimális, hanem az általunk ismert konkrét körülményeknek megfelelő maximális - azaz differenciáltan optimális követelmények szerint maguk állíthatnák össze belőlük csoportjaik (akár még hallgatónként is differenciált) tananyagát.

A tananyag egyéni összeállítására nézve változatlanul érvényesek maradnak oktatásunknak a régebbi módszertani konferenciákon bőségesen kifejtett olyan alapvető didaktikai elvei és szabályai, mint hogy a nyelvtant mondatkeretben, a grammatikai szerkezeteket és az őket előállító transzformációkat a szövegalkotás, illetve a szövegértés, egyáltalán a nyelvhasználat eszközeként tanítjuk; tehát egyetlen nyelvtani anyagrészt sem szabad önmagában vagy a "levegőben", szövegek vagy megfelelő szöveg-háttér nélkül tanítani; ellenben a nyelvórán a szövegek tartalma is csak eszköz, mert a tanítás tárgya nem ez, hanem e tartalom nyelvi megformálása, illetve megközelítése; tehát mi nem magukat a szövegeket, hanem a magyar nyelv használatát tanítjuk a szövegeken keresztül, így a szöveg a nyelvórán akkor is nyelvi feladat marad, ha történetesen nem valamilyen grammatikai jelenséget tanítunk rajta és vele, hanem komplexebb készségeket. A tananyag-tervezés gerincét tehát a nyelvtani ismeretek, az egymásra épülő nyelvi és szöveghasználati készségek fejlesztése alkotja. Ez nagyjából, de nem kizárólag a készülő nyelvtankönyv anyaga.

A nyelvtankönyv sem leckékből fog állni, hanem tematikusan sorba rendezett egységekből: a nyelvtani szabályszerűségeket bemutató táblázatokból és példamondatokból vagy mondatsorokból, és ezekhez részben közvetlenül, részben tematikus egységenként csatlakozó, didaktikai sorrendbe állított nyelvtani és nyelvi gyakorlatokból. Sem az egyes

gyakorlatsorokat, sem a tematikus egységeket nem kell majd sorban, megszakítás nélkül, folyamatosan elvégezni, mert az anyag egésze bővebb is lesz, és mélyebbre is hatol majd annál, semhogy ez minden esetben szükséges, vagy akár lehetséges volna. A tervezett tételes nyelvtani anyag alacsonyabb szintről indul és messzebb jut majd el, mint a jelenlegi elsőéves nyelvtani anyag; tehát a tanárnak kell majd kiválasztania, hogy mit és milyen mélységig tanít meg belőle az adott órákon, és mit és mennyit végeztet el a hallgatókkal önállóan. Az egyes anyagrészekhez csatlakozó gyakorlatokat pedig a könyv szabály-demonstráló táblázatait és példamondatait mintegy referenciaként alkalmazva, később is, amikor már a komplex nyelvhasználati és szövegkezelési készségek kerülnek előtérbe, fel lehet majd használni olyan módon is, mint a jelenlegi másodéves tankönyv nyelvtani gyakorlatait, az éppen tanított szöveghez szükséges nyelvi-nyelvtani ismeretek felelevenítésére és magasabb szintre emelésére, összekapcsolására, a jártasságok és készségek elmélyítésére és továbbfejlesztésére. A szerzők elgondolása tehát az, hogy a nyelvtankönyv körülbelül az első évfolyamon szándékosan túlméretezett, a kötelező anyagnál többet tartalmazó tankönyvként funkcionáljon, majd pedig fokozatosan kézikönyv és feladatgyűjtemény jellege kerüljön előtérbe.

A tervezett szöveggyűjtemény anyagát szintén a teljes első és másodévre akarjuk méretezni, de ezen belül a szövegeket és a szövegfeldolgozási feladatokat nehézségi fokozatok szerint szeretnénk elrendezni. Különösen az alacsonyabb nehézségi fokozatokon látjuk szükségesnek a szövegek tematikai és tipológiai választékának növelését az eddigi tankönyvekhez képest; a magasabb szinteken viszont, ahol ennek nyelvi feltételei már adóttak, s a szakmai tanulmányok során a szö-

vegfelhasználási igények is már jóval differenciáltabbak, a szövegfeldolgozási feladatokat szeretnénk sokkal változatosabbá tenni. Sőt ezek, a különféle célú és szempontú szöveghasználati készségek kialakítása és fejlesztése válna a magyarnyelv-oktatás gerincévé a műszaki egyetemek és főiskolák második évfolyamán, hogy a szigorlaton az egyszerű szövegértés és a puszta verbális reprodukció szintjén túllépve már különféle differenciált szövegfeldolgozási és szövegalkotási készségeket kérhessünk számon.

A megfelelő számonkérési módszerek kidolgozásával egyidejűleg természetesen megkezdtük az ehhez vezető oktatási módszerek kifejlesztését is, aminek egyébként eddigi kutató és oktató munkánkban már számos előzménye van. Ezek közül itt most csak azt említem meg, hogy e módszerek némelyikét már az előző években kipróbáltuk, és az 1986-87-es tanévben már rendszeres, jól megtervezett kísérletet folytatunk néhány másodéves csoportban, amelynek kimenetelét az új tananyag szempontjából igen fontosnak tartjuk.

Maga a szöveggyűjtemény egyelőre még a gyűjtés és a tervezés stádiumában van. Mint a készülő nyelvtankönyvbe, úgy ebbe is minden használhatót és hasznosat szeretnénk belefoglalni eddigi tankönyveinkből, szöveggyűjteményeinkből, segédanyagainkból - és tapasztalatainkból, de a cél az, hogy az eddigieknél gazdagabb, és minden műszaki felsőoktatási intézményben használható választékot nyújtsunk benne a tanároknak a tananyag differenciált összeállításához. Ezért befejezésül ismételten azzal a felhívással fordulunk a műszaki egyetemeken és főiskolákon dolgozó összes kollégánkhoz, hogy a szöveggyűjtemény összeállításához mihamarabb bocsássák rendelkezésünkre mindazokat a szövegeket, amelyeket eddig

eredményesen tudtak felhasználni az oktatásban, és a tankönyvben szeretnének viszontlátni, lehetőleg azt is megjelölve, hogy az adott szöveget milyen didaktikai célra (nyelvtani ismeret bemutatására, nyelvi készség fejlesztésére) találják alkalmasnak. Az eddigi készséges és eredményes együttműködés alapján bízunk abban, hogy e felhívásunk megértésre és meghallgatásra talál; s az összefogás eredményeképpen néhány év múlva olyan új, korszerű tankönyveket bocsáthatunk a műszaki felsőoktatási intézményekben működő magyar nyelv-tanárok rendelkezésére, amelyekből viszonylag csekély erőfeszítéssel az egységes követelményeknek és a differenciált helyi igényeknek és lehetőségeknek minden szempontból megfelelő, valóban célszerű tananyagot állíthatnak össze tanítványaik számára.

Irodalom

Aradi András-Szőllősy-Sebestyén András (szerk.) 1980

Oktatási segédanyagok és mellékletek a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához.

A Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, Budapest.

Dr. Estók Tivadarné-Gyenes Tamásné dr. (szerk.) 1983

VI. Országos Módszertani Konferencia a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának rendezésében, 1982. augusztus 31. Összefoglaló tájékoztatás. Budapesti Műszaki Egyetem Magyar Nyelvi Csoportja, Budapest.

Fodor Katalin 1986 A számítógép felhasználása a magyar mint idegen nyelv oktatásában a Budapesti Műszaki Egyetemen. Nyelvpedagógiai írások VIII.172-177. MKKE Nyelvi Intézet, Budapest.

- Giay Béla-Ruszinyák Márta (szerk.) 1981 Magyar Nyelv külföldieknek. Az V. magyar lektori konferencia anyaga. Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest.
- Kígyóssy Edit 1979a Magyar nyelv I. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 1979b Magyar nyelv II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 1979c Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szépe György 1981 A "magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplínáris kérdése. In Giay-Ruszinyák (szerk.) 1981:9-20.
- Szóllósy-Sebestyén András 1984 A magyar nyelvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon. In Szóllósy-Sebestyén (szerk.) 1984:9-22.
- 1985 A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban. In Szóllósy-Sebestyén (szerk.) 1985: 8-54.
- Szóllósy-Sebestyén András (szerk.) 1984 Készségek fejlesztése és mérése a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Folia Practico-Linguistica 14:1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

(szerk.) 1985 A magyar mint idegen nyelv
a műszaki felsőoktatásban. Folia Practico-
Linguistica 15:1. Budapesti Műszaki Egyetem,
Nyelvi Intézet, Budapest.

Egyed László:

(Veszprémi Vegyipari Egyetem Idegennyelvi Lektorátus)

A DIFFERENCIÁLÁS LEHETŐSÉGEI A NYELVTANULÁS
KEZDŐ FOKÁN

(Egy tanfolyam tanulságai)

1986 tavaszán megbízást kaptunk, melynek értelmében a Veszprémi Állami Építőipari Vállalathoz érkező kubai fiatalokat kell megtanítani a magyar nyelvre, hogy egy éves nyelvtanulás után szakmunkás vizsgát tehessenek.

A csoport érkezése előtt semmi adat nem állt rendelkezésre az életkorukat, iskolai végzettségüket, szakmai felkészültségüket illetően. Ezért volt nehéz feladat olyan tananyagot összeállítani, keresni, beszerezni, amely több-kevesebb sikerrel biztosíthatja a vállalat által megszabott 160 órás intenzív nyelvtanfolyam idején a tanulók felkészítését a munkájukhoz szükséges nyelvi ismeretek elsajátítására és arra, hogy ezt követően szeptembertől júniusig olyan kommunikációs készségre tegyenek szert, melynek segítségével a vállalat termelő munkájában sikerrel tudjanak részt venni.

A cél ismeretében ki kellett dolgozni a megfelelő tananyagot, és olyan módszert kellett választani, melynek segítségével a legjobb eredményt érhetik el a tanfolyam résztvevői. A feladat azért volt számunkra különösen nehéz, ugyanakkor rendkívül érdekes is, mert a hozzánk, az egyetemre érkező külföldi hallgatók a Nemzetközi Előkészítő Intézetben megfelelő nyelvi ismeretekre tesznek szert, és a magyar nyelv itt válik számukra a szakmai ismeretek elsajátításának eszközévé. Ezért természetes, hogy a nyelv tanulását komolyan veszik, s mindent megtesznek a legjobb

eredmények elérése érdekében.

A tananyagválasztásnak két lehetősége állt előttünk: vagy a Színes magyar nyelvkönyvet, vagy az 1000 szó magyarul jegyzetet használjuk. (Mindkét jegyzet a NEI-ben készült.) Az utóbbit választottuk, mivel a vállalat nyolc hetet biztosított a magyar nyelv elsajátításának első szakaszára, így a negyven leckét tartalmazó jegyzet egy-egy egységére négy órát terveztünk, gondolván, ez a rendelkezésre álló időben elsajátítható, "hogy minimális szókinccsel és a grammatika lényegének bemutatásával nyújtson segítséget azoknak, akiknek ideje szűkreszabott, s mégis gyorsan szeretnének a legfontosabb közlési formák birtokába jutni". A másik szempont a választásban az volt, hogy a tankönyvhöz spanyol-magyar szószedet tartozik, és az "időtakarékosság érdekében célszerű, ha a soronkövetkező lecke szavait a tanulók előbb kikeresik s megtanulják, így az órán elegendő, ha csupán valamely szempontból problematikus szavakkal foglalkozunk." ¹

A differenciálás lehetőségei

Előzetes jelsékek szerint kétféle szakma megtanulására érkezett Veszprémbe 47 kubai fiatal. Tervünk az volt, hogy az anyanyelvi ismereteket kérjük számon, és a feladatlap megoldásainak eredményét vesszük figyelembe a csoportok kialakításában. Azért gondoltunk elsősorban az anyanyelvi ismeretek számbavételére, mert a felnőttek nyelvoktatásában ajánlatos számolni az anyanyelvi alap minőségével, elhomályosultságával, szétesettségével és azzal az idővel, amely a szervezett tanulás befejezése óta eltelt. Az anyanyelvi ismeretek alapján történő válogatást azért is tar-

¹ 1000 szó magyarul. Tankönyvkiadó, Bp. 1984

tottuk volna fontosnak, mert "az anyanyelvi grammatika eddig fel nem tárt, egészen speciális s esetleg pusztán ösztönös szinten mozgó tudása meghatározó módon, igen előnyösen befolyásolja az idegen nyelv elsajátítását."²

A különböző feladatokat tartalmazó felmérés világos képet adott arról, hogy megbízható nyelvi alappal a csoportnak mindössze egyhatoda rendelkezik (ezek 12 osztályt végeztek). Azt is vizsgáltuk, játszhat-e szerepet az idegen nyelv ismerete a tanulók csoportokra bontásában: angolt 14, orosz 4 fő tanult. Saját bevallásuk alapján nyelvtudásukról hatan állították, hogy jó, a többség gyengének értékelte ismereteit. Az iskolai végzettséget tekintve a csoport 75 %-a a magyar általános iskolai végzettségnek megfelelő 8-9 osztályt végezte el, 12 fő végzett 10-12 osztályt. Koruk szerint 19 és 33 éves tanulók alkotják a csoportot.

Mindezek az adatok lehetőséget nyújtottak volna azonos vagy közel azonos tudásszintű csoport kialakítására. A vállalat munkaszervezése nem tette lehetővé az általunk elképzelt nyelvi csoportbeosztást, mert számára a szakmai ismeretek megszerzése, a tanulók minél gyorsabb munkába állítása volt a cél. Így az egyik csoportot 15 kőműves, a másikat 32 ács szakmunkástanuló alkotta.

E felszólalásban a nagyobb létszámú csoportban végzett oktatásról kívánunk szólni. A kapott feladatot csak tudatos, rendszeres és következetes differenciálással, annak általános érvényesülésével gondoltuk teljesíthetőnek. Mivel a fentebb vázoltak alapján kellett dolgoznunk, a legfontosabbnak azt tartottuk, hogy a tanulók megismerésével reális követelményrendszert dolgozzunk ki, és ennek megfelelően végezzük az oktatást.

² Hegedűs József: Két kérdés az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyában. Modern Nyelvoktatás, Bp. 1975

Oktatásunkban elsősorban beszédközpontúságra törekedtünk, és a megértési készséget igyekeztünk minél gyorsabban fejleszteni. Kezdetben arra gondoltunk, hogy a beszédértéshez a hangok írásképeinek bevétele útján könnyedén eljuttatjuk tanulóinkat, ezt az olvasási készség kialakítása követi, majd elsajátítják a helyesírást is. Az eddigi tanítási gyakorlatunkból tudtuk, hogy csak olyan tanítási és tanulási folyamat válhat eredményessé, amely figyelembe veszi a tanulók egyéni képességeit, a képességekben rejlő különbözőségeket, és valamennyi tanuló számára biztosítja az aktív közreműködést a tananyag elsajátításában. A szakirodalomban sokat olvashatunk arról, "hogy jelentősen megnő az ember tanulási kedve, ha nemcsak passzív befogadója a vele közölt tényeknek. Ha a tanulónak lehetősége nyílik arra, hogy produktív módon vegye át, dolgozza fel a neki nyújtott tudásanyagot, akkor ez nem csupán ismereteink kiszélesedéséhez vezet, hanem egyúttal személyiségváltozást is von maga után".³

Meg is próbálkoztunk azzal, hogy a mutatott eredmények alapján különböző tanulók szintjüknek megfelelő képességfejlesztő gyakorlatokat, feladatokat kapjanak, igyekeztünk felzárkóztatni a gyengébbeket. Az első oktatási hét után kiderült, hogy a csoport nagyobb része alapvető gondokkal küszködik, írni alig tud, vagy csak nyomtatott betűkkel képes, az olvasással nehezen birkózik, anyanyelvén is alig érthetően beszél. Ugyanakkor néhányan jelentősen többet tudnak elérni, mint ahogy azt a tantervben rögzítettük. Logikus lett volna növelni az egyéni és az önálló munka arányát, jobban alkalmazkodva a tanulók egyéni képességeihez. Ez azonban oda vezetett, hogy a jobb tanulók még jelentősebb előnyre tettek szert, a gyengébbek pedig teljesen lemaradtak. Úgy véltük, hogy az olyanfajta differenciálástól, amely az adott tudásszintet veszi figyelembe, el kellett

³ Tobias Brocher: Csoportdinamika és felnőttoktatás. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.

állnunk, mert a csoporton belül növekedett a feszültség, a gyengébb eredményű tanulók elkedvetlenedtek, majdnem teljesen passzívakká váltak. Az egyéni differenciálást, hogy a jobb tanulók szintjüknek megfelelő képességfejlesztő feladatokat kapnak, az osztályfoglalkozásokon elhagytuk - megjegyzem, hogy a házi feladatokban és az órán kívüli munkában továbbra is különbséget tettünk -, és helyébe valamennyi tanulót foglalkoztató csoporttevékenységet tettünk, azaz sokkal több időt szenteltünk a kórusban történő beszélgetésre.

A mondatszerkezetek begyakorlásával, a drillekre épülő nyelvoktatással a csoport egységének kialakításán kívül a kommunikatív beszédcél lebegett előttünk megvalósítandó feladatként. Ezenkívül természetesen fontos szerepet játszott a csoport magas létszáma is. Volt azonban a módszer bevezetésének más oka is. A szakirodalomban sokat olvashatunk arról, hogy az uniformizált oktatás, az egész csoport azonos szintű foglalkoztatása csaknem garantálja a tömegméretű eredménytelenséget. Egy szovjet kutató, Bidarnij szerint "ha az osztállyal mint egységes egésszel foglalkozunk azonos módszerrel, azonos ütemet diktálva, maguk a pedagógusok rakják le a gyenge tanulmányi eredmény alapjait."⁴ E megállapításban kétségtelen van sok igazság, de esetünkben kénytelenek voltunk "uniformizálni", ugyanolyan tempót diktálni a tehetségesek számára, mint azoknak, akik a differenciált oktatásban teljesen lemaradtak. Gyakorlatunkban nem a differenciálás hozhatta meg az eredményt, hanem annak az ellenkezője vezetett valamelyes eredményhez: elsősorban ki kellett alakítani a magyar nyelvhez kapcsolódó tanulási folyamatot, azaz nemcsak a magyar nyelv tudásának átadása történt meg, hanem azt a közismert tényt is figyelembe kellett vennünk, "hogy felnőtt korban a gyermekkori

⁴ Urbán László: Differenciált foglalkozás és csoportmunka az orosz órán. Borsodi Szemle, 1986.

auditív memóriával szemben a vizuális módszer kerül előtérbe. Amikor tehát felnőtteket tanítunk idegen nyelvre, voltaképpen ismét meg kell őket tanítanunk hallás után tanulni.⁵

Egyáltalában ezeket az iskolapadból régen kikerült hallgatókat meg kellett tanítani tanulni, fel kellett hívni a figyelmüket, hogy a szavakat meg kell tanulni otthon. A házi feladat elkészítése elősegíti a jobb eredményeket. Ennek ellenére az otthoni munkára csak kellő szigorral lehetett őket rávenni.

Az audio-orális módszerrel történő oktatásnak azt az előnyét is igyekeztünk kihasználni, hogy már a tanulás kezdetén is kényszerítettük a tanulókat bizonyos megértési és reagálási sebességre, elősegítve ezzel a beszédértést úgy, hogy az állandóan hallott és mondott mondatok áramában nem különböznek el a fonémák, hanem folyamatos fonémásorokat kapnak a tanulók. Írásban a szavak egymástól érzékelhető módon elválnak, és ahhoz, hogy a tanulók a szakadatlan fonémásorokat el tudják választani, azaz felfogni a nyelvtani és szemantikai jelentéseket hordozó nyelvi jeleket - nem nélkülözhetjük, hogy hallás után tanulják meg először a mondatokat. A kórusmódszer előnyét még abban is megfogalmazhatjuk, hogy tudtuk érzékeltetni az élő beszéd feszültségét. A kórusban elhangzott mondatok egymáshoz igazodnak, a szöveg szegmentálása pontosabban történik, s az így elhangzott mondatokból több mondatfonetikai emléknymarad a tanulóban. Az elhangzott hangsorokra támaszkodhatnak a gyengébb tanulók is, és ha elmaradnak, kiesik egy-egy rész, folytathatják tovább a gyakorlatot. És még egy lényeges érv: eltűnnek a beszédet gátló tényezők, és egyes hallgatók a gyakori kórusmódszer után legyőzték a megszólalás gátlásait.

⁵ Hegedűs József: Két kérdés az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyában. Modern Nyelvtanítás. Budapest, 1975

Az ilyen módon feldolgozott tananyag lehetőséget biztosít a feladatmozzanatok gyors váltakozására, fokozva ezzel a tanulói figyelmet, egyéni aktivitást és az elmélyedést is. A tanári munka, a vezetés és irányítás rendkívül fontos tényező. Egyrészt a gyakorlatok és feladatmozzanatok változékonysága feszültséget okoz, segítségével elkerülhetjük az egyhangúságot, fokozhatjuk a tanulói koncentrációt, az óra hatékonyságát, ugyanakkor játékos elemek beiktatásával oldottabbá tehetjük az óra hangulatát. Természetesen e módszeren belül is van lehetőség a differenciálásra: a gyakorlás során kialakítható két csoport, amely egymástól elválik, jóllehet még elég heterogén, de az eltérések állandóan csökkennek. A többszöri ismétlés egyhangúságát enyhíthetjük azzal, hogy akár az egész csoporttal, egyes sorokkal, a csoport első vagy második felében ülőkkel, majd egyénekként mondjuk a szöveget. "A teljes kórusból a különböző csoportokon keresztül könnyebb az átmenet az egyéni ismétlés- és beszédprodukciónak, az egészből eljutunk egy-egy tanuló magyar nyelvi beszédimitációjához."⁶ Ezen kívül hozzásegít a nyelvelsajátításban nélkülözhetetlen mondatmemóriához. Jelentős teljesítménynek tartjuk, ha valaki négy-öt tagból álló mondatot képes azonnal reprodukálni. Az ilyen módszerrel végzett oktatás elősegíti az alaposabb bevésést, fejleszti a kommunikációs készséget, de arról nem felejtkezhetünk meg, hogy a differenciált óravezetésnek sok változatával élhetünk, amely nagy szervezési felkészültséget és tanári előkészítést, energiát követel.

Sikernek tekintjük, hogy a tanulók jelentős része olyan fokra jutott el, hogy képes bánni a megtanult kifejezési eszközökkel, és képes nyelvhasználatba venni azokat a fordulatokat, amelyek a szövegekben előfordulnak, és amelyek sajátjukká váltak.

⁶ Fülel-Szántó Endre: A differenciált kórusmódszer értéke nagycsoportos tanfolyamok vezetésénél. Modern Nyelvtanítás, 1975

Összehasonlítva a másik, jóval kisebb létszámú csoport eredményeivel, az volt az általános vélemény - ezt azért mondhatom, mert a vállalat oktatási osztályának munkatársai végig figyelemmel kísérték a két csoport nyelvi és munkahelyi előrehaladását -, hogy a nagyobb létszámú csoportokban tanulók könnyebben boldogultak a munkahelyen és nyelvi eredményeik is jobbak voltak. Az ellenőrzés során az is kiderült, hogy elsősorban azok fejlődtek legtöbbit, akik előzőleg más nyelvvel is foglalkoztak, és akik belátták, hogy a tanuláshoz szükséges idő függ a képességektől, az aktuális fejlettségi szinttől, és az eredmények jelentős energiát követelnek.

Gyenes Tamásné dr.:

(BME Nyelvi Intézet)

SAJÁTOSAN DIFFERENCIÁLT ALAPFOKÚ MAGYARNYELV-
OKTATÁS ASPIRÁNSOK SZÁMÁRA

A hetvenes évek elején a TMB azzal bízta meg a BME Magyar Nyelvi Csoportját, hogy a Budapesti Műszaki Egyetemen aspiránsként posztgraduális tanulmányokat folytató külföldieket magyarra tanítsa heti hat órában, tíz hónapra keresztül, majd egy esztendővel a tanulás megkezdése után vizsgáztassa is le őket. Ezzel a megbízással tanáraink többsége előtt új feladat tárult fel: a speciális kezdőoktatás.

Ez a kezdőoktatás sok szempontból különbözik attól, ami a NEI-ben folyik, s attól is részben, ami 3. éve a BME magyar nyelvi előkészítő tanfolyamán történik. Először is sokkal alacsonyabb az óraszám. Másodszor - minthogy az aspiránsok túlnyomó többsége nem soknemzetiségű kollégiumban, hanem többnyire izolált IBUSZ-lakásban lakik, s javarészt saját honfitársaival érintkezik, hiányzik náluk az állandó magyar nyelvű kommunikációs kényszer, amely mind a szótanulás, mind a beszédösztönzés szempontjából lényeges. Emellett az aspiráns nyelvvizsga célkitűzése is eltér az előkészítőskétől. Hiszen az aspiránsnak a vizsgán egy viszonylag hosszabb, mintegy 40-60 tankönyvoldalnyi adattalattalan szaknyelvi korpusz alapján kell írásbeli dolgozatot írnia, illetve szóban beszámolnia egyéb, közismert és országismereti témákon kívül, míg a diákok - kiadós köznyelvi stúdium és az alapvető nyelvtan aktív elsajátítása után - sokkal könnyebb, rövid adaptált szövegek révén ismerkednek meg a szaknyelvvvel az órákon, s a vizsgákon is csupán ezek-

ről kell számot adniuk.

Az aspiránsok magyar nyelvi oktatása a következő tananyagokból történt:

1) A nyelvi rendszer alapjait kb. egy évtizeden át a NEI ún. "szürke könyvei" segítségével raktuk le. Mintegy két-három évvel ezelőtt tértünk át a NEI Színes magyar nyelvkönyvének a használatára.

2) Az aspiránsvezető professzorral való konzultálás után választottuk ki - gyakran a megfelelő egyetemi tankönyvek szövegéből - azt a 40-60 lapnyi korpuszt, amelynek segítségével a szakszövegolvasást tanítottuk.

3) Hazánkról és az aspiráns hazájáról szóló népszerű tudományos kiadvány vagy útleírás (néha ifjúsági könyv) felhasználásával állítottuk elő azokat az anyagokat, amelyek a kötetlen beszélgetés, illetve a beszédtanítás témáit szolgálták.

Az eddig elmondottakból feltehetően érzékelhetők voltak az aspiránsok és az előkészítősök magyarnyelv-oktatása közötti különbségek. A különbségek egyik meghatározó tényezője volt a korai szakszöveg-oktatás. Úgy vélem, itt most nem feladatunk, hogy arról értekezzünk, mennyire tartjuk vagy nem tartjuk hatásosnak a túl korán, már az alapfok kezdetén megkezdett szakszövegolvasást. Nekünk ugyanis nem vitatkoznunk kellett az aspiráns vizsgacélokkal, hanem azokat lehetőleg elérnünk vagy legalábbis megközelítenünk.

Az előbb ismertetett tananyagokat tehát - az idő függvényében - a célhoz kellett adaptálnunk. A "szürke könyv", illetve a Színes magyar nyelvkönyv már eleve redukált nyelvtant tartalmaz. Ennek további csökkentésére semmiképpen sincs mód. És helyes sem lenne, hiszen az aspiráns nyelvtudásának a sikeres nyelvvizsga után is tovább kell fejlődnie, különben nem képes magyarul megvédeni a - talán más által magyarra fordított, de mindenképpen magyarul vitára

kerülő - disszertációját. A nyelvi továbbfejlődés bázisa csakis a szisztematikusan elsajátított magyar nyelvi rendszer lehet. A Színes magyar nyelvkönyv grammatikai anyagán tehát feltétlenül végig kell mennünk, mégpedig mintegy hét-nyolc hónap alatt, heti hat órában! Ez csupán akkor lehetséges, ha a könyv lexikáját másodlagosnak tekintjük, s valamennyi olvasmányához sem ragaszkodunk. Helyette vagy részben helyette a köznyelvi társalgásban elengedhetetlen fordulatokat, gyakran idiomatikus formában, illetve az aspiráns életszituációjának megfelelő szókinccset kell inkább megtanítanunk. Emellett már a második-harmadik hónap során, nyomban a leggyakoribb határozók és a legegyszerűbb tárgyaszerkezetek ismertté válása után, meg kell próbálkoznunk a szakszöveg megközelítésével. Eleinte egy-két mondatnyi beszédművön, pl. egy-egy mikroszöveg-egésznek tekinthető bekezdésen igyekszünk a szótározási készséget kifejleszteni. Ezt követi - jelentős tanári segítséggel - a mondatok értelmének fokozatos kihüvelykezése. Végül - ismét csak nagymérvű tanári segítséggel - arra törekszünk, hogy az aspiráns megpróbálja a mondat alapinformációit a legegyszerűbb nyelvi formákká átalakítva elmondani, illetve leírni.

Aki valaha is olvasott szakszöveget, bizonyára átlátja e feladat időigényes voltát és számos nehézségét. Az adaptálatlan szakszöveg bővelkedik a különböző rövidítő szerkezetekben, a képzett és a továbbképzett szavak használatában, szótárral nehezen követhető - s az értelmet tökéletesen megváltoztató - módosító szavakban, bonyolult logikai összefüggéseket tükröző kötőszavakban. S akkor még az igemódok tükrözte sajátos viszonyokat nem vettük figyelembe! Nem is vehetjük, hiszen az aspiráns legfeljebb a kijelentő mód egyszerűbb jelen idejű alakjait ismeri ezen a fokon. Nyilvánvaló, hogy az a kezdő, akinek néhány száz szóból áll a szókinccse, s épp csak belekóstolt a magyar nyelv

mondatszerkesztési alaptörvényeibe, nagy mélységéig nem hatolhat be a szakszövegbe.

Viszont már kezdetben is feltehető a kérdés: "Mi a szöveg tárgya?" (Nem nyelvtani, hanem jelentéstani értelemben) "Nagyjából miről van szó?" Ez még csak felszínes recepció. S a reprodukció sem igen terjed túl az elemi összefüggésekre feltett eldöntendő kérdések igenlő vagy tagadó megválaszolásán. De már ezen a fokon sem szabad az aspiránsnak a szakszövegtől, szakmai továbbképzése egyik forrásától visszariadnia. Kíváncsivá kell őt tenni, vajon érdekes-e vagy érdektelen a számára az adott szakszöveg.

A szakszövegolvasás későbbi korszakában, az aspiráns-tanfolyam hatodik-hetedik hónapjában ennél többet várunk el az aspiránstól. Arra is képesnek kell lennie, hogy (tanári segítséggel) a bonyolult nyelvi szerkezetekben megfogalmazott információt szerkezetileg kisigényű, de nyelvtanilag szabatos mondatokban reprodukálja. A szövegolvasásnak e fokán természetesen seregnyi nyelvtani ismeretet - a nyelvkönyvet megelőzve vagy kiegészítve - külön is meg kell tanítanunk. Feltétlenül ezek közé tartoznak a melléknévi igenevek, illetve igeneves szerkezetek elsődlegesen úgy, hogy vissza tudja őket alakítani a hallgató egyszerű mondattá. A leggyakoribb szóképzőket is célszerű megtanítanunk, feltéve, hogy a képző által előidézett jelentésváltozás általánosítható. Egyedi változatok esetén jobb származtatás nélkül, lexikai egységként tanítani az adott szavakat.

A tananyag legszórakoztatóbb - az aspiránsok és a tanár által leginkább kedvelt - része kétségtelenül a Magyarországra és az aspiráns hazájára vonatkozó szöveg. Ennek azonban nem kizárólagos megközelítése a közös szövegolvasás. Az alapanyagok felhasználásával a tanár is készíthet néhány mondatos, később néhány bekezdésnyi hallás utáni szöveget. De előállíthat az illusztrációkhoz, illetve egyéb képekhez

alkalmazkodó kérdéseket, feladatsorokat, amelyek a képek elemzésére, a problémák latolgatására, s végtermékként minden esetben kisebb-nagyobb szövegek önálló megalkotására sarkallják a nyelvtanulót. E szövegek számonkérése történhet írásban, készülhetnek közösen és önállóan, a helyszínen és otthon.

E feladatokat az aspiránsok többek között azért szeretik, mert önmagukról, hazájukról, az ottani szokásokról, Magyarországon a nyelvórán kívül is gyakran megkérdezik őket. A tananyag ily módon jól felhasználható társalgási anyaggá is válik mindennapi életükben.

De szeretik a mi hazánkra vonatkozó hasonló természetű szövegeket is, egyrészt, mert maguk is kíváncsiak rá, másrészt, mert ezek a szövegek a saját beszámolóik számára szövegszerkezeti sémákat kínálnak, szókinccset biztosítanak, tehát kommunikációs mintául szolgálnak.

Nagyon fontosnak tartjuk még az aspiránsoktatás folyamán, hogy a nyelvtanulóval rendszeresen fennhangon, prozódikusan olvastassunk. Ez egyrészt segít a magyar szavak kiejtésekor fellépő különféle gátlások feloldásában, másrészt közvetve a beszédképesség kialakítását is meggyorsítja. Természetesen hasznos a speciális fonetikai gyakorlatok beiktatása is, és a fonetikai-akusztikai képzésben különösen hasznos, ha magnetofonnal gyakoroltathatunk.

Ismeretes, hogy az aspiráns részvizsgái és beszámolóí során nagyjából körülhatárolható anyagból referál, amelyre fel szokott készülni. Amennyiben az előkészített anyagok megfogalmazásában mások segítségét is igénybe veszi, azok megtanulása és előadása érdekében még fontosabb, hogy helyesen és lehetőleg érthető prozódiával olvasson magyarul.

Azon egyetemi hallgatóinkkal, akik nem latin betűs anyanyelvi írásúak, meglehetősen sokat bajlódunk az olvasható íráskép elérése érdekében. Aspiránsokkal e területen

ritkán van gond. Általában kielégítő betűformával és külalakkal szoktak írni. Ez valószínűleg annak tulajdonítható, hogy közülük sokan több éven át tanultak angolul, franciául, spanyolul, esetleg németül.

Ennek kapcsán felvetődik a kérdés, mi vajon miért ragaszkodunk annyira az egynyelvű magyar nyelvkönyvhöz. Több oka van ennek.

Egyrészt számos előnye van annak, ha valahol a nyelvoktatás következetesen egyik vagy másik - bevált - könyv alapján folyik. A tanár nagyobb gyakorlatra tesz szert a könyv alkalmazásában, rugalmas alkalmazását értve ezen. De a különböző nemzetiségű, különböző közvetítő nyelvet beszélő, illetve az azonos közvetítő nyelvet különböző színvonalon ismerő hallgatók között is kiegyenlítő szerepet játszik az egynyelvű tankönyv. Vannak e kérdésnek lélektani vonatkozásai is. Kétségtelen, hogy a közvetítő nyelv az első hónapban esetleg megkönnyítheti a tanulást, hiszen a Színes magyar nyelvkönyv szellemes grafikai megoldásai és dús illusztrációs anyaga ellenére sem képes teljesen feleslegessé tenni némi idegennyelvi támaszt. De mihelyt elemi szintű magyar társalgásra képesek az aspiránsok, a másik idegen nyelv közbeiktatása pszichikai gátlást teremt. Ez a teher annál nagyobb, minél gyengébb színvonalon beszéli az aspiráns a közvetítő nyelvet. A két - nem jól ismert - nyelv gyakorta összekeveredik, a nyelvtanulót legátolja, s a nyelvi gátlások kommunikációs gátlássá terebélyesednek. Ezért mihelyt biztosabb értést garantál a magyar nyelv kizárólagos használata, azon nyomban célszerű teljesen kiiktatni a közvetítő nyelvet. Ez kétnyelvű tankönyv esetén azonban természetesen nem lehetséges.

Más lenne a helyzet, ha pl. homogén német anyanyelvű csoportot oktatnánk. Ekkor nyilván a Ginter-Tarnói féle könyvet is felhasználhatnánk. Ugyanez a helyzet más két-

nyelvű tankönyvek, illetve csoportok esetében. Nálunk azonban többnyire vegyes nemzetiségű összetételű, zömmel ázsiai vagy afrikai aspiráncscsoportok voltak az elmúlt időszakban.

A Magyar Nyelvi Csoportban több mint tíz esztendeje folyik az aspiránsoktatás. Ennek tapasztalatait összegezve elmondhatom, hogy a nem könnyű feltételek ellenére eddig minden vizsgára bocsátott aspiránsunk eleget tett a vizsgafeltételeknek: elfogadható színvonalon megírta szakmai tárgyú dolgozatát, beszámolt a tanév során olvasott szakszövegekről, s elég szabadon beszélgetett a hazájára vonatkozó témákról. Addig, amíg nem változnak a külföldi aspiránsok vizsgakövetelményei (úgy, ahogy a magyar aspiránsok idegen nyelvi vizsgájának követelményei már megváltoztak), továbbra is ennek megfelelően igyekszünk tanítani posztgraduális tanítványainkat. Ha pedig végre itt is érvénybe lépne az új rendszerű nyelvvizsga, fokozott lelkesedéssel igyekeznénk még hatékonyabbá tenni az aspiránsok magyarnyelvi tanulmányait.

Erdős József:

(BME Nyelvi Intézet)

HALADÓ MAGYAR NYELVI JEGYZET A BME
ELŐKÉSZÍTŐ TANFOLYAMAI SZÁMÁRA

Feladatomban az, hogy beszámoljak egy új magyar nyelvi jegyzetről, melyet Berényi Katalinnal közösen készítettünk a Budapesti Műszaki Egyetemen folyó térítéses képzés magyar nyelvű előkészítő tanfolyamának második félévére számára.

A jegyzet terjedelme kb. 300 oldal lesz. A tíz leckén kívül tartalmazni fogja a teljes szöveget a könyv végén, valamint egy matematika-fizika-kémia terminológiaminimumot mint mellékletet.

Nyelvtan:

A fő nyelvtani témakörök a következők:

1. Szófajok és mondatrészek
2. Az ige és bővítményei
3. A főnév és bővítményei
Az igéből képzett főnév jelzős szerkezete
4. A melléknév és bővítményei
A melléknévi igenévi jelző és szerkezetei
5. A főnévi igenév és szerkezetei
A határozói igenév és szerkezetei
6. Az igekötő
7. Alárendelt mondatok
8. Mellérendelt mondatok
9. Szóképzés
10. Szórend, mondatrend

Lexika:

A jegyzet a tervek szerint 1400-1500 új lexikai egységet tartalmaz, ezek legnagyobb része, kb. 1000 egység az

alaptárgyak tanulása során kulcsfontosságú szó ill. szókapcsolat, a továbbiak többsége a köznyelvben nélkülözhetetlen szó, kifejezés. Annak érdekében, hogy a lexikai egységek közül a szaktárgyak tanulása során nélkülözhetetlenek minél nagyobb számban forduljanak elő, előzetes szógyűjtést végeztünk, különös figyelmet fordítva az igékre, melléknemekre, határozószókra és az állandó szókapcsolatokra. (A főnevek sokkal esetlegesebbek, többnyire a konkrét tananyag hozza őket magával.)

Tematika:

A szaktárgyak nyelvhasználatára jellemző nyelvi jelenségek a hallgatókhoz közelálló, de új ismereteket is hordozó szövegeken kerülnek bemutatásra. A leckék olvasmányai ismeretanyaguk szempontjából nem haladják meg a népszerű tudományos szintet, azaz az egyetemi tanulmányokra készülő fiataloktól elvárható általános tudományos-műszaki tájékozottság szintjét. Nyelviileg azonban igyekszünk ezt a tartalmat a tudományos prózához közelállóná tenni. A tárgyalt témák részben az anyagi világ általános kérdéseivel (anyag, energia, mozgás stb.) ill. a műszaki kultúra főbb területeivel (gépek, műszerek, ipari termelés, közlekedés stb.), részben pedig a műszaki-tudományos fejlődés jelentős alakjainak munkásságával kapcsolatosak.

Mint a fentiekből bizonyára szintén kitűnik, a jegyzet mind célját, mind tartalmát illetően nagy vonalakban megfelel az eddig készült hasonló jellegű munkáknak, például a NEI műszaki szakirányú jegyzetének. Felmerülhet tehát a kérdés, hogy mi szükség van erre az anyagra, ha egyszer a NEI rendelkezik műszaki szakirányú nyelvi jegyzettel, s az eddigi tapasztalatok alapján nyugodtan számolhatunk azszal, hogy azt készségesen rendelkezésünkre is bocsátaná. A magyarázat nagyon egyszerű: ahogy a NEI-ben az oktatás differenciálásának igénye indokolta a második félév különböző

szakirányú jegyzeteinek az elkészítését, a mi előkészítő tanfolyamunk szervezeti formája, konkrét anyagi és személyi feltételei további differenciálást tesznek szükségessé.

Talán nem érdektelen megvizsgálni, melyek azok a különbségek, amelyek a két intézmény előkészítő tevékenysége között ebből a szempontból fellelhetők.

A legjelentősebb eltérést a szervezeti keretekben, az óraszámokban, óraelosztásban, a hallgatók és az oktatók összetételében találjuk.

A NEI-ben a szakirányú nyelvi képzés a nyelvórák keretében ugyanúgy a második félévben kezdődik, mint egyetemünkön. Csakhogy a NEI-ben ez az időszak - mind az oktatási hetek számát, mind a teljes óraszámot tekintve - jelentősen hosszabb, s ugyanakkor már bizonyos előzményekkel rendelkezik. Ugyanis az első félév kb. hatodik hetétől kezdve lépcsőzetesen megindul a szaktárgyak oktatása. Függetlenül attól a - szerintünk jelentős - negatív hatástól, mellyel ez a körülmény a hallgatók általános nyelvi szintjének fejlődésére van, tény, hogy amikor a szakirányú nyelvi jegyzettel a hallgató először találkozik, már számottevő szaknyelvi ismeretekkel rendelkezik. Esetünkben a második félévben egyszerre kezdődik a szaktárgyak oktatása és a szaknyelvi képzés a nyelvórák keretében. Ez egyrészt szükségessé, másrészt pedig lehetővé teszi, hogy a nyelvórákon közvetlenebb módon előkészítsük és támogassuk a szakórákon folyó munkát. Gondolok itt olyan igen egyszerű feladatokra, mint a számok (egész, tört, tizedes tört számok) alaposabb megtanítása, a négy alapművelet lexikájának a megismertetése (jegyzetünkben az 1. lecke), a sík- és térbeli idomok megnevezése (2. lecke) stb.

A fenti kérdéstől egyáltalán nem független egy másik fontos eltérés. A NEI szaktanárai - elméletben kivétel nélkül, de a gyakorlatban is többnyire - nem egyszerűen matematika-, fizika-, kémia- stb. tanárok, hanem jelentős gyakorlattal rendelkező szaknyelvtanárok is. Hiszen szaktárgyak

oktatásától elválaszthatatlanul a szaknyelv idegenként való oktatását is végzik intézeti szinten immár jó 25 éve, és egyénileg is rövidebb-hosszabb, de legtöbbször jó néhány éves gyakorlattal rendelkeznek e téren. A BME keretei között erről természetesen - legalábbis most még, a kezdeti lépések megtételekor - nem lehet beszélni. Szaktanáraink az egyetem egyes karainak különböző beosztású oktatói, akiknek többsége az egyetemi munkája során is foglalkozik az alaptárgyak tanításával, de külföldi hallgatókkal eddig csak esetlegesen és a magyarok között találkozott, s akkor is csak olyanokkal, akik már túljutottak a NEI teljes előkészítő tanfolyamán. Ez a körülmény bizonyos szempontból még előnyt is jelenthet: a NEI tanárainál pontosabban tudhatják, hogy egyetemünkön, egy adott karon, vagy akár egy konkrét szakon a tanulmányok megkezdéséhez milyen jellegű, terjedelmű és mélységű szaktárgyi ismeretek szükségesek. De nyilvánvaló az is, hogy a nyelvi képzés szempontjából komoly hátrányt jelent, mivel a kitűnő szakmai felkészültség, a jószándék és a megértés távolról sem elégséges ahhoz, hogy a nyelvoktatói tapasztalat hiányát teljes mértékben ellensúlyozza.

Jelentős az eltérés a hallgatók összetételét illetően is. A BME térítéses képzésében részt vevő hallgatók elsősorban a Közép- és Közel-Keletről származó fiatalok, többségükben arab anyanyelvűek. Ez önmagában persze még nem okozna nehézséget. Az viszont már nem elhanyagolható körülmény, hogy a magyar nyelvi előkészítő tanfolyam esetében bizonyos kontraszelekcióval kell számolnunk. Már általában a térítéses képzésre is igen vegyes, átlagos szintjüket tekintve az ösztöndíjasoknál gyengébb előkép-

zettségű fiatalok jelentkeznek. (Ez már csak azért is így van, mivel az ösztöndíjasok esetében a bizonyítványok előzetes bekérése és a kiküldött tesztlapok értékelése lehetővé tesz bizonyos előzetes szelekciót, amiről a térítéses képzés esetében egyelőre szó sem lehet.) Minthogy az említett zónában az első, s legtöbbször az egyetlen oktatott idegen nyelv az angol, a jobb iskolából jöttek, a jobb képességűek vagy szorgalmasabbak általában az angol nyelvű képzésben vesznek részt egyetemünkön. E körülmény eredményeként hallgatóink általános, illetve szakirányú előképzettsége - az átlagot tekintve - nem éri el azt a színvonalat, amelyhez a NEI szakirányú jegyzetei igazodnak.

Végül még egy különbség van a szubjektív feltételekben. A műszaki egyetemeken oktató magyartanárok mindennapi munkája hasonló jellegű ugyan a NEI-ben dolgozókéhoz (a magyar idegen nyelvként való oktatása a feladatuk), azonban egészen más szinten folyik. Ennek következtében számunkra sokkal nehezebb feladat önállóan és spontán módon megtalálni azt a redukált nyelvi szintet, amely az előkészítő tanfolyam második félévében szükséges.

E körülmények egyrészt elkerülhetetlenné tették, hogy saját előkészítő tanfolyamaink számára külön haladó jegyzetet készítsünk, másrészt eleve meghatározták e jegyzet bizonyos tartalmi és formai vonásait.

1. Igazodva a tervezett fő nyelvtani témakörök számához, a tananyagot tíz leckére osztottuk. Gondolva a csoportjaink, ill. az egyes hallgatók közötti különbségekre, minden leckét kibővítettünk a kötelezően elvégzendő törzsanyagon túl olyan kiegészítő anyaggal, melynek felhasználása mindig az adott csoport sajátosságaitól függ. A törzsanyag kibő-

vítése kétirányú. Míg a leggyengébb hallgatók és csoportok kedvéért felvettünk egy sor olyan ismétlő-rendszeres gyakorlatot, melynek inkább korrekciós jellege van, tehát az első félév során kellően el nem sajátított, meg nem emésztett anyag pótlólagos megerősítésére szolgál, a gyorsabban haladó, jobb csoportok és hallgatók érdekében, s egyelőre inkább - némi optimizmussal - a jövőre gondolva, a jegyzetben helyet adtunk olyan nyelvtani ismereteknek, valamint magasabb szintű nyelvtudást, ill. jobb absztrahálóképességet feltételező feladatoknak, melyek elvégzésétől a gyengébbek esetében eltekinthetünk.

Ilyen nyelvtani kérdések pl.:

- a személyes névmás és a mutató névmás használata közötti különbség a következő esetben:

Két levelet írtam délelőtt. Most azokat viszem a postára.

Elviszem őket a postára.

(2. lecke);

- a birtokos személyrag 3. személyű j-s változatának esetei

(3. lecke);

- az ezen/azon/e mutató névmási alakok használata

(3. lecke);

- az igenévi jelzős szerkezet bővített eseteinek sorrendje:

az új motornak ez a műszerrel ellenőrizhető

két fontos alkatrésze

(4. lecke) stb.

2. Mivel hallgatóink nemcsak megfelelő magyar-anyanyelvi (-arab) szótárral nem rendelkeznek, hanem egy esetleges közvetítőnyelv beiktatásával sem jutnak elfogadható szó-tározási lehetőséghez, igen nagy jelentőséget kap a szómagyarázat. Ezeknek a szómagyarázatoknak már csak azért is helyet kellett kapniuk a jegyzetben, mert még a tanár órai spontán szómagyarázatára sem támaszkodhatunk eléggé, hiszen

mivel általában már egyetemi hallgatókkal dolgozunk, nagyon nehéz lenne lexikai téren ahhoz a redukáltsági szinthez tartanunk magunkat, mely az adott időpontban a hallgató nyelvtudását jellemzi. Arról nem is beszélve, hogy hiányuk eleve lehetetlenné tenné, hogy a hallgató önállóan is foglalkozzon a még fel nem dolgozott szöveggel, egyrészt felkészüljön annak órai feldolgozására, másrészt fejlessze szövegértő képességét.

3. Minthogy hallgatóink jelentős részének absztrakciós képessége meglehetősen mérsékelt, rendkívül nagy figyelmet kell fordítanunk a fokozatosság követelményére az összefüggő szövegek, olvasmányok megírásakor. Ennek megfelelően a szövegek kezdetben csak akkor hosszabbak, ha jellegükben, nehézségi fokukban nem nagyon haladják meg azt a szintet, amit a Színes magyar nyelvkönyv utolsó leckéi elérnek. Amennyiben igen, akkor az olvasmányok már több rövid szövegből állnak. Ezen a téren csak az utolsó leckeikben érjük el mind terjedelemben, mindnehézségi fokban az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez alapvetően szükséges szintet.

4. Legalább ekkora a jelentősége a fokozatosságnak az önálló szóbeli és írásbeli szövegalkotóképesség kialakításánál. Itt mint végső célhoz természetesen ragaszkodunk a szaknyelvi szövegalkotási képesség kialakításához, de eszközként szükségszerűen a köznyelvi szövegalkotás terén már megszerzett képességek lépésről lépésre történő továbbfejlesztéséhez folyamodunk. Ez a tevékenység egyébként szorosan összefügg a hallás utáni ismeretszerzés, valamint a hallottak rendszerezésének (vázlatkészítés) és reprodukálásának a képességével is. Itt a következő megoldást alkalmazzuk. Első lépésként (1-3. lecke) képsorozat és tanári elbeszélés képezi a mindennapi témájú (tehát egyértelműen köznyelvi jellegű) ismeretanyagot, mellyel több lépcsős

munka után végeredményként a hallgató által szerkesztett összefüggő szöveghez jutunk (előbb szóbeli, majd írásbeli formában). A 4. és az 5. lecke hasonló gyakorlata átvezetést jelent egyrészt a szakmai, illetve majdnem szakmai jellegű szövegek, másrészt a csak hallás utáni ismeretszerzés felé. A 6. leckében a hallgató már csak egy kiegészítendő vázlatot kap a tanár által felolvasott, a szakmai jelleghez közelítő, informatív szöveghez. A hallgatók ezen a szinten természetesen még mindig kérdezhetnek, a homályos pontokat a csoport közösen megbeszélheti, a vázlat kiegészítése és a kapott ismeretek visszaadása csak ezután következik. A 7. leckétől kezdve a tanári segítség tovább csökken, s a tizedik leckében jutunk el oda, hogy a hallgató a tanár által felolvasott, nem túl nehéz, enyhén szakmai jellegű informatív szövegről önállóan vázlatot készít, s a vázlat alapján a hallottakat szóban vagy írásban ismerteti.

5. Nélkülözhetetlennek tartottuk olyan feladatsoroknak az anyagba való beépítését, amelyek már a szaktárgyak tanulása során nélkülözhetetlen - de később, az egyetemi tanulmányok megkezdése után talán még alapvetőbb - speciális aktív és passzív nyelvi készségek kifejlesztését szolgálják. Gondolunk itt a helyzet, állapot, folyamat stb. leírására, a feladatmegadásra, definícióalkotásra, csoportosításra, rendszerezésre, osztályozásra, összehasonlításra, következtetésre stb. Ezekben a területeken ugyanis olyan logikai-nyelvi sémákat adhatunk a hallgatók kezébe, melyek megszerzése, ha nem fordítunk rá kellő figyelmet, nagyon is esetleges maradna.

Az említett szempontok figyelembevételével az egyes leckék általános felépítése a következőképpen alakult:

1. Speciális készségfejlesztő gyakorlat(ok), mely(ek) egyúttal a lecke fő témaköréhez is bevezetőül szolgál(nak).

2. Nyelvtan (alapvetően a törzsnyelvtan - az egész jegyzetben folyamatosan számozva -, és az ahhoz kapcsolódó kiegészítő nyelvtan)
3. Nyelvtani gyakorlatok
4. Főszövegek) és közvetlen szövegfeldolgozó gyakorlatok
5. Szómagyarázat (a 4. pont szövegeinek fontosabb szavai)
6. A szómagyarázatokhoz kapcsolódó lexikai gyakorlatok
7. Speciális készségfejlesztő gyakorlatok
8. Kiegészítő nyelvtan és gyakorlatok
9. Kiegészítő szövegek és gyakorlatok
10. Komplex fogalmazási-reprodukciós gyakorlat
11. A lecke teljes szóanyaga szófajonkénti csoportosításban

Bár az egymás után következő leckék egymásra épülnek, mindig támaszkodnak a már tanultakra, s a leckéken belül elkülöníthető alegységek is összefüggnek egymással, az itt Főszöveg címszóval jelölt olvasmányok, a hozzájuk tartozó szövegfeldolgozó gyakorlatok mintegy külön blokkot képeznek. Ezzel azt kívánjuk elérni, hogy a szövegeket, amennyiben tartalmi szempontból elveszítik időszerűségüket, az egész anyag megbolygatása nélkül egy-egy leckében ki lehessen cserélni. Részben vonatkozik ez egyes önálló szövegekhez készült készségfejlesztő, ill. komplex fogalmazási gyakorlatokra is. Főleg ez indokolja azt is, hogy a Szómagyarázatokban csak a Főszövegek lexikája szerepel.

Tudatában vagyunk annak, hogy könnyebb valamit kigondolni, elhatározni, mint megvalósítani. Ezért elégedettek leszünk, ha a jegyzettel - első formájában - a saját magunk elé állított célkitűzések nagyobb részét elérjük. S azt, hogy ezen elképzelések helyesek vagy sem, s a megvalósítás színvonala milyen, csak a gyakorlat fogja megmutatni. Így előre is köszönetet mondunk mindazokért az észrevételekért, javaslatokért, melyekkel az anyagot felhasználó kollégák hozzájárulnak majd ahhoz, hogy célunk eléréséhez közelebb jussunk.

dr. Heverdléné Laborc Júlia:

(ELTE Finnugor Tanszék)

NÉHÁNY TAPASZTALAT A TANULÓI SZÜKSÉGLETEK,
TUDÁSSZINTEK ÉS A DIFFERENCIÁLÁS ÖSSZEFÜGGÉSEIRŐL

A differenciálás igen lényeges fogalma az oktatásnak minden életkorban és minden szinten. Iskoláinkban az általános iskola első osztályától az egyetemig országszerte kötelezően érvényes tantervek és oktatási dokumentumok rögzítette tananyagot oktatnak a tanárok. Mégis, mivel különböző anyagi, társadalmi és családi háttérrel, nagy mértékben különböző egyénekből áll egy-egy iskolai osztály vagy egyetemi tanulócsoport, a tanárok az azonos tananyagot csak differenciált módszerekkel kísérelhetik meg elsajátíttatni. És hogy mennyire az oktatás homlokterében állt és áll a differenciálás, azt mutatja többek között a különböző oktatási szaklapokban és az ÉS-ben a közelmúltban kibontakozott vita a tehetséggondozásról, a "zseniképző" középiskolákról. Amennyire ugyanis egyrészt társadalmunknak és oktatási rendszerünknek tekintettel kell lennie a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre, legalább olyan felelősséggel kell gondját viselnie a kiugróan tehetséges diákoknak is. Differenciálás ez is. Sokoldalúan, komplex módon különböznek az egyének, tehát egyazon tudásanyagot csak különböző módszerekkel - mindamellet mégis különböző mértékben képesek elsajátítani. És mivel az oktatás bipoláris folyamat: színezi a képet a felzárkózni nem tudó vagy nem akaró diák, és az egy kaptafára tanító, árnyalt oktatási szisztémával bajlódni nem akaró vagy képtelen pedagógus is.

A differenciálás igénye és szükségessége a külföldieket egyetemünkön magyarra tanító oktatók munkájában is sürgetően lép föl már az első órákon. Mi is ugyanazzal a problémával nézünk szembe, mint az oktatás más területén dolgozó kollégáink.

Hallgatóink elvégzik a NEI egy éves anyagát, és az azonos tananyag, óraszám, nagyjából egységes módszerek és közelítésmód ellenére mégis gyakran kerülünk szembe olyan csoporttal, amelynek tagjai az egyéni adottságok: értelmi képesség, szorgalom, kulturális és műveltségi háttér, anyanyelv és egyéb nyelvismeret különbözősége miatt a nyelvtudás más-más szintjére jutottak, különböző fokon képesek a tanultakat alkalmazni. Van, akinek a kiejtését kell első sorban fáradhatatlanul csiszolnia, van, aki jó nyelvtani alapokkal rendelkezik ugyan, de nehezen beszél, szinte harapófogóval kell a szavakat kihúzni belőle, míg társa gond nélkül feccog, hiányosabb szókinccsel szabályoktól néha alig zavart grammatika alapján fűzve mondatokba. Aztán itt a szorgalmas, "jó tanuló" típus elég nagy szókinccsel, pontosan megtanult nyelvtani tudnivalókkal, akinél azonban valahogy mégsem áll jó nyelvtudássá össze a sok "kis tudás". Igény és szükség van tehát a differenciálásra. Minden tanár, minden csoportban, ha jól akarja, maximális eredményre törekedve végezni a munkáját, differenciál. Ez a fajta differenciálás a tanári munka mindennapjainak természetes része.

Két évvel ezelőtt azonban sajátos helyzetbe kerültem, mely tapasztalataimról ezúton szeretnék beszámolni. Nemcsak arról volt szó, hogy hallgatóim a maguk összetett módján különböztek egymástól mindenben, így magyar nyelvtudásuk szintjében is. Ezúttal olyan német anyanyelvű hallgatók voltak a csoportban, akik nem jártak a NEI-be, hanem szülőhazájukbeli előkészítés után nyertek felvételt a magyar egyetemekre. Az első félév után azonban, melynek végére

szorgalmas munkájuk ellenére épphogy elérték az elégséges szintet, tanácsosnak bizonyult külön csoportot létrehozni számukra, mert a tanórai differenciált oktatói munka ez esetben már nem bizonyult elégnek, akkorák voltak a különbségek. Ezt a nagy különbséget teljesen megmagyarázta az otthon kapott előképzés.

Míg a NEI hallgatói egy éven keresztül magas óraszám-ban tanulnak (és szaktárgyakat is tanulnak magyarul), addig az én német kislányaim utolsó éves gimnazista korukban a IV. éves középiskolás tananyagra épülön heti 10 plusz órá-ban tanultak magyart, kb. 25 fős csoportban, németül is anyanyelvi szinten beszélő magyar oktatótól. Ez mennyiségileg akkora különbség, hogy feltétlenül nyomot hagyott tudásuk minőségén is, bármilyen áldozatos munkát végeztek oktatók és hallgatók egyránt. Mint faggatásomra kiderült, a nyelvtant ugyan nagy vonalakban átvették, de természetesen nem gyakorolhatták be eléggé. Szókincsük igen foghíjasnak bizonyult, amin nagyon nem is csodálkozhattam, tekintettel arra, hogy elmondásuk szerint az előkészítés bizonyos szaknyelvi (matematika, politikai gazdaságtan stb.) bevezetón kívül legalaposabban az iskola és étterem témakört ölelte föl. Ez persze megmagyarázta az első órák tapasztalatait, nevezetesen azt, hogy bármit próbáltam általam ismertnek vélt szavakkal megmagyarázni, mindig kiderült, hogy csak az ismeretlen szavak amúgyis félelmetes gyorsasággal gyarapodó számát növelem.

Merőben új feladat előtt álltam. Nem volt elég tantárgyunk kitűzött céljainak megfelelően a szaknyelv elsajátításához segítséget adva arra törekednem, hogy szakmai szövegek feldolgozása alapján és segítségével megtanuljanak megérteni, jegyzetelni, szóban és írásban nyelviileg helyesen visszaadni szakmai szövegeket, hogy ezzel tanulmányaik eredményes folytatására lehetőségük legyen. Arra is szükség

volt, képletesen szólva, hogy a "tető" alá próbáljak "falakat húzni", ill. hogy az "alápincézést" megreparálgassam. Alapos felmérő munka után láttam, hogy tantárgyunk általános célkitűzései és a feldolgozandó szakszövegek mellett számottevően bővítenem kell a mindennapi élet szókincsét, továbbá be kell gyakoroltatnom, automatikussá kell tennem bizonyos nyelvtani anyagot, amely nélkül beszéd elképzelhetetlen. Láttam azt is, hogy a megszokottól eltérő, árnyaltabb módszereket is alkalmaznom kell az írott és hallott szöveg megértése, valamint az írásbeli és szóbeli kifejezőképesség fejlesztése érdekében.

Kiejtésükkel - európaiak lévén - túl nagy probléma nem volt. Természetesen érződött az egy évi célnyelvi környezet hiánya, ezért minden órán gyakoroltunk egy keveset. Ezúttal is jó haszonnal forgattam kedvencemet, az épp a közelmúltban tragikusan elhunyt Montágh Imre Beszédművelés c. könyvét. Különösen sokoldalú a Szógyakorlatok címet viselő két oldalas példaanyag, mely szinte az összes magán- és mássalhangzó alapos, ötletes gyakorlására módot ad. Játékos voltukkal általában tetszést aratnak az ide "összehordott" szósorok, melyeket többnyire az élénkítés nem is nagyon titkolt pedagógiai célzatával szoktam elővenni a figyelem lankadásakor. Ezek a szósorok és -oszlopok sajtóságos elrendezésük folytán képet festenek a hallgatók előtt a magyar nyelv zeneiségéről is, melyre amúgy csupán a tananyag kapcsán ritkábban találunk időt. Hasznos gyakorlatokat és ötleteket merítettem Montágh másik három könyvéből is (Figyelem, vagy fejelem? Az előadói magatartás. Bp. 1986. Kossuth; Mondjam, vagy mutassam?! Szó - hang - gesztus. Bp. 1985. Móra; és Gyermekszínhátszók beszédnevelő könyve. Bp. 1985. Múzsák Közművelődési Kiadó).

A kiejtés szerepének fontosságára egyébként előszere-tettel szoktam fölhívni hallgatóim figyelmét, különösen a

közgazdászokét, akik mint tárgyaló fél, tolmács stb. igen gyakran "viselkedni" kényszerülnek pályájukon. Az idegen nyelven megszólalót ugyanis - néha talán nem egészen igazságon - úgy ítélik meg csupán a kiejtése, mint első benyomás alapján, mint a társaságba lépő új embert az első felmérő pillantással. Amilyen kellemes - többnyire - a rendezett külsővel és öltözkémben megjelenő ápolt és jómodorú ember, éppoly kedvező benyomást kelt a jó kiejtéssel megszólaló külföldi. Szerencsére az életben ezen az első benyomáson gyakran finomít vagy épp a lényegre terel a későbbi megismerés, ill. a tanulmányi idő során a felelet vagy a magyar nyelvi tudás tartalma; ám sajnos nem ritkán (például egy amúgy is nehéz vizsgán, egy alig közepes szakmai tudású külföldi hallgató csak helyyel-közzel érthető beszédét növekvő türelmetlenséggel hallgató professzor esetében) a mélyebb megismerése esetleg már sor sem kerül. Az ilyesféle nem elhanyagolható taktikai, pszichológiai megközelítés a legtöbbször meglepi, elgondolkoztatja a hallgatókat, és jó motiváció. Így volt ez ebben a csoportban is, hol a kiejtéssel végül is nem kellett túl sokat bajlódni.

Óráinkon a legfőbb feladat a szókincs bővítése volt. A köznapis élet szókincsét egy nagyon jó felépítésű képes szótár (Maija Niskanen - Maija Lindgren: Kuvasanastaja. Kasvava Sanasto 1-2. Helsinki, 1980. Otava) tematikai alapján bővítettük, igyekeztünk a fogalmak (főnevek) mellé a hozzájuk tartozó leggyakoribb cselekvések (igék) elnevezéseit is csokorba szedni. Emellett összegyűjtöttem a leg-sűrűbben előforduló, leghasznosabbnak érzett vonzatos igéket, s minden órára néhányat betervezve végigtanulmányoztuk őket. Praktikus segítségemre volt és válogatási alapul szolgált ebben a munkában Hegyi Endre két egyetemi jegyzetének végén sorakozó igegyűjtemény (A generatív szerkezet-

mintául szolgáló leggyakoribb vonzatstruktúrák: Hegyi Endre: Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? Bp. 1971. Tankönyvkiadó, 47-56.p., és Leggyakoribb vonzatstruktúrák: Hegyi Endre: A magyar, mint idegen nyelv a felsőoktatásban. Bp. 1971. Tankönyvkiadó, 50-82. p.).

Az igék szintaktikai összefüggéseit is föltártuk. Ugyane jegyzetek adta ötlet alapján bizonyos irányérzékenlést is figyelembe vevő, célzatos szókincsbővítést is végeztem az igék körében, pl. az alábbiak szerint:

ad valamit valakinek	- Tap valamit valakitől
kérdez valamit valakitől	- válaszol (felel) valamit vkinek
mond valamit valakinek	- hall valamit valakitől
átnyújt valamit valakinek	- átvesz valamit valakitől
elad valamit valakinek	- megvesz valamit valakitől
ír valamit valakinek	- olvas valamit valakitől
köszön valakinek	- búcsúzik valakitől

stb.

A szakszókincs bővítésére házi feladatul rendszeresen kis cikkecskét kaptak hallgatóim, amelyet önállóan kellett feldolgozniok. Ebben természetesen semmi új sincs; csak az ilyesféle feladat nagyobb gyakorisága és nagyon következetes számonkérése jelentett pluszt az eddigiekhez képest. Az előforduló új szavak családját rendszeresen összeszedtük néha tanári közlés, máskor tanulói munka nyomán. Igy mód nyílt egyrészt a szófajok, másrészt a képzők ismétlésére, felrissítésére is. Komoly rendszerességgel tártuk föl a szavak szinonímáit is tanári - tanulói munkával, és a Szinonimaszótár rendszeres használatával.

A tárgykör szerinti szókincsbővítés lehetőségével is éltünk. Ha a szövegben pl. valamilyen intézményről, műszerről, gyártási folyamatról stb. olvastunk, amennyire csak lehetséges, összegyűjtöttük a témakörbe tartozó szavakat, szókapcsolatokat, kifejezéseket.

Végül egy módszertani fogás is segítette az új szavak

megragadását: az olvasmányokat, szövegeket nagyon gyakran dolgoztuk fel kérdésekkel. Így lehetetlenné tettem, hogy hallgatóim a régi beszédszínvonalon, esetleg az új szavak megkerülésével próbálják visszaadni az olvasottakat, leplezni akarván az esetleges hiányokat. Erős céltudatossággal törekedtem az új szavak állandó, minél többszöri alkalmazására.

A nyelvtan tételes átisméltése, illetve bizonyos részek újra- vagy megtanítása mellett sok automatizálódást segítő gyakorlat beiktatását láttam szükségesnek. Főleg az igéket gyakoroltuk visszatérő rendszerességgel, legtöbbször az igeragozás ismeretét feltételező transzformációkkal. Ilyen gyakorlat volt pl. egy egyes szám 1. személyű mesélő aprólékos cselekvéssorának átalakítása más személybe és számba, időbe, módba stb. Pl. egy rövid cselekvéssor:

A könyvtárban ülök és várok. Nézegetem a könyveimet. Átnézem a jegyzeteimet. Megnézem az új szót a szótárban. Aztán odamegyek az ablakhoz. Kinézek. Megfordulok, mert zajt hallok. Péter néz be az ajtón. Rámnéz. Odanézek én is. Egymásra mosolygunk. Nem engem keres. Elnézést kér. Köszön és kimegy.

Transzformációs lehetőségek:

Ülj a könyvtárban és várj! Nézegesd a könyveidet!....

A könyvtárban ültetek és vártatok. Nézegettétek a könyveiteket.....

Üljünk a könyvtárban és várjunk? Nézegessük a könyveinket?.....

Stb.

Vagy két személy cselekvéssorának részletes elmondása felszólító módban, szituációs játékként, "mintha egy filmrendező adna utasítást a filmhez":

Csukd be magad mögött az ajtót! Köszönj neki! Te köszönj vissza! Mutass helyet magad mellett! Nyújts kezet! Fogjatok kezet! Ülj melléje! Nézz rá!

Mit csinálsz tehát?

Becsukom magam mögött az ajtót. Köszönök neked. Te visszaköszönsz. Helyet mutatsz magad mellett. Kezet nyújtok. Kezet fogunk. Melléd ülök. Rád nézek

Stb.

Az ilyen gyakorlatok mindig érdeklődést keltettek, mozgósító erejűek és hasznosak voltak, és ha néha nem is bizonyultak túl könnyűnek, mégis nagy kedvvel csinálták őket.

A hallás utáni értést is igyekestünk változatosan fejleszteni. A hallgatóknak pl. otthon meg kellett hallgatniuk egy adott műsorrészletet a rádióban, melynek tartalmi ismertetését elmondattam az órán, majd az (általán otthon magnóra is vett) anyagot visszahallgattuk, úgy javítottuk a hibákat.

Kedvenc viccgűjteményeim is (Régi pesti viccek. Összeállította Plaususz. Színe-java. Bp, 1967. Minerva; Kis Tódor: 1000 vicc a javából. Bp. 1971. Minerva; Kun Erzsébet: Derítő szerek. Bp. 1983. Gondolat; N. Varga György: Viccmagazin. Bp. 1986. Kossuth; stb.) hamar ismertté és közkedvelté váltak az órán. A viccek, mint köztudott, hálások a nyelvtanításban, mert rövidek, szórakoztatók, sőt nép- és országismeretet is közvetítenek. A vicceket elmondtuk többször: párbeszédben, függő beszédben, sőt 3. személyben is, "híryanagként".

Az írott szöveg megértésének gyakorlásában egyik kedvelt módszerünk volt az, hogy egy kiválasztott novella egy-egy részét otthon mindig más olvasta tovább, s órán beszámolt róla. Ilymódon megvolt a magunk "folytatásos regénye" (Sikerrel olvastuk pl. Radványi Ervinnek az ember életútjáról szóló, keserű mosolyú szatíráját, az Életút címűt).

A szóbeli kifejezőképesség fejlesztésére a szituációs játékok bizonyultak a legjobbnak. Ezekre - tekintve hallga-

tóim gyengébb nyelvismeretét - többnyire otthon föl lehetett készülni, de néha variáltak az órán is, nem ritkán nagyfokú találékonyságról téve tanúbizonyságot a témák megjelölése terén.

Pl.: egy romlott konzervet próbál visszavinni a közértbe;
a könyvtárban bejelenti, hogy elvesztette a könyvet;
színházba menet otthonfelejtí a jegyet;
vonaton talált kalapot ad le a MÁV-nál;
a barátjánól kölcsönkapott cipőnek letört a sarka;
szeretne szobátársától 100 Ft-ot kölcsönkérni;
stb.

Az ún. három személyes beszédgyakorlatnak is nagy sikere volt, ezt tolmácsolós-játéknak neveztük. A következőképp zajlott, pl.:

A: Mondd csak, tetszett neked a tegnapi tvfilm?

B: Nagyon!

A: És a barátodnak?

B: Azt kérdezi A, hogy tetszett-e neked

C: Mondd meg neki, hogy nekem egyáltalán nem

B: A barátom azt mondja, hogy

Ilyenkor remek lehetőség volt a személyek váltogatására és a tegezés, magázás, megszólítás gyakorlására is.

Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésére a megszokottnál több kisebb fogalmazást készíttettem, többnyire az adott óra szókincs bővítési tematikájával kapcsolatban.

Igy születtek kerek kis elmélkedések pl. a következőkről:

Peleségem péntek délutánja (bevásárlás)

Férjem szabad szombatja (takarítás, főzés)

Reggeli idill a fürdőszobában

(a kollégium zuhanyozójában)

Randira megyek, mit vegyek föl?

Néha adtam l-l képeslapból kivágott színes képet a hallgatóknak, melyről otthon kis történetet kellett kitalálniok,

vagy amelyet részletesen le kellett írniok.

Mindezt a sokféle, lényegében véve többlet-terhelés-ként jelentkező feladatot természetesen csak némi áldozat-vállalással, munkával tudtuk elvégezni, tanár és diákok egyaránt. A bevett szokáson és saját tanítási gyakorlatomon a következőket kellett változtatnom:

- A heti 6 órát 3x2 órás bontásban tartottuk meg.
- Két füzetet rendszeresítettünk, egyet az órai munka, egyet pedig a házi feladatok számára, melyet kímélet nélkül minden órán kaptak, s melyeket én otthon rendszeresen kijavítottam. A hibás mondatok, szerkezetek stb. javítását a hallgatóktól is írásban követeltem meg, s ezt újra ellenőriztem, a javítatlan hibát ebben a csoportban még "életveszélyesebbnek" minősítve, mint egyébként.
- Óráim felépítése annyiban változott, hogy fokozottan törekedtem az idő jó kihasználására; a tanórák több részből álltak, főlépítésüket tekintve jóval gazdagabbak voltak - bár így is állandó rohanásban éltünk, s nem egyszer "túlóráztunk".
- Az átlagosnál több segéd- és szemléltető anyagot használtam fel a magam gyártotta ábráktól és jelektől kezdve a különböző képeken, szöveg- és stencil-kiegészítőkön át az állandóan forgatott és forgattatott szótárákig (melyek közt a szokásos Értelmező és Szinonima Szótáron, általános és szaklexikonokon kívül pl. Mérei-Binet: Ablak-Zsiráf-ja is nagy haszonnal szerepelt).

Hallgatóim kevesen voltak (négyen), nagyon szorgalmasan és gondos igyekezettel dolgoztak, zokszó nélkül vállalva gyors(abb) felzárkózásuk érdekében a többlet munkát, továbbá magam is szívügyemnek tekintettem az izgalmas feladatot: egy előzmény-év hiányzó intenzitását pótolni - s ezért hajlandó

voltam sok többletmunkára. Személyileg tehát mind hallgatói, mind tanári részről minden adottság megvolt - így fokozatosan fejlődött és a kívánt szintre el is jutott nyelvtudásuk: a második év végén mindannyian jó eredménnyel szigorlatoztak, és ma már rendszeresen vállalnak tolmácsolást is.

Konklúzióként az a gondolat kívánkozik ki belőlem, hogy ilyen előképzés után is el lehet ugyan érni a szigorlat követelte nyelvtudási szintet, de nagyon sok gratis túlmunkával, s ez méltánytalanul nehezebb helyzetbe hozza a tanárt és a diákot egyaránt. Ezt egyszer-egyszer meg lehet csinálni, de az alaphelyzet rendszeressé válását hagyni pedagógiai megfontolásokból sem lenne szabad. Nem jó dolog kivételképpen sem engedni, hogy a NEI eredményes 1 éves kurzusát kihagyva kerülhessenek hallgatók az egyetemekre, vagy ha igen, akkor kis létszámú csoportokban heti legalább 8 órás speciális tantervű oktatást lenne szükséges számukra lehetővé ill. kötelezővé tenni.

Remélem továbbá, hogy tapasztalataimat valamelyes kis haszonnal hallgatták azok is, akik az oktatás terén a differenciálás más kényszerhelyzete előtt álltak, vagy állnak.

Dr. Szende Aladár:

(MTA Nyelvtudományi Intézet)

ESZTÉTIKAI HATÁSOK ÉRVÉNYESÍTÉSE GYERMEKEK
MAGYARNYELV-TANÍTÁSÁBAN

Mondanivalóm a címben jelzett területnek egy szűkebb, sajátos körére vonatkozik. Arról van ugyanis szó, hogy az Anyanyelvi Konferencia programjában előtérbe került olyan gyermekek magyartanítása, akik Nyugaton-magyar vagy magyar származású családokban élnek ugyan, de magyar szót nem vagy csak alig hallanak. Mégsem mondhatjuk azt, hogy ezek számára a magyar teljesen idegen nyelv, hiszen a család származásáról a gyerek előbb-utóbb tudomást szerez, ezért természetesen kell tartanunk, hogy ilyen vagy olyan mértékben érdeklődik a család múltja s bizonyára nyelve iránt is. Amikor tehát tanítjuk őket a magyar nyelvre, nem idegen nyelvre, hanem - újkeletű megjelöléssel - származásnyelv tanulására fogjuk őket.

Először a Pécsen 1981-ben megtartott Anyanyelvi Konferencián merült föl egy tankönyvsorozat megindításának terve magyarul egyáltalán nem tudó külföldi gyermekek számára (lásd a konferencia határozatát a Nyelvünk és Kultúránk 1981-i különytetének 324. oldalán). Ezt a programot az 1985-ben Veszprémben megtartott Anyanyelvi Konferencia megerősítette (lásd a Nyék. 60. számának 98. oldalán a konferencia zárónyilatkozatában), sőt vita folyt három, különböző korú gyermekek számára elkészült próbafejezetről. Ma pedig három szerkesztő irányításával készül a három tankönyv a 4-7, 8-12 és az ennél idősebb korosztály számára. Magam a második kötet szerkesztője vagyok, s mint ilyen foglalkozom a címben foglalt problémával: esztétikai hatások érvényesítésének kérdésével.

A pedagógiai helyzetet és a nyelvi lehetőségeket egyaránt számításba vettem, amikor a tankönyv kéziratának elkészítéséhez hozzáfogtunk. Ezúttal a nyelvi oldalra vonatkozó elgondolást vázolom néhány szóban.

Némi általános elvi-elméleti tisztázásra mindenképpen szükség volt. A nyelv természetéről vallott általános állásfoglalásunk szerint a nyelv első renden a társas lélek értelmi funkcióját szolgálja, gondolatainknak azonban nemcsak közlőrendszere, hanem alakítója is. Tágabban: a lelki folyamatoknak állandó kísérője, ennél fogva komplex jelenség, miáltal esztétikai lehetőségeket is tartalmaz, azaz a művészi kifejezésnek is eszköze. Közismert tény, hogy a mindennapi életben is élünk vele, amikor a fogalmi sík szintjéről az érzékletesség és az érzelemdús kifejezés szintjére váltunk át. Egyetlen beszédhang is kaphat érzelmi töltést, például egy indulatosan kimondott e, ha erőteljes elhárítást fejezünk ki vele.

Innen kiindulva a nyelvi szintek mindegyikében felfedezhetjük az esztétikumot. Hadd tekintsem át - a részletezés elkerülésével - a hangtan, a szótan, a szintaxis, a szöveg jelenségeiben rejlő és a gyermekek magyartanításában alkalmazható esztétikai hatások tényezőit.

A kora gyermekség idején a hangjelenségek utánzása voltaképpen esztétikai produkció is, amikor például a kutya ugatását hallva vau-vau-t vagy valami hasonlót formál a gyermek. A nyelvi tudat későbbi szintjén pedig - immár a magyartanulás időszakában - a magyar kakas kukorékolásában a hangutánzás magyar jelenségét élvezheti, ismételgetheti. Ilyenkor van helye "az állatok beszéde" címszó alá foglalható mondókáknak. S ha már a kakast példáztam, vegyük a tyúkanyó beszédét: "Kotty, kotty, kotty,| ide csirkék, jót kaptok!" A kismacska és az anyja párbeszédéből: "Mi jó, mi jó, mi jó?| Tej jó, tej jó, tej jó!" De ezt is mondja a

macska: "Miau, miau, miau, | van-e máj, van máj?" Temérdek állatidéző versikét kínál a népköltészet a sárgarigótól a fecskéig, de tárgyak "beszédéig" is az órástól a harangig. (Példáink a jugoszláviai magyar népi mondókák kincsestárából valók.) Különös öröme telhet a gyerekek a dallam kísérete vagy megérezkítette nótában, például az "Egy kis malac, rőf-rőf-rőf" kezdetű megszólaltatásában. A naphívogatók, a csigacsalogatók, a bogárröppentők, a kiolvasó mondókák stb. mozgással is élvezetessé tett változatai fejtenek ki esztétikai hatást, s formálják a gyerek artikulációs bázisát a magyar hangvilágra. Ezt a hatást érhetjük el akkor is, ha a "műalkotás" nem egyéb halandzsaversnél, hiszen efféle kiolvasó: "En-den dénusz, | óraka ténusz, | óriki tiki-taka, | ala-bala bambusz, | vigyen el téged | a nagy orrú krampusz" éppúgy formálja a magyar hangrendszer-érzékelés képességét, mint a nyelvtörök, például: "Itat a csátóti csikós a Tiszán, | sárga cserépcsendő cseng a csátóti csikós csikójának a nyakán." A nap- és hónapsorolók, a varázsmondókák, a csúfolók, a beugratók nemcsak kicsi korban kedvelt kisformák, hanem később is tanító erejűek ritmusuknál fogva. A számnevek megtanulásának unalmát például elhessegeti az "Egy - megérett a meggy" kezdetű mondóka.

Ha arra gondolunk, hogy az onomatopoezis lírikusaink remekeiben milyen expresszív erővel fejti ki hatását, akkor nyilvánvalóvá válhat: nemcsak "gyerekes" dologról van szó. Az érzékletesség milyen örömkeltő fokát valósítja meg egy Szabó Lőrinc, amikor ablakot nyitva a "butuska tücskök" lelkendezve jelentik neki, "hogy csak szép a világ", s idézik "a zengő, boldog, nyári éjszakát",

"ú zeng, i cirpel, mélyen, magasan,
válasz villan rá s máris vége van,
ú-rú-krú, kri-kri, minthogyha a fű -
ezer hang együtt mindjárt gyönyörű"

(Tücsökgene)

Weöres Sándor pedig leckét ad a magas és mély magánhangzók közötti különbségre, szembeállítva a magasak frissességét a mélyek komolyságával sőt komorságával:

Tillilli	Tallalla
tillilli	tallalla
itt nyílj ki,	csönd hangja,
ott nyílj ki	éj hangja
estike	nagy zúgók
őszike	tajtéka stb.

Egy-egy verssor megtanulásával a gyerek persze csak érzelmi szinten kap ízelítőt a magyar hangtanból, de egyelőre ez is elegendő ahhoz, hogy implicit módon, a benyomás emlékező hatalmánál fogva kapjon érzéki képet hangrendszerünkről.

A hangok persze nem társtalanul lebegnek a nyelviség alaktalan hullámain, hanem szavakká társulva-épülve fejtik ki varázslatukat - ha szépek. Hallhattuk - olvasva pedig láthatjuk -, hogy puszta hangzásukkal is tudnak esztétikai élményt szerezni a gyerekeknek. A szó szépsége azonban kettős forrásból ered: hangalakjukból és jelentésükből együttesen. Értelme és hangzás harmóniája szükséges ahhoz, hogy egy szó "szép" legyen, értsd: kifejező. Bármennyire el van is ragadtatva egy idegen a cipőfűző főnévtől (ez Bárczi Géza példája), mi legfeljebb az öltözködés címszó alatt tanítjuk meg, de azért örülhetünk, ha a gyerek kellemes hangzására is felfigyel. A rokon értelmű szópároknak sem okvetlenül a jobban hangzót tanítjuk meg, ha az ritkábban fordul elő vagy ünnepelesebb hangulatánál fogva a mindennapi használatban furcsa benyomást keltene. Inkább a sziklá-t iktatjuk a megtanulandók közé, mint a kőszál-at, pedig ez szebben hangzik, ha nem is annyira "kifejező". Különbséget kell tennünk az elsajátítandó produktív szókészlet meg a csupán értendő improduktív között, elsőbbséget adva az első csoportnak.

Ez az álláspont természetesen nem zárja ki, sőt megkívánja, hogy ha a szinonimapár szebbikje előfordul, megcsillagotatjuk. A kiabál vagy az ordít korántsem olyan jól és kifejezőn hangzik, mint a bömböl, de azért méltatjuk a kellő figyelemre, ha előfordul.

Hálás gyakorlat az utónév stílusos megválasztása egy megadott vezetéknevhez. Hogyan nevezné el a gyerek azt az újszülöttet, akinek az apja Takács nevet viseli? (Sem a Sándor, sem a Zsuzsa, annál inkább például az Attila, Ernő, illetőleg az Ilona vagy Enikő az esztétikusabb a jóhangzás jegyében.) Személyes változat: majdani saját gyermekének milyen nevet adna?

Különleges hatásúak a játékos ikerítések. Érzékletesebb az ímmel-ámmal, mint a kelletlenül, s a bújócska legyen inkább ipi-apacs, a komolytalan legyen inkább kelekótya stb.

A szintaxisnál tartunk, amikor rávezetjük a gyereket, hogy egy jelzővel vagy határozóval, összetételi taggal fel lehet erősíteni a szó érzelmi hatását. A szép így nagyon szép, csudaszép lesz. Mellérendelő szószerkezettel vagy csak ismétléssel erősítheti a szónak - vagy éppen mondani-valójának - hatását: nagyon, nagyon jó, sírás-rívás hallatszott a házból; stb. S ha netalán elővesszük a Toldit, akkor a "Lelkemtől lelkezett gyönyörű magzatom" -sorral a figura etymologica kifejező erejét is tudatosíthatjuk.

A szókapcsolatok köréből most csak a szólásokra utalok. Kifejező értékük a bennük nyilvánvaló, sokszor azonban lappangó háttérű érzékletesség. Ami nyilvánvaló például a "tátva marad a szája a csodálkozástól" mondatban, vagy az inába száll szólásban is. Ezekben a konkrét jelentés nyilvánvalósága mind a valóságos, mind az elvont "képet" felidézi. Nem így a leveszi a kezét valakiről vagy a láb alatt van, mert ezek rejtettebb képiséget csak némi magya-

rázattal tehetjük világossá. Még gondosabb felvilágosítással értethetjük meg a körmére ég a munka vagy kerékkötője valaminek szólásokat, mivel ezeket történeti, illetőleg művelődéstörténeti ismeretek nélkül nem is lehet megérteni.

Ezért meg is kell ragadnunk az alkalmat - persze a meseszerű elbeszélés vagy anekdotikus tolmácsolás szintjén - a szóláseredet feltárására, ami általában érdekes lévén, le is bilincselheti a gyermek figyelmét.

Van a szólásoknak egy olyan csoportja, amely közvetlen magyar néprajzi vagy történeti vonatkozásokat tartalmaz. Helységhez kapcsolódó szólás a messze van, mint Makó Jeruzsálemtől; történelmi: nem enged a negyvennyolcból vagy több is vezett Mohácsnál stb. Ezek magyarázata egy-egy mozzanatot világítja meg történelmünknek, illetőleg egy-egy területét villantja fel az országnak, tehát a magyarságismeret naív változatának lehetőségeire utal. Más szólások népszokást elevenítenek föl, mint az április bolondját járhatja.

A szóláshasonlatok pedig mondatmodellként szolgálnak az önálló alkalmazás számára. A ravasz, mint a róka mintájára elindíthatunk egy mondatot például így: hűséges (mint a kutya) stb.

A közmondások már mondat formátumú alakulatok. Most csupán esztétikai értékeiket érintve hatásukat fokozhatjuk, ha formai megoldásaikkal keltjük föl tanítványaink figyelmét irántuk. Némelyek ugyanis szerkesztésük ellentétességével hatnak (jó vadász - rossz gazda), mások párhuzamukkal (Nagy vizekben nagy halak, nagy barátság nagy harag), némelyek rímeléssel (Világ, világ vetett ágy, kinek kemény, kinek lágy), ismét mások szójátékosságukkal (Vetekedésnek veszekedés a vége). Alárendelő mondatformáikkal pedig modellértékű mintákat nyújtanak: "Addig jár a korszó a kútra, míg el nem török"; "Aki másnak vermet ás, maga esik bele";

„A rossz gyermekkel annyi baj van, mint egy zsák bolhával”;
stb.

Az esztétikum a maga legteljesebb funkciójában a szöveg szintjén van jelen, hiszen benne a részletek kompozícióban kapják meg szerepüket. A változatok pazar sokfélesége és sokszínűsége siet a tanító segítségére, s ad alkalmat mind nyelvi, mind kulturális értékek közvetítésére s a lehetőségekhez képest meggyökeresztetésére.

Olyan egyszerű szöveg, mint a mondóka legalább két elemet foglal magába: ritmust és hangzást. De testesebb változata a ritmikai vonulatot betéttel, hangzáseffektusokkal, megszólítással, s persze mozgással is dúsítja, s így válik komplex egésszé. Egy példa a jugoszláviai magyar népi mondókák közül:

Madarak voltunk Bükkönyben,	ritmus + betét (tulajdonnév)
Bórt vittünk Sutyomba,	ritmus + betét (tulajdonnév)
Sutyom előtt egy nagy fa,	ritmus + betét (tulajdonnév)
Abban lakik egy varga.	ritmus
Varga, varga, csavarga,	ritmus + hangzás (szóismétlés)
Csapd a fejed a fába!	ritmus + megszólítás (személy)

(Tíz, tíz, tiszta víz. Gyűjtötte és sajtó alá rendezte Matijevics Lajos. Forum Könyvkiadó 1976. 236)

Találós versikék, hintáztatók, kiolvasók, ugráltatók, guggócskák, táncmondókák, hívogatók, riasztók, csúfolók stb. bőséges anyagot szolgáltatnak nyelvi és művészi értékek közvetítéséhez. Mi volna például alkalmasabb a számnév megtanítására, mint a számolósdi? A felelgetős fajták pedig a párbeszéd gyakorlására, játékos formáik pedig a szöveget, dalt, mozgást egységbe foglalják. Példa rá sok van, többek között a szívesen tanított-tanult "Teríti a lány a vásznat" kezdetű népdal: vidám kis népballada a

ruhát terítő leányról, akinek először egy öreg integet (ezt a lány visszautasítja), majd egy délceg huszár (akinek szívesen integet vissza).

A népmesék sztereotip formulái megragadnak a gyerekekben, ha a mesélés családi szokássá válik. A székely anekdoták humorukkal és fordulataikkal készítetik figyelemre a nagyokat is.

Íróink mesefeldolgozásai magas szinten alkalmazzák azokat a szerkesztési formákat, amelyek megejtik a gyerekeket, egyben pedig együttmondásra készítetik őket. Olyan fokozatosan gyarapodó szövegekre gondolok, amilyenekkel Móricz Zsigmond és mások vonzóvá teszik a tanulást. Az ismételve bővülő szövegre jó népi példa az "Én elmentem a vásárra félpénzzel" kezdetű, emlékezetfejlesztő dalos életkép. Páratlan szépségű gyermekversekkel pazar bőségben árasztja el a gyermekvilágot Weöres Sándor.

Gyakran hangzik el a panasz: a gyerek nem érti a mesét, nehezek számára a szövegek, nem taníthatók stb. Mégsem nélkülözhetők. Egyfelől ugyanis nem is szükséges minden egyes szót érteni ahhoz, hogy a mese vagy a vers szövegét teljes tartalmában felfogja. Ha kell, segítsen a szülő vagy a tanár hazai nyelven, és szorítkozzék a kulcsmozzanatok nyelvi elsajátítására. Másfelől mindenképpen szükségünk van rájuk kulturális okból mint a magyarságismeret forrásaira. Továbbá nélkülözhetetlen szerepet játszanak a származástudat ébren tartására. Pedagógiai optimizmussal még azt is megkockáztathatjuk: a magyarságtudatnak öntudattá fejlesztésében is fontos tényezők lehetnek.

Végül is mit jelent az esztétikum következetes érvényesítése a gyermekek nyelvtanításában-tanulásában?

A tanár vagy a szülő részéről kétségtelenül bizonyos fokú szemléletváltozást. Ez mind a nyelvre mint társadalmi

jelenségre, mind a nevelésre mint személyiségformáló tevékenységre egyaránt vonatkozik. Előtérbe kerül ugyanis egyfelől a nyelvhasználatnak az a rétege (készlete, változata), amely egy korlátozottabb kódolásra alkalmas, másfelől megerősödik az a tendencia, amely a személyiség érzelmi szféráját erőteljesebben veszi igénybe, mozgósítja, mobilizálja. Az így felfogott oktatás tervszerűen válik komplex jellegűvé, mivel nem a nyers, értelmi korlátozottságú, ismeretközpontú gyakorlatot kívánja, hanem a gyermek mindenirányú képességét foglalkoztatja, tehát egy globálisan értelmezett művészség jegyében, fantáziáját és érzelmi világát éppúgy táplálja, mint ahogy zenei hajlamát is serkenti, rajzolással, mozgással (táncsal) pedig a kifejezésnek egyéb művészi megoldásait is próbálgathatja. Mindezekkel együtt és mindezeket túl pedig a magyar kultúrát is testközelbe hozhatja, s a kétnyelvűség és két kultúrájúság belső útjait egyengetve kettős kötöttséget céloz meg és szolgál annak a programnak a jegyében, amely immár tizenöt éve irányítja az Anyanyelvi Konferencia munkáját, s gondolom, az önök érdeklődésétől, sőt talán rokonszenvétől is kísérve.

Somos Béla:

(Nemzetközi Előkészítő Intézet)

A DIFFERENCIÁLÁS AZ ORSZÁGISMERET OKTATÁSÁBAN

Az országismeret és a nyelvismeret, tehát a nyelvtanítás és az illető ország megismertetése között az összefüggés magától értetődő: a nyelv megismerése kulcs az ország, a nép megismeréséhez, s egyidejűleg a nyelvország történetére, kultúrájára vonatkozó ismeretek érzelmi és intellektuális motivációt, kiindulópontot s állandó fogódzót jelentenek a nyelvtanítás és tanulás olykor játékos, olykor veritékes munkájában.

Az összefüggés egyértelműsége ellenére a módszertani megközelítés, a gyakorlati megvalósítás, a tananyagok s azok időbeni elrendezése igen sokféle.

Melyek azok a tényezők, amelyek az országismeret oktatásában mutatkozó differenciálódást indokolják és szükségessé teszik?

- 1.) A nyelvország és a tanuló hazája közti történelmi, társadalmi különbségek, a földrajzi távolság mértéke;
- 2.) a tanítványok életkora, előzetes tájékozottsága, érdeklődési köre;
- 3.) a nyelvtanulás célja;
- 4.) a cél eléréséhez rendelkezésre álló idő;
- 5.) a csoportösszetétel a nyelvismeret szempontjából (azaz többnyelvű vagy egynyelvű csoportról van-e szó, tehát a közvetítőnyelv alkalmazása lehetséges és célszerű-e, vagy nem, s ha igen, milyen mértékben?);
- 6.) az oktatás színhelye (a nyelvországban vagy azon kívül történik-e, következképp a téma direkt megközelítésének lehetősége fennáll-e?).

Fentiek még bizonyára számos egyéb motívummal kiegészíthetők.

Az említetteket sorra véve megállapíthatjuk a következőket:

1.) A világ több mint 60 országából érkező hallgatóink hazája és a nyelvország (vagyis Magyarország) közötti történelmi, társadalmi szokásbeli különbségek eltérő mértékűek, hallgatóink jelentős százalékát tekintve: nagymértékűek; (nyilvánvaló, egy európai- vagy éppen szomszédos - országból érkező és egy távoli földrésről érkező diák számára más és más jelentheti az új információt).

2.) Diákjainknak Magyarországgal kapcsolatos tájékozottsága meglehetősen szűkkörű; a hallgatók egy része nemcsak hiányos, hanem téves ismeretekkel érkezik. Ugyanide kapcsolódik az, hogy érdeklődésük eltérő intenzitású, néhány igen érdeklődő hallgató mellett számosan vannak, akik passzívok, bezárkózóak, csak szakmájukkal törődnek, az őket fogadó ország történelme, kulturális értékei kevéssé érdeklik őket.

3.) Az előbbieket - részben - magyarázza a nyelv eszközzellege, a nyelvtanulás célja, azaz diákjaink számára a szaktudás. Minden más, ami nem ebben a főirányban található, esetleg fölöslegesnek, szükségtelennek tűnik. (Az érdeklődést hatványozó tényező lehet azonban, ha a szakirányú és az országismereti vonatkozású szempont egy adott témában egyszerre, együttesen jelentkezik.)

4.) A differenciálás indokai közt az időtényező is szerepel. Nyilvánvalóan mások a lehetőségei egy néhány hetes vagy hónapos kurzusnak, s mások, ha többéves egyetemi, főiskolai tanulmányokról beszélhetünk. E tekintetben tehát - ha az egyetemi, főiskolai éveket s az előkészítő évet egy folyamatnak tekintjük - kedvezőbb helyzetben vagyunk.

5.) A nyelvoktatás kezdő szakaszában, az előkészítő év első hónapjaiban differáló tényező - az országismereti oktatás szempontjából - a hallgatók anyanyelve, ill. az általuk ismert közvetítőnyelv. Tekintettel ugyanis arra,

hogy az oktatás a nyelvországban folyik számos információt a kezdet kezdetén, tehát még az előtt is biztosítanunk kell, mielőtt a célnyelven ez lehetséges volna. (A főiskolai tanulmányok megkezdésekor, sőt az előkészítő év második félévében is főlőslegessé válik a közvetítőnyelv használata).

6.) Az idő bősége mellett számos kedvező lehetőséget biztosít számunkra az, hogy az oktatás színhelye a nyelvország így a közvetlen tapasztalatszerzés, a direkt jellegű információgyűjtés lehetőségei - is - szinte kimeríthetetlenek.

A felsoroltak összehatásaként formálódott ki a NEI-ben az országismereti oktatásnak mostani - viszonylag komplexnek mondható, de korántsem végleges formája.

Jelenlegi - 1985 szeptemberében jóváhagyott - tantervünkben az országismeret nem szerepel önálló tantárgyként, ennek ellenére az országismereti aspektus a nyelvoktatás minden szakaszában jelen van.

A nyelvtanítás első heteiben ez, mint pl. a megfelelő viszonylatokhoz illő tegező ill. magázó formák használatának, ill. az egyéb udvariassági, s a szituációkhoz illő szóhasználatnak, beszédfordulatoknak a tanítása jelentkezik, később a közeli, majd a távolabbi környezet, a szokások, a kiemelkedő történelmi események és személyiségek bemutatása következik.

Az oktatás bevezető szakaszában bemutatott egyszerűbb célnyelvi ismereteket egy négy előadásból álló - közvetítőnyelven tartott - országismereti előadássorozat egészíti ki. Ez azért is hasznos, mert a hallgatók érdeklődése és affinitása a megérkezés utáni időszakban talán a legnagyobb. Az 1985/86-os tanévben 14 nyelven - köztük khmer, pastu, koreai, lao nyelven - hangzottak el ezek az előadások, melyek az ország földrajzára, gazdaságára, történetére és jelenkori társadalmára vonatkozó kérdésköröket ölelték fel. A differenciálás itt nemcsak a közvetítőnyelv különbözőségét jelentette, hanem időnként tartalmi eltérésben is megmutatkozott, hiszen nyilvánvaló, hogy más-más kérdéscsoportok érdekesek

a különböző kontinensek különböző társadalmi berendezkedésű országainak hallgatói számára.

A mintegy 2000-es szókinccs megszerzése után - mint ismeretes - a differenciálás a választott szakirány szerint történik. Az öt szakirány: agrár, bölcsész, közgazdász, műszaki és orvosi szakirány.

A közgazdász és bölcsész szakirányban az országismereti aspektus jelenléte magától értetődő, hiszen a nyelvórákon feldolgozandó olvasmányok jórésze adaptált ill. eredeti irodalmi, szakirodalmi szöveg, s a komplex nyelvórákat kiegészítő szaktárgyak (irodalom, történelem) tananyaga magyar vonatkozású.

Az országunkkal való ismerkedés azonban az agrár, a műszaki és az orvosi szakirányú csoportok nyelvóráin is adott a lehetőség. (Néhány olvasmánycím az agrár szakirány nyelvkönyvéből: A magyar mezőgazdaság, Szövetkezeti mozgalom a különböző társadalmi rendszerekben, Erdő és vadgazdálkodás, A dinnye meghonosítása Magyarországon, A magyar konyha, A Balaton élővilága stb.) A leendő orvosok számára az országismereti és a szakmai aspektus egyesítését a magyar egészségügyről ill. egy-egy orvostudós vagy biológus életéről szóló szövegek jelentik. S ugyanez a műszaki szakirányban: Eötvös Lóránd és Puskás Tivadar, a budapesti metró, az IKARUSZ autóbusz, a gyógyszervegyészet stb.

Az említetteknél is nagyobb lehetőséget nyújtanak az országismereti aspektus érvényesítésére azok a nyelvtanfolyamaink, melyek nem egyetemi tanulmányokra készítenek fel, hanem a köznyelv minél magasabb szintű elsajátítását tűzik ki célul. A közelmúltban a haladó nyelvtanfolyamok számára összeállított tananyagban az országismereti tematika dominál. (Néhány téma: Petőfi, Bartók és Kodály, Négy tudós: Bolyai, Semmelweis, Eötvös Lóránd, Szentgyörgyi Albert, Városok a Duna mentén, A magyar bor regénye, Magyar sportolók az olimpiákon, A magyar nyelv, Történelmünk nagy személyiségei, Magyar városok stb.)

Fentiek jelzik, hogy Magyarország megismertetését igen fontosnak tartjuk az oktatás minden szakaszában, olyannyira, hogy a nyelvoktatás egészétől nem is különítjük el. Az országgal való ismerkedés során, az országról való beszélgetés kapcsán adódik lehetőség a politikai kérdések megvitatására is. S e szó, hogy "megvitatás" kifejezi, hogy megbeszélésről, s esetenként tényleg vitáról van szó, amikor a diákok a tanár irányításával a nyelvet gyakorolva vitatkoznak a szóbakerült témáról. Nyilvánvaló, hogy ez igen tudatosan megtervezhető és megtervezendő, de a vita váratlan fordulataira is számítanunk kell. S nem mondunk le a spontaneitás, az ad hoc jelleg érvényesítéséről sem, s itt az aktuális kül- és belpolitikai események megbeszélésére, a diákok által fölvetett kérdésekre gondolunk.

Az eddig elmondottak az ország megismertetésének közvetett, verbális módozataira vonatkoztak. Tekintve azonban, hogy oktatásunk a nyelvországban folyik, számtalan lehetőség van a direkt, közvetlen ismerkedésre is, s ez megfelelő szóbeli tájékoztatással kiegészítve az országismeret "tanításának" s egyben a nyelvtanításnak is - legteljesebbnek tekinthető formája.

Külföldi diákok ma már az ország számos oktatási intézményében tanulnak Körmentől Nyíregyházáig, Véptől Salgótarjánig, s a nagy egyetemi városainkat még nem is említettem. Mind a nyelvtanítás, mind az országismertetés számára kedvező a differenciálás, az egyénítés aszerint is, hogy a tanítás melyik tájegység központjában, melyik városunkban folyik. Célszerű volna, ha az egyetemi, főiskolai magyartanítás keretében, a nyelvórákon a hallgatók olyan olvasmányokat is feldolgoznának, melyek az illető város - ill. környéke - történetével, kulturális értékeivel foglalkoznak. Nem volna elveszett idő ha - akár a magyaróra időtartamában - a diákok a helyi múzeumba, vagy a város nevezetességeihez,

műemlékeihez is elsétálnának. Ugyanúgy számos cél együttes megvalósítását segíthetné egy-egy színházi előadás megtekintése, s a magyaráróknál való megbeszélése.

Összefoglalva: az országismeret és a nyelvtanítás -tanulás - megítélésünk szerint - mind az előkészítő évben, mind az egyetemi, főiskolai magyartanításban egymást kölcsönösen kiegészítő és feltételező kérdéscsoport. Az elvárt eredményesség megkívánja a differenciált megközelítést. Számos tényező játszik szerepet abban is, hogy egy-egy adott tanulócsoporthoz, s az oktatás különböző szakaszaiban a direkt és indirekt megközelítés arányai hogyan alakuljanak. Úgy gondoljuk, hogy a nyelv és az ország megismertetése nem járhat külön utakon, nem feledkezhet meg egyik a másikról. Tekintettel arra, hogy hallgatónk az előkészítő év után még 4-6 évet országunkban töltenek, a NEI-ben folytatott ilyen irányú tevékenységünket egy hosszú folyamat első, rövid szakaszának tekinthetjük, melynek természetes folytatása a hallgatónkat fogadó egyetemek, főiskolák munkája.

Dr. Fűredi Jánosné:

(BME Nyelvi Intézet)

EMELT SZINTŰ MAGYARNYELV-OKTATÁSI KISÉRLET
A BME-N

Az 1984-85-ös tanévben kísérleti céllal emelt szintű képzést indítottunk az egyik elsőéves csoportban. A csoportot annak alapján választottuk ki, hogy az év eleji felmérés során az átlagosnál jobbnak bizonyultak. Ez természetesen nem azt jelentette, hogy mind a 7 hallgató maximális pontszámot ért el a felmérő dolgozatban - tulajdonképpen egyik sem - de 3 fő kivételével 80-90 pont között volt az eredmény (a maximális pontszám 100). A csoport nemzetiség tekintetében homogén volt, csupa lengyel. Felvetődhet mindjárt a kérdés, mennyire lehet a tapasztalatokat általánosítani egy azonos anyanyelvű csoportból, amelynek vannak előnyei, pl. könnyebb találni közös érdeklődésre számot tartó aktuális cikkeket, ilyenek voltak a Csökkentett benzínadagok Lengyelországban; Salakbunda Lengyelországban; Megalakult az új kormány Lengyelországban stb. Ugyanakkor hátránya is van, a néha rosszul értelmezett nemzeti öntudat és összefogás vadhajtasai.

Az emelt szintű magyarnyelv-oktatás során célul tűztük ki a jobb képességű hallgatók erőteljesebb terhelését. Mit jelentett ez a terhelés, miben mutatkozott meg?

A nyelvtani anyag ugyanaz maradt természetesen, mint a többi csoportban. Mivel azonban könnyebben értették meg, fogadták be az új nyelvtani ismereteket, a begyakorlásra minimális időt szenteltünk. A későbbiekben kiderült, hogy ez hiba volt, a begyakorlás csökkentése nem vált be. Főként

az aktív nyelvhasználatban okozott hátrányt és ez a második évben fokozott mértékben mutatkozott meg.

A szövegkezelés magasabb foka volt másik célunk. Ennek érdekében igen sokféle, terjedelmében változó szöveget dolgoztunk fel már az első évben. Természetesen a könyvbeli olvasmányok többségét is szerepeltettük tantervünkben, hiszen a gyakorlatok lexicája miatt szükség volt rájuk. Többnyire egyéni feldolgozásra, vázlatkészítésre adtuk ki ezeket és házi feladatként került sor rájuk.

A különböző egyéb szövegek 2-3 téma köré csoportosultak az első év egy-egy félévében. Ilyen fő téma volt a környezetszennyezés, a környezetvédelem, az energia, a lézer. Úgy gondoltuk, az azonos témakörben mozgó szövegek a jobb, könnyebb megértést szolgálják még új szöveg esetében is, könnyebb kapcsolatot keresni és találni a régi és az új információ között, az ismertebb tartalom lehetővé teszi, hogy a hallgató több figyelmet fordítson a kifejezés formájára.

A szövegek különböző módszerekkel való feldolgozására helyeztük a hangsúlyt. Néhányat, csak a felsorolás szintjén megemlítek:

- előre megadott kérdéskörre figyel egy-egy kisebb csoport és válaszol;
- kérdéseket tesz fel a hallott anyaggal kapcsolatban;
- újrászervezi a szöveg mondanivalóját más csoportosításban, az eredeti sorrendtől eltérően;
- máskor két vagy több kisebb szöveg, információ összedolgozása a feladat;
- adott szövegből következtetések levonása;
- lényegkiemelés hosszabb szövegből;
- magnóhallgatás közben jegyzetelés, majd a téma ismertetése szóban;
- napi hírek egyéni feldolgozása, ahol a hallgató az ismertetéshez a saját véleményét is hozzáteszi.

Az ún. mikroszövegeket nyelvtani szerkezetek gyakoroltatására használtuk. Ilyen feladatra volt alkalmas az imént közreadott szöveg is, amelyben a -ható, -hető képzős mellékeveket nehézség nélkül helyettesítették igés szerkezetekkel, figyelembe véve a mondat szerkezetekben történő szükséges változtatásokat is. ("Korszerű állatorvosi műtőasztal")

A második év elejére már töméntelen mennyiségű szöveggel halmoztuk el hallgatóinkat, akik egyre magasabb fokra jutottak a szövegértésben, de reprodukcióikban, hosszabb anyagok ismertetésekor már nem tudták tartani ezt a magasabb szintet, különösen akkor, amikor saját gondolatok kifejezésére került sor. Másrészt a túladagolt szövegmennyiség hatására csömört kaptak a műszaki témájú szövegektől annak ellenére, hogy nyelvi játékokkal, tudományos érdekességek ismertetésével próbáltuk frissíteni, lazítani az órákat.

A csoport bejelentette igényét, szeretne a magyar kultúra, a magyar történelem területéről ízelítőt kapni. Eleget téve kérésüknek - és nem utolsó sorban a magunk kísérletező kedvének - beillesztettünk néhányat ezekből a témákból is a tananyagba, mint például:

- A magyar nép eredete és vándorlása,
- Honfoglalás és I. István,
- A magyar népelet sajátosságai, népviseletek,
- Népmese, népköltészet, népdal stb.

Meg kell mondanom, hogy ezeket a témákat többnyire hallás utáni anyagként dolgoztuk fel, s csak ritkán kaptak kezükbe olvasásra is szánt szöveget, mint például egy-egy népdal vagy Szörényi-Bródy: István, a király című rockoperájából a dalszövegeket. Itt például a szöveg értelmezése, saját szavaikkal történő elmondása, a történelmi háttér ismeretében a "miértek" megmagyarázása volt a feladat.

Hogy csak egy példát említsek, miért mondja Laborc, hogy:

"Nem kell olyan Isten, aki mindent megbocsát", vagy

"Nem kell olyan Isten, aki nem tud magyarul".

A népdalok kapcsán a magyar és a lengyel népköltészet összehasonlítására került sor. Megállapították, hogy mik a közös vonások, hogy itt is-ott is általában természeti képpel nyit a vers, s csak aztán tér rá a tulajdonképpeni témára, ami túlnyomóan a szerelemmel, elválással stb. foglalkozik.

Tehát az új témákat beillesztettük a tanításba a megértés és az aktív beszédkészség fejlesztésére. Ám ekkor kiderült, hogy csak ürügynek bizonyult a hallgatók részéről ez az igény, nem jelentett nagyobb motivációs erőt, mint a műszaki szöveg. Sietek megjegyezni, hogy lehet egyedi és egyszeri eset mindez, bizonyára többen is beszámolhatnak olyan esetekről, amelyekben a hallgatók nemcsak élvezettel szívták magukba a tanár nyújtotta ismereteket a magyar kultúráról, a történelem területéről, de szívesen referáltak akár szigorlati tételként is belőlük.

De én most csak arról a 7 lengyel hallgatóról tudok beszámolni, akik ezt a kísérleti csoportot alkották. Ebben az esetben arra a következtetésre kellett azonban jutnunk, hogy hiába tágítottuk tematikailag a nyelvi készségek gyakorlására szánt ismereteket, mert ezek, nyelvtanulásra szánt eszközként felhasználva ugyanúgy viselkedtek, mint a műszaki szövegek. Illetve ezekkel kapcsolatban is ugyanúgy viselkedtek a hallgatók, amint visszakérdezhető tananyagokká váltak az áhított témák.

Az aktív nyelvi készségek sem működtek jobban ezektől az új témáktól, vagyis a másik fontos tanulság számunkra, hogy nem lehet időt megtakarítani a nyelvtani begyakorlás rovására. Úgy gondoljuk, hogy az I. évben nyelvtancentrikusság kell, nem szövegkezelési gazdagítás. Kívánatos lenne a nyelvtani alapszínvonal miatt nehezebb, komplexebb nyelvtani feladatok biztosítása a jobb képességű hallgatók szá-

mára az adott nyelvtani anyag körében az I. éven. Az is szükséges lenne, hogy a tanított szabályok alkalmazhatóságának a körét járja jobban körül egy-egy gyakorlat, tágítani lehetne a redukált nyelvtan határait ezekkel a gyakorlatokkal.

A sokféle szövegfeldolgozás részben hasznos volt, jól bevált, de át kellene vinni a II. évre a nyelvi megalapozás miatt, ugyanis hamis biztonságérzetet alakít ki bennük a szövegértés.

És itt szeretnék rátérni az értékelésre. A zárthelyi dolgozat követelményei egy szinttel magasabbak voltak. Pl.: 1-2 mondat helyett 3-3 mondattal kellett válaszolniuk a feltett kérdésekre a tanult két-három fő témakörből már az első félév első "zh"-jában.

A következőkben, ahol a többiek feladata 3-3 mondatos válaszadás 5 kérdésre, ők két 8-8 mondatos fogalmazást írtak: Mérés és mozgás, valamint Védekezés címmel. A második félév első zárthelyi dolgozata egy önálló 15 mondatos fogalmazást kívánt a megszokott 3 kérdés támasza nélkül, végül az utolsó "zh" feladata: megadott témából fogalmazás több tanult olvasmány összedolgozásával 17 mondatban (A lézer sokoldalú hasznosítása - volt a cím).

A nyelvtani feladatok azonosak voltak a többi csoportéval, csak refináltabb mondatokkal. Másodév végén az írásbeli szigorlatnál is tettünk egy kísérletet, eltértünk a szokásostól, illetve bővítettük azt. Nemcsak az volt a feladat, hogy a tanult tételek közül az általunk kiválasztottról írjanak, hanem helyben felolvasott, hallás utáni szöveggel bővítettük a témát, amelyet a hallgatóknak kellett beépíteniük az ismert anyagba, a megfelelő helyre vagy helyekre.

Naperőmű geoszinkron pályán - ez volt a hallás utáni

szöveg címe, a tételé pedig: Erőművek, telepítésük szempontjai, anyagszükségletük. Választásunk jónak bizonyult, nem lehetett a betanult tétel végéhez hozzácsapni az új anyagot, megkeresték és meg is találták a lehetőségeket, ahol a kapcsolatokat létrehozhatták, az intarziámunkát elvégezhettk. A nehezebb zárthelyi dolgozatokat a szokásos normák szerint értékeltük. Mégis, az értékelésben kétirányú kompromisszumot kellett kötni:

1. A csoportot önmagában kellett mérni, s mivel számukra is csak 5 számjegy van, a kiemelkedőt el kell választani a leggyengébbtől. A kiemelkedő sem hibátlan és pedagógiai megdondolások is szerepet játszanak pl.:

- legyen perspektívája a szigorlatig,
- ösztönzés, sikerélmény,
- figyelmeztetés, elmarasztalás stb.

2. Ugyanakkor kísérleti csoport, emeltszintű, tehát az összértékelésnél a többi hallgatóhoz képest nem lehetett őket hátrányos helyzetbe hozni.

En afelé hajlottam, hogy ki kell használni a teljes osztályozási skálát, és úgy gondoltam, a csoport lazítana, ha túl jók lennének a jegyek. Másfelől az a tapasztalat is igaz, hogy a maguk tudását összehasonlítják másokéval és nehezményezik a gyengébb jegyeket. Ennek kivédésére az a további elképzelés, ha az emelt szint beépül a differenciált oktatásba, akkor az ilyen csoportban tanuló hallgatók értékelése is épüljön be az egységes követelményrendszerbe.

Berényi Katalin:

(BME Nyelvi Intézet)

A NYELVI VERSENY SZEREPE A MAGYARNYELV-OKTATÁS DIFFERENCIÁLÁSÁBAN

Előadásom témája a nyelvi verseny. Más fórumokon más összefüggésben már többször beszéltünk róla. Itt most a differenciált oktatás szemszögéből vizsgáljuk. Elsősorban tehát olyan szempontok, olyan kérdések kerülnek előtérbe, amelyek ebben a vonatkozásban érdekesek, de természetesen az érthetőség okán néhány más összefüggést is érintenem kell.

A BME-n a külföldi hallgatók magyar nyelvi versenye több mint tízéves múltra tekint vissza. Minden év tavaszán hazánk felszabadulásának tiszteletére rendezzük meg a nyelvi versenyt az egyetemen tanuló első- és másodéves külföldi hallgatók számára. Születésekor és azután is hosszú ideig a verseny csak a BME-n tanuló külföldi hallgatókat mozgósította. Két évvel ezelőtt próbálkoztunk először azzal, hogy a versenyt országosan hirdessük meg, vagyis bevonjuk az összes magyarországi műszaki egyetem és főiskola hallgatóit is. Örömmel láttuk, hogy a próbálkozás bevált, az első alkalommal és az elmúlt tanévben is számos más egyetemről és főiskoláról vettek részt hallgatók az erőpróbán.

A versenyre jelentkező külföldi hallgatók egy kb. 15-20 perc terjedelmű műszaki tárgyú hangosfilmet néznek meg, amelynek tartalmáról fogalmazást kell készítenünk. A filmet kétszer vetítjük le, és a vetítés között egy kb. ötperces, élőszóban elhangzó előadásban összefoglaljuk a film tartalmát. Ezt most már jó néhány éve így csináljuk, de meg kell említeni, hogy a szóbeli összefoglaló tulajdonképpen a nyelvi verseny hosszú történetében az egyetlen

apró változtatás, kezdetben csak a filmet látták a hallgatók kétszer egymás után. A változtatás valóban apró, mégis jelentőséggel bír, erre a későbbiek folyamán majd még vizsztatérek. A hallgatók mind a vetítés, mind az előadás alatt jegyzetelhetnek. Ezután körülbelül két és fél órában kell elkészíteniük a fogalmazást. Ehhez a saját maguk által készített jegyzeteken kívül semmiféle segédeszközt nem használhatnak, szótárt sem, csak néhány - a táblára felírt - kulcsszóra támaszkodhatnak.

A verseny eleve kiválasztással indul, hiszen a felhívásban egyik megköttésként szerepel, hogy csak olyan hallgatók jelentkezhetnek, akiknek az előző félévben négyes vagy ötös osztályzatuk volt magyar nyelvből. Ezt a megköttést mindenképpen szükségesnek tartjuk. A sokéves tapasztalat azt mutatja, hogy a verseny még ezeket a jó képességű hallgatókat is igen nehéz feladat elé állítja. Egyrészt tehát a verseny színvonalának biztosítása érdekében járunk el így. De van egy másik, pedagógiai szempont is: úgy gondoljuk, helytelen lenne gyengébb eredményekkel rendelkező hallgatóinkat kitenni az óhatatlanul bekövetkező kudarcélménynek. A jelentkezés természetesen teljesen önkéntes, nem kötelező a négyes-ötösök számára sem. Ezzel együtt évről-évre azt látjuk, hogy a jó hallgatók közül általában mindenki jelentkezik. Ennek a ténynek nevelési szempontból nagy jelentősége van, hiszen azt mutatja, hogy hallgatóink igényesek önmagukkal szemben, valóban önként akarják, fontosnak tartják ezt a megméretési lehetőséget. Tulajdonképpen itt lényeges szerepet játszik a verseny országos méretűvé való kiterjesztése is. Hallgatóink számára ugyanis ez azt jelenti, hogy most már nemcsak "hazai berkekben" versenghetnek, hanem összemérhetik tudásukat más egyetemeken és főiskolákon tanuló társaikkal is.

Munkánk eredményessége szempontjából itt az is nagyon fontos, hogy a jelentkezési lapokra feliratkozó hallgatóknak hány százaléka jön el ténylegesen a versenyre. Sajnos, minden évben előfordul, hogy néhány hallgató nem jelenik meg. Ez természetesen nem öröm, azt azonban örömmel nyugtázzhatjuk, hogy a távolmaradások oka a legtöbb esetben valamilyen a hallgatókon kívül álló tényező: más tantárgyakból írandó zárthelyi dolgozat, pót zárthelyi, esetleg egyéb hivatalos elfoglaltságok.

A külföldi hallgatók magyar nyelvi versenye szervesen illeszkedik az egyetemen folyó magyar nyelv-oktatás keretébe. A verseny célja az, hogy hallgatóink egy magas színvonalú, a nyelvóraiakhoz képest újszerű feladat megoldása során tehessenek tanubizonyosságot arról, hogyan sikerült elsajátítaniuk azokat a készségeket, amelyeket az oktatás folyamán módszeresen igyekszünk kialakítani és fejleszteni. Olyan készségekről van itt szó, amelyek hallgatóink számára nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy képesek legyenek eredményesen folytatni tanulmányaikat a műszaki egyetemen. Megnéretik itt a hallás utáni szövegértésnek, a jegyzetelésnek, a képi információ szöveggé alakításának, az összefüggő szövegalkotásnak, a mondanivaló elrendezésének készsége. Ha rangsort akarunk felállítani, az oktatás egésze által célba vett sok-sok fontos és nélkülözhetetlen készség között, azt mondhatjuk, hogy az előbb felsoroltak mindenképpen a legnehezebbek közé tartoznak. Ennek következtében tehát alkalmasak arra, hogy a legjobb hallgatók között találjuk meg a legjobbat általuk. Amikor az oktatás egésze által célba vett készségekről beszélek, ezt természetesen úgy értem, hogy az év folyamán a tanórákon állandóan napirenden vannak olyan feladatok, gyakorlatok, amelyek ezeknek a készségeknek a kialakítására és fejlesztésére irányulnak. Mindenki

tudja, hogy csoportjaink sohasem homogének, hanem jobb és gyengébb képességű hallgatók együttese. És bár az alapkészségek mindenki számára egyformán nélkülözhetetlenek, eredményesen csak akkor oktathatunk, ha hallgatóinkat az órákon is igyekszünk képességeiknek megfelelő nehézségű feladatok elé állítani. A nyelvi versenyhez csatolva mindez azt jelenti, hogy a jobbakat tulajdonképpen az órai feladatok kiválasztásával, differenciálásával "trenírozni" lehet a versenyre. Ugyanakkor a körben a másik irányból elindulva azt mondhatjuk, hogy a nyelvi verseny léte és lehetősége a hallgató számára motiváló erő. Lehetőség arra, hogy megmérje önmagát saját magához és másokhoz viszonyítva is. Természetesen felmerülhet itt a kérdés, hogy miért kell ez annak, aki tulajdonképpen minden nap megméretik a napi tevékenysége során az órákon, előadásokon, vizsgákon, akár hallgatnia, akár írnia, akár beszélnie kell. Mégis azt mondhatjuk, hogy a nyelvi verseny tisztább, sterilebb szituáció ezeknél a mindennapiaknál, olyan helyzet, ahol egyértelműen a nyelvi teljesítményre lehet koncentrálni. Hiszen mindannyian tudjuk, hogy az egyetemen a mindennapi gyakorlatban ezt elfedi a szakmai oldal, a szaktárgyi problémák sora. A hallgató elsősorban ezekre összpontosít, és bár a lelke mélyén tudja, hogy a jó nyelvtudás mekkora segítség számára, sikereit és kudarcait magától értetődően nem nyelvi, hanem szakmai sikerként, illetve kudarcként éli meg.

A verseny utáni napon a MNyCs-ban tanító kollégák megkapják a javítandó dolgozatokat. Az I. és a II. évfolyam dolgozatait külön értékeljük. Az összehasonlítást megkönnyítendő a dolgozatok szétosztásánál törekszünk arra, hogy egy-egy kolléga csak elsős illetve csak másodéves dolgozatokat kapjon. A dolgozatok értékelésének szintén évekre visszanyúló hagyománya van. Az értékelés alapját

a zárthelyi dolgozatok elbírálásának gyakorlata adja. A fogalmazásokat a zh-khoz hasonlóan mind nyelvtani, mind tartalmi szempontból értékeljük, és a végső elbírálásban a két szempont komplex módon érvényesül. A tartalmi elbírálásban azt vesszük figyelembe, hogy a dolgozat írója a filmben szereplő információkat milyen mértékben értette meg és reprodukálta, hogyan követte a film gondolatmenetét, befejezett, kerek egész-e a fogalmazás. Az a bevezetőben említett apró, de mégis jelentős változtatás, amit a film kétszeri vetítése között elhangzó élıszóbeli összefoglaló jelent, tulajdonképpen itt nyeri el értelmét. Lehetőséget ad egy pontosabb elkülönítésre, meg lehet állapítani, hogy a dolgozatot író hallgató mennyire értette meg a filmet illetve mennyire támaszkodik csak a felolvasott, tehát könnyebben érthető és jegyzetelhető szövegre.

Az évközi zárthelyi dolgozatok elbírálásában nem megyünk túl a nyelvtani és tartalmi értékelés szempontjain. A nyelvi verseny azonban indokolttá teszi, hogy a munkákat még egy harmadik, magasabb szempontú értékelésnek is alá vessük. Ezt a harmadik szempontot a legegyszerűbben fogalmazva stilisztikainak lehetne nevezni. Abban, hogy mennyire igényes a nyelvi reprodukció szintje, döntő jelentősége van a mondatszerkesztés, a mondaton belüli szerkezetek és a szóhasználat minőségének. A versenydolgozatokban elbíráljuk, hogy a hallgatók milyen biztonsággal és változatossággal tudják használni a magyar műszaki nyelvre jellemző nyelvtani szerkezeteket, milyen gazdagsággal élnek a nyelvtani illetve a lexikai szinonímák által nyújtott lehetőségekkel. Figyelembe vesszük azt is, hogy mennyire gyakran használják a film szövegében megtalálható fordulatokat és kifejezéseket. Ez a harmadik szempont arra való, hogy differenciálni lehessen a jó "zh" szintű teljesítmények és az annál többet nyújtó produkciók között, vagyis hogy

ki lehessen választani a jók közül is a legjobbakat. Jelle-
génél fogva az elbírálásnak ez a szempontja kevésbé egzakt,
mint az előző kettő. A versenydolgozatok értékelésében mégis
jól alkalmazható, hiszen a dolgozatok végső sorrendjének
eldöntése kollektívan, a Magyar Nyelvi Csoportban tanító
tanárok közös megbeszélése során történik úgy, hogy a dol-
gozatokat egymáshoz viszonyítva állapítjuk meg a helyezé-
seket. A "zh"-k értékelésénél éppen ellenkezőleg az a cél,
hogy a dolgozatokat az egységes követelményrendszerbe sorol-
juk be anélkül, hogy egymással, akár egy csoporton belül
is összevetnénk őket. Megjegyzendő, hogy a nyelvi verseny
dolgozatainak értékelése során szerzett tapasztalatok jól
hasznosíthatók az egységes követelményrendszer továbbfej-
lesztésében is. Ez a téma éppen most van napirenden a
MNyCs-ban, és a munkálkodás eredménye minden bizonnyal egy
még jobb, objektívebb és megbízhatóbban differenciáló érté-
kelési rendszer lesz.

A versenydolgozatok esetén körülbelül hasonló teljesít-
ménynél figyelembe vesszük azt, hogy kinek volt nehezebb
ezt a teljesítményt elérnie. Ezt azért érezzük helyénvaló-
nak és igazságosnak, mert az abszolút nyelvi színvonal nem
független az anyanyelvtől és egyéb feltételektől. Sokszor
két ugyanolyan színvonalú dolgozat közül az egyik mögött
lényegesen nagyobb munka van, és ezt az értékelésben semmi-
képpen sem lehet figyelmen kívül hagyni.

Amint már említettem, a nyelvi verseny több mint tíz
éves múltira tekint vissza, és talán ennek is a következh-
ménye, hogy más területekhez hasonlóan ezt is utolérte a
jobbítási szándék. Végsőfokon félig-meddig a szükségből
kovácsolódott erény, hiszen évről-évre egyre nehezebb olyan
filmet találni, amely megfelel a nyelvi verseny követel-
ményeinek. Ahhoz azonban, hogy a jelenleginél jobb, alkal-

masabb formát találjunk, meg kellett nézni, hogy a jelenlegi forma miben nem teljesíti a funkcióját, differenciál-e eléggé, pontosabban úgy differenciál-e, ahogy kellene. A nyelvi verseny mai formájában, a képi információk által irányított fogalmazásban például a produkció színvonalát nagymértékben befolyásolhatja az a tény, hogy a hallgató korábbi tanulmányai során mekkora szerep jutott a vizualitásnak. Ilyenformán már nem biztos, hogy csak olyan tényezők befolyásolják az eredményt, amelyeket valóban mérni akarunk. A másik problémát jelentheti az, hogy a film-értés és-reprodukálás nemigen fordul elő feladatként a hallgatók mindennapi gyakorlatában. Éppen ezért talán szerencsésebb volna olyan típusú feladatot keresni, amely jobban közelít a hétköznapi helyzetekhez, azokhoz a szituációkhoz, amelyekkel a hallgatók nap mint nap szembekerülnek. Píllanatnyilag éppen ezért komolyan törjük a fejünket a változtatási lehetőségeken és mihelyt megtaláljuk az optimálisnak tűnő formát, először házi, és ha beválik, ismét szélesebb keretek között fogjuk kipróbálni.

Mgr. Bagi Ferenc:

(Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, A Magyar Nyelv,
Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Jugoszlávia)

A MAGYAR NYELV MINT KÖRNYEZETI NYELV TANÍTÁSÁNAK FŐBB KÉRDÉSEI

A környezeti nyelv elnevezésű tantárgy, azaz, a nem anyanyelvi nyelv, de az anyanyelvi beszélők környezetében beszélt nemzeti/nemzetiségi nyelv oktatásának célkitűzései, feladatai és tartalmai, tehát a magyar nyelv környezeti nyelvkénti tanításának célkitűzései, feladatai és tartalmai is, Jugoszláviában a különböző nemzetiségű nyelvtanulók kölcsönös megismerését, megbecsülését és érvényesülését szolgálják. A tanult nyelv/nyelvek anyanyelvkénti vagy környezetnyelvkénti használatát az adott kedvező társadalmi-politikai viszonyok és feltételek mellett jogszabályok biztosítják. Ezekből az oktatási célkitűzésekből és feladatokból, valamint a nyelvhasználat lehetőségeiből könnyen megállapíthatókká válnak azok a jellemzők, amelyek a környezetnyelv-tanítást lényegileg különböztetik meg, határolják el a második nyelv és idegennyelv kifejezésekkel mint terminus technicusokkal jelölt tartalmaktól, attól függetlenül, hogy a környezetnyelv-tanítás teljesen kezdő, tehát az idegennyelv-oktatáshoz leginkább hasonlatos szintről indul-e, vagy a nyelvtanuló előzetesen anyanyelvelaajátításra emlékeztető, spontán módon megszerzett nyelvi kompetenciájának alapjairól folytatódik-e szervezett oktatási formában. A környezetnyelv-tanítás azonban nem jelent merev, egyetlen programra alapozott iskolai oktatást. Így pl. az általános iskolai magyar vagy szerbhorvát nyelv környezetnyelvkénti tanítása figyelembe veszi a tanuló környezetétől függő,

előzetesen, spontánul szerzett környezetnyelvi ismereteit, vagy ennek objektív okból eredő hiányát, s ennek megfelelően a tananyag kibővített, illetve minimum-változatának megvalósítását teszi lehetővé. Természetesen az érdekelt nyelvtanulók korának, előtudásának, vagy specifikusabb céljainak megfelelő programok szerint is szervezhető környezetnyelvtanulást biztosító tanfolyamok. Mindez a környezetnyelvtanítás, pontosabban mondva: a magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításának differenciáltsága mellett szól. Éppen ezért tartom szükségesnek megjegyezni, hogy amikor a magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításának főbb kérdéseiről szándékozom szólni, akkor ezt saját tanítási gyakorlatom szempontjából igyekszem tenni. Az Újvidéki Egyetem Bölcsész-tudományi Karán az első és második évfolyamon, négy szemeszteren át, heti négy órával folyik a magyar nyelv mint környezeti nyelv tanítása. E tárgy felvétele kötelező azon hallgatók számára, akik szaktanárokként magyar tannyelvi tagozatokon fogják előadni általános és középiskolában a szerbhorvát nyelvet mint környezeti nyelvet, míg a többi szakon tanuló hallgatók számára választható tárgy. Az oktatás kezdő szintről indul.

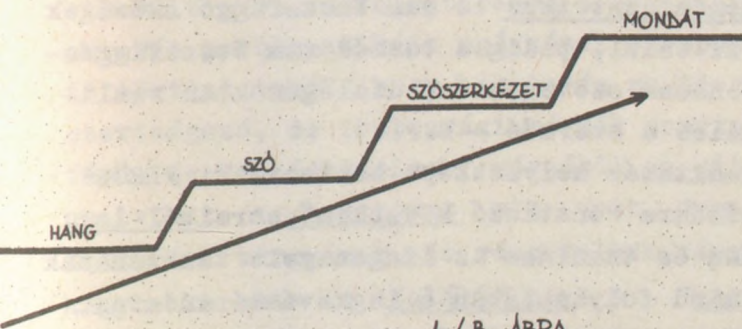
A környezetnyelv-tanítás és idegennyelv-oktatás közötti különbségek ellenére a magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításával kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozva nem kerülhetők meg az idegennyelv-oktatás elméleti felismerései és gyakorlati eredményei, tapasztalatai, illetve ezek figyelemmel kísérése, esetleg - felülvizsgálata. A felülvizsgálatot a környezetnyelv-tanítás célkitűzései és feladatai sürgetik is, ugyanis a nyelvtanuló színvonalas nyelvi-kommunikációs kompetenciájának kialakítása mellett a szociolingvisztikai és nép-/nemzetiség-ismeretek nyújtását, valamint ezek aktív kiaknázását követelik meg

a programoktól és a tanítási gyakorlattól.

Tény, hogy az idegennyelv-oktatás elmélete és gyakorlata az idők folyamán az alaptudományokra támaszkodva, de saját erőből is, igyekezett fellelni azt a legmegfelelőbb megoldást, amely révén a minden nyelvre érvényes kompaktságot, szorosán egybekapcsolódó részegységeket a tanítás és tanulás didaktikai szempontjainak megfelelően megbontva ugyan, de úgy tárja a nyelvtanuló elé, hogy eljuttathassa őt a célnyelv elsajátításához, bírásához. És ha az eddig kialakult idegennyelv-oktatási rendszerek és módszerek didaktikai felépítményét kívánjuk szemléletesen ábrázolni, akkor anyagelrendezésük, valamint a tanuló átvevő/nyelvelsajátító és célnyelven történő produkáló/létrehozó nyelvi tevékenysége szempontjából nézve, alapjaiban lépcsőzetesen progresszívnek, ívelőnek minősíthetjük ezt a tevékenységet, és kétféle ágrajzát különböztethetjük meg (L. az 1.a és 1.b ábrát.^{x/}). Az első ágrajzot az a módszertani megoldás alakítja ki, amelyben az idegennyelv-tanítás a legkisebb nyelvi egységnek, a célnyelv hangállományának, beszédhangjainak elsajátításából indul ki, s a szón, szószerkezeten át jut el a mondatig, és erről tér át a lecke- vagy más szövegek tárgyalására; a másik ágrajzi változat kialakítója pedig az az eljárás, amely a nyelvelsajátítást mondattal kezdi, de a mondat keretében a kisebb nyelvi egységekhez, a hanghoz, szóhoz és szószerkezethez nyúl le, hogy ezek elsajátítása után térjen át a lecke- vagy másfajta szövegekre, ezek tárgyalására. Az elsővel szemben, e második eljárásnak az az előnye megvan, hogy a célnyelvi beszédhangot nem izolált, úgymond "vegytiszta" hangminőségi állapotban sajátíttatja el a nyelvtanulóval, hanem beszédközeli minőségben. Azért csak "beszédközeli", mert a mondat sem a legnagyobb, legteljesebb értelmes közlést tartalmazó-

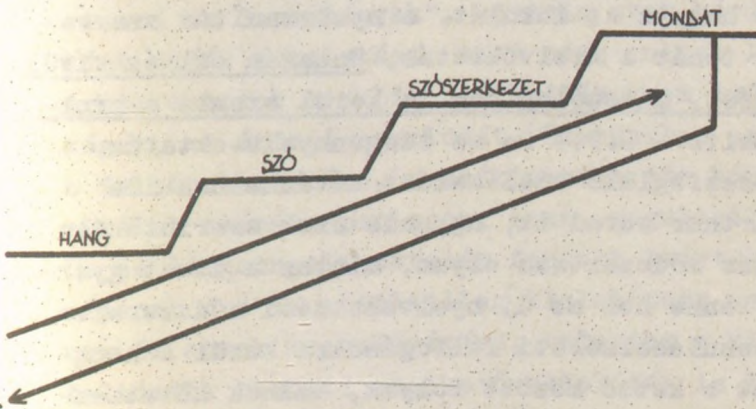
^{x/}Lásd a 219. oldalon

1./A ÁBRA



SZÖVEGEK
TÁRGYALÁSA

1./B ÁBRA



SZÖVEGEK
TÁRGYALÁSA

hordozó beszédegység, hanem maga is csak részegység, azaz, DEME László szavával: a szövegegész alkotó eleme. A mondatcentrikus szemlélet azonban a felhasznált lecke- vagy más szövegeket a mondatok puszta sorának tekintette. Így DEZSŐ László magyarországi idegennyelv-oktatás állására vonatkozó bíráló megállapítását (1977-ből) a nemrégii idegennyelv-oktatási viszonyok jellemzéseként is idézhetjük. Ezek szerint: "Idegennyelv-oktatásunk lényeges hiányossága még célkitűzésében is, hogy mondatcentrikus és nem összefüggő szövegek létrehozását tűzi ki célul, pedig a beszéd nem összefüggéstelen mondatokban, hanem szövegekben, dialógusokban realizálódik."¹ (A kiemelés a szerzőé - B.F..)

Az idegennyelv-oktatás helyzetképe bontható ki FÉSŰS András szókinccstanításra vonatkozó következő soraiból is: "A szókinccs tanítása és tanulása az idegennyelv tanításának mind tartalmában, mind folyamatában a legkevésbé tudatos, megtervezett területe. A nyelvtanítás tisztázza a kiejtést, a nyelvtant; a szótanítás későbbre tolódik, mikorra a nyelvtanuló el is hagyja az iskolát, a nyelvtanítás szervezett keretét. Így tehát a nyelvvoktatás, önmagán túl és kívül rekesztvén a kérdést, látszólag nem is kerül szembe a problémával."² (Kiemelte - B.F.) De az idegennyelv-oktatás helyzetképének összefoglaló adalékeként kívánkoznak ide SZENTGYÖRGYVÁRI Arthur sorai is, ugyanis ezek szerint: "Az idegennyelv-oktatás módszertana olyan, mintha a divat gyermeke lenne, mert benne hol az új nyelvelemzési módszerekre, hol pedig az új tanuláselméleti felfogásokra kerül a hangsúly. Az ingajarat e kettő között folyik, aminek következtében az idegennyelv-oktatás története a nyelvészet és tanuláselméletek közötti ciklikus változások tükrözője."³

Az elmondottakból és idézetekből, úgy vélem, kitűnik: az idegennyelv-oktatásra a közelmúltig, de bizonyos mérték-

ben még jelenleg is, a részkérdések dominációja a jellemző, ami ennek az alkalmazott nyelvtudományának tárgyához való szemléletbeli-viszonyulási fogyatékoságaira vezethető vissza. Mert miről van szó? Nézetem szerint arról, hogy az idegennyelv-oktatás elmélete a k i e j t é s, a n y e l v - t a n, de a m o n d a t, sőt a m o n d a t a l k o t á s kérdéseivel, és persze más kérdésekkel is, a tanítás hatékonyságának fokozását célzóan foglalkozott ugyan, ám nem sikerült problémafelvetésében e kérdéseket az idegennyelv-oktatás problematikája egészének szempontjából megragadnia. Az történt tehát, hogy a kutatás az idegennyelv-oktatás szerteágazó, de fontossági mércék szerint is nivellálódó téma- és kérdésköreinek egészéből az ejtést önmagában, a nyelvtant, a mondattant stb. stb. önmagában tekintette feltárási tárgyának, és rész-voltuk tényét figyelmen kívül hagyva kereste és "találta meg" a - "megoldást". És a látószólag önmagában is megálló pusztán r é s z egészként való elfogadásából kiinduló kutatásra bumerángxént ütöttek/ütnek vissza az "eredmények", ugyanis ezek kérdőjelezik meg időnként magát a kutatást, mert rész-voltuk logikája és természete szerint nem biztosíthatják, nem nyújthatják a teljességet, az átfogó megoldást. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a feltáratlan rész, a szókinccstanítás kérdése maradt az elmélet számára parlagon, azaz, megoldatlan a gyakorlatban. De az idegennyelv-oktatás fentebb leírt-kimutatott zsákutcajának oka az elméletileg kialakított nyelvtanítási program és annak megvalósítása, valamint a kitűzött célok és feladatok közötti érezhető eltolódás is lehet. Ugyanis az idegennyelv-oktatás célkitűzései és feladatai a komplett nyelvismeretet, szövegalkotási és szabad, természetes beszédet jelentő nyelvi kompetencia kialakításában állapíthatók meg, míg a nyelvtanulót eddig eljuttatni hivatott lingvisztikai ismerettár volumenje a mondatnál, a szöveg és beszéd,

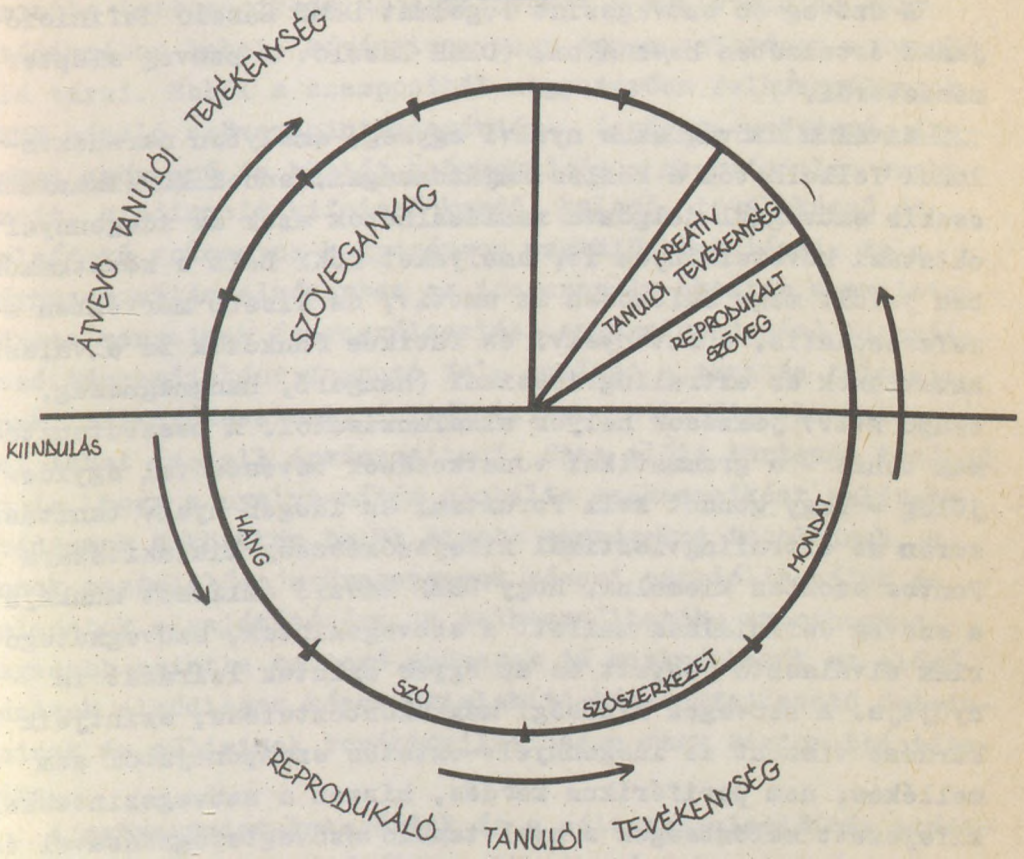
közlés részegységénél rekedt meg.

Az általam végzett kutatásnak és nyelvoktatási gyakorlatnak éppen ezért az az elhatároló és meghatározó szempontja, hogy a környezetnyelv-tanítási célkitűzéseknek, feladatoknak és tartalmaknak, valamint a tanítás (tehát a gyakorlat) nyelvészeti, de egyéb - azaz, összes - nyújtandó ismerettárának, ismeretanyagának az egész és rész minőség és értékszempontjaiból egyensúlyban kell lenniök. Ha tehát a célnyelvet az írott és szóbeli kommunikációs szövegek létrehozásának szintjéig terjedően kívánjuk elsajátíttatni, akkor a tanításnak, mint célnyelvet elsajátíttató folyamatnak, a szövegegészből/beszédegészből kell kiindulnia, és mindvégig ezzel kell dolgoznia az elsajátítandó nyelvi anyag prezentálása, kifejtése során.

Ebből az alapelvből logikusan következik a célnyelv-tanítás didaktikai felépítményének átrendezése. Az előzőekben ismertetett-bemutatott idegennyelv-oktatási ágrajz két változatával szemben a szövegekre alapozott tanításnak a menete körrel ábrázolható, amelyben a tanuló átvevő/elsajátító és célnyelven produkáló/létrehozó tevékenysége az azonos pontból^x való kiindulás után ellentétes körmozgást ír le (2. ábra). Az ábrán az átmérővel kettészelt kör felső fele a szövegszintet, az alsó pedig a szövegszint alatti nyelvegységeket jelképezi. Az átmérőre merőlegesen eső sugárral és magával az átmérővel elhatárolt negyeddel a nyelvtanuló számára előkészített, tervezett tananyagot jelölöm, s ez, a nyelvelsajátítás fokozatainak megfelelően négy egységre, négy szövegszintre tagolódik. Ezekben a szöveganyagokban kerül a nyelvtanuló kapcsolatba mindazokkal a nyelvi ismeretekkel, amelyeket szegmentáltan, részekre bontottan ismer meg, így kerülvén kapcsolatba a szövegegész alkotó elemeivel. A gyakorlatok során reprodukálja ezeket az anyagrészeket, majd mind nagyobb egységekbe

^x/Lásd a 223. oldalon

2. ÁBRA



illeszti be, míg a szövegszint vonalát át nem töri, azaz, mindaddig, míg önálló szövegalkotásra képessé nem válik. Ezt, a nyelvtanuló célnyelven történő szövegalkotását, az ábrán az átmérőre ferdén eső sugárral elkülönített körcikkek ábrázolja.

A szöveg és szövegszint fogalmát DEME László definíciójának értelmében használom. (DEME László: A szöveg alaptermészetéről.⁴)

Mivel a szöveg az a nyelvi egység, amelyben maradéktalanul fellelhetők a közlés sajátosságai, ennek következtében csakis szöveggel dolgozva realizálhatók azok az idegennyelv-
oktatási követelmények is, amelyeket BÜKY Béla a következőkben jelölt meg: "Különösen az emotív, de kisebb mértékben a referenciális, a metanyelvi és fatikus funkciók is elválaszthatatlanok az extralingvisztikai (hangerő, hangmagasság, tempó stb.) jelzések helyes alkalmazásától. A beszédtanításnak tehát - a grammatikai vonatkozások bevézésével egyidejűleg - nagy gondot kell fordítani az idegen nyelv tanítása során az extralingvisztikai kifejezőkészség kialakítására is."⁵
Fontos azonban kiemelni, hogy DEME László említett munkájában a szöveg definiálása mellett a szövegszintek, szövegkategorikák elválasztó jegyeit és az egyes szintek leírását is nyújtja. A szövegek minőségi megkülönböztetése, szintjeik kérdése viszont az idegennyelv-oktatás szempontjából sem mellékes, nem periférikus kérdés, hiszen a szövegszintekkel kifejezett különbségek a nyelvtanuló szövegbefogadásával és szöveglétrehozásával, tehát a tanítás és tanulás problematikájával szoros összefüggésben állnak. Ezt bizonyíthatja az az idegennyelv-oktatásban már-már általánosan elfogadott nézet, amely szerint a nyelvtanulás kezdetén nem tanácsos irodalmi szöveget olvasmányként adni a tanuló kezébe. Bár

ez a felfogás az egykori, jórészt szépirodalomra épülő latintanítás ellenhatásaként is felfogható, mégsem alaptalan, és újabbkeletű szakirodalomra való hivatkozással is indokolható. De az érvek és ellenérvek helytállóságának, vagy tarthatatlanságának igazolása-bizonyítása helyett, azt hiszem, inkább arról kell szólni, hogy milyen szöveg-szintbe tartozó irodalmi alkotásokat a nyelvtanulás mely stádiumában lehet, kívánatos, vagy éppen szükséges a tanuló elé tárni. Ebből a szempontból nagyszerűen felhasználhatók DEME László szövegszintkategóriái (szöveg, szövegmű, irodalmi szövegmű és költői szövegmű) és a nyelvtanulás szakaszait, stádiumait kifejező kezdő, haladó, továbbképző és felsőfokú fokozatok hagyományos megkülönböztetései. Ez a párhuzamosítás elsősorban az idegennyelv-oktatás sarkalatos követelményeinek (anyagválasztás, anyagelrendezés) meghatározó tényezőjeként fogható fel, amelyet a tanítás feladatainak, célkitűzéseinek, feltételeinek stb. figyelembevételével lehet és kell érvényesíteni. Szem előtt tartandó továbbá az is, hogy a nyelvtanítás globális szakaszaiként említett stádiumok önkörükön belül kisebb egységekre tagolódnak, s ennek megfelelően szöveganyaguk részei parciális célok és feladatok elsajátítására is felhasználhatók, amint hogy a magasabb szintbe tartozó szövegek is kiaknázhatók az előző fázisok elsődleges készségkialakító-készségfejlesztő feladatainak és céljainak továbbfejlesztésére vagy biztosabbá tételére.

A szövegszint-kategóriák és a célnyelv-elsajátítás stádiumainak párhuzamosításából a következő fokozatok és feladatszintek alakíthatók ki:

1. Kezdő stádium. Csak természetes, hogy ide olyan nyelvtanulókat sorolunk, akik a célnyelvvel, annak tanulásával a tanfolyam kezdetén kerülnek először kapcsolatba, illetve

esetleges előismereteik nem relevánsak. Ezen a szinten az ejtés, értés, írás és olvasás szavakkal kifejezett készségek utánpótláson, fordításon (szókinccsalapozás), másoláson és betűfelismerésen alapuló kialakítása az elsődleges feladat és cél. Módszertani szempontból a feladatnak és célnak realizálása tekinthető egyben az első részegységnek. Ezek a feladatok és célok DEME László szövegfelosztásának első csoportjába tartozó rövid, egyszerűbb mondatszerkezetű, alig néhány szótagot számláló, többségükben alapszavakból össze tevődő szövegek révén valósíthatók meg. Ezeket a szövegeket úgy kell kiválasztani, hogy egy-egy célnyelvi hangzót/betűt annak számszerű gyakorisága alapján, esetleg más módon, kiemeljenek, szembetűnővé/feltűnővé tegyenek. Az értés biztosítása szempontjából különösen fontos, hogy ezek a szövegek egyszerűségük mellett a világ valós dolgairól szóljanak (tárgyakról, élőlényekről), és szituatívak legyenek. Az orális követelményeknek megfelelő, célnyelvi ábécét kialakító szöveganyag szavainak zöme kihasználható legyen a cél nyelv grammatikájával kapcsolatos tankönyvi szövegek, nyelvtani példák és gyakorlatok céljaira, - pl. a névszói és ige- ragozási ismeretek elsajátításának kezdetén, hogy a tanuló a szójelentés birtokában, ennek tanulásától tehát mentesít- tetten, a nyelvtani anyagra összpontosíthasson. Ez az anyag- rész - a ragozástan - képezi a kezdő stádium második mód- szertani részegységét. A harmadik részegységbe az egyszerű mondatok (névszóiak és igei állítmányúak), szó szerkezetek, bővített mondatok, mellé- és alárendelő mondatok szerkesztése tartozik olyan ütemű átvétellel és begyakorlással, amilyenre a szófajtnyi és ragozástanai ismeretek elsajátítása lehetősé- get biztosít. Ebben a stádiumban a tanuló már kísérletet tehet pármondatos szövegek, szövegtöredékek létrehozására is, amire az ejtésgyakorlatokul szolgáló szövegek példát,

szóanyaguk révén pedig lehetőséget is nyújtanak.

2. Haladó stádium. A nyelvtanulás e szakaszában is aktuális az ejtés, értés, írás és olvasás készségeinek további fejlesztése és biztosabbá tétele, ám ezeket a készségeket ezen a fokon már magasabb szintű szövegeken, tehát nem hangzók/betűk gyakorisága alapján kiválasztottakon gyakoroltatjuk, hanem összetettebbeken, azaz: a szövegmű válfajába tartozókon. Ezekre a szövegekre az igényesebb írott és beszélt köznyelv alapvető vonásai a jellemzők: hosszabb szavak (összetett szavak, képzett- és továbbképzett szavak), elvontabb jelentésű szavak, gondolatdúsabb és szerkezeti szempontból bonyolultabb mondatok, tehát: - az említett készségek fogalmi és gyakorlati szintű fejlesztését követeli meg a tanulóól ez a stádium. Módszertani részegységek a nyelvtanulás e szakaszában az eset- és igeragozási ismeretek tárgyalása és elmélyítése, a szóképzés meg a szórend (mondat-szórend) kérdései. A szóképzést a leggyakoribb eleven képzők funkciójának megbízható ismerete és a szóösszetétel feldolgozása jelenti, a szükséges szórendi ismereteket viszont a szövegek anyanyelvre való fordítása konkrétan és gyakorlatiasan biztosítja. A mondatalkotásról mindinkább a szóbeli és írásbeli szövegalkotásra kerül át a hangsúly. Ebben a stádiumban kell véglegesen tudatosítani a nyelvtanulóval, hogy: "A mondatot nemcsak megszerkesztettsége jellemzi, hanem beszerkesztettsége is. Ettől lesz a szöveg szöveg." (DEME László, említett mű, 62. old.)

3. Továbbképző stádium. Ezt a stádiumot vélem alkalmasnak arra, hogy a nyelvtanuló érdeklődésének, igényeinek megfelelően a további nyelvtanulás két ágára, reálra/szakmaira és humánra/általánosra szakadjon. A szakmai ágon a tanítás szűkebb szakmai igények kielégítését szorgalmazza ennek megfelelő szöveganyaggal, az általánoson viszont

továbbra is az irodalmi, vagy az ehhez közelálló munkák-
ból kerülhet ki a feldolgozandó szövegek zöme. A két ága-
zat éles elhatárolása azonban nem tekinthető egyértelműen
szerencsés megoldásnak, mert egyoldalúságot eredményezhet.
Ebben a stádiumban az irodalmi szövegmű szövegszint-egységbe
tartozó igen gazdag, műfaji szempontból csakúgy változatos
szöveganyagból választható ki mindkét ágazat számára az
ágazatoknak megfelelő súlypontozású tananyag. A nyelvtanuló
az ilyen profilú szövegek feldolgozása során az ejtés, értés,
olvasás, de a szóbeli és írásbeli gondolatközlés szintjén
is újabb, magasabb szintbe tartozó feladatokkal kerül szembe,
s ezáltal további fejlődése ezen a szinten is biztosított.
Tanulói feladat az eddigi tananyag elmélyítése, biztosabbá
tétele, s ez a helyesírási ismeretek fokozottabb önállóságú
hasznosításának megkövetelésével, valamint az alapvető sti-
lisztikai tudnivalók nyújtásával egészül ki. Módszertani
részegységet képez, az ágazattól függően, a költői/szakmai
nyelv fordulatainak színesebb/szakszerűbb használata, a
szó alkalmi, illetve szakmai jelentésének értése, valamint
ezek önálló kiaknázása szóban és írásban.

4. Felsőfokú stádium. Ezt a nyelvoktatást, azaz, tanu-
lást egyetemen művelik, illetve folytatják a célnyelv szako-
sai, fordítók, tolmácsok stb. képzése során. A nyelvtanuló
információgyűjtő munkája már a célnyelvet anyanyelvként
beszélő azonos szakú tanulójával hasonlatos, sőt a cél-
nyelven folyó oktatásba való bekapcsolódása sem jelenthet
túl nagy akadályt számára, legalábbis nem kizárólagosan
nyelvi szempontból. Ebben a stádiumban a tananyag zömét a
költői szövegművek kategóriájába tartozó anyagok képezik.
Az egyéni képességektől függően ugyan, de ezen a szinten
már a választékos írásbeli és szóbeli kifejezőkészség is
jellemezi a nyelvtanuló produkáló/létrehozó tevékenységét.

A fentebb közölt tanítási adatokból kitűnik, hogy a magyar nyelv környezetnyelvkénti tanítása az újvidéki Bölcsész Karon ezekből a nyelvelsajátítási stádiumokból az első kettőre összpontosíthat. A harmadik stádium anyagából viszont csak a művészi szó és művészi beszéd más voltának érzékeltetésére futja az oktatási időből.

A vázolt elképzeléseket jegyzetemben ⁶ próbáltam meg realizálni. E jegyzetben a Bevezető megjegyzések után a magyar ábécé ismertetése következik. Ennek során zárójelbe helyezetten vannak feltüntetve a szerbhorvát latinbetűs alfabétum magyar betűknek leginkább megfelelő jelei. Ha ilyen megfeleltetésre nincs lehetőség, akkor azt zárójelbe tett vonallal jeleztem, ha pedig egy-egy szerbhorvát beszédhang/betű két magyar beszédhanggal/betűvel feleltethető meg bizonyos mértékben, akkor ezt a szerbhorvát betű sorközi írásával érzékeltettem. A magyar ábécé betűihez egészen rövid, tehát sematikus, ejtésre vonatkozó utasítást fűztem, ha ezt szükségesnek és hasznosíthatónak gondoltam. Ezt követően a Bevezetést egy mondóka, az Egy, kettő, három, vagyis ismeretebb nevén a Hátamon a zsákom című képezi, és pedig azért ez a mondóka, mert a két nyelvben egyező jelentésű és alakú szavakat is tartalmaz, ami által a két nyelv hangjai közötti különbségek észrevételeztetésére kiválóan alkalmas. A bevezetés után a jegyzet nagyobb egységekre tagolódik: Hangtani gyakorlatok, Nyelvtan, Újságot olvasunk és a Művészi szó és művészi beszéd címűekre. Feltüntettem a jegyzet szövegforrásait, a használt szakirodalmat; az első és második részhez is szójegyzéket csatoltam, és életrajzi jegyzeteket adtam szerbhorvát nyelven a jegyzetben verssel szereplő magyar költőkről. A jegyzet kétnyelvű: a nyelvtani anyagot magyar és szerbhorvát megfogalmazásban (terminológiával) használhatja a tanuló, az ő egyéni munkáját meghatározó feladatokat viszont szerbhorvát nyelven, a hallgatók anyanyelvén közlöm.

A Hangtani gyakorlatok anyagában ugráltatók, állatok beszéde, tréfás mondókák, mondókamesék, nyelvtörők, kiolvások, tréfás számolók, tárgyak beszéde, csúfolók és játékserkentők, valamint a táncmondókák válfajaiba sorolt mondókaszövegek kerültek. Ez a számát tekintve sem éppen elhanyagolható mennyiségű mondókaanyag a szigorúan vett nyelvek mellett szociolingvisztikai és népiismereti vonatkozású is: tükrözi a nyelvhasználat körülményeit, a gyermekek játékbani viselkedését, de a gyermekek népi nevelésének és a hozzájuk való viszonyulás néhány alapvető vonása is kiolvasható ezekből a szövegekből.

A Nyelvtan c. rész anyagában leckeszövegek fordulnak elő kezdetben, majd tréfás és szerelmi tárgyú népdalok, népmóda és népmese prezentálja a tárgyalásra kerülő nyelvi anyagot, módszeres egységeket. Az új, a tárgyalásra kerülő nyelvtani anyagot azonban igen eredményesen lehet tényleges szövegeken is szemléltetni. (Pl. a számnevek tárgyalása kapcsán nagyonis kihasználható a Szerbusz, tíz c. mondóka nyelvi-nyelvtani kelléktára!)

A köznyelvvvel, ennek fordulataival és szókinccsel az Újságot olvasunk című fejezetben kerülnek intenzív kapcsolatba a hallgatók. Természetes az, hogy a való világ valamennyi eseményéről még akkor sem adható olvasmányként hely egy jegyzetben, tankönyvben, ha csak témaköröket képviselünk is, de egyik-másik napilapot vagy hetilapot kísérve kiszűrhető olyan nem napihír értékű, de tanítási céloknak is megfelelő cikkanyag, amely mind tartalmában, mind szóanyagában a nyelvtani tudnivalók mellett újságolvasási (gyakorlatias nyelvhasználati) lehetőségeket is nyújt a nyelvtanulóknak. A jegyzetben érdekes történetek, újságírói lelemények, politikai tárgyú rövidhírek, művelődési vonatkozású tudósítások, ismeretközlő, ismeretterjesztő

írások, katonaélettel kapcsolatos történetek, anekdotikus-irodalmias szövegek és sporthírek tárgykörébe sorolható anyag lelhető fel. Ezek a szövegek az előző stádium szövegeinél csaknem minden szempontból bonyolultabbak, de a mai élethez közelállóak és közlésre, beszédre serkentőek. Összetett, képzett és továbbképzett szavaik képzésük módjának megismerését szükségessé is teszik.

A Művészi szó és művészi beszéd c. rész versanyagának kiválasztásakor a magyar költészetbe való bepillantás biztosítása mellett a magyar művészi beszéd/szövegelőadás hangzásának érzékeltetése is cél volt. A tartalmi, korbeli, hangulati-érzelmi-gondolati vonatkozások mellett a megszólaltatás és előadás beszédszínéinek, tempójának, hullámmozgásának hallása is szempont volt az irodalmi értékkel egyetemben.

Úgy gondolom, hogy az elmondottakból következik; azzal, hogy a magyar nyelv környezeti nyelvként való tanításának (vagy bármely nyelv tanításának) középpontjába, tengelyébe a szöveg került, amely kiinduló és befejező eleme is az oktatási folyamatnak, az effajta nyelvoktatás számos kérdése más, újabb minőségben fogalmazódik meg, bukkan elő, s ennek megfelelően megválaszolásuk is újabb tartalmakat fed fel. Így pl. a célnyelvi hangállomány ejtésének, beszéd-dallamának, extralingvisztikai elemeinek, mondat szerkezetének, mondat típusai és fajtái szerkesztésének elsajátítása a nyelvtanulás egész idejére kiterjedő műveletté vált azáltal, hogy a nyelvelsajátítás nem könnyű fokozatait, stádiumait járva a nyelvtanuló más-más szövegminőségekkel kerül szembe; a szókészlet viszont a képzett és továbbképzett szavakban bővelkedő köznyelvi szövegekre, újsághírekre épülő szóképzéstan ismeretek birtokba vétele révén, valamint a mondókaszövegek túlnyomórészt alapszavainak képzése és továbbképzése útján nőhet meg ugrásszerűen, - és pedig a

nyelvtanuló aktív közreműködésével. Természetesen, az itt felemlített kérdéstömbök, a még nem említettekkel egyetemben, le is bonthatók és nyelvészeti, tanuláslélektani, pszicholingvisztikai, pedagógiai-didaktikai szempontokból is vizsgálhatók.

Forrásmunkák

1. Dezső László: A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében. A TIT Idegennyelv-oktatási Csoportjának kiadványa. Bp. 1977. 54. old.
2. Fésűs András: A szókincs tanításának módszertani kérdései az idegennyelv-oktatásban. Modern Nyelvrok-tatás. A felnőttoktatás tájékoztatója. XV. évf., a TIT Idegennyelv-oktatási Központjának kiadványa. Bp. 1977. 55. old.
3. Szentgyörgyvári Arthur: Jezična nastava ili pedagogija komunikacije. Predavanja i referati na 10. kongresu FIPLV u Zagrebu, 5-9. 04. 1968. g. Urednik: Rudolf Filipović, "Skolska knjiga". Zagreb, 1971. 527. old. Az idézetet horvát-szerbről magyarra én fordítottam. - B.F./
4. Deme László: A szöveg alaptermészetéről. In: Szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Szerk: Szathmáry István és Várkonyi Imre. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Bp. 1979. 59. old.
5. Büky Béla: A beszédtanítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1973. 126. old.

6. Mgr. Bagi Ferenc: Magyar nyelv. Jegyzet. I. és II. rész,
Újvidék, 1983. Kiadó: A Magyar Nyelv,
Irodalom és Hungarológiai Kutatások
Intézete Vajdaság SZAT Egyetemi és Fő-
iskolaügyi Önigazgatási Érdekközösségé-
nek anyagi támogatásával.

Solymosy K. Viktória:
(Topolya, Jugoszlávia)

KÖRNYEZETNYELV, SZÁRMAZÁSNYELV VAGY
MAGYAR MINT IDEGEN NYELV?

Giay Béla a konferencián elhangzott előadásában a differenciálódási tendenciákról beszélve a magyar mint idegen nyelv leírásában szót ejt három elnevezésről, melyek szerinte ugyanazt a fogalmat fedik: ezek a magyar mint idegen nyelv, a környezetnyelv és a származásnyelv.

Az idegen nyelv tanítása nem új dolog. Sokkal fiatalabb viszont nála, alig húsz éves a "környezetnyelv" Vajdaságban, s lehet, hogy a "származásnyelv" Magyarországon vagy a világban még ennél is fiatalabb. És annak, hogy sem a környezetnyelvet, sem a származásnyelvet nem nevezték rögtön megjelenésükkor idegen nyelvnek - bár ez a kifejezés már készen volt - csak az lehet az oka, hogy azok, akik körülöttük bábáskodtak, alapvető különbséget érezhettek az új és a már ismert között.

Hogy mi lehetett ez a különbség, erről szeretnék beszélni, igaz, csak a környezetnyelvet szem előtt tartva, hiszen a származásnyelv történetét alig ismerem.

A soknemzetiségű Vajdaságban környezetnyelvnek nevezzük az általános és a középiskolákban azt a tantárgyat, amely nem idegen nyelv (angol, orosz, német vagy francia), és nem is anyanyelv.

Először a szerbhorvát nyelv került ebbe a köztes pozícióba. Idegen nyelvnek nem nevezhették, mert a nemzetiségi iskolákban tanulók többnyire sokkal közelebbi kapcsolatba kerültek vele még iskolába indulásuk előtt, mint bármelyik

idegen nyelvvel. Társadalmi elvárás is sugalhatta, hogy az egymás mellett élő nemzetek és nemzetiségek ne nevezzék (érezzék) egymás anyanyelvét idegennek.

Kezdetben "nem anyanyelv", ma pedig már általánosan elfogadott a "társadalmi környezet nyelve", azaz a környezetnyelv elnevezés a nemzetiségi tanulók számára a szerbhorvát nyelvre vonatkozóan, a szerbhorvát anyanyelvű gyerekek részére pedig románlakta vidéken a román nyelv, magyarlakta vidéken a magyar nyelv stb.

"Egymás nyelvének az ismerete nemcsak az iskola falai között, hanem egész Vajdaságban olyan demokratikus légkört teremt, amelyet az igazi egyenjogúság szelleme hat át ezen a soknemzetiségű területen" - írta Sárosi Károly az 1969-ben megjelent, A magyar nyelv tanításának módszertana című, a magyar nyelvet "idegen nyelvként", azaz környezetnyelvként tanítani tanuló tanárjelöltek részére megjelentetett munkájában.

Dr. Horváth Mátyásé a második, s egyben a legújabb, 1982-ben megjelent módszertan, ahol a környezetnyelv leírására találunk adatokat. A magyar mint a társadalmi környezet nyelve a tantárgyak rendszerében, Az anyanyelv és a magyar mint környezetnyelv tanulásának azonos és eltérő vonásai, valamint A magyartanítás célrendszere című fejezetekben. A szerző, közvetve bár, de az idegen nyelv - környezetnyelv kapcsolatára is utal: "Tantárgyunk neve is jelzi, hogy a nyelvtanításban számítunk a tanulók korábbi nyelvi tapasztalataira."

Talán ezt lehetne először is felhozni érvként, amikor azt próbáljuk bizonyítani, hogy ha környezetnyelv, akkor másképpen tanítjuk (kellene tanítanunk!) a magyar nyelvet, mintha idegen nyelv lenne.

Vajdaságban ugyanis szép számmal vannak vegyes tanítási

nyelvű iskolák. Az ezekben tanuló szerbhorvát anyanyelvű diákok rendszerint bizonyos előzetes magyar nyelvismerettel rendelkeznek, bár nyelvismeretük a beszédértéstől a szinte anyanyelvi szintű beszédhasználatig terjedhet. Vannak természetesen olyan tanulók is, akik a magyar nyelvvel iskolába indulásukkor találkoznak először; számukra a magyar mint a társadalmi környezet nyelve éppúgy idegen nyelv, mint az angol, orosz, német vagy francia. Ez esetben is jelenthet azonban némi előnyt, hogy a magyart többször hallják, előbb számukra. Minden újonnan megtanult szó, kifejezés vagy mondat azonnal értékesíthető szünetben, testnevelésórán vagy szakkörökön - valódi, és nem csak tanítási órán megrendezett beszédhelyzetben -, miközben újabb és újabb szavakat tanulnak meg különösebb nehézség nélkül.

A fenti körülményből adódik, hogy a környezetnyelv esetében a tantervi követelmények is nagyobbak az idegen nyelveknél. A környezetnyelv tanítási ideje is jóval hosszabb: azokban a helységekből, ahol a társadalmi közösség igényli a környezetnyelv tanítását, már óvodás korban elkezdődik az oktatás, és tart a középiskola befejező osztályáig, míg az idegen nyelveket az általános iskola negyedik osztályában kezdik tanulni, és sok gyerek számára be is fejeződik az általános középiskola második osztályában, mert a szakirányú oktatás (többnyire a középiskola harmadik és negyedik osztálya) már nem minden esetben tartalmazza az idegen nyelv tanítását.

Az elmondottak talán megmagyarázzák némileg, hogy az idegen nyelv és a környezetnyelv fogalma miért különbözik egymástól a vajdasági köztudatban. De vajon mennyiben különbözik a Vajdaságban tanított magyar mint környezetnyelv a Magyarországon vagy bárhol a világon tanított magyar mint származásnyelvtől, illetve a magyar mint idegen nyelvtől?

Kétségtelen, hogy mindhárom esetben különbözik a tanítás célja, a tanítás feladata, a tanítás kezdete is az oktatás egészét tekintve. Bizonyára különbözik a tanulás (személyes és társadalmi) oka és motivációja is, de különböznek a tanulás feltételei, a kiinduló tudás szintje stb.

Egyetlen dologban azonban mégis azonosak: minden esetben más anyanyelvű, vagy más nyelvet anyanyelvi szinten beszélő tanulókkal próbáljuk elsajátíttatni a magyar nyelvet. És ezt a közös pontot kellene kihasználnunk együttműködésre, tapasztalatcserére, alapkérdések együttes megoldására, a tanítás eredményesebbé tételére.

Vajdaságban Sárosi Károly úttörő munkájaként megjelent A magyar nyelv alapszótára az általános iskolás tanulók részére, mely a 10-14 éves tanulók nyelvhasználatát vizsgálva egybegyűjtötte a magyar nyelv legfrekvensebb szavait. Dr. Vajda József és dr. Mirjana Burzan munkája nyomán megjelent a Magyar - szerbhorvát frazeológiai szótár, amelyet a szerbhorvát nyelv frazeológiai szótára előzött meg (Frazeološki rečnik srpskohrvatskog jezika - a szerbhorvát részt dr. Jovan Kasić és Vladislav Petrović, a magyar részt pedig dr. Vajda József, Papp György és Lánosz Irén szerkesztette). A szótár alapvető rendeltetéséből következően korlátozott terjedelmű, a rendkívül gazdag frazeológiai anyagból csak a magyar nyelv leggyakrabban előforduló szólásait tartalmazza, mégis nagyszerű segítség azon szerbhorvát ajkú tanulók számára, akik a magyar nyelvet a társadalmi környezet nyelveként tanulják.

Vannak már módszertanok, vannak jó és kevésbé jó tan-könyvek is, azonban a kezdeményezések eredményei megsokszorozódhatnak, ha a néhány ezer olasz, angol, német és más anyanyelvű hallgató mellett a több ezer szláv anyanyelvű, magyarul megtanulni akaró hallgató nyelvi problémáira is

együttesen próbálnának megoldást találni a környezetnyelvvvel, a származásnyelvvvel és a magyarral mint idegen nyelvvel foglalkozó szakemberek, mert bár lenyűgöző Juhász Ferenc megállapítása, miszerint a magyar nyelv szerkezetét tekintve gömb természetű, nem vezethet messzire az ebbe való bele-nyugvás, nem derül ki például, hogy a ható igét vagy a műveltető igét kell-e előbb tanítani, a tárgyat vagy az igék tárgyas ragozását.

**DIFFERENCIÁLT MAGYARNYELV-OKTATÁS
A MŰSZAKI EGYETEMEKEN ÉS FŐISKOLÁKON**

239

Aradi András-Győrffyiné Magasi Márta:

(BME Nyelvi Intézet)

FELMÉRŐ TESZT A MŰSZAKI EGYETEMI MAGYARNYELV-OKTATÁS
KEZDETÉN

A BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportjában az 1973-74-es tanévtől kezdve minden tanév elején felmérő dolgot íratunk az I. éves külföldi hallgatókkal. Tudomásunk szerint - szemben a félévenként íratott két zárthelyi dolgotal - ezt a feladatsort a többi műszaki egyetemen és főiskolán nem alkalmazzák rendszeresen, noha tapasztalataink szerint igen hasznos segítséget adhat az első félévi munka megszervezésében, feladataink kijelölésében.

Tesztek összeállításának és értékelésének általános elveiről nem kívánunk részletesebben beszélni, csupán egy-két olyan szempontot emelünk ki, amely a mi feladatsorunk elkészítésében meghatározó volt. Nem képzelhető el megbízható felmérés jól körülhatárolt célkitűzés(ek) nélkül; tisztázni kell tehát, hogy mit akarunk mérni, s a cél érdekében milyen tartalommal és milyen formában kell összeállítani a tesztet.

A nyelvi teljesítmény két alapeleme: az ismeret (a nyelvtan és a lexika ismerete), illetve a négy közismert nyelvi készség. Felmérőnkkel nyelvi ismeretet és nyelvi-nyelvhaszlati készségeket egyaránt mérünk. Viszonyokról, a felmérésben megjelenő arányokról a következőket mondhatjuk. Bármennyire is kívánatos a készségek mérése a nyelvtudás magasabb fokán, eleve világos, hogy közvetlen mérésük - összetettségük miatt - csak bonyolultabb felépítésű tesztekkel valósítható meg, s "tisztán" alig lehetséges, ha egyáltalán tesztekkel lehetséges az ilyenfajta vizsgálat.

A készségek azonban, bár nem azonosak bizonyos ismeretek mechanikus alkalmazásával, olyan mérhető elemekre bonthatók, amelyek magukba foglalják a különböző nyelvi ismereteket pl. a lexikát, alaktani ismereteket, szerkesztési szabályokat. Mi ezért közvetlenül azokat a nyelvi ismereteket mérjük elsősorban (felmérőnk nagyobb részében), amelyek a készségek alapját adják, a készségekben összegződnek, s a nyelvtanulás első szakaszában igen nagy hangsúlyt kapnak. E mérés alapján a tanulók viszonylagos teljesítményéből következtethetünk készség szintjükre is. Mindez a feladatok kidolgozását is erőteljesen befolyásolja. Úgy kell összeállítanunk a feladatsort, hogy a vizsgált ismeretek mélységén, alaposságán keresztül rávilágítson lehetőség szerint a készségek elért fokára.

A tesztek két nagy csoportja: az előrejelző és az ellenőrző tesztek. Az elsőbe tartoznak a különböző alkalmassági tesztek, vagy az olyan szintmérők, amelyek tanuló csoportok kialakítását szolgálják. A másodikba a teljesítmény-megállapító teszteket szokták sorolni: ezek az adott tanfolyam anyagának és módszereinek viszonylag pontos ismeretében az oktatás célját és követelményeit szem előtt tartva készülnek. Az I. évfolyam kezdetén íratott felmérőnk átmenetet képvisel a két fő típus között. Célja ugyanis az előismeret felmérése és a készség szint előrejelzése, másrészt egy tananyagában és időtartamában ismert oktatási szakasz, az előkészítő év után mérjük, ellenőrizzük a tudásszintet. A külföldi hallgatókkal íratott felmérőnek mindenképpen fontos célja még az ismeretek hiányosságának feltárása - a hallgatók és a tanár számára egyaránt. Mivel az elmúlt két tanévtől kezdve már egyetemünk Magyar Nyelvi Csoportjában szintén oktattunk magyar nyelvet kezdő szinten, világosabban is láthatjuk, milyen az elvárható tudásszint.

A felmérő dolgozat mai változata - az elmondottaknak megfelelően - három fő részből, feladattípusból áll: 1. nyelvtani-alaktani feladatok; 2. olvasott szöveg reprodukciója; 3. hallás utáni szövegértés. Ez a sorrend a feladatcsoportok pontszámokban kifejeződő súlyát mutatja, a felmérő összpontszáma: 100 pont. Itt megjegyezzük, hogy a felmérőt nem osztályozzuk, a pontozás árnyaltabb eredményt mutat és jobban megfelel a dolgozat jellegének.

Az első feladatcsoport a lényeges alaktani ismeretek meglétét és alkalmazását vizsgálja: ezzel felméri, hogy kialakult-e a hallgatók jártassága a gyakori nyelvtani formák, szintaktikai szerkezetek megalkotásában. Nyelvünk bonyolult alaktana e terület részletes felmérését indokolja. Vizsgálunk kell a "szabályostól" és a gyakoritól eltérő formák ismeretét is, ez azonban nem a "kivételek" aprólékos számonkérését jelenti, hanem a ragozási paradigmák fontos, de ritkábban előforduló alakjaira, kevésbé általános ragozási típusaira terjed ki. Az ismeretek egy részét a tipikus hibák lehetőségét szem előtt tartva vizsgáljuk.

Nyelvtani feladataink elsősorban az igeragozás ismeretét, az alanyi és tárgyias ragozás alkalmazását, a mellékmondati igehasználatot mérik pl. A névszóragozás körében a birtokos személyragos alakok megalkotása és használata kapja a fő hangsúlyt. Emellett az egyik feladat mondataiban adott mondatrész kérdőszavát kell kitalálni: ezzel az elemzés, közvetve a mondat szerkesztés ismeretét, a mondatrészi szerep pontos felismerését vizsgáljuk. Az említett nyelvtani feladatokat a mondatok kiegészítésével oldják meg hallgatóink, vagyis az ismereteket aránylag produktív módon kell alkalmazniuk. Abban a feladatban pedig, amelyben az összetett mondatok megfelelő kötőszavas tagmondatát kell kiválasztani, a nyelvtani ellenőrzés mellett az értést is vizsgáljuk. A felmérő 100 pontjából összesen 75 pont szerezhető meg

ebben a feladatszoportban.

A második feladattípus olvasott szöveg írásbeli reprodukciója megadott kérdések alapján. Tehát ez a feladat már nem pusztán ismereteket, hanem közvetlenül készségeket vizsgál. A hallgatók a kb. féloldalnnyi szöveget tíz percig olvashatják, jegyzeteket nem készíthetnek. Miután a szöveget visszavettük, a kiosztott feladatlapon öt kérdésre kell válaszolniuk egy-két mondatral a szöveg alapján. A feladat, amely az 1980-81-es tanév óta szerepel a felmérésben, egyszerre vizsgálja a szövegértést és a mondatalkotási készséget, ugyanakkor jól segíti a hallgatók, illetve a hallgatói csoportok általános nyelvi szintjének megítélését. Emellett a válaszok részletes értékelése alapján nemcsak a hallgatók készségszintjére tudunk következtetni, hanem vizsgálni tudjuk a szövegértés és mondatalkotás, a receptív és produktív készségek összefüggését is. Ezt az elemzést az értékelés módja is elősegíti.

Egy-egy választ 2 tartalmi és 2 nyelvtani ponttal értékelünk. A feladat összpontszáma tehát maximum 20, amely 10 tartalmi és 10 nyelvtani pontszámra oszlik meg. A tartalmi értékelés elsősorban a szövegértés, a nyelvtani pedig elsősorban a mondatalkotási készség szintjét minősíti. Noha világos számunkra, hogy a feladat nem képes tisztán, önmagában mérni az említett két készségfajtát, tapasztalataink szerint - ezen a szinten - helyes a tartalmi és a nyelvi-nyelvtani értékelés különválasztása. Nem ritkák ugyanis az olyan válaszok, amelyek kommunikációs szerepüket a nyelvtani, szerkesztési hibák ellenére be tudják tölteni, és persze előfordul, hogy a nyelvtanilag hibátlanul megalkotott mondat a szöveg tartalmának félreértéséről árulkodik.

Felmérőnk harmadik feladattípusa a hallás utáni szövegértést vizsgálja. A feladatban, amelyet eddig alkalmaztunk egy rövid szöveg kétszeri meghallgatása után négy adott

megállapítás közül kellett kiválasztaniuk a tanulóknak azt az egyet, amelyik a szövegből levonható igaz következtetést tartalmazta. A helyes megoldás 5 pontot ért. Ezt a feladatot azonban nem tartottuk megbízhatónak, éppen ezért az elmúlt tanévben néhány tanulócsoport felmérésdolgozatában a hallás utáni feladatot új típusúra cseréltük. Az új feladat a következő: A hallgatók itt is kétszer meghallgatják az újonnan alkalmazott, felolvasott szöveget. Ezután kézhez kapják az azonos tartalmú, némileg átfogalmazott és lerövidített szöveg "hiányos" változatát, amelybe be kell írniuk a hiányzó szavakat. A szövegből tíz, tartalmilag igen fontos szó hiányzik. Mivel ebben a feladatban a szövegértést vizsgáljuk, az értékelésnél minden tartalmilag megfelelő megoldást elfogadunk. A nyelvtani hibákat csak akkor vesszük figyelembe, ha azok érthetetlenné, torzzá teszik a szóalakot. Erre a feladatra is max. 5 pont adható, tehát két jó "hiánytöltés" számít egy pontnak. (Itt megjegyezzük, hogy ha két egy pontnak számító szó közül csak az egyik volt elfogadható, akkor lefelé kerekítettünk, vagyis nem adtunk pontot. Lehetséges azonban, hogy a jövőben egy jó megoldást fél ponttal fogunk értékelni.)

Amikor az új feladatot értékeltük, az eredmények azt mutatták, hogy az a mérendő készségeknek jobban megfelel, mint a korábbi tesztek hallás utáni feladata. Amellett, hogy az új feladattípus több kreativitást igényel, a hallgatók tudásszintjét jobban is differenciálja az előzőnél. Hogy a kísérleti feladat jobban megfelel célkitűzéseinknek, azt statisztikánk is igazolta. A régi és az új feladat megoldását összehasonlítva az látható, hogy a kísérleti részben elért pontszámok százalékos értéke jobban megközelíti a teszt többi feladatának eredményét, mint a korábbi hallás utáni feladaté. A jövőben tehát ezt a fajta feladatot fogjuk

alkalmazni.

A tesztekkel szembeni követelmény a könnyű, gyors értékelhetőség, de ez a szempont nem szoríthatja háttérbe a teszt megbízhatóságát, azaz fontosabb a tanulók reális értékelése a feladatok eredménye alapján. (Felmérőkben pl. a reprodukciós feladat valóban pontos értékelése eléggé idő- és munkaigényes, de egyben céljainknak igen megfelelő.)

A dolgozatok javítása után részletes hibaelemzést szoktunk végezni, és összegezzük az eredményeket. Az elemzés kiterjed a hibatípusokra, a feladatok átlagára, a feladatokban a részmondatok hibás-hibátlan megoldásainak arányára. Mindez segíti a tanárt a csoportok és az egyes hallgatók alaposabb megismerésében, egyéni feladatok kijelölésében, a tanmenetek és általában a tanév munkájának gondosabb megtervezésében, különös hangsúllyal a csoportok közötti és csoporton belüli differenciálás lehetőségeire. A tesztben elért eredmények, pontok alapján lehetséges kiemelt tanuló-csoportok létrehozása, s ezekben emelt szintű nyelvoktatás folytatása. Kísérletképpen az elmúlt két tanévben néhány ilyen emelt szintű csoportot ki is alakítottunk.

Ezen kívül a felmérők eredménye differenciált konzultációs lehetőségek kidolgozásában is segít.

A felmérő dolgozatok kérdéséhez még annyit szeretnék hozzátenni, hogy a félév végén a felmérőt vagy annak egyes részeit "utótesztként" többen még egyszer megíratjuk, ellenőrizve mind a hallgatók, mind a tanári munka eredményességét az ismétlésben, a hiányosságok pótlásában.

Nyilas Sándorné:

(BME Nyelvi Intézet)

KONZULTÁCIÓK ÉS SEGÉDANYAGOK FELHASZNÁLÁSA
A DIFFERENCIÁLT MAGYARNYELV-OKTATÁS SZOLGÁLATÁBAN
A BME-N

Régi gyakorlat egyetemünkön, hogy a külföldi hallgatók számára a különböző karokon külön kötelező konzultációkat szerveznek a szaktárgyakból. Érdekes módon a sikeres tanulmányok alapfeltételét képező magyar nyelvből ilyen nem volt. Az első lépést ezügyben az Építőmérnöki Kar vezetői tették meg, ahol az ő kezdeményezésükre már a 70-es évek második felében megindult a konzultáció. A többi karon a Magyar Nyelvi Csoport kérésére a 83/84-es tanévtől vezették be. Kezdetben csak a nagyon gyenge hallgatók számára tartottunk konzultációs órákat, amelyeknek célja csak annyi volt, hogy ha lehetséges, ezeket a hallgatókat olyan szintre hozzuk fel magyar nyelvből, hogy a biztos bukás veszélyét elhárítsuk. Később azonban úgy gondoltuk, hogy más feladatok megoldására is kiterjeszthetjük a konzultáció adta lehetőségeket. Továbbra is tartottunk konzultációkat a gyengéknek, többnyire az órához csatlakoztatva. A konzultációs órák látogatására köteleztük a nem feltétlenül gyenge, de hanyag hallgatókat is. Ennek nagy fegyelmező hatása volt, mert a diák nem tudott "megszökni", a tanár egyszerűen ott tartotta, és így kénytelen volt az elmulasztott órák anyagát pótolni. A hanyag, nem kellőképpen szorgalmas hallgatókon ma is rutinszerűen behajjtjuk az elmaradt anyagot. Számukra a konzultációs órák látogatása csak alkalmasszerűen kötelező. Felhasználtuk a konzultáció adta kereteket a jó hallgatóknál

speciális feladatok (pl. újságcikk vagy tankönyvszöveg alapján készített kiselőadás) előkészítésére. Így a tanár előzetesen ellenőrizni tudta a felkészültséget, segíteni tudott a diáknak. Ezt a tevékenységet ma már nem a konzultáció keretében végezzük. Időközben ugyanis egy kicsit változtattunk a konzultáció rendjén: az első évfolyamon, ahol a legnagyobb látogatottsága, nem kari keretekben folyik. Az órákat az egész évfolyam számára írjuk ki, az anyagi háttérrel természetesen továbbra is a karok biztosítják.

Kiket kötelezzük a konzultációs órák látogatására? A tanév elején íratott felmérő dolgozat követelménye bizonyos minimális szint. Amennyiben a hallgató ezt nem tudja teljesíteni, hiányoznak az alapok, amelyek nélkül nem lesz képes tanulmányait folytatni. Az első félévi intenzív konzultációba tehát elsősorban ezeket a hallgatókat vonjuk be. A cél az, hogy legalább elégséges szintre felhozzuk őket, amennyiben ehhez a szorgalmukkal is hozzájárulnak. Itt tehát nem alkalmi konzultációról van szó, beosztjuk, gyakorlatilag kötelezzük őket az órák látogatására. Az órákon egyénenként visszatérünk a felmérő alapján kiderült hiányosságokra. Nagy előnyt jelent, hogy az egyetemünkön folyó magyar nyelvi előkészítő tanfolyamnak köszönhetően tanáraink nagyon jól ismerik a Színes magyar nyelvkönyvet. Van a konzultációnak egy speciális feladata is: előfordul, hogy nem a NEI-ből, hanem más előkészítő tanfolyamokról kerülnek hozzánk hallgatók. Ilyenkor a konzultáció nem más, mint hézagpótló, a hiányokat betölteni próbáló korrepetálás. A kötelező tananyag állandó ismétlése mellett kell a hiányzó alapokat is pótolni. Ilyen esetekben, ha a hallgató nagyon szorgalmas, általában csak az elégséges

szintig lehet felhozni.

Hogyan épül be a konzultáció a differenciált nyelvoktatásba? A csoportokba való beosztásnál csak részben oldható meg az, hogy nagyjából azonos tudású hallgatók kerüljenek egy csoportba. Így előfordul, hogy nagyon gyenge és nagyon jó hallgatók tanulnak együtt. Az órán haladni kell, nem lehet az alapszint alá menni. A nagyon gyenge hallgatókkal való egyéni foglalkozásra a konzultációk biztosítanak lehetőséget.

- . - . - . -

Említettem már, hogy a konzultációkon az egyetemi jegyzeten kívül segédanyagokat is felhasználunk. Ezeket itt, egy kivétellel csak felsorolásszerűen szeretném megemlíteni, mert ismert, jól bevált anyagokról van szó. Ezek: Aradi András Nyelvtani feladatgyűjteménye, amelyhez folytatásként beszédaktusok gyakorlására szolgáló gyakorlatok készülnek. A Fodor Katalin és Farkas Judit által szerkesztett Laboratóriumi gyakorlatok felépítéséről csak annyit szeretnék elmondani, hogy két nagy részből áll: az első fonetikai, a második nyelvtani gyakorlatokat tartalmaz. Itt említem meg még a Hallás utáni szöveggyűjteményt, Gyenes Tamásné dr. és Dr. Fűredi Jánosné munkáját, amelyet ábrák, diaképek, hangos anyag egészít ki. Dr. Estók Tivadarné Mikroszöveggyűjteménye a hozzátartozó gyakorlatsorral színes és hasznos kiegészítője a kötelező anyagnak. A II. éves szövegek feldolgozásához Berényi Katalin és Dr. Sturcz Zoltán készít gyakorlatsorokat. Készülőben van a Színes magyar nyelvkönyv folytatásaként a Haladó magyar nyelvkönyv az előkészítő tanfolyam számára Berényi Katalin és Erdős József szerkesztésében. Ennek hat elkészült leckéjét már ki is próbáltuk az elmúlt tanév II. félévében.

Gyenes Tamásné dr. készített egy Kiegészítőt Kígyóssy Edit Magyar nyelv című egységes jegyzetéhez. Ez az anyag annyira friss, hogy ezúton szeretném néhány szóban ismertetni. A tankönyv 6. és 15. leckéjét váltja fel ez a munka, amely majd beépül a készülő új jegyzet anyagába is. Elsősorban a szöveg előregedése indokolja a leckék kicserélését. A szöveghez tartozó nyelvtan továbbra is érvényes, de ha már új a szöveg, a táblázatot, valamint a szövegfeldolgozó gyakorlatokat adaptálni kellett hozzá. A I. és II. szöveg tematikailag is egységet alkot, tehát a hallás utáni szöveg az eddigiektől eltérően ugyanabból a témakörből való. Ehhez új hallás utáni szövegfeldolgozó gyakorlatokat kellett készíteni. Minden olyan eredeti gyakorlatot meghagyott a szerző, amely lexikájánál fogva erre alkalmas. Újdonság viszont, hogy a fonetikai gyakorlatok az új szöveg szókincsével vannak megszerkesztve. A nyelvtani gyakorlatok mennyisége növekedett, nehezebb, sőt kifejezetten nehéz gyakorlatokkal bővült. Ezek a gyakorlatok a differenciálásra nyújtanak módot, nem az a cél, hogy mindenkivel elvégeztessük őket. A Kiegészítő módot nyújt arra is, hogy néhány, ebbe a koncepcióba beillő újabb gyakorlattípust kipróbáljunk. Ilyen pl. az olvasmány egyes részleteinek kikeresztése. A hallgatónak meg kell találnia a megjelölt témájú szövegrészt, hangosan fel kell olvasnia úgy, hogy előzőleg otthon már gyakorolta (6. lecke 2. gyakorlat). Másik példa: az olvasott és a hallott szöveget tartalmilag szintetizáltatjuk, ebből csináltatunk szóbeli, írásbeli fogalmazást, vagy kiselőadást (6. lecke, 9. gyakorlat). A hallás utáni szöveg szókincséből kiindulva szókincsfejlesztő gyakorlatok készültek (6. lecke 21/d gyakorlat). Szokatlan az is, hogy a 15. leckében két hallás utáni szöveg szerepel, amelyek közül természetesen csak az egyiket kell tanítani. Itt ismét érvényesülhet a differen-

ciálás elve, a bonyolultabb szöveget az erősebb, az egyszerűbbet a gyengébb csoportokban lehet használni. Újdonság, hogy a hallás utáni szöveg nem kerül a diák kezébe, mert a Szöveggyűjteményből való (a régi jegyzetben benne van). A leckék a régi jegyzetben is a "Beszélgessünk!" c. ráhangoló kérdésekkel kezdődtek. Újítás az is, hogy az utolsó kérdések a szöveg egészére vonatkozó megfigyelési szempontokat adnak. A leckét záró "Beszélgessünk!" oldottabb, szabad beszélgetésre kínál példát. Pl.: a 6. leckében: Mi történt volna, ha nem fedezték volna fel az alumíniumot? A 15.-ben az új találmányok bevezetésével kapcsolatos környezetvédelmi felelősségre próbálja ráébreszteni a leendő mérnököket.

Lipka Gábor:

(BME Nyelvi Intézet)

MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEK MAGNETOFON ALKALMAZÁSÁVAL

Az idegennyelv-tanítás, így a magyar mint idegen nyelv tanítása is a nyelvtanár és a tanulók együttes tevékenységén alapuló aktív és kollektív munka. Ez természetes, hiszen az oktatás tárgya, a nyelv kollektív jelenség, az emberi kollektíva gondolatcseréjének érintkezésének eszköze.

Az ismeretszerzés és alkalmazás fázisai az órán dinamikusan változnak; a gyakorlás a tanítási óra minden szakaszában fontos. Mivel a nyelvtanulás komplex jelenség, a négy alapkészség: a hallás utáni megértés, a beszéd, az olvasás és írás lexikai, nyelvtani ismeretekre támaszkodva a magyar nyelv gyakorlati alkalmazásában nem elkülönülten, hanem egymással összeforrvá jelentkeznek.

Úgy gondolom, Szende Aladár megállapítása az "Anyanyelvi nevelésünk a középiskolában" c. kiadvány módszertani bevezetőjében, sok vonatkozásban érvényes a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatására is. Nevezetesen, amikor a szerző a kommunikáció két alapműveletét, a befogadást és a közlést hangsúlyozza a kommunikációs elvekre épült nyelvoktatásban. E szemlélet szerint el kell érünk, hogy a befogadás (a szóbeli és írásbeli szövegeknek a hallgató részéről történt megértése) és a közlés (a hallgató beszéde, írása) alkalmassá tegyék őt arra, hogy birtokba vegyen olyan nyelvi tudást, amellyel a műszaki felsőfokú ismereteket megérti és redukált nyelven reprodukálni tudja.

Módszertani szempontból azt kell vizsgálnunk, hogy melyek azok az eljárások, módszerek és ezek során alkalmazott

¹Anyanyelvi nevelésünk a középiskolában
Pedagógiai Továbbképzés Könyvtára, OPI Bp. 1980.

eszközök; technikai eszközök, segédanyagok, amelyek segítségével fejleszteni tudjuk a külföldi hallgatók befogadó, illetve közlő képességét. Mivel hallgatóink különböző országokból érkeznek hozzánk, a heti 6, ill. másodéven a heti 3 órás képzés ideje alatt különböző mértékben sajátítják el a magyar nyelvet.

Nyelvtanáraink sokéves tapasztalata alátámasztja azt az igényt, hogy szükség van az oktatás differenciálására. Szükség van rá nemcsak úgy, hogy az egyes csoportokon belüli különbségeket nivelláljuk, hanem úgy is, hogy kiemelkedő képességű, felkészültségű hallgatókat emeltszintű tanmenetek alapján oktassunk. (Ez utóbbiról külön előadás számol be.)

Nyilvánvaló, hogy hallgatóinknál a készségekben tapasztalható különbségek megszüntetését csak tevékeny gyakorlással érhetjük el.

Leggyakrabban a kiejtés, a beszéd, ill. az olvasott vagy hallott szöveg szintetikus értésének készségével van probléma. Másodéven előtérbe kerül az aktív beszéd- és íráskészség a reprodukciótól az önálló fogalmazásig. Ezeknek a készségeknek a függvényében történik már első éven az olvasás, ill. hallás utáni szövegfeldolgozás, nyelvtanítás, vázlatkészítés, jegyzetelés tanítása stb.

Jelen előadásomban röviden számbaveszem azokat a magnetofonra írt, gyűjtött segédanyagokat (ezek esetleges alkalmazási lehetőségét), amelyek segítik a nyelvtanárt a differenciált oktatásban, és a BME Magyar Nyelvi Csoportban a nyelvtanárok rendelkezésére állnak. Való igaz, intézetünkben elkészült az új nyelvi laboratórium. Teremegyeztetési, órarendi problémák miatt korlátozott mértékben vehetjük igénybe. Kijelenthetem, hogy nyelvtanáraink leghűségesebb technikai eszköze ma is a kazettás magnetofon. Könnyen kezelhető, hordozható, praktikus eszköz. Az évek folyamán többféle hang-

anyag készült a MNyCs alkotóműhelyében. Talán a legismer-
tebb a Farkas Judit-Fodor Katalin: Magyar nyelvi labora-
tóriumi gyakorlatok külföldi hallgatók számára c. jegyzet.

A szerzők előszava szerint: "A jegyzet gyakorlatai a
nyelvi laboratóriumban történő oktatás követelményeinek
próbálnak eleget tenni, de elképzelhető egyes gyakorlatok
tantermi oktatásban való felhasználása is." A jegyzet hang-
anyaga kazettákon több példányban is rendelkezésünkre áll,
és nagyon alkalmas a hallgatók órán vagy órán kívüli, kol-
lektív vagy egyéni foglalkoztatására.

Természetes, hogy a nyelvtanárok kollektív alkotóműhelyé-
ben fontos szerepet kap a leghatásosabb módszerek kialakítása.
A teljesség igénye nélkül egy-két lehetőségről szólnék, előre-
bocsátva, hogy e módszerek nem kizárólagosak, de nyelvtanári
munkámban beváltak.

Az elmúlt években vietnami, koreai, arab, görög, lengyel,
szlovák hallgatókkal foglalkoztam. Az ázsiai hallgatók fel-
mérő dolgozatai alapján megállapítható volt, hogy írásbeli
kifejezőkészségük viszonylag jó, szóbeli megnyilatkozásaik
jóval gyengébbek. A magyartól eltérő artikulációs bázisuk
miatt sok kiejtési hiba mellett a vietnamiaknál az ö, ü
magánhangzók kiejtése, a koreaiaknál a b, z mássalhangzók
kiejtése okozta a legfőbb problémát. Abban a vegyes csoport-
ban, amelyben az európai hallgatók elfogadhatóan, egy-két
hallgató esetében kitűnően artikuláltak, a koreaiak még
mindig alapproblémákkal küszködtek.

Kiejtésük csiszolására, gyakorlásra a tanórán többféle
lehetőség is adódott. Amíg a csoport egyik része nyelvtani
vagy lexikai feladatokat oldott meg írásban, a másik részé-
vel - néhacsak egy-két hallgatóval - kiejtést gyakoroltunk.
A gyakorlás alapját természetesen az említett jegyzet hang-
felvétele képezte. A hat kazettából az első tartalmaz ki-

mondottan fonetikai anyagot, míg a többin nyelvtani drillek hallhatók. A jegyzet hangfelvételek nélkül is - kicsoportokban - jól felhasználható drillszerű nyelvtani gyakorlásra. Alkalmanként a legtöbb magyar ember által ismert ún. nyelvgyötrők, mondókák is szolgáltak gyakorlatként. Ilyenekre gondolok: Szerb húsz, öt cseh, öt görög, öt török - hány ember? Vagy: Sárga bögre, görbe bögre. Stb. Nagy sikerük volt, és általában minden hallgató maximálisan igyekezett helyesen - a mondat intonációját is imitálva - elismételni a hallottakat, mintegy bizonyítva, hogy a legnehezebb magyar mondatok elmondására is képes. Amikor már kórusban is, egyénileg is megközelítően jó volt a kiejtés, a mondatokat felírtam a táblára. Bár a hallgatók egy-két szó tisztázása után értették, amit mondtak - itt nem a megértés volt a legfontosabb, hanem a zeneiség, a hangok automatikus képzése. Egyébként erre a célra alkalmasak az egyszerűbb népdalok, óvodai mondókák is. Ajánlhatom a Bagi Ferenc által írt, Újvidéken megjelent egyetemi jegyzet hangtani gyakorlatait, amelyek mind magán-, mind mássalhangzóra kitűnő anyagot tartalmaznak. (Madarski jezik Novi Sad, 1983.)

Később aztán bekerültek a repertoárba az ilyen jellegű mondatok is (valamennyi a Farkas Judit-Fodor Katalin jegyzetből):

"A hő okozta tágulás különböző mértékű."

"Szép a kisképernyőjű tévé."

"A kazánköképződés vegyi úton kiküszöbölhető." Stb.

Ha időnk engedte, a hallgatók hangos produkcióit hangszalagra vettük, visszahallgattuk, javítottuk.

Úgy vélem, az év folyamán rendszeresen végzett fonetikai gyakorlataink hasznosnak bizonyultak. Koreai hallgatóim kiejtése észrevehetően javult. Ha nem is éri el, megközelíti

az európai hallgatók kiejtését.

Hallgatóink számára az olvasott, ill. hallott szövegek megértése és reprodukálása (szóban vagy írásban) a tanulás alapvető feltétele. Hogy megértsék a szöveget aktív figyelemre, az olvasottak, hallottak elemzésére, szelektálására van szükség. A reprodukálásnál a mondanivaló logikus elrendezésére, megfelelő mondatszerkesztésre, pontos szakmai szóhasználatra, jó kiejtésre kell törekedniük. Produktív fogalmazásnál, kiselőadásnál, az olvasott, ill. hallott, pergő film, hangosított dia esetében a látott anyag más szempontú átrendezése, megformálása fegyvelmezett, kimunkált formákat igényel.

Mind a befogadás, mind a közlés képességének fejlesztését szolgálja a hallás utáni szövegek feldolgozása. A feldolgozás mélysége hathatósan szabhatja meg a differenciálás mértékét.

Nyelvtanáraink ilyen jellegű munkájának megkönnyítésére rendelkezésre áll egy igényes munka. Címe: Szöveggyűjtemény és kiegészítő anyagok a BME külföldi hallgatóinak hallás utáni magyar nyelvi oktatásához.

A Magyar Nyelvi Csoport nyelvtanári kollektívéja által gyűjtött műszaki szövegeket Gyenes Tamásné dr. szerkesztette. Az 1981-ben megjelent változat "Az új, továbbá a Magyar Nyelv I-II. kötetéből és az 1975. évi Szöveggyűjteményből hallás utáni feldolgozásra javasolt szövegeket foglalja magába."

A Függelék illusztrációkat tartalmaz a szövegekhez. Gazdagítja a szöveggyűjteményt néhány írásbeli és rajzos hallgatói munka, de találhatók tanítási tervezetek (vázlatok) is, amelyek segítséget adnak bizonyos szövegek lehetséges feldolgozásához.

További segédletek: diaképek és hangfelvételek. A szöveggyűjteményben megtalálható a szövegekhez javasolt pergőfilmek jegyzéke is. A filmek a BME Oktatástechnikai Osztályától kölcsönözhetők. Az egyes szövegek végén levő jelek eligazítják a nyelvtanárt, hogy milyen segédanyagokra számíthat. A hangfelvétel bemondója Dr. Fűredi Jánosné, a felvételek Veszprémben, az Országos Oktatástechnikai Központ laboratóriumában készültek stúdiókörülmények között. Egyes szövegekhez két hangfelvétel is készült: eredeti és változtatott nyelvi struktúrájú szöveggel.

Sokéves gyűjtőmunka és tapasztalat előzte meg a másik hallás utáni szöveggyűjtemény, a Fonotéka közkinccsé tételét. Egyelőre egy kazettányi anyag áll tanáraink rendelkezésére, a többi készül. A munkát Gyenes Tamásné dr. végzi.

A Fonotéka rádióból felvett tudományos előadások, riportok gyűjteménye. Erősen szakirányú szövegeket tartalmaz haladók, a magyar nyelvet jól beszélő külföldiek számára. Kiválóan alkalmazható a differenciált oktatásban. A steril (zajmentes) stúdiófelvételekkel szemben (mint pl. a szöveggyűjtemény felvételei) a Fonotéka ún. natur felvételeket is tartalmaz, ahol a riporterek, riportalanyok beszédtempója változik. Az esetleges zörejek, az élő beszéd stílusa, szókinccse komolyabb feladat elé állítja a hallgatót. A Fonotéka felhasználásához segítséget nyújt az egyes előadások, riportok nyomtatásban elkészített szövegkivonata. Ha igény mutatkozik iránta, akkor ezt is a kollégák rendelkezésére tudjuk bocsátani.

Az ismertetett segédanyagok hangfelvételei hozzáférhetőek. A Farkas-Fodor-féle fonetikai hanganyag etalonját már kölcsönöztük más egyetemek nyelvtanárainak. A többi kölcsönzéséről nincs tudomásom. Szeretném figyelmükbe ajánlani a Kajla Béla kollégám által összeállított Műszaki szöveg-

gyűjteményt, amelyhez viszont nem készültek hangfelvételek, de így is nagyon hasznos lehet valamennyiünk munkájában.

De térjünk vissza a nyelvtanári munkához! Hogyan alkalmazhatók e segédanyagok az órai munkában?

A befogadás eredményességét, vagyis a szóbeli, ill. írásbeli szövegeknek a megértését a hallgatói közlésből tudjuk ellenőrizni, amely "formája szerint élőszóban vagy írásban történhet, mindenkor tartalmat (mondanivalót) ragad meg és közvetít akár válaszra várva, akár nem-vagy éppen válaszképpen." (Szende Aladár i.h. 157.1.)

A közlés sokrétűségét, a differenciálás szerteágazó célját ismerve most csak a hallás utáni szöveg alapján írt fogalmazás tanítására hozok példát az évente megrendezett nyelvi versenyre való felkészülés kapcsán.

A hazánkban tanuló külföldiek anyanyelvükön különböző előképzést kaptak iskoláikban. Bizonyára többé-kevésbé jól tudnak fogalmazni anyanyelvükön. A magyar nyelvű fogalmazások elkészítése más jellegű feladatok elé állítja őket. Legtöbbször erősen szakmai jellegű, redukált lexikájú fogalmazást kell írniuk. Zárthelyi, ill. versenydolgozatok esetében még a mondatok száma is hozzávetőlegesen meghatározott.

Hogy hallgatóink a fogalmazásírás követelményeinek eleget tudjanak tenni, a nyelvtanári munkánkban a nyelvoktatás kezdeti szakaszától fontos helyet foglal el a fogalmazástanítás. A tankönyv gyakorlatai nagymértékben segítik ezt a munkát. Az első évfolyamon használt kétkötetes tankönyv mondatközpontúságra épült gyakorlataival sok lehetőséget ad az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésére. De a tankönyv leckéinek szövegfeldolgozása is alapjaiban fogalmazástanítás. Hiszen itt tanítjuk meg a hallgatókat az egyes szakaszok tételmondatainak kiemelésére, tömör megfogalmazására, kérdésfeltevésre, jegyzetelésre, a szerkezeti vázlat elkészí-

tésére, a vázlat alapján a szöveg reprodukálására. A szövegfeldolgozás tehát magában foglalja a reprodukív fogalmazás elemeit. Ebből a műhelymunkából kell kiindulni. Hiszen a fogalmazásírás készségek elsajátításának egész sorát kívánja meg, és köztudott, hogy a készségek kialakításához a fokozatosság elvének figyelembevételével hosszabb idő szükséges. Ha szorgalmas, tehetséges, jó nyelvérzékkel rendelkezik a hallgató, már az első év végére elérhető, hogy tanult műszaki ismeretanyagok új szempontok szerinti elrendezése után magasabb szintű reprodukív fogalmazást írjon.

Nagyobb feladat elé állítja a hallgatót a hallás után szöveg alapján írt fogalmazás. Hiszen amíg az olvasott szövegben visszatérhet a nehezebb részek olvasására, itt erre nincs mód. A kétszer, esetleg háromszor elhangzott szöveget meg kell értenie, rögzítenie kell stb.

A tanár az évi munka megtervezésekor kijelöli a megfelelő hallás utáni feldolgozásra szánt szövegeket. Az ismertetett szöveggyűjteményeken kívül alkalmasként érdeklődésre számot tartó aktuális tudományos cikk is szóba jöhet.

A feldolgozás gyakorlata azt igazolja, hogy még a jobb csoportoknál is szükséges a kulcsszavak, a feltételezett nehezebb, ill. idegen szavak és az adatok táblára való felírása. A magnófelvételek alkalmazásával időt nyer a tanár, hiszen már az első meghallgatás alkalmával dolgozhat a táblánál: szavakat írhat fel, ábrákat rajzolhat. Itt jegyzem meg, hogy a szövegekhez kapcsolódó diák levetítésére a diavetítőt elég körülményes a magnóval együtt hordozni. Kis csoport esetén a célnak megfelel egy közönséges dianéző is. A látás, hallás, ill. a tapasztalat útján szerzett ismeretek lehetővé teszik magasabb igényű reprodukív fogalmazások megírását. Ilyenek a nyelvi verseny dolgozatai is. Természetes, hogy év közben is végzünk hasonló feladatokat. Hadd

számoljak be az egyik ilyen gyakorlatról.

Két másodéves csoportom volt tavaly. Egy gépészkarri és egy villamoskari. Mindkét csoportban foglalkoztunk az eróművekkel. (Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok 10. old.) A szöveg az erómű fogalmának meghatározása mellett röviden összefoglalja azok működésének lényegét. A következő órán ehhez a témához kapcsolódóan dolgoztuk fel "A víztakarékos hűtőtorony" (Szöveggyűjtemény 63. szöveg) c. hallás utáni szöveget. Erről a szövegről készült hangfelvétel, és készült hozzá tanítási tervezet is (Szgy. 133. old.), amelyet módosítással használtam fel. Hadd ismertessem röviden a feldolgozás menetét! A hallgatók korábbi tanulmányaiból felidézttünk különböző fogalmakat (pl. kazán, kazántápvíz, vízlágyítás stb.) majd beszélünk a kazánban történő gőztermelésről. A táblára került séma alapján felidézttük, hogyan működik a hőerőmű, összehasonlítva a vízierőmű működésével. A vízierőműtől eltérően itt az elektromos energia mellett fáradt gőz is keletkezik. Utaltunk az atomerőmű és a hőerőmű közötti hasonlóságra. (Mindkettőben keletkezik fáradt gőz). Ez után következett a tulajdonképpeni feldolgozás, ahol a megfigyelési szempont: Mi történik a fáradt gőzzel? Az első meghallgatásnál jegyzetelés nélkül a szöveg egészére koncentrálni mindenki figyelt. Közben a táblára került egy kérdés: Hányféle módon cseppfolyósítják a fáradt gőzt? Az első meghallgatás után néhány szó jelentését tisztáztuk, majd új megfigyelési szempontokat írtam a táblára: Mi a hagyományos hűtés hátránya? Mihez hasonlíthatjuk a Heller-Forgó-féle hűtőrendszert? A felvétel másodszori meghallgatása közben jegyzeteltek a hallgatók. Az óra végén a megfigyelési szempontokra válaszoltunk. Az így feldolgozott anyagból a következő órára szóbeli és írásbeli feladatot is kaptak a hallga-

tók, akik több forrásból különböző módon szerezték az ismeretanyagot: a táblai ábrákról vizuálisan, a szövegből auditíve, ehhez kapcsolódtak az előtanulmányok, s mindebbe szervesen beépült a magnetofon. Természetesen nem állítjuk, hogy ez utóbbi nélkül eredménytelen munkát végeztünk volna. De magnetofon, ill. hangszalag alkalmazásával az órát gazdaságosabban használhattuk fel. A hallgatók pedig az élő beszéd mellett hozzászoknak a gépi hanghoz, amire az élet sok területén szükségük is van. A hallás utáni szöveg tempója pedig meghatározott munkatempóra, gyorsabb jegyzetelésre sarkallja őket.

A dolgozatok viszonylag jól sikerültek. Mivel hallgatóim több forrásból szerezték az ismeretanyagot rákényszerültek, hogy a tulajdonképpeni anyaggyűjtés után rendszerezék mondanivalójukat, szelektáljanak, elválasszák a fontosat a kevésbé fontostól, a lényegest a lényegteltől, hogy tömörítsenek, a jelentős mondanivalót tartalmazó mondatokat megfelelőbb szakaszokba rendezzék stb. Tapasztalataikat, a korábban tanultakat szervesen beilleszték az új anyagba. Vagyis eljussanak a reprodukív fogalmazástól a produktívig. Néhányan közülük a második félévben képesek voltak egy-egy átfogó téma kidolgozására, kiselőadás tartására, ahol nemcsak a szaktárgyi ismeret, a tapasztalat, de a kreatív elképzelések is domináltak.

Várnai Aladár:

(Nehézipari Műszaki Egyetem, Miskolc)

A DIFFERENCIÁLÁS SZÜKSÉGES ÉS LEHETSÉGES MÉRTÉKE

Megnyugvással vegyes örömmel olvastuk az idei módszertani konferencia témájáról hírt adó levelet: olyan kérdésnek szenteli a BME Magyar Nyelvi Csoportja az ez évi tanácskozást, amely számunkra (az NME külföldi hallgatóit oktató tanárok számára) nemcsak fölöttébb aktuális kérdés, ám több vonatkozásban egyszersmind feszítő gond is az utóbbi egy-két évben. Itt az alkalom hát, hogy beszéljünk róla - kérünk is nyomban lehetőséget a hozzászólásra -, ám még előljáróban szeretnénk rögzíteni, hogy nem afféle tudományosan alátámasztott (felszerelt) kiselőadásra vállalkoztunk, hanem inkább felszólalásra, nevezetesen kérdezni szeretnénk általa egyet s mást a tanácskozástól.

Idegen nyelvi órán, tehát a magyar mint idegen nyelv órán is nyilvánvaló: álunk (az ideális) a homogén csoport. A differenciálás - bármiképp indokoljuk is meg létét s módzatait - valahol végül is kényszer s így szükségszerűség, s csak ezután módszer, melyet az eredmény vagy a jobb eredmény elérése érdekében (reményében) alkalmazunk. Csakhogy amíg például az egyetemre (főiskolára) kerülő magyar hallgatókat - nagy létszámuk és oroszból igencsak különböző tudásszintjük (képességeik) miatt - aránylag könnyen tudjuk viszonylag homogén orosz nyelvi csoportokba osztani, és így az eredményes képzés reményében kezdetünk hozzá oktató-sukhoz, addig ez a külföldi hallgatók magyartanításában egyre kevésbé képzelhető el az utóbbi esztendőben.

Úgy tűnik, már csak szép emlék az az időszak (pedig

nem is oly rég volt, egy korábbi előadásomban szoltam is eredményes munkánkról), mikor az első évfolyamon nemcsak két csoportunk volt, de úgy differenciáltunk eleve, hogy az egyik csoportban (8 fő) csak vietnami és csak gépész (sőt: vegyigépész!) hallgatók voltak együtt, akik ráadásul közel egyforma színvonalú tudással érkeztek a NEI-ből. (Egyes nyelvi és metakommunikációs készségek fejlesztése a külföldi hallgatók magyar nyelvi óráin - In: Folia Practico-Linguistica XIV./1. szám, 1984. 151-159. old.) Csoportjaink azóta mindinkább heterogénekké válnak, nemzetiség szerint együtt tanulnak az afrikaiak, ázsiaiak, kuba-iak, bolgárok, tetejébe nemcsak gépészek, de van köztük bányász, újabban kohászhallgató is! Ám ez nem csupán azért gond, mert különböző karok, szakok hallgatói vannak együtt, de ezeknek a diákoknak eltérő az órarendjük is... Következésképpen első éven a heti 6 órára többnyire csak a délutáni, méginkább az esti órákban kerülhet sor - ha a délelőtti idegen nyelvi órák idején szabadok is, nyilván nem egyszerre szabadok. Hozzá kell tennünk, a vidéki egyetemeken (főiskolákon) dolgozó tanárok valamelyik idegen nyelvet tanítják kötelező óraszámukban, azaz saját órarendjükre is tekintettel kell lenniük a külföldiek óráinak elhelyezésekor. Arról pedig ezek után fölösleges szólnom (holott tanácskozásunknak igazában ez a témája), hogy a hallgatók között meglévő és nyilvánvaló színvonalbeli különbségeket a csoport kialakításakor merő képtelenség figyelembe venni. Maradnak az órán történő differenciálások különféle kényszermegoldásai, egyéni feladatok kiosztása, házi feladatokbeli különbségtevés stb.

És most értünk oda, amiért szót kértünk ezen a konferencián. Mert mindaz, amiről eddig szoltunk, még nem keltette föl bennünk a megoldhatatlanság érzetét, mondhatni, ezekkel

a nehézségekkel megtanultunk együtt élni, s munkánkat mindezek ellenére eredményesnek tudjuk. Azonban az utóbbi két-három esztendőben oly mértékben csökkent az egyetemünkre érkező ösztöndíjas külföldi hallgatók száma, hogy például tavaly az I. évfolyamon mindössze négy (nemzetiség, szak és tudásszint szerint természetesen különböző), másodéven pedig mindössze egy (portugál) diákunk volt, pontosabban kettő, de a csehszlovákiai hallgatót részlegesen felmentettük az óralátogatási kötelezettség alól. Magától értetődik, hogy az év eleji csoportszervezéskor konzultáltunk a Magyar Nyelvi Csoport vezetőjével, s javaslatukra 1 csoportban (összevontan) oktattuk őket heti 6 órában.

Közbevetőleg: bizonyos fix pontokra természetesen ügyelnünk kell, ilyenkor is, pl. a tanár szerződésben rögzített óraszámára, a minimális (megadott) csoportlétszámra, olyan kötöttségekre, mint az immár évfolyam szerint sem homogén együttes órarendi eltéréseire, a követelmények teljesítésére, de lehetőleg az egyéni különbségekből adódó feladatok szem előtt tartására is.

Nos, a helyzet az órákon nemegyszer hasonlatossá vált az eldugott települések osztatlan iskoláiban meglévő állapotokhoz, ami esetünkben jó és rossz értelemben egyaránt bekövetkezett... Ugyanis kivételesen két igen jó képességű, kiváló magyar nyelvi előképzettségű, élénk és vitakész vietnami (és bányász) hallgató ült együtt két szerényebb adottságú és közepes magyar nyelvi készségekkel érkezett, csöndesebb zimbabwei (és gépész) diákkal, s ott volt köztük egy kivételesen igényes, lelkes, jó magyar tudású, de európai mentalitású másodéves portugál diák (bányász-geológus). Amire ilyen helyzetben minimálisan ügyelnie kell a tanárnak: végezzük el az anyagot, mindenki kapjon valamit, a gyengébbek fejlődhessenek, de a jobbak legalábbis ne unatkozzanak.

Ám ez tartósan és hosszabb távon nemigen tartható be. Hiszen igen érdekes volt - mikor a másodéves bányászhallgató - kiaknázván a sajátos helyzet szülte alkalmat -, előzetes felkészülés után színvonalas kiselőadást tartott geológiai témakörből az elsősöknek - de vajon ők ezt mivel viszonyozhatták volna az ő nyelvi színvonalukon? Igaz, jót beszélgettek-vitatkoztak az ugyancsak bányász vietnamiak vele, de nem lehetett minden második-harmadik alkalomra efféle programot tervezni. Annál is kevésbé, mert a zimbabweiek éppen hogy több több egyéni (kiejtési, nyelvtani) foglalkozást igényeltek kimondatlanul is.

A II. félévben - valljuk be: illegálisan - megkíséreltük néhányszor a következő megoldási módozatot: a tanár a heti 6 óráját ténylegesen megtartotta, de ebből nem minden órán vett részt minden elsős, 1-1 órán csak a gyengébb zimbabweiek voltak ott (speciális gyakorlás), 1-1 óra konzultációra pedig csak a másodéves diák jött el (szigorlati anyag). Természetesen jóval több házi feladatot kaptak valamennyien, s ezeket számonkértük. Ezzel is igyekeztünk arra készíteni a hallgatókat, hogy a rendeletileg előírt kötelező óraszámnak megfelelő időmennyiséget fordítsanak a magyar nyelv tanulására. Mindez a hallgatók egyetértésével történt, ám nagy kérdés, ez az út a jövőben járható-e, vagy ...

...nem kellene-e kimunkálnunk e sajátos (és többnyire kisebb létszámú csoportokat oktató intézményeket érintő) helyzetre valamilyen elfogadható modellt?

...nem kellene-e revideálni a külföldi hallgatók magyartanításával (létszám-minimum, óraszám stb) kapcsolatos előírások egynémelyikét?

Kovács Miklós:

(BME Nyelvi Intézet)

ÉVISMÉTLŐ KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYAR NYELVI
OKTATÁSA A BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEMEN

A Budapesti Műszaki Egyetemen minden külföldi hallgató, aki bármilyen tárgyból, tanulmányi, egészségügyi, fegyelmi stb. okból félévet ismétel, köteles az üres félévben magyar nyelvi oktatáson részt venni. Ez értelemszerűen mindkét szemeszterre vonatkozik.

Rektori rendelet írja elő, hogy minden évismétlő diáknak bizonyos tárgyakból látogatnia kell előadásokat, gyakorlatokat. Hogy melyek ezek, annak kijelölését a rektor az illető kar dékánjának hatáskörébe utalja át. E tárgyak rendszerint azok, amelyekből a tanuló megbukott, vagy amely az illető karon a legnehezebbek közé tartozik. A dékánok a külföldi hallgatóknak elrendelik a magyar órákat is.

Mi indokolja ezt a rendeletet? Miért van szükség a külföldi hallgatók magyar oktatására az üres félévben, mikor úgysis állandóan panaszkodnak, annyira lekötik őket a feladatok, annyira elfoglaltak, hogy a tanuláson kívül nem is jut idejük semmire. "Miért nem hagyjuk szegényeket békén. Úgysis annyi bajuk van. Miért nem heverhetik ki a vizsgaidőszak, a sikertelen vizsga okozta súlyos megrázkódtatást nyugodtan?"

Keresztfélév az egyetemen nem lévén, üres félév keletkezik, amit a hallgatók általában itt töltenek Budapesten, ösztöndíjat kapnak. Mindenki tisztában van azzal, hogy a külföldiek az egyetemen, a kollégiumban, különösen az első

két évben, tehát éppen akkor, amikor még tanítjuk őket, amikor még a legkevésbé tudnak magyarul, legszívesebben és leggyakrabban saját honfitársaikkal töltik idejüket, az üres félévben megnövekedett szabadidejüket is. Nem gyakorolják magukat - a kivételektől eltekintve - a magyar nyelvben.

A fő ok azonban mégsem ez. Az évismétlés okai között nagyon gyakran kiemelt helyen szerepel az a tény, hogy a hallgató nem tudja elmondani még azt sem, amit tud. Vagyis a nyelvi nehézségek. Ezzel a problémával minden oktató találkozik, aki külföldiekkel foglalkozik. Ezért a magyar nyelv alaptárgy számukra. És elismerve a nyelv szükségességét ezért teszik a dékánok, illetve közvetetten a rektor kötelezővé az évismétlők számára is a nyelvórákat.

Mielőtt rátérnék ezzel kapcsolatos tapasztalataink ismertetésére, a hangsúlyt a feladat milyenségére helyezve, szeretném néhány szóban megindokolni, hogyan is került ez a téma a konferencia programjába.

Idei konferenciánk témája a differenciált oktatás. Minden tanár kénytelen differenciálni. Nincsen olyan osztály, tanulócsoporthoz, amely azonos képességű tagokból állna. De az évismétlő oktatás kétszeresen is differenciált. Egyrészt a szokásos - hogy úgy mondjam reguláris - óráktól szinte minden tekintetben különbözik. Más anyag, más-milyen formában, más-milyen pedagógiai feladat. Másrészt pedig a csoport, vagy csoportok összetétele karok, nemzetiségek, létszám, kor, érdeklődés, nyelvi tudás tekintetében - a felsorolást hosszan lehetne még folytatni - egyik oktatási formában sem annyira heterogén, mint itt.

Az évismétlő oktatás heti hat órát jelent. Ezt általában kétszer három órára szoktuk bontani. Ez nem kötelező, nem előírás. A sok éves gyakorlatban ez vált be. Ebben az

oktatási formában nem szerencsés három napra osztani a hat órát, noha a másfél órás foglalkozásoknak vannak bizonyos előnyei a háromszor negyvenöt percesekkel szemben. A szemeszter elején tanszékünk bekéri minden kar dékáni hivatalától az évisméltlésre utasított diákok névsorát és értesíti őket írásban, megadja az első óra időpontját, helyét.

Elméletben a tanár az órák időpontját illetően kedvező helyzetben van. Saját órarendjéhez igazíthatjuk az órákat, hisz a hallgatók nincsenek annyira elfoglalva, mint egyébként. De ez csak elméletben van így, mert már itt sem ilyen egyszerű a helyzet. Igen sok tanuló kihasználja az üres félét; dolgozik, utazik, megszerzi a jogosítványt és még ezer más dolgot csinál, tervez. Más tárgyból szintén óralátogatásra kötelezett. Ezeket az elfoglaltságokat indokolt esetben figyelembe kell venni, hogy az állandó teremproblémáinkat ne is említsem.

Pedig probléma, nehézség akad ezen kívül is. Bizony sokan nem látják be: a magyar órákkal nem egy újabb kötelezettséget varrtak a nyakukba, hanem szükségük van rá tanulmányaik folytatásához. Ennek a szemléletnek a leküzdéséhez hozzájárul, ha az órák érdekesek, hasznosak, hiszen sem gyakorlati jegyet, sem aláírást nem kapnak a hallgatók. A félév végén a dékáni hivatalok kérik tőlünk az óralátogatás, illetve a hiányzások igazolását. Ezt mi elküldjük minden hallgatóról. A részvétel feltétele a beíratkozásnak a következő félévben. Ennek ellenére néhányan nem járnak, vagy legalább is nem rendszeresen. Így a létszám, ami természetesen félévről félévre változik, óráról-órára sem állandó. Nem is kell ecsetelnem milyen problémát okozhat ez a tanárnak, aki felkészült az órára egy - mondjuk - nyolc fős csoporttal, és a padokban három, kettő,

esetleg csak egyetlen hallgató ül. Ez is előfordult már, és az órákat úgy kell megtervezni, hogy mindkét esetre legyen a tanárnak a tarsolyában valami, mert a foglalkozást ilyen esetben is meg kell tartani. Hogy ez többletmunkával jár, az egyértelmű.

Az óralátogatás igazolásán kívül nincs más kényszerítő eszköz a kezünkben. Ezenkívül itt, ha meg is követeljük a rendszeres megjelenést, elnézőbbek vagyunk. Esetleg szemet húnnyhatunk kisebb vétségek, hiányzások fölött, amit a rendszeres magyar órákon nem tehetünk és nem is teszünk meg. Ez az oktatási forma önmagában is kicsit lazább, kötetlenebb a többinél.

A helyzet akkor sem egyszerű, ha mindenki jelen van. Az évismétlő oktatás annyiban hasonlít a kis létszámú falusi iskolákra, hogy ugyanazon az órán vesznek részt az elsősök és a másodikosok is. Nyelvtudásuk szintje az egyéni készségeken túl már csak a Magyarországon eltöltött idő miatt is rendszerint különböző. Továbbá nagyon sok közöttük a gyenge hallgató, aki a nyelvi nehézségek miatt nem tudta letenni a vizsgáit. A gyenge hallgatóval önmagában is többet kell küszködni. És ugyanabban a csoportban van az is, akinek ugyan jó osztályzata volt magyarból, de például egészségügyi okok miatt túl sokat mulasztott az előző félévben. Szinte személyre szóló feladatokat kell néha kidolgozni.

Egyik fő nehézsége, és szerintem, de legalább is számomra legfőbb szépsége ennek az oktatási formának abban rejlik, hogy nincs külön erre a célra kidolgozott tananyag. Végül is a törzsanyagot itt nem nagyon használhatjuk. Saját dolgunkat nehezítenénk meg a továbbiakban. Visszakerülve a rendes oktatásba egyrészt unatkozna a hallgató, másrészt előbbre járna a társainál. Ott újra differenciálni

kellene az oktatást, ami azért nem cél, hanem eszköz a jobb eredmény eléréséhez. Vagyis a fentebb említett kötetlenség nemcsak a vétségek, hiányzásokkal szembeni elnézőbb magatartásban jut kifejezésre, hanem abban is, hogy az itt oktató tanár gyakorlatilag szabad kezet kap, ami az elvégzendő anyagot illeti. Ez a szabadság lehetőség, és egyben eszköz is. Lehetőség arra, hogy a tanár nevelő is legyen. Máskor alig jut idő arra, hogy megismertessük őket Magyarországgal, földrajzával, történetével, irodalmával, a szokásokkal, azzal mi illik, mi nem illik, a magyar kultúrával. A "szerencsétlenségben" szerencsésük van ezeknek a diákoknak, amennyiben a tanár szívügyének érzi, hogy mindent elérhetővé tegye számukra. Mert igény igenis van rá. Még a "legműszakibb" hallgatóban is fel lehet kelteni az érdeklődést. Ha pedig szerencsés összetételű a csoport, ez magától adódik. Volt olyan csoport, ahol a gyerekek kérték, hogy azzal foglalkozzunk, amit én ajánlani szerettem volna. Eszköz ez a szabadság arra, hogy felkeltsük érdeklődésüket a nyelvórák iránt is.

Azért némi kötöttség persze itt is van. De ez inkább a nyelvtanításból magából fakad, és nem kívülről, felülről jön. Mint említettem az órák nálunk kétszer hármas felosztásban zajlanak. Nyilvánvaló, hogy itt is ugyanúgy foglalkozni kell a nyelvtannal, szövegértéssel, kiejtéssel stb., mint valami izgalmas téma megbeszélése. Hogy a tanár ezt a rendelkezésre álló időn belül, hogyan osztja be, tőle függ. Lehetősége van arra, hogy az egyik nap a hangsúlyt inkább a nyelvtanra fektesse, a másikon pedig a szövegekkel való foglalkozásra. Az én csoportjaim esetében ez a felosztás bizonyult szerencsésebbnek.

Az első órán ugyanúgy, mint a rendes tanításban megcsináltatjuk a felmérő dolgot, függetlenül attól, hogy első éves, vagy másodéves hallgatóról van-e szó. Ezen az

órán tartjuk a szokásos ismerkedést. Mivel kötetlenebb az anyag, megbeszéljük, mivel szeretnének foglalkozni az órákon, és elmondom az én elképzeléseimet. Ezzel észrevétlenül képet lehet alkotni nagyon sok mindenről. Megismerhető az érdeklődésük, nyelvi készség szintjük, szövegértésük, kiderülnek az előképzési hiányosságok. Az ismerkedés, a teszt alapján lehet aztán kidolgozni az egyéni feladatokat személyre szabottan, ahol erre szükség van. Ez a felmérés nagyon fontos. Ezzel tudatosítani lehet az egyes diákokban a hiányosságaikat. Néhányuknál még azt is bizonyítani kell, mit szükséges pótolni. Ehhez fél év áll rendelkezésre. Az évismétlő oktatás célja ez a pótlás, és elsősorban nem az új ismeretek megtanítása. A cél a hiányosságok, bizonytalanságok megszüntetése. Ettől természetesen nem választható el élesen a máshol nem tanított, illetve tanítandó új ismeretek közlése, megszerzése. A hallgatók szókincse, ismeretei úgy bővüljenek, hogy mellette be kell pótolni, át kell ismételni minden eddigi anyagot.

Felhasználható, különösen a gyengébb hallgatóknál a Színes magyar nyelvkönyv is egy-egy nehezebb nyelvtani anyagrész átismétlésére. Ezt csak itt lehet megtenni, máshol nincs rá egyszerűen idő. A "színes könyvben" található nyelvtan, és az egyetemi rendszeres magyar oktatásban megtanultak gyakorlására kiválóan alkalmas az Aradi-féle feladatgyűjtemény. Ha megfelelő mennyiségben áll rendelkezésünkre, segítségével könnyen adhatunk akár minden hallgatónak különböző feladatokat. (Bár tapasztalataink szerint például a tárgyias vagy alanyi ragozás átismétlése nem válik az erősebbeknek sem hátrányára.) Problémát itt az ellenőrzés jelenthet. Ezért a megoldások történhetnek írásban is. Amennyiben valaki szóban old meg egy feladatot, a javításba be lehet vonni a többi hallgatót is. (Ez külön

feladat a többieknek.)

Amíg a csoport egyik része nyelvtanozik, a másik, vagy akár csak egy hallgató feldolgozhat egy szöveget, amiből beszámolót tart. A beszámoló, a hibákat ismét csak közösen javítva, hallás utáni szöveg a többieknek, amit el kell mesélniük, amiről fogalmazást kell írniuk. Ezt házi feladat formájában is meg lehet tenni. A szöveg lehet írásos, de felhasználható, sőt fel kell használni ehhez is a magnót. A hallgatók kaptak olyan feladatot is, hogy híreket vagy bizonyos műsort a rádióban hallgassanak meg és a következő órán számoljanak be róla. A beszámolók témája lehet az is, hogy mi történik a nagyvilágban. Meglepően tájékozatlanoknak bizonyultak hallgatóink ez ügyben. A világpolitikai helyzet megbeszélése már szövegértési, szövegalkotási feladat a számukra.

Kis időráfordítással mindig lehet olyan újságcikket találni, amely a hallgatók hazájával foglalkozik. Biztos, hogy ezekkel sokkal szívesebben, nagyobb kedvvel dolgoznak. S miközben saját helyzetismeretük birtokában vitáznak egymással és a magyar újságírók, politikai helyzetmagyarázók véleményével, észrevétlenül tanulják, gyakorolják, hogyan kell saját véleményt, gondolatokat önálló, összefüggő szöveggé megfogalmazni, előadni.

Az én csoportjaimban mindig sikere volt annak, hogy mindenki mutassa be a hazáját, ismertesse annak politikáját, gazdasági helyzetét, kultúráját, problémáit. Így magyarázta el nekem egy libanoni hallgató a libanoni helyzetet, mindenkit érdekelt (engem is), és parázs viták alakultak ki. Így tudtam meg sokat Etiópiáról, és még nemrég felszabadult afrikai országokról is. Cserébe az ő kérésükre én is felkészültem bizonyos témákból. Például az egyik csoportomat az 56-os események érdekelték, a másikat a

magyar gazdaság problémái. Ezek elől akkor sem szabad kitérni, ha az embertől több, alaposabb készülést igényelnek is.

A beszámolókat magnóra lehet venni. A felvett anyagot elvihetik, otthon meghallgathatják, javíthatják. Egyáltalán az audio-vizuális eszközök remekül használhatók ebben az oktatási formában. Amennyiben lehetőség van rá, a nyelvi laboratórium a legalkalmasabb az órán belüli differenciálásra. Itt van időnk arra, hogy a kiejtéssel sokkal többet foglalkozzunk, mint egyébként. A mesék, mondókák, megzenésített versek felhasználásával, a zene, a ritmus segítségével nagymértékben javítható a kiejtés. Szerencsére ma már nagy választék van ilyenekben, egyszerűbb gyerekektől a nehezebbekig. Nem szabad elszalasztani az évfordulókat, ünnepek nyújtotta kiváló alkalmat a szokások megismertetésére sem.

Egy-egy ilyen jellegű ismeretlen szöveget feldolgozhatnak közösen is. Megfelelően válogatva kettéoszthatjuk a csoportot, hogy önállóan (közösen) dolgozzanak két különböző ismeretlen szövegen. Aztán a csoportokból egy-egy ember előadást tart a másik csoport tagjainak a témából, akiknek az előadás alapján rekonstruálniuk kell az ismeretlen szöveget. Nehezíthetjük a dolgot úgy, hogy néhány szó, kifejezés (amit mi fontosnak, megtanulandónak ítélünk) használatát előírjuk, mindkét társaságnak.

A dr. Estók Tivadarné által gyűjtött mikroszövegek és a hozzájuk kapcsolódó feladatok, mivel ezek különböző nehézségűek, szintén jól használhatók, és nagyon megkönnyítik a tanár munkáját a differenciálást illetően.

Sokkal nagyobb időráfordítást igényel, de nagyon színesítheti az anyagot egy-egy esetleges színház vagy mozi látogatás. Tévéműsor, megfelelően válogatva, szintén té-

mája lehet az óráknak. A gyengébbeknek akár egy gyermekműsor, a jobbaknak valami "komolyabb". A műsorok közül kiválogathatók a műszaki témájúak.

Mert az eddig felsorolt témák érdekesek lehetnek, érdeklik is a diákokat, szívesebben foglalkoznak, foglalkoznának ilyesmivel. De nekünk azért nem szabad szem elől téveszteni, hogy mi elsősorban egy műszaki egyetem, vagy főiskola elvégzésében akarjuk segíteni hallgatóinkat.

Ehhez kiválóan felhasználható a Berényi Katalin-Erdős József kollégáim által kidolgozott műszaki szakirányú tankönyv kezdők számára. Ez a Színes magyar nyelvkönyv után a második félévre szól. Összekötő kapocs a "színes könyv" és az egyetemen a rendes magyar oktatásban használt Kígyóssy Edit-féle tankönyv között. Nyelvtani- és szóanyagával ez utóbbit készíti elő.

Most már nálunk is folyik kezdő oktatás, és mi tagadás, a mi első csoportjainkból kikerülő hallgatók közül is néhányat viszontláthattunk évismétlőként. Mivel tanítványaink voltak kezdettől fogva, jobban ismertük, mit tudnak és mit nem. Ezeknek, és az évismétlő oktatásban összegyűlt tapasztalatoknak az alapján felmerült az a gondolat, hogy szükség lenne egy segédanyagra évismétlők számára. De már készül az új tananyag. Ez bővebb és mélyebb lesz, mint az eddigi. Több lesz benne az ismétlés. Ezek és a hasonló részek felhasználhatók lesznek az évismétlő oktatásban is, és megkönnyíthetik az ezzel foglalkozó tanár munkáját. De lehet, hogy mégis szükség lenne egy kifejezetten csak évismétlőknek készült anyagra is. Elképzeléseink vannak egyelőre csak arról, milyenek kellene lennie. Ne legyen tananyag, ne jegyzet, hanem valamiféle kötetlen, szabadabb jellegű tantervszerűség. Mivel ilyen még soha nem készült, a feladat nem egyszerű. Kidolgozására biztos, hogy később

kerül sor. Addig az ilyen munkát végző tanárok saját
találékonyaságukra vannak utalva. Reméljük, hogy ezzel a
néhány tapasztalat átadásával hozzá tudunk járulni munká-
juk megkönnyítéséhez.

Gyenes Tamásné dr.:

(BME Nyelvi Intézet)

A DIFFERENCIÁLÁS KÉNYSZERE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ
EGYÉVFOLYAMOS MAGYARNYELV-OKTATÁS KERETÉBEN

Szóllósy-Sebestyén András e kötetben közölt előadásának címét variálva azt is mondhatjuk: a differenciálás - továbbfejlesztés. Ez a továbbfejlesztés olykor kikerülhetetlen kényszer. Így történt ez 1973-ban is. Akkor már évek óta megbízható rendszerességgel kaptunk olyan hallgatókat, akik hazájuk műszaki egyetemén négy félévből már levizsgáztak, ekkor kaptak magyar ösztöndíjat. Ezután egy évet a NEI-be jártak, s ezt követően a BME második évfolyamán kezdték magyarországi felsőfokú tanulmányaikat. Többnyire szovjetek voltak (oroszek, észtek, utóbb ukránok), de előfordult köztük lengyel és bulgár is.

Ezek a hallgatók a hetvenes évek elején nem kis fejtörést okoztak nekünk, mert ha rögtön a másodévesek nyelvórájára ültettük be őket, akkor az első évfolyam anyagának kimaradása miatt csak vegetáltak, ha viszont az első évesekhez osztottuk be őket, nemcsak szervezési gondjaink sokasodtak meg az állandó óraütközések miatt, hanem meggyengült a nyelvoktatásban szükséges szakmai motiváció is. Ugyanis a másodéves hallgató szemlélete, szakmájához való viszonya, s természetesen az egyetemi tanulási módszerek fejlettsége dolgában is minőségileg különbözik az elsőévesektől. Az alaptárgyi szövegek számára merőben érdektelenek, a készségfejlesztés elsőéves követelményei elégtelenek, a tempó lassú; mindössze a nyelv-tani anyag jelentett számottevő feladatot. S ha az első éven valahogy túl is jutottak, változatlanul megmaradt a kérdés,

hogyan és kikkel készítsük fel őket a szigorlatra?

Ekkor vetődött fel az az ötlet, hogy talán külön csoportban, külön tanterv alapján, testre szabott tanmenettel, sajátos módszerekkel egy esztendő alatt is megkísérelhetnénk megtanítani nekik a kétesztendei magyarnyelvi anyagot. Be kell vallanunk, hogy ez a kísérlet már kezdetben sem volt egyértelműen egyesélyes. Hiszen köztudott, hogy a nyelvoktatás sikeressége nem függetleníthető sem a rendelkezésre álló időtől, sem a célnyelvi környezetben való tartózkodás időtartamától. E kérdés kapcsán engedjessék meg egy kis kitérőt!

1963-ban, amikor az egyetemre kerülve az építész- és építőkeri hallgatók magyarnyelv oktatásához hozzáálltam, még három éven, hat féléven keresztül tanultak magyarul a hallgatók (heti négy-négy órában). Néhány év múlva - feltehetően a NEI-ben végbement fejlődés és megbízható munka következményeként - két évre csökkentették az egyetemi magyarnyelv-oktatás időtartamát, a háromszor négy órából így lett hat plusz három, (vagyis a tizenkettőből kilenc). Ez a tanulmányi idő - tapasztalataink szerint - a hallgatók többségének elegendő arra, hogy megfelelő színvonalon elsajátítsa nyelvünket. Az viszont nyilvánvaló, hogy a tanulmányi idő tovább nem csökkenthető, hacsak fel nem fedezünk és fel nem tárunk a diákban olyan különleges belső tartalékot, amelynek mozgósítása felfokozhatja az órák hatékonyságát. Nos, 1973-ban az a szerencsés helyzet állt elő, hogy különlegesen ambíciózus, tehetséges, szorgalmas, s ami nem lebecsülendő, népünk iránt őszintén érdeklődő szovjet fiatalok iratkoztak be "helyből" a második évfolyamra, építész- és villamosmérnök hallgatók. Az ő számukra szerveztük meg az ún. vegyes II. éves kísérleti csoportot azzal a céllal, hogy egyetlen esztendő alatt heti hat órában mind az első, mind a másodéves nyelvtani anyagot megtanítsuk, a szükséges szóbeli és írásbeli nyelvkészségeket

elsajátíttassuk velük, s lehetőleg minél nagyobb szókincshez juttassuk őket. Ezek alapján pedig a második félév végén le is szigorlatoztatjuk őket.

Elvünk az volt, hogy amennyivel kevesebb az oktatás összóraszám, legalább annival kell a hallgatónak az otthoni tanulásra szánt időt megnövelnie. Természetesen nem csupán a maga jószántából, hanem a házi feladatok kényszerétől ösztökélve. Így hát az óráknak is intenzívebbeknek, a feladatoknak is bonyolultabbaknak és igényesebbeknek kellett lenniük ahhoz, hogy a hallgatók ne csupán az előírt nyelvtani anyagot tegyék magukévá, hanem különféle nyelvi készségeik és jártasságaik is gyorsabban fejlődjenek ki.

E csoportban azt, hogy a szöveget "öncélúan" tanítsuk, nem engedhetjük meg magunknak, hiszen már szeptembertől kezdve dolgozunk a szigorlatra is. Így lényegében mindig olyan szöveget választunk ki még a nyelvtani jelenség demonstrálására is, amely majd szervesen beépülhet a szigorlati tételek anyagába. Részben a szigorlat-irányultság következményeképpen, részben azért, mert már másodévesek, kezdetben is lényegesen több olvasmányt veszünk át velük, mint az elsőévesekkel. E szövegek nem csupán tankönyveinkből, illetve azok szöveggyűjtemény-részből származnak, nem is csak nyomtatásban megjelent sokféle kiegészítő- és segédanyagunkból, hanem újságcikkekből, népszerű tudományos-és szakkönyvekből, magnóra vett rádióelőadásokból, a szokottnál is több hangos oktatófilmből, tanulmányi kirándulásainkon gyűjtött információkból, sőt a tanár által megjelölt témakörben még a hallgató által önállóan kikeresett anyanyelvi cikkből is.

A szigorlati tételek ezekből a - különféle módokon feldolgozott, illetve feldolgoztatott - szövegekből álltak össze. Tulajdonképpen ahány hallgató, annyiféle változata van a szigorlati tételeknek. Nemcsak azért, mert a szövegek egy

részét dolgozzuk csak fel közösen, s a többit egy-egy hallgató otthon felkészülve, s előzetesen a konzultáción a tanárral megbeszélve adja elő társainak. Egy számára az adott szöveg az önálló recepció és reprodukció gyakorlását jelenti, társai számára pedig a hallás utáni szövegértés gyakorlását. Abban is eltérnek egymástól a tételtek, hogy az előadó a maga témáját részletesebben fejti ki, míg a társaitól szerzett információkat szűkszavúbban, illetve a közös tematikájú tételtek építész vonatkozású dolgairól az építészek, villamosmérnöki aspektusairól a villamoskari hallgatók tájékozottabbak. Abból, hogy az előadásokat konzultáción előzetesen megtárgyalta a hallgató a tanárral, természetesen az is kiderül, hogy ehhez a vegyes II. éves oktatási típushoz feltétlenül szükséges heti egy-két órai konzultáció. A feszített ütemű tanórákba ugyanis csak garantáltan megfelelő színvonalú hallgatói előadások illeszthetők be. A másik feltétel viszont az, hogy eltérő kari profil esetén is találni kell egymással érintkező szigorlati témákat, mert szakmailag és lexikailag főlőszlegesen megterhelné a különböző szakirányú hallgatókat a más karok túl speciális tematikája. Szerencsés közös nevezőt teremt egy-egy olyan átfogó témacsoport kiválasztása, mint pl. a környezetvédelem, az energiatakarékosság, az új energiatípusok bevezetésének technológiája stb.

Amint az előbb elmondottakból is kitetszik, a recepció és a reprodukció készségek az első tanórától kezdve a fokozatosság elvének megfelelően állandó harmóniában fejlődnek. A kezdetben létrehozott néhány mondatos (mai szóhasználattal élve mikro-)szövegek egyre terebélyesebb szóbeli és írásbeli reprodukciókká nőnek; ez a követelmény. Az első vegyes II. éves hallgatók rengeteget dolgoztak. Minden órán legalább háromféle házi feladatot kaptak: nyelvtanít, szövegalkotásit (szóban és írásban). Az írásbeli feladatokat írólapon kellett

elkészíteniük és a következő órán beadniuk. A feladatokat - kijavítva - visszakapták. Házi feladat soha nem maradt kijavítatlan. A hibákat rendszeresen megbeszélték, s minden hallgató feljegyzéseket készített a típushibáiról, melyekkel időnként újabb feladatokat kellett készíteniük. Volt ún. szó-kincsfüzetük is, az intenzívebb szótanulás érdekében. Ebbe a tanult szócsaládokat, illetve az órai gyakorlás és magyarázat során felgyülemllett szinonímákat, antonímákat, homonímákat, többjelentésű szavakat jegyezték fel, sőt különféle szólásokat és a leggyakrabban előforduló igék igekötős változatait is.

Eddig a vegyes II. évesekre ma is érvényes elvekről és oktatási gyakorlatokról volt szó. Mielőtt a tananyagelosztás és a dolgozatok rendjét ismertetném, nem tudom megállni, hogy meg ne említsem az "évfolyam dolgozat"-ot, amely csak a hetvenes évek vegyes másodéveseit jellemezte. Az évfolyamdolgozat olyan terjedelmes, otthon elkészítendő tanulmány, amely a hallgatók egész évi szöveggyűjtését, szakszövegolvasását és feldolgozását tükrözi. Minden hallgató kapott február elején egy átfogó témát a hozzá tartozó kiadós szakirodalommal. Az áttanulmányozott anyagok egy részét az órán (vagy konzultáción csak a tanárnak) referálta, ebből szerkesztette meg - s a csoport előtt az utolsó órák egyikén elő is adta - az évfolyamdolgozatot. Ennek a TDK-dolgozatra, esetleg szakdolgozatra is emlékeztető írásműnek a nyelvtanáron kívül szaktanári és hallgatói opponense is volt, akik szintén megbírálták. E dolgozatokat nyolc-tíz éve őrzöm, mert jól mutatják, nyelvileg mire képes alig két esztendei tanulás után az igényes, lelkiismeretes és intelligens külföldi hallgató. De ne higgyék, hogy ezeket a hallgatókat csak szakszöveggözpontú magyarnyelv-tanulásra korlátoztuk. Azonban arról, hogy a tanórán kívül milyen kirándulásokat tettünk,

hányszor és mit néztünk meg élvonalbeli színházakban, milyen verseket olvastunk, egyáltalában milyen országismereti tanulmányokat sikerült folytatniuk, itt most nem kívánok szólni.

Ismertetem viszont a jelenlegi vegyes II. évesek tananyag-beosztását. Az előírás szerint a Magyar Nyelv I. kötetének nyelvtanát november közepéig, a második kötetét február végéig kell megtanulniuk. Mindkét félévben három-három dolgozatot írnak, ebből az első kettő deverbális nomenképzésből tartalmaz nyelvtani feladatokat, s meredeken növekvő terjedelmű szövegprodukciónak fogalmazásokat, valamint lexikai feladatok elkészítését követeli meg. A harmadik és a negyedik dolgozat a Magyar Nyelv II. kötetének nyelvtanát öleli fel, s a szövegprodukciónak témáját és terjedelmét nehezíti egészen a másodéves színvonalig. A további szövegek részben harmadik tankönyvünkből valók, akárcsak nyelvtani gyakorlataink. Az ötödik zárthelyi (erre március végén kerül sor) már teljesen megegyezik a másodévesek második félévi zárthelyi dolgozatának követelményeivel, vagyis ismeretlen hallás utáni szövegből kell szabványos terjedelmű, legalább huszonnégy mondat-egységnyi fogalmazást készíteni; a hatodik dolgozat pedig szintén megegyezik a másodéves szigorlati zh-val tartalmilag is, terjedelmileg is. A feladat a tanult tételek alapján egy hasonló témáról való szabad fogalmazás.

Ha előadásomat most ezzel fejezhetném be, bizony jó lenne. Végülis egy sikeres kísérlet meggyökerezéséről beszámolni mindig kellemes. Csakhogy - itt nem elemzhető okok miatt - az elmúlt másfél évtized során előnytelen változás következett be. A vegyes II. éves csoportba beosztott emberanyag sajnálatosan megváltozott. Nemcsak képességeikkel, nemcsak szorgalmukkal, nemcsak fegyelmükkel van baj, hanem hazánk iránti érdeklődésük is megcsappant. Ennek következményeként évek óta a legrosszabb tanulmányi átlagot érte el a vegyes

II. éves csoport. Sőt, a hallgatók sorozatos igazolatlan mulasztásai miatt fegyelmi intézkedéseket is kellett tennünk. A bevezetőben már említettem, hogy a kétéves egyetemi magyar oktatás csupán abban az esetben zsugorítható össze egy évre, ha sikerül a hallgatókban meglevő jelentős tartalékot mozgósítanunk a tanulásra. Már hogyha vannak ilyen tartalékok... De ha nincsenek, veszélybe kerül az egyévfolyamos magyarnyelv- oktatás. Ez szomorú. Viszont más okokból a jövőben is szükség lehet ilyen csoportokra. Erről azonban talán majd egy másik módszertani konferencián számolhatunk be.

Ginter Károly:

(Nemzetközi Előkészítő Intézet)

ANYANYELVI DIFFERENCIÁLÁS A MAGYARTANÍTÁSBAN: KÉTNYELVŰSÉG

A differenciálás a magyartanításban is egyfajta válogatással jár. A válogatás fő szempontjai az elérendő célhoz elvezető nyelvi eszközök minél teljesebb átadása és a rendelkezésünkre álló idő korlátozott volta. Az első voltaképpen az ide vonatkozó ismeretek teljes tárháza, a második pedig abban vezet, hogy mit adjunk át, milyen sorrendben, és hogy mit hagyjunk el. Válogatunk, szelektálunk, ha tetszik differenciálnunk kell; ezek a szavak valami módon szinonimák. A válogatás a tartalom kérdésein kívül kiterjed a nyelvhasználat módjára (passzív-aktív, írásbeli-szóbeli használat) is, bár céljaink közül nem adjuk fel a mindenoldalú fejlesztés elvét.

Oktatási módszereink az egynyelvűségekre épülnek, a célnyelv, a magyar minél korábbi és minél szélesebb körű használatára magán az oktatási folyamaton belül is. Soknyelvű csoportokat tekintve ez természetes, hiszen nem tudhatunk minden diákunkkal anyanyelvén vagy közvetítő nyelven szót érteni; ha pedig akár a többséget figyelembe véve mégis idegen nyelvre váltjuk a szót, azonnal létrehozuk a csoporton belüli "hátrányos helyzetűek" tömbjét.

Módszerünk azonban csak a mi oldalunkról tekintve ilyen határozottan egynyelvű, direkt. A tanuló fejében állandóan és elúszhatetlenül ott él az anyanyelve, és mihelyt egy-egy fogalom, tárgy nevét magyarul nem találja meg, azonnal a felszínre is tör. A mondatszerkesztésben, a szórend kialakításában pedig újra és újra felfedezzük az anyanyelv hatását. A következetes és magától értetődő javításokkal, gyakorolta-

tással, ismétléssel erősítjük a magyar nyelv használatát. Törekvésünk teljes siker esetén egy fajta nyelvváltáshoz vezet: a hallgató, aki eleinte, előzetes ismeretei alapján anyanyelvén is képes volt követni a gondolatsorokat, az évek folyamán erre egyre kevésbé vállalkozhat; szakmai kérdésekről csak magyarul tud beszélni, legjobb esetben egy magyar szavakkal megtűzdelt keveréknyelven. (Hasonló dolog észlelhető - másik irányban - a külföldön tanulmányokat végző magyar egyetemi hallgatók körében is.)

A külföldi ösztöndíjasok egyetemi képzésével a küldő országoknak akarunk segítséget nyújtani. Hallgatóink tehát egykor hazájukba visszatérve, az ottani környezetbe visszailleszkedve fogják majd hasznosítani a nálunk tanultakat, s ehhez természetesen az ott beszélt nyelvet kell felhasználniuk közvetítő eszközként. Jól érzik azok a külföldi ösztöndíjasok, akik hazájukban is használatos (közvetítő) nyelvű, angol, francia szakkönyvekkel erősítik meg tudásukat, "konvertálják" az egyetemen hallottakat.

Célszerű lenne, ha nyelvi képzésünk szervezeten, tudatosan figyelembe venné ezt az igényt. Ki kellene alakítani a valóságos szakmai kétnyelvűséget, azt, hogy a hallgató a magyarul megszerzett ismereteket azonnal meg tudja fogalmazni azon a nyelven, amelyen majd munkája során érvényesülnie kell. Ez a terminológia, a szakszókincs területén esetleg csupán szótár kérdése (ott sem biztos, hogy csupán az, mert egy új, még nem ismert szakmai ágazat szókincse hiányozhat a nyelv szókészletéből). A szókapcsolatokat, szószerkezeteket azonban nem lehet ilyen egyszerűen átültetni a másik nyelvre. Ezt egyrészt tanulni kell, másrészt bizonyos gyakorlat, rutin szükséges a szerkezetek egységben látásához, és a másik nyelv megfelelő szerkezeteinek gyors felleléséhez. Az egységben való látás alapvető tényező, hiszen a fordula-

tok mást jelentenek együtt, mint szavaik külön-külön, s így semmit vagy valami nevetségeset adna elemenkénti visszaadásuk.

A gyakorlásra van egy ősi, a modern direkt nyelvoktatásban mellőzött eljárás, a fordítás. Jól kiválasztott szakszövegekkel, akár csak mondatokkal készíthetjük hallgatóinkat arra, hogy megkeressék az anyanyelvi vagy közvetítő nyelvi megfelelőket. Egynyelvű csoportban ez "nyiltszíni", közös munka lehet, többnyelvűekben azonban egyéni feladat, illetőleg két-három, azonos nyelvterületről jövő hallgató együttes munkája. Ellenőrzése egyszerű, ha a hallgató és a tanár beszél valamely közös nyelvet a magyaron kívül. Ha ilyen nincs, akkor a hallgató maga számolhat be a fordítás menetéről, a felvetődött nehézségekről (szakszavak, a szerkezet más, de azonos gondolati tartalmat kifejező elemeinek magyarázata; ilyen, hogy köznyelvi példát említsünk, legtöbbször a közmondások megfeleltetése). Az elemzés során felszínre kerülnek a szakszókincs nehézségei, a szakmai megfigyelést, beavatkozást igénylő változások nyelvi tükröztetésének gondjai (a szakszókincs igei elemei), esetleg más, eltérő szemléleti megközelítésből adódó problémák. A megbeszélésbe bevonhatók felsőbb éves hallgatók, akik rendszerint szívesen közreműködnek honfitársaik képzésében. Megy ez azonban csupán saját hallgatókkal is; a jó tanári kapcsolat kizárja, hogy a hallgatók félre akarják vezetni a nyelvüket nem ismerő tanárt, sőt büszkék rá, hogy ők mondhatnak valamit anyanyelvükről. Különösen érvényes ez akkor, ha az érintettek tudják, hogy a fejlődésüket szolgáló közös munkáról és nem tudásuk ellenőrzéséről van szó. Ez utóbbira ugyanis nem célszerű a fordítást olyan tanárnak felhasználnia, aki nem ismeri az adott idegen nyelvet.

A fordítás természetesen nem lehet kizárólagos módszer, hanem a gyakorlás egy eleme az eddig kiformált sokféleség

mellett, nem fenyegeti tehát a magyar nyelv központi helyét, szerepét az oktatásban. Ugyanakkor felhívja a hallgatók figyelmét a segédeszközök (szótárak, kifejezésgyűjtemények, kétnyelvű szógyűjtemények, szószerkezet-gyűjtemények) elégtelenségére vagy hiányára, illetve serkenti őket ilyenek készítésére, e célra létesülő munkacsoport megalakítására. Nem szabad elfelednünk, hogy egyes nyelvek esetében a felsőévesek a nemzeti szakműveltség csúcsait képviselik, tehát ha felismerik a nemzeti nyelvi fejlődés szükségességét, valamiféle "szaknyelvújítás" elindítói lehetnek hazájukban, s ezzel megerősíthetik saját helyüket is tudományáguk hazai képviselőiben. Mellesleg: nekünk magunknak is hasznos, ha a fordítások megbeszélése során betekintést nyerünk egy-egy, hazánkban, sőt Európában alig ismert nyelv szerkezetébe.

Nyelvpedagógiai szempontból a fordítás a korábbi nyelvi tanulmányok során feltörő anyanyelvi elemeknek mintegy szintézise lehet, amely erősíti a magyaron keresztül az anyanyelvi tudatosságot is, és elvezethet egyfajta szerves kétnyelvűséghez. Ekkor a hallgató tudatában nem csupán párhuzamosan él a két nyelv úgy, hogy mindegyiket mint zárt, elszigetelt rendszert képes használni, hanem egyikből a másikba váltva nemcsak szavakat, hanem gondolatokat, gondolat sorokat is át tud adni. Amíg a közvetlen emberi kapcsolatokban a zárt nyelvi rendszer használata elegendő, sőt ez az elsődleges követelmény, a szaktudományok területén, ha valaki nem az anyanyelvén lett tudós, bizony ki kell építeni a gyors és gyakori nyelvváltás készségét.

Dr. Bazsó Zoltán

(Sumeni Pedagógiai Főiskola, Bulgária)

A DIFFERENCIÁLT NYELVOKTATÁS - AZ ÉRTÉKELÉS, A
VIZSGÁZTATÁS SZEMSZÖGÉBŐL

Hosszú időn át, közvetlen minkakapcsolatban, megbízott óraadóként dolgoztam együtt a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának munkatársaival, miután 15 éven keresztül részt vettem a műszaki főiskolás külföldi hallgatók magyar nyelvi képzésében. A sokéves, gyümölcsöző együttműködés alapján, csak az elismerés hangján szólhatok a Magyar Nyelvi Csoport alkotó tevékenységéről. A mindennapi munkában rendkívül sokat segítettek azok a jól használható, színvonalas, korszerű jegyzetek, segédanyagok, hangszalagok, kiegészítő kiadványok, melyeket az egyetemi nyelvtanár kollégák a főiskolai magyarnyelv-oktatás számára is rendelkezésre bocsátottak.

A Budapesti Műszaki Egyetem Magyar Nyelvi Csoportja a színvonalas szakmai irányítás révén, a személyes kapcsolat-tartás mellett, az évente megrendezésre kerülő országos módszertani konferenciákkal hatékonyan fogta össze a műszaki felsőoktatási intézményekben a külföldiek magyar nyelvi képzésével foglalkozó nyelvtanárok munkáját. A különböző témakörökkel kapcsolatos előadások tartásának lehetősége, a gyűjteményes kötetben történő megjelentetés, a szakmai véleménycsere sok segítséget nyújtott a pályakezdő kollégák mellett még a tapasztaltabb nyelvtanárok számára is: természetes közegben hatékony továbbképzést biztosított mindenkinek.

Személy szerint szólnom kell arról, hogy a módszertani

konferenciák lehetőséget adtak a különböző témakörök területén az orosz nyelvi képzés módszertani kutatásával való kölcsönhatásra. Ilyen módon nyílt lehetőség arra, hogy a közelmúltban sikeresen befejeződött MM Állami megbízási kutatásom egyes tényezőit a kontrasztív összehasonlítás tükrében is megfogalmazzam a magyar nyelvi konferenciákon megtartott előadásaimban. Ennek megfelelően nyilvánítottam véleményt az elmúlt években többek között például a szótári segédanyagok létrehozásáról, az eredeti és átalakított műszaki szövegek alkalmazásáról, a szemléltetés módszertani szempontjairól, a nyelvi laboratórium felhasználásáról, a nyelven kívüli ismeretek szerepéről, a gyakorlatok és feladatok fontosságáról az idegen nyelvi oktatás folyamatában.

A tapasztalatok kölcsönös kicserélése, az előadások, publikációk összefüggésekben történő tanulmányozása további biztatást adott mind az orosz-, mind a magyar nyelv oktatásával kapcsolatos módszertani kutatások végzésére. Éppen ezért megállapítható, hogy a Budapesti Műszaki Egyetem Magyar Nyelvi Csoportjának munkássága nemcsak a külföldi hallgatók magyar nyelvi képzésében ért el kiemelkedő eredményeket, hanem kisugárzó hatása révén más nyelvoktatási területek tevékenységére is ösztönző hatást gyakorolt.

A mai téma alapján ugyancsak érvényes ez a megállapítás. A differenciálás kérdése ugyanis, különböző jelleggel, régóta foglalkoztatja a gyakorló nyelvtanárokat. Jómagam már 1970-ben javasoltam például, hogy a műszaki főiskolán folyó orosz nyelvi képzésben tegyünk bizonyos különbséget a szak-középiskolából, illetve a gimnáziumból jött elsőéves hallgatóknál, lehetőleg külön-külön nyelvi csoportokba osztva a diákokat, a hozott tudásanyaguknak megfelelően.

Ismeretes, hogy az egyre terjedő, hasonló igények követ-

keztében az idegen nyelvek oktatására vonatkozó miniszteri utasítások azután 1974-től előírták a differenciált nyelvi csoportok létesítését. A legújabb MM rendelet (13/1985./ 4.§/3) jelzésű pontja ugyancsak tartalmazza ezt a feladatot: "A felsőoktatási intézmény a hallgatók nyelvi felkészültségétől és érdeklődésétől függő, különböző szintű és óraszámú nyelvi tanulócsoporthoz köteles szervezni."

A magyar mint idegen nyelv oktatása vonatkozásában - melyre egyébként az idézett rendelet tétélesen nem hatályos - a differenciált nyelvi csoportok létesítése elsődlegesen egy nagyobb létszámú külföldi hallgatókkal rendelkező intézmény, vagyis a Budapesti Műszaki Egyetem keretén belül jelentkezhet feszítő, megoldásra váró problémaként. A többi műszaki felsőoktatási intézményben ugyanis a külföldi diákok alacsonyabb számaránya más irányú megközelítést igényel ebben a vonatkozásban.

Nyilvánvalóan ilyen megfontolásból is, az OSM^x/ nem utal az általános nyelvi rendelethez hasonló módon, a csoportbontásos differenciált nyelvvoktatásra - a külföldi hallgatók számára.

A magam részéről - sokéves nyelvvoktatási tapasztalatom alapján - ezt nem tartom hiányosságnak. Az egységes követelményrendszer (KR) ugyanis jelentős mértékben ellentmondásossá válhat az értékelés, a vizsgáztatás szemszögéből, ha az egyes csoportokban valamilyen okból különböző követelményeket támasztunk a hallgatókkal szemben. Ez a veszély pedig fennáll, mivel minden egyes nyelvi csoport a nyelvtanár számára külön-külön oktatási-nevelési egységet képez,

^xLásd: Aradi András: Egységes követelményrendszer és differenciálás c. cikkét és bibliográfiai adatait.
(A szerk. megjegyzése.)

ahol a "jobbak", az "átlagosak" és a "gyengék" teljesítménysorba állítása óhatatlanul megtörténik - az elbírálás tekintetében. Ilyenkor fordul elő aztán, hogy a differenciálás szerinti legmagasabb tudásszintű "A" csoport hallgatója esetleg udvariassen érdeklődik oktatójától: mennyire azonos tartalmi értékű az ő közepes (3) érdemjegye a leggyengébb tudású "F" csoportban lévő (percenként legalább egy cirillbetű felismerésére képes) diáktársának ugyancsak közepes (3) érdemjegyéhez viszonyítva? - A jó nyelvtanár persze valami bölcs, szakszerű és nyugtató hatású választ ad, de közben maga is érzi, hogy érdeklődő hallgatójának "jogos" a kérdése.

Hasonló okok - és más indítékok (lustaság, igénytelenység stb.) - miatt azután a hallgatók igyekeznek a leggyengébb tudásszintű csoportokba kerülni, ahol óhatatlanul kisebbek a követelmények - mindent megkísérelve azért, hogy ne kerüljenek a legjobb, ámde magasabb szintű követelményeket támasztó csoportokba. Így fordulhat elő, hogy az elsőéves hallgatók az orosz nyelvi csoportbontó tesztek legegyszerűbb feladatait sem "képesek" megoldani, habár később gyakran kiderül: nem túlságosan magas nyelvi felkészültségük azért a n n y i r a - nem hiányos. Egyébként is azért mégsem lehet, számszerű alapon sem, a hallgatók 80%-át a két leggyengébb, az "E" és "F" csoportba elhelyezni. Ekkor jönnek a diákok a vezető nyelvtanárhoz a legkülönbözőbb indokokkal, hogy mégis, valahogy, egy "kisebb" követelményt támasztó, gyengébb szintű csoportba kerüljenek. Az elutasítást követően néha még a szakintézeteknél is próbálkoznak, persze eredménytelenül.

A tárgyilagosság kedvéért el kell mondani, hogy a gyenge felkészültségű csoportok óráin - az esetek több-

ségében - a nyelvtanárok ugyancsak megpróbálnak magas (egységes) követelményeket támasztani. A félév végén, vagy a záróvizsgán azonban mégsem adhatnak mindenkinek elégtelen osztályzatot, ha a hallgatók nem képesek megfelelni a minőségi kívánalmaknak. A szakmai intézetek nem veszik jónéven, ha a nyelvtanárok "kibuktatják" a hallgatók tetemes hányadát. Így nem is ritka a barátságos érdeklődés, természetesen teljesen semleges alapon, X.Y. elégtelen "milyensége" iránt, merthogy a gyerek a szaktárgyakban nagyon tehetséges.

A differenciált nyelvi csoportok hasonló és más nehézségei az értékelés, a vizsgáztatás tekintetében - állandó témaként szerepeltek az országos vezető nyelvtanári értekezletek megbeszélésein is. Megnyugtató megoldásokat azonban, az adott oktatási szituáció bonyolultságára való tekintettel, nem nagyon sikerült találni. Bizonyos kompromisszumos javaslatok születtek, de ezek önmagukban még nem oldják meg az előzőkben jelzett problémákat.

Szerencsére, a külföldiek magyar nyelvi képzésében ezek az ellentmondások, nehézségek nem jelentkeztek az elmúlt másfél évtizedben a pécsi Pollack Mihály Műszaki Főiskolán. Mindössze az 1975/76-os és az 1976/77-es tanévben volt nagyon magas létszáma a külföldi diákoknak intézményünkben: 45, illetve 44 fő - természetesen mind a három évfolyam vetületében, együttesen. Így azután nyelvoktatásunkban mindig is a b e l s ő , e g y é n i , s z e m é l y r e s z a b o t t differenciált oktatás játszott elsődleges szerepet a külföldi hallgatók magyar nyelvi képzésében. Érthető ez, ha meggondoljuk, hogy a hetvenes években a v i e t n a m i hallgatók döntő számaránya volt a jellemző: az említett 1975/76-os tanévben például 43 fő volt a létszámuk.

Az ismert oktatási-nevelési problémák mellett is néhány vietnami hallgató nyelvi szinten ugyancsak kiemelkedő eredményt ért el. Az egyik ilyen példa Pham Minh Dung, Nguen Van Hien, Leu Manh Hung, Nguyen Van Than: Vietnami-magyar szakszótár (segédanyag) magasépítés szakos hallgatók számára c. TDK munkája, amely az országos versenyen a Nehézipari Minisztérium különdíját nyerte el.

A közelmúlt időszakban, arab hallgatóim esetében is eredményesnek bizonyult az egyénekre szabott, differenciált magyar nyelvi oktatás. Ennek eredményeként egyik jemeni hallgatóm például rövidebb terjedelmű műveket magyarra fordított, illetve Petőfi Sándor, Arany János, Juhász Gyula több versének arabra fordításával is megpróbálkozott.

Mindezek alapján, véleményem szerint tehát az egyéni, differenciált foglalkozás a járható út a kisebb létszámú külföldi hallgatókkal rendelkező műszaki felsőoktatási intézményekben a magyar mint idegen nyelv oktatása hatékonyságának növelése területén.

Az elmúlt 15 év ilyen irányú oktatási-nevelési eredményeit más oldalról ugyancsak alátámasztják az 1985/86-os tanévben immár külföldön, Bulgáriában, a Sumeni Pedagógiai Főiskola Bölcsészettudományi Kara docenseként szerzett szakmai tapasztalataim.

Irodalom

Szóllósy-Sebestyén András: A magyar nyelvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon. Folia Practico-Linguistica, 1984. XIV. 1.sz. 9-22.p.

Bazsó Zoltán: A külföldi hallgatók oktatása-nevelése a Pollack Mihály Műszaki Főiskolán. A Pollack

Mihály Műszaki Főiskola Tudományos Közleményei.
Társadalomtudományok, 1985. 25-37.p.

Bazsó Zoltán: A magyar mint idegen nyelv oktatásának sajátosságai a műszaki főiskolai hallgatók képzésében. Korreferátum a Magyar Tudományos Akadémia, valamint a Magyar Nyelvtudományi Társaság Nyelvoktatási és Szaknyelvi Szakosztályának ülésén. Budapest, 1985.

Bazsó Zoltán: Az orosz műszaki szakszövegek oktatása hatékonyságának növelése a nyelvi laboratórium alkalmazásával. 1) Tudományos kutatási tézisek. THE WORLD OF LSP II. UNESCO ALSIED LSP CENTRE, COPENHAGEN, 1984.

2) A kutatási eredmények szakmai összefoglalása. 1982-85. évi Állami megbízási kutatások. 1. Társadalomtudományok. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest, 1985.

Bazsó Zoltán: Metodiceszkoje isszledoványije obucsenyija jeziku szpecialnosztyi. Előadás a MAPRJAL VI. budapesti nemzetközi kongresszusán. 1986.

Bazsó Zoltán: Az országismeret helye és szerepe a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában. Előadás a VII. magyar lektori konferencián. Budapest, 1986.

Aradi András:

(BME Nyelvi Intézet)

EGYSÉGES KÖVETELMÉNYRENDSZER ÉS DIFFERENCIÁLÁS

Nem általában kívánok a témával foglalkozni, hanem a műszaki felsőoktatásban folyó magyar nyelv-oktatás szempontjából. Mivel követelményrendszerünket az Oktatási segédanyagok és mellékletek c. kiadványunk foglalja magába, mindenekelőtt ennek anyagára támaszkodom a téma kifejtésében, és ismertetem a kiadvány átdolgozásával kapcsolatos terveinket is.

1.

Úgy gondolom akkor járunk el helyesen, ha a címben szereplő két fogalmat, az egységes követelményrendszert és a differenciálást egy tantárgy oktatási tervében egymás mellé rendelhető, egyaránt fontos tényezőkként tartjuk számon, s nem olyan igényeket látunk bennük, amelyek közül az egyiket csak a másik rovására érvényesíthetjük.

Azt azonban elmondhatjuk, hogy egy tantárgy oktatási tervének kialakításakor a követelmények meghatározása szükségszerűen nagyobb hangsúlyt kap a kettő közül. Ugyanez vonatkozik arra a helyzetre, amelybe a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja került, amikor az 1977-78-as tanévtől feladata lett a műszaki egyetemeken és főiskolákon folyó magyar nyelv-oktatás szervezése, szakmai irányítása. Az egységes követelményrendszer kidolgozását és érvényesítését a tantárgyi program által előírt cél elérésében

elengedhetetlen feltételnek tartottuk és tartjuk ma is. Fontos eredmény számukra, hogy az elmúlt tíz év során - az óralátogatások tapasztalatai szerint is - ez a követelményrendszer megszilárdult, áthatotta a műszaki felsőoktatásban folyó magyar tanítást, és fokozatosan tovább is tudtuk fejleszteni az elmúlt időszakban.

A tartalmi, módszerbeli, szemléleti egység kialakítását, a különböző intézményekben végzett oktatómunka összehangolását, az egységes követelményrendszer érvényesítését többféle módon, többféle eszközzel sikerült elérni. Mindehhez alapfeltétel volt a műszaki felsőoktatásban magyart tanító kollégák aktív együttműködése, segítő támogatása közös céljaink megvalósításában. Tartalmi szempontból döntő szerepe volt az egységes tananyagnak, Kígyóssy Edit jegyzetsorozatának, s a hozzá tartozó módszertani útmutatóknak. Másrészt az évről évre megrendezett módszertani konferenciák szintén az egységes szemlélet fórumává és műhelyévé váltak, ugyanakkor a felvetett kérdésekkel, a megoldatlan gondok feltárásával oktatásunk és követelményrendszerünk továbbfejlesztését is elősegítették, feladatokat jelöltek ki számunkra.

A szervezett tapasztalatcsere mellett az egységes követelményrendszer megfogalmazásában, részletesebb kifejtésében és közvetítésében alapvető szerepet kapott az Oktatási segédanyagok és mellékletek c. kiadványunk, amely a szorosabban vett követelményeket leíró dokumentumokat is tartalmazza. Ezt a kiadványt az I. módszertani konferenciára készítettük 1977-ben; 1980-ban megjelent átdolgozott, továbbfejlesztett változata. (A kiadványra a továbbiakban OSM rövidítéssel fogok utalni.)

Hiányosságai ellenére lényegében úgy tekintjük az OSM-et, mint a műszaki egyetemeken és főiskolákon oktatott Magyar

nyelv c. tárgy tantervét, curriculum jellegű dokumentumát, amely meghatározza az oktatás célját, tartalmazza a tantárgy részletes követelményrendszerét, a tananyagok és segédanyagok leírását, a tanítási anyag évfolyamok és félévek szerinti elrendezését (tanmenetminták), az ellenőrzés fő eszközeit (zárthelyi dolgozatok rendszere), az értékelés fő szempontjait és kategóriáit (a zárthelyik értékelése, osztályozási szintek), s a felsoroltakon kívül magába foglalja a tanítási-tanulási folyamat tervének néhány más további elemét is.

Az OSM-et már elkészítésekor sem tekintettük lezártnak, véglegesnek. Tudtuk, hogy alkalmazása során összegyűlnek olyan tapasztalatok, amelyek szükségessé teszik a továbbfejlesztését. Tisztában voltunk azzal is, hogy ennek során figyelembe kell vennünk azokat az észrevételeket és igényeket, amelyek más felsőoktatási intézményekben, más kollégák tanítási gyakorlatában összegződnek, fogalmazódnak meg.

Az elmúlt tanévben ismét napirendre került az OSM átdolgozása, kiegészítése (az 1986-87-es tanév végére fogjuk elkészíteni). A továbbfejlesztés részének tekintjük azt is, hogy a korábbinál explicitebb módon utaljunk az oktatás differenciálásának lehetőségeire, a differenciálás területeire. Vagyis azt akarjuk, hogy a közölt anyagokban, mindenekelőtt a tanmenetekben, közvetlenül is tükröződjene a differenciálás általunk helyeselt megoldási módjai, illetve a kollégák által igényelt formái. Arra is gondolnunk kell azonban, hogy a differenciálás ne veszélyeztesse a követelmények egységes teljesítését, sőt inkább szolgálja.

A továbbiakban az OSM-ről, mint az egységes követelményrendszer foglalatáról fogok beszélni, elsősorban azokra a fejezetekre és részletekre térek ki, amelyeket módosítani,

kiegészíteni szándékozunk. Ugyanakkor szeretném kiemelni anyagainkból azokat a vonatkozásokat, amelyek oktatásunk differenciálásával valamilyen módon összefüggenek (esetleg úgy, hogy az adott kérdésben kívánatos továbbra is az egységesség megtartása).

2.

Mielőtt az OSM egyes részleteivel foglalkoznánk, az egységes követelmények és a differenciálás viszonyát szeretném pontosabban tisztázni.

Mint láttuk, a követelményrendszer fogalmát tágabb értelemben használjuk, a tanterv egészét átfogó célrendszer meghatározó szerepű összetevőjét értjük rajta. A tantervelmélet szerint a célrendszerben a konkrét oktatási célok-
nak alárendelve a feladatok és követelmények szintje következik. Ez utóbbiak egymást kölcsönösen kiegészítik, ugyanannak a folyamatnak két oldalát jelölik (vö. dr. Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform, Tankönyvkiadó, 1981. 19-21. old.). Ezeket az összefüggéseket a mi oktatásunkra vonatkoztatva sem fogom részletezni, csupán a differenciálás szempontjából kívánok velük foglalkozni.

Az egységes követelményrendszer és a differenciálás viszonyát úgy kell meghatároznunk, hogy a differenciálás ne pusztán járuléka, esetleges kiegészítője legyen oktatásunknak, mert ez esetben szándékunk ellenére is az egységes követelményrendszerből kilógó, megtúrt tevékenységként jelenhet csak meg. Ugyanakkor a differenciálás nem lazíthatja fel követelményrendszerünk egységét.

A buktatók elkerülése végett el kell döntenünk, hogy a követelményrendszerben hogyan, milyen módon és milyen szinten érvényesüljön a differenciálás, s tartalma milyen

dokumentumokban jelenjen meg. Nézzük ebből a szempontból követelményrendszerünket.

A tantervi követelményrendszerek általában három részre bonthatók: 1. az adott tartalomra; 2. az ehhez kapcsolódó tanulói tevékenységre, teljesítményre; 3. a tervezett tudásszintre, készségszintre, vagyis az elvárt tanulási eredményre és ennek mérésére (vö. dr. Ballér Endre: i.m. 27-32. old.).

A mi esetünkben a tanterv első, tartalmi rétegét a célba vett nyelvi, nyelvhasználati készségek, a kifejlesztésükhöz szükséges ismeretek jelentik; ide tartozik az is, hogy a készségfejlesztés alapvetően szakmai jellegű szövegek feldolgozásával történik. Ezek a tartalmi követelmények, amelyek lényegében a fejlesztendő készségek kijelölését és fejlesztésük fő eszközének meghatározását foglalják magukba, egységesen érvényesek a műszaki egyetemeken és főiskolákon folyó magyarnyelv-oktatásban, bármilyen szintű csoportban, bármely oktatási formában.

Ezzel szemben a második réteg, a tanulói tevékenység, teljesítmény, ill. ezek tervezése az a szint a követelményrendszerben (és persze magában az oktatásban), ahol a differenciálást érvényesíteni lehet és kell is. Ide tartozik a megfelelő mennyiségű és minőségű tananyag, szövegek és nyelvtan kiválasztása, órai vagy otthoni feldolgozása, feldolgoztatása a csoport szintjéhez igazodó célszerű módszerekkel, s a hallgatók irányítása a tanulási folyamatban. A tanárnak a differenciáltan összeállított tananyag, a differenciáltan alkalmazott módszerek révén a hallgatókat maximális teljesítmény elérésére kell készítenie.

A harmadik réteg, a tervezett tudás- és készségszint valójában a műszaki egyetemeken és főiskolákon oktatott

magyar nyelv tantárgyi programjában kifejtett oktatási cél kitűzését, megfogalmazását jelenti a követelményrendszerben, ill. a cél elérését, valamilyen szintű megvalósulását a tanítás gyakorlatában, a tanulás eredményeként. (Hogy mi ez a cél, köztudott, ezért nem részletezem.) Ez utóbbi megint olyan rétege, eleme a követelményrendszernek, amelyet mint követelményt egységesen, azonos mértékben kell érvényesítenünk minden intézményben, minden csoportban. (Más dolog az, hogy a hallgatók által nyújtott teljesítmények az egységes követelményrendszerben meghatározott értékskálán az optimum és a minimum között fognak változni, esetleg a minimum alatt maradnak.) Hozzáteszem, hogy nemcsak a cél szintjén, hanem a célhoz viszonyított alacsonyabb szintek értékelésében sem mutatkozhatnak eltérések közöttünk, ha az egységes követelményrendszer szerint végezzük az értékelést.

Az előbbi fejtegetésből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a követelményrendszer elég jól körülhatárolható három rétege, fő részterülete közül a középsőt, a tanulói tevékenység, teljesítmény szintjét kell a differenciálás megfogalmazásának szintjeként számon tartanunk. S mivel a tanulói tevékenység tartalmát, egész évi folyamatát a tanmenet rögzíti, vagy kell, hogy rögzítse, a differenciálás szempontjából a tanmenetek fokozott figyelmet érdemelnek. Ezért is fogunk velük részletesebben foglalkozni az OSM-ben közölt minták alapján.

3.

Az OSM jelenlegi változata is bőségesen közöl tanmenet-mintákat, de jelen formájukban - bár kiolvasható belőlük a

differenciálás lehetősége és szükségessége - nem adnak kellő útmutatást és ösztönzést a differenciáláshoz.

A tanmenetekkel foglalkozó fejezet bevezetője azt fogalmazza meg, hogy a tanmenetminták nem jelentenek szigorú köttöttséget a tanár számára, nem kötelező jellegűek, hanem csak segítséget kívánnak adni a három jegyzet kötelező anyagának és a felhasználható segédanyagoknak a négy félévre történő elosztáshoz.

A közölt tanmenetekben inkább csak a hozzájuk fűzött megjegyzésekben mutatkozik meg közvetlenül a differenciálás igénye. Ezek a megjegyzések részben a csoport nyelvi szintjére, részben a hallgatók egyéni tudásszintjében levő különbségekre vonatkoznak, illetve az ismeretekben, készségekben tapasztalt hiányosságok, lemaradások megszüntetésének módját igyekeznek meghatározni.

Azonban nem csak az ilyen direkt megjegyzések érdemelnek figyelmet. A közölt tanmenetek az egységes követeményszerendszer alkalmazásának jegyében születtek, de gondosabb tanulmányozásuk esetén így is észrevehetjük bennük (pl. a szövegegyanyagok összeállításában, a gyakorlatokban) a differenciálás szándékát, a csoportok eltérő tudásszintjének figyelembevételét, (és persze az egymástól különböző tanáregyéniségeket is).

A "mit tanítsunk" és a "hogyan tanítsunk" kérdésre egyaránt adhatunk differenciált választ. A differenciálás tehát alapvetően két területen érvényesülhet: a tanítandó anyag összeállításában és az alkalmazott módszerekben.

Ami a tananyagot illeti, a differenciálás három forrását tarthatjuk számon oktatásunkban.

1. Leglényegesebb maga a jegyzetsorozat, amely önmagában is ad lehetőséget a differenciálásra, a jegyzet anyagából történő minőségi és mennyiségi szempontú válogatás révén.

A differenciáláshoz tartozó kérdés például, hogy I. éven hogyan, milyen mértékben egészítjük ki vagy esetleg helyettesítjük a leckék anyagát a Szöveggyűjtemény c. rész szövegeivel. De a differenciálás céljából rövidíthetjük is a leckék olvasmányait. II. éven el kell döntenünk, mennyire engedi meg a csoport színvonala, hogy a különböző szakirányú fejezetekben található, hasonló tematikájú szövegeket egy tétellé vonjuk össze. A nyelvtan területén elsősorban az elvégzett gyakorlatok mennyiségének, típusainak helyes megválasztásával szolgálhatjuk a differenciálást. Vonatkozik ez mindenekelőtt a II. éves jegyzet gyakorlataira, amelyek szükség esetén lehetővé teszik az egész I. éves nyelvtani anyag módszeres átismétlését, de módot adnak a tanult nyelvtan új elemekkel való kiegészítésére, magasabb szintű összefoglalására is.

2. Második forrásként a jegyzetsorozatot kiegészítő és szükség esetén helyettesítő - meghatározott szempontok alapján összeállított - segédanyagainkat említem. A tanmenetek mutatják ezek különféle felhasználását: a szigorlati tételek részeként, hallás utáni szövegeként, egyéni beszámoló anyagaként. Ugyanígy a csoportok szintje, összetétele szabja meg, hogy mennyire támaszkodunk a nyelvtan tanításában Farkas Judit és Fodor Katalin Magyar nyelvi laboratóriumi gyakorlatok c. jegyzetére vagy az általam összeállított Magyar nyelvi gyakorlatok c. segédanyagra a fonetikai hibák kiküszöbölése, a tanult nyelvtani szerkezetek szóbeli gyakoroltatása vagy nyelvtani ismétlés, felzárkóztatás céljából.

3. A differenciált tananyagösszeállításban a harmadik forrást a tanár által gyűjtött anyagok jelentik: különböző műszaki, természettudományi (részben ismeretterjesztő szintű)

folyóiratok cikkei, szakmai kiadványok tanulmányai, szöveg-részletei. Ezek változatos felhasználási lehetőségeiről nem kívánok beszélni, az így is nyilvánvaló, hogy ezek az anyagok lehetnek - segédanyagaink mellett - a differenciálás fő forrásai a szövegfeldolgozásban. Megjegyzem, hogy az átlagos csoportokban is szükséges az eléggé gyorsan avuló szöveganyag frissítése, változatosabbá tétele. Természetesen akkor járunk el helyesen, ha ezeket a szövegeket is szerepeltetjük a tanmenetben, a tervszerű munka részét alkotják, meghatározott célunk van velük a készségek fejlesztésében, s nem pusztán újdonságértékük vagy érdekességük miatt használjuk fel őket; és persze számonkérésükről is gondoskodnunk kell.

Magasabb nyelvi szintű csoportokban elképzelhető a nyelvtani anyag kiegészítése is a jegyzetekben és a segédanyagainkban nem szereplő részletekkel, résztémákkal. Adhatunk játékos feladatokat, amelyek megmozgatják a hallgatók nyelvi fantáziáját, s alkalmat adnak nekik alaposabb nyelvi tájékozottságuk bizonyítására. De ilyen kiegészítő anyag lehet pl. a szóképzés, szóalkotás tananyagszerűen nem tanított néhány területe. Vagy előfordulhat, hogy az alaktani, mondszerkesztési ismereteket tökéletesen alkalmazó csoportban a névelőhasználat néhány valóban megjegyezhető szabályának tisztázására, a helyes névelőhasználat gyakoroltatására kell vállalkoznunk. A szakmai és köznyelvi kommunikációs-készség fejlesztését egyaránt szolgálja a különböző - kevésbé feldolgozott - beszédszándékok (beszédaktusok) kifejezésének tanítása. A jelenlegi körülmények között az ilyen nyelvtani kiegészítés elég nehéz feladat, nincs összegyűjtve olyan anyag, amire támaszkodni lehet. Az új tananyag készítésekor azonban ezt a szempontot is figyelembe akarjuk venni.

A differenciálás, mint említettem, megközelíthető a módszerek oldaláról is, hogy megnyilvánuljon a tananyag feldolgozásának és számonkérésének módszereiben. Itt ismét nem térek ki részkérdésekre, már csak azért sem, mert a korábbi módszertani konferenciák részletesen foglalkoztak az oktatás különböző területein alkalmazható eljárásokkal, és ezek anyagából is számos ötletet kaphatunk a módszerek differenciált megválasztásához.

Az OSM-ben levő tanmenetminták némelyike feltünteti az órán alkalmazandó fő módszereket is, utal a szokásostól eltérő forma - pl. filmvetítés - alkalmazására a tananyag feldolgozásában. Úgy gondolom, a differenciált oktatásban részt vevő csoportok tanmeneteiben ezeket a módszerbeli utalásokat érdemes következetessé tennünk.

A tanmenetekkel kapcsolatban a differenciálásról tett megállapításaim többsége az eddigi tanítási gyakorlatunkból s az ennek megfelelő tanmenetekből indult ki. Az oktatás előre megtervezett differenciálásának hangsúlyosabb szerepet kívánunk adni a jövőben azzal is, hogy az OSM-be differenciált tanmeneteket is beiktatunk, tehát olyanokat, amelyek az emelt szintű oktatáshoz nyújtanak útmutatást, s olyanokat is, melyek - I. éven - a hallgatók felzárkóztatásának programját tartalmazzák.

Mint kiderült az elmúlt években, nemcsak szintek szerinti differenciálásra van szükség a külföldi hallgatók magyar tanításában (a műszaki felsőoktatásban). A tanítandó szövegek kiválasztásában bizonyos további, tematikus differenciálást tesz szükségessé a különböző egyetemek és főiskolák eltérő, speciális szakmai profilja. Tanmenetmintáink az ilyen irányú differenciálást is be kívánják mutatni a jövőben, ezért nemcsak a BME-n, hanem más intézményekben használt tanmeneteket is közölni szeretnénk.

Mint hangsúlyoztuk, igen fontosnak tartjuk az egységes követelményrendszer érvényesülését a hallgatói teljesítmények elbírálásában, a szűkebben vett értékelésben. Az OSM az értékelés három részterületén kíván iránymutatást adni. Ezek a következők: a zárthelyi dolgozatok értékelése, a szóbeli teljesítmények elbírálása és ezzel együtt az osztályozási szintek meghatározása, végül a szigorlati feleletek minősítése. Ezek a részterületek ismertek a kollégák többsége számára, ezért csak a tervezett módosítások jellegére térek ki, s mindenekelőtt a zárthelyi dolgozatok mondatainak értékelésére.

Ennek a résznek az átdolgozásával kettős célunk van: pontosabb, egyértelműbb útmutatást szeretnénk adni a nyelvi, nyelvhelyességi hibák elbírálásához, ill. fel kívánunk tüntetni olyan hibatípusokat is, amelyek vagy nem szerepeltek a korábbi értékelésben, vagy nem voltak egyértelműen meghatározva; emellett szeretnénk differenciáltabbá is tenni az értékelést.

A jelenleg alkalmazott 1 és 3 hibapont nem differenciál kellően a hibák között. És itt nem is csak a nyelvtan különböző területeihez tartozó jelenségek, tévesztések árnyaltabb megítéléséről van szó, hanem arról, hogy egy adott nyelvtani jelenségcsoporton belül is (pl. alaktan, szórend, igekötőhasználat) különböző súlyú hibákat lehet elkövetni. Ebből a szempontból is túl egysíkú a jelenlegi pontozás. A differenciáltabb értékelés indokolja, hogy néhány esetben bevezessük a kétpontos hibát is, helyesebben bizonyos hibákat kétpontosnak minősítsünk. Ez a tervezett változtatás leglényegesebb újdonsága.

Szükségesnek látszik az osztályozási szinteknek a korábbinál bővebb kifejtése, precízebb megfogalmazása. Szeretnénk, ha a megfogalmazások egységes értelmezést tennének lehetővé, segítenének megvalósítani a hallgatói teljesítmények és tudásszint egyöntetű megítélését. Ezek a szintek közvetlen kifejezői követelményeinknek, visszatükrözik, hogy adott osztályzat esetén a nyelvtani, lexikai ismeretek és a nyelvi készségek milyen fokát, alkalmazásuk milyen színvonalát várjuk el a hallgatóktól. Ezeknek a szinteknek a megfogalmazása útmutatást ad minden tudásszinten arra vonatkozóan is, hogy a hallgatónak a következő szint eléréséhez milyen feladatokat kellene teljesítenie, s így megmutatja, milyen reális követelményeket támaszthatunk az egyes hallgatókkal szemben nyelvtudásuk fejlődésének adott fokán. (Azaz pl. a négyes szint világos és kellően részletes megfogalmazásából kiderül, hogy egy közepes hallgató esetén milyen készségek továbbfejlesztésére van szükség, milyen feladatok elé kell állítani a hallgatót.)

A szintek megfogalmazásában az elégséges szintnél a korábbihoz képest lényegesen erősíteni kell a szakmai nyelvhasználatra való utalást.

A szigorlati feleletek értékelésében ugyancsak fontosnak tartjuk a követelményrendszerhez igazodó egységes megítélést, illetve azt, hogy a szóbeli vizsgán alkalmazott osztályozási szintek valóban részét alkossák az egységes követelményrendszernek. Itt az egységességnek - véleményünk szerint - abban is meg kell nyilvánulni, hogy az osztályozáskor a vizsgaprodukció méressen meg, az legyen az értékelés alapja, s ne általában a hallgatónak a vizsgáztató számára rendszerint már ismert nyelvtudása, nyelvi szintje. (Egyébként fölösleges lenne elkülöníteni az Osztályozási szintek magyar

nyelvből és az Osztályozási szintek a szóbeli vizsgán c. részt az OSM-ben, ill. szükségtelen lenne külön alkalmazni őket.)

5.

Az írásbeli dolgozatok értékelése - ezzel már foglalkoztam - az OSM-ben részét képezi A zárthelyi dolgozatok rendszere c. fejezetnek, melynek legfontosabb része természetesen A zárthelyi dolgozatok anyagának bemutatása.

A zárthelyik anyagával kapcsolatban el kell mondanunk, hogy a tananyag összeállításában vagy tanításának ütemezésében a differenciálásnak olyan következménye is lehet, hogy a jelenlegi zárthelyi mintákban közölt anyag számonkérésére - az eltérő ütemezés miatt - előbb vagy később kerül sor, vagyis a számonkérendő anyag elosztása az egyes zárthelyik között megváltozhat a jelenlegihez képest. Ez természetes következménye a differenciálásnak és nem mond ellent az egységesség követelményének: a zárthelyik időzítését (a fél-év közepe és vége) egységesen megtartjuk, ugyanígy egységes marad az értékelés, a pontozás is; de természetesen az, hogy tematikusan mi kerül az adott zárthelyibe, annak a függvénye, hogy milyen anyagot tanítottunk.

Az elmondottakhoz hozzáteszem, hogy a differenciálás említése a zárthelyikkel kapcsolatban nem azt jelenti, hogy a csoport szintjéhez szigorúan alkalmazkodva olyan dolgozatot állítsunk össze, amelyet várhatóan jó eredménnyel meg tudnak oldani a hallgatók. Úgy kell behatárolni a zárthelyik nehézségi fokát, hogy valóban feladat elé állítsák a diákokat, mozgósítsák ismereteiket, azaz legyenek alkalmasak nyelvtudásuk mérésére, s a csoporton belül is segítsék a differen-

ciált megítélését. Eza szempont is arra ösztönöz, hogy azt kérjük számon, amit tanítottunk, de az általunk megkívánt színvonalon és követelmények szerint.

Csak a II. éves zárthelyik tartalmára térek ki, mivel új formával csak itt kísérleteztünk. A II. éves dolgozatok jelenlegi, az OSM-ben szereplő rendszerét is több módosítás, kísérlet után alakítottuk ki. Csak emlékeztetőül: mindegyik zárthelyi fogalmazás: az órán közösen feldolgozott, majd egyénileg feldolgozott, végül hallás utáni ismeretlen szöveg alapján. E sorozathoz képest a negyedik, a szigorlati zárthelyi, mely egy tanult tétel írásbeli reprodukcióját kéri, úgy érezzük, bizonyos visszalépést jelent a követelményekben, a nyelvi (és logikai) készségek szintjének mérésében. Ezért a szigorlati zárthelyi dolgozatban változtatást tervezünk, sőt néhány csoportban sikerrel ki is próbáltuk a tervezett új formát.

A változtatás lényege az, hogy nem csupán egy tanult tétel - valamilyen szempontú - visszaadását kérjük, hanem ezt kiegészítjük egy kisebb terjedelmű szöveg hallás utáni reprodukciójával; olyan szöveggel, amely témájában jól kapcsolódik a fogalmazás alapját adó tételhez, de új információkat is tartalmaz. A hallgató feladata nemcsak a szöveg fő mozzanatainak visszaadása, hanem az is, hogy az egész fogalmazásban tartalmilag, logikailag a megfelelő helyre illessze be az új szövegrészt. Tehát ezt a rövidebb kiegészítő szöveget úgy kell megválasztanunk, hogy ne lehessen mechanikusan a tétel szövegei alapján megírható fogalmazás elejére vagy végére illeszteni. A dolgozat elbírálásakor figyelembe vesszük, hogy a hallgató mit és milyen mértékben ad vissza a szövegből, s mennyire sikerült logikusan beépíteni a fogalmazás egészébe a hallott információkat. A csoport-

tok közötti differenciálást szolgálhatja a megfelelő nehézségi fokú kiegészítő szövegek felhasználása.

Az oktatási folyamat egészét tekintve, persze nem a zárthelyikkel kell differenciálni, hanem ha valamilyen módon differenciáltunk az oktatásban, ennek megfelelően kell tervezni a számonkérést is, kell összeállítani a zárthelyi dolgozatokat. A differenciálást kívánjuk elősegíteni azszal is, hogy az OSM újabb változatában a differenciált tanmeneteknek megfelelően az átlagos csoportok dolgozataitól eltérő vagy részben eltérő tartalmú, felépítésű zárthelyi mintákat is szerepeltetni fogunk, felhasználva az eddigi gyakorlatunkban, ill. a kísérleti csoportokban bevált zárthelyi típusokat. A számonkérendő készségek szempontjából a zárthelyi rendszer feladattípusain egyelőre nem szándékozunk változtatni, megtartjuk a nyelvtani és reprodukív-fogalmazási feladatok arányát, a fogalmazási feladatok fokozatos nehezítését is.

6.

Végül követelményrendszerünk még egy dokumentumát szeretném említeni. A BME-n bevett gyakorlat, hogy követelményrendszerünk bizonyos részleteiről a tanév elején tájékoztatjuk a hallgatókat, a Magyar Nyelvi Csoport követelményei c. másfél oldalas összeállításunkban. Ez, a tanárokat is informáló, de elsősorban a diákoknak szóló összegzés az OSM-ben - általánosabb megfogalmazásban - A magyar nyelv című tárgy követelményei a műszaki egyetemeken és főiskolákon megnevezéssel szerepel. Jelen formájában kissé felemás ez a dokumentum. Azt tervezzük, hogy újrafogalmazásakor az első részben a minden intézményre érvényes követelményeket foglal-

mazzuk meg, a második részben pedig a BME-n érvényes követelmények teljes szövegét közöljük; azért is, hogy amit hasznosnak, alkalmazhatónak tartanak belőle a kollégák, azt más intézményekben is fel lehessen használni. Ez a hallgatóknak szánt tájékoztató tartalmi kérdések mellett (mint pl. az oktatás célja) szervezeti-formai kérdésekkel is foglalkozik.

Befejezésül a következőkre hívnám fel a figyelmet. Követelményrendszerünk a nyelvoktatás pedagógiájának számos eredményét, törvényszerűségét magába foglalja, sok közös tapasztalatunkat összegzi, oktatásunk hatékonyságát kívánja szolgálni. De látnunk kell, hogy követelményrendszerünk társadalmi elvárásokat, oktatásunkkal szemben kívülről támasztott igényeket, kissé közhelyesen fogalmazva az élet által előírt követelményeket közvetít. Így egységességének éppen az a közös cél, közös feladat adja az alapját, hogy minden intézményben minden hallgatót szakmai tanulmányok sikeres végzésére kell nyelvi felkészítenünk, a legkülönbözőbb jellegű eltérések, sokféleség ellenére is.

Követelményrendszerünk a diáknak szól, a tanár közvetítésével. Kígyóssy Edit megfogalmazásában: a hallgatók elé tervszerűen kidolgozott, rendszerezett és testre szabott követeléseket állít; magába foglalja a tervszerű, rendszeres tanári munkát, vagyis a követelményrendszer a tanárt is kötelezi.

Irodalom

Oktatási segédanyagok és mellékletek a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához. Műszaki egyetemek és főiskolák

magyar nyelvtanárai számára. Összeállította és szerkesztette: Aradi András és Szöllősy-Sebestyén András. BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport 1977. Második, bővített és átdolgozott kiadás 1980.

Dr. Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. Második kiadás.

Hársné Kígyóssy Edit: A követelményrendszer fogalma, meghatározása és érvényesítése a magyar mint idegennyelv tanításában. Folia Practico-Linguistica. Szerk.: Szöllősy-Sebestyén András. XIV. évf. 1.sz. BME Nyelvi Intézet, 1984. 89-95.

Honti Mária: Az anyanyelvi követelményrendszer kidolgozásának néhány tantárgypedagógiai kérdése. in: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai. Szerk.: Szende Aladár. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 75-85.

Kiss Árpád: Mérés, értékelés, osztályozás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

Petriné dr. Fejér Judit és Mészölyné Fehér Katalin: Differenciált osztálymunka, optimális eldajátítás a gyakorlatban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

Dr. Sturcz Zoltán: Az oktatási célok megvalósításának szintjei, mérésük és az értékelés. Folia Practico-Linguistica. XIV. évf. 1.sz. Szerk.: Szöllősy-Sebestyén András. BME Nyelvi Intézet, 1984. 103-116.

Szöllősy-Sebestyén András: A magyar nyelvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon. Folia Practico-Linguistica. XIV. évf. 1.sz. Szerk.: Szöllősy-Sebestyén András. BME Nyelvi Intézet, 1984. 9-22.

Contents

THE POSSIBILITIES AND METHODS OF DIFFERENTIATION IN TEACHING HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Introduction

The opening speech of Alfréd László, Vice-Rector of the
Chemical University of Veszprém

The opening speech of András Szóllósy-Sebestyén, Chief of
the Hungarian Department of the Institute of Modern
Language at the Technical University of Budapest

Dr. STURCZ, Zoltán: The Pedagogical and Methodological
Principles and Problems of Differentiation in
Language Teaching

GIAY, Béla: Trends towards Differentiation in the Description,
Curriculum and Teaching Methods of Hungarian as a
Foreign Language

ANDRÁSSY, Attila: The Necessity, Possibilities and Limits of
Differentiation in the Teaching Practice of the
International Preparatory Institute

SZÓLLÓSY-SEBESTYÉN, András: The Differentiation and the
Improvement of the Uniform Teaching of Hungarian
as a Foreign Language at the Technical Universities
and Colleges

The Aspects of Differentiation, Culture and the Knowledge of the Language

EGYED, László: The Possibilities of Differentiation at the
Beginner Level

GYENES, Tamásné dr.: A Specially Differentiated Beginner-Level
Teaching of Hungarian for Post-Graduates

ERDŐS, József: An Advanced Course Book for the Hungarian
Preparatory Course at the Technical University of
Budapest

Dr. HEVERDLÉNÉ, LABORC, Julia: About the Relationships of
the Students' Needs, the Level of Knowledge and
Differentiation

Dr. SZENDE, Aladár: Aesthetic Effects in Teaching Hungarian
to Children

SOMOS, Béla: Differentiation in Teaching Civilisation

Dr. FÜREDI, Jánosné: An Attempt at Teaching Advanced Level
Hungarian at the Technical University of Budapest

BERÉNYI, Katalin: The Role of the Language Competition
in Differentiation

BAGI, Ferenc: The Main Problems of Teaching Hungarian as a
Language of the Environment

SOLYMOSI K., Viktória: Language of the Environment and
Origin or Hungarian as a Foreign Language?

The Differentiated Teaching of Hungarian at the Technical
Universities and Colleges

ARADI, András-GYÓRFFYNE, MAGASI, Márta: Placement Test at the
Beginning of Hungarian Language Studies at the
Technical University

NYILAS, Sándorné: Tutorials and Supplementary Materials
in the Differentiated Teaching of Hungarian at the
Technical University of Budapest

LIPKA, Gábor: The Methodological Possibilities of the
Tape-Recorder

VÁRNAI, Aladár: The Necessary and Possible Limit of
Differentiation

KOVÁCS, Miklós: Special Hungarian Courses for Students
Who Failed in the Technical Subjects

Баги Ференц: Главные вопросы обучения венгерскому языку как языку окружающей среды.

Шоймоши К. Виктория: Язык окружающей среды, язык по происхождению или иностранный язык.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЕНГЕРСКОМУ ЯЗЫКУ, КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ И ИНСТИТУТАХ.

Аради Андраш - Дёрфине Магали Марты: Тест для проверки знаний в начале обучения венгерскому языку.

Нилаши Шандорне: Использование консультаций и учебных пособий в целях дифференцированного обучения венгерскому языку в БТУ.

Липка Габор: Методические возможности применения магнитофона на уроке.

Варнаи Аладар: Необходимые меры дифференцированного обучения.

Ковач Миклош: Обучение венгерскому языку студентов-иностранцев, повторяющих семестр в БТУ.

Денеш Тамашне д-р: Вынужденная дифференциация в двухсеместровом обучении венгерскому языку и его возможности.

Д-р Гинтер Карой: Преподавание венгерского языка и перевод.

Д-р Бажо Золтан: Дифференцированное обучение с точки зрения оценки, проверки знаний.

Аради Андраш: Единая система требований и дифференцированное обучение.

