

317 482

69

15
985 = 1

FOLIA

PRACTICO - LINGUISTICA

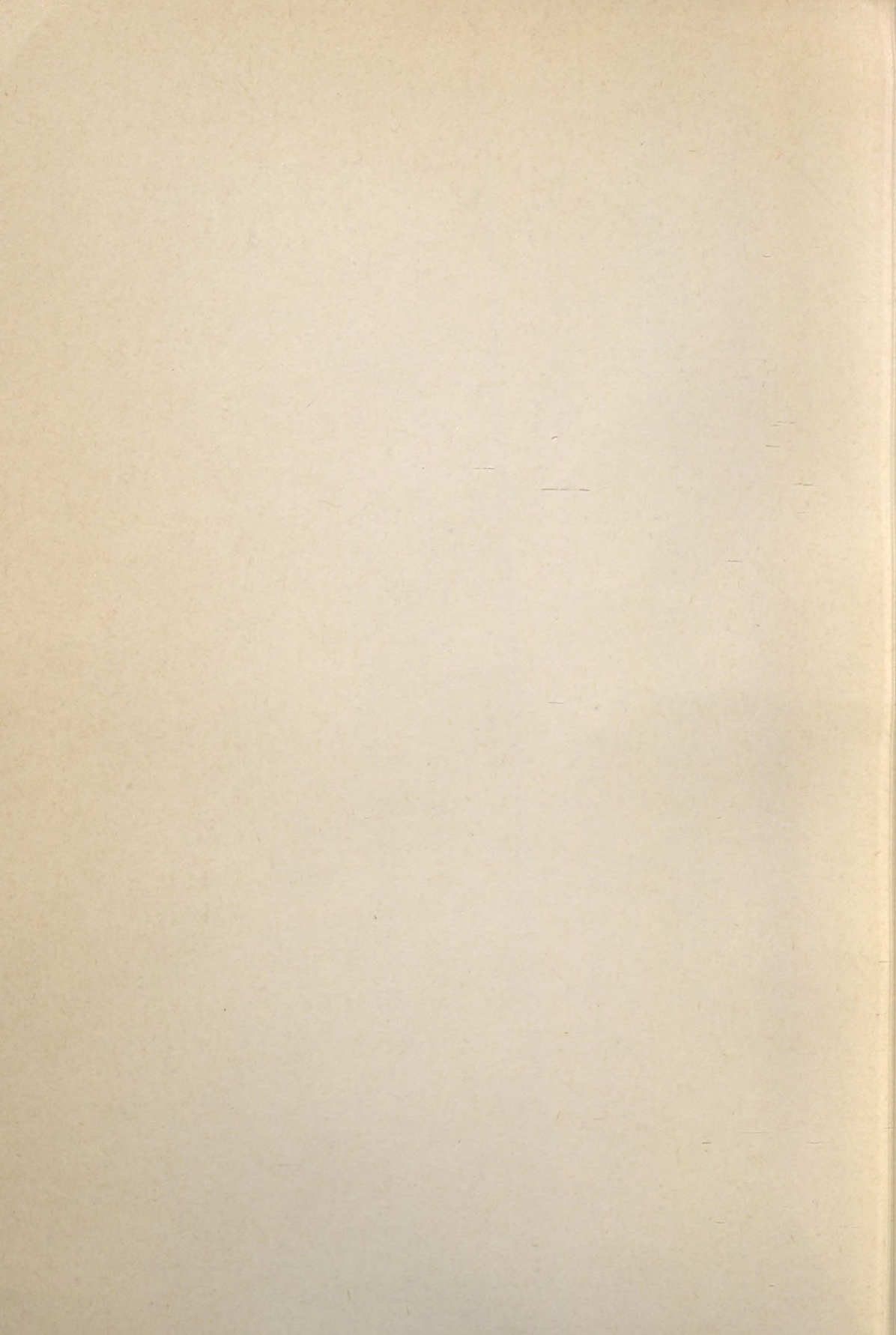
XV. évf. 1.sz.

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV
A MŰSZAKI FELSŐOKTATÁSBAN



BME NYELVI INTÉZET

1985



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

XV. évfolyam

1985.

1. szám

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A MŰSZAKI FELSŐOKTATÁSBAN

Szerkesztette:

Szőllősy-Sebestyén András

Budapesti Műszaki Egyetem

Nyelvi Intézet

LEKTORÁLTA

Hársné Kigyóssy Edit
Hell György
Dr. Szépe György
Dr. Tálasi Istvánné

Szerkesztőbizottság:

Aradi András
Dr. Estók Tivadarné
Szöllősy-Sebestyén András /főszerkesztő/

ISSN 0134-0492

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

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

TARTALOMJEGYZÉK

Oldal

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A MŰSZAKI FELSŐOKTATÁSBAN

S Z E R K E S Z T Ő I E L Ő S Z Ó	5
<u>Szóllósy-Sebestyén András:</u> A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban.....	8
<u>Hársné Kigyóssy Edit:</u> A magyar mint idegen nyelv oktatásának és kutatásának 15 éve a Budapesti Műszaki Egyetemen	55
<u>Dr. Sturcz Zoltán:</u> A magyar mint idegen nyelv tanítása a műszaki egyetemeken és főiskolákon	67
<u>Dr. Estók Tivadarné:</u> A szakszöveg szerepe a magyar nyelvű szakmai kommunikációra való felkészítésben..	81
<u>Gyenes Tamásné dr.:</u> A beszédhallás és beszédértés kialakításának lehetőségei	95
<u>Aradi András:</u> A mondatközpontuság grammatikai elve a magyar mint idegen nyelv tanításában.....	111
<u>Fodor Katalin:</u> Mondatértékű szerkezetek a magyar műszaki nyelvben	127
Contents	137
Содержание	138

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága, a Magyar Nyelvtudományi Társaság Nyelvoktatási és Szaknyelvi Szakosztálya rendezésében a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja 1985. január 22-én egész napos tudományos ülészeket tartott a Magyar Tudományos Akadémia székházában A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A MŰSZAKI FELSŐOKTATÁSBAN címmel. Ez a konferencia volt a harmadik azoknak a sorában, amelyeket az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága szervezett a magyar mint idegen nyelv oktatásának tárgyában, időpontja pedig osaknem egybeesett a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének keretében működő Magyar Nyelvi Csoport fennállásának 15. évfordulójával. Programját ezért igyekeztünk úgy összeállítani, hogy reprezentatív képet adjon a Magyar Nyelvi Csoport 15 éves oktató munkájáról a Budapesti Műszaki Egyetemen, szakmai-módszertani tevékenységéről a magyar műszaki felsőoktatásban, valamint alkalmazott és magyar nyelvészeti kutatásainak eredményeiről a műszaki tudományos nyelvhasználat területén.

Hársné Kigyóssy Edit, aki az első másfél évtizedben a Magyar Nyelvi Csoport megbecsült vezetője volt, bevezető előadásában az intézmény fejlődésének legfontosabb állomásait tekintette át. 1969-ben, a BME külföldi hallgatóinak magyar nyelvoktatása céljából történt alapításától kezdve napjainkig, amikor is a Magyar Nyelvi Csoport gyakorlatilag a műszaki tudományos célu magyar nyelvoktatás országos módszertani és tudományos központjává vált.

Ezt követően Dr. Sturcz Zoltán, a Nyelvi Intézet igazgatóhelyettese mint a Magyar Szakcsoport tagja, a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatás szervezeti és tantervi kereteit, az oktatás és a tananyag felépítését, a Magyar Szakcsoport vezetője, Aradi András pedig grammatikai alapjait és tartalmát ismertette. Dr. Estók Tivadarné előadásában a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatás egyik sajátosságával, a szakszövegek szerepével és felhasználásával foglalkozott a magyar nyelvű szakmai kommunikációra való felkészítésben, ami itt a nyelvoktatás tulajdonképpeni célja. Az ehhez szükséges készségek közül felsőfokú képzésben különös figyelem illeti meg a beszédértést. Ennek feltételeire és fejlesztésére vonatkozó évtizedes kutatásairól számolt be a konferencián Gyenes Tamásné dr. A Magyar Nyelvi Csoportnak a magyar műszaki nyelv és stílus kutatásában elért, részben a Folia Practico-Linguistica 1983-as "A magyar műszaki nyelv mondatértékű szerkezetei" című XIII. 2. számában publikált, részben újabb eredményeit Fodor Katalin, a kutatócsoport tagja foglalta össze. Végül a Magyar Nyelvi Csoport jelenlegi vezetője, Szöllősy-Sebestyén András arra tett kísérletet, hogy meghatározza a műszaki egyetemeken és főiskolákon a magyar nyelv tanításával és kutatásával foglalkozó szakemberek tevékenységének helyét az alkalmazott nyelvészet keretében, a magyar nyelvészethez és más un. nemzeti tudományokhoz, valamint az anyanyelv és az idegen nyelvek oktatásához képest.

A Folia Practico-Linguistica jelen száma ennek a konferenciának - szándékunk szerint - tanulmánnyá érlelt előadásait tartalmazza, hasonlóképpen nem titkolt reprezentatív céllal: a Magyar Nyelvi Csoport 15 éves tevékenységének - ahhoz képest szűkszavu - összefoglalásaként, abban a reményben, hogy e másfél évtized eredményei és tanulságai

további sokoldalú fejlődés alapjául szolgálhatnak nemcsak a Budapesti Műszaki Egyetemen és a magyar műszaki felsőoktatásban, hanem általában a szakmai célú anyanyelv- és idegen nyelv-oktatásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában és kutatásában.

A konferencia anyagát kötetünkben ennek megfelelően némileg átrendeztük. A szakmai célú idegennyelvoktatás és a magyar mint idegen nyelv általános, elvi és szakmai kérdéseit boncolgató tanulmányt a kötet élére helyeztük, és ezt követik a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatás fejlődését és szervezését ismertető cikkek. Az olvasott és hallott szövegek felhasználásával, ill. a nyelvoktatás grammatikai alapjaival és a műszaki nyelv grammatikájának kutatásával foglalkozó két-két tanulmányt pedig egymás mellé helyeztük, annak dokumentálására, hogy az oktatás és a kutatás, és mind a két területen a magyar nyelv nyelvészeti és pragmatikai megközelítése szerves egységet képez a Magyar Nyelvi Csoport tevékenységében. Annaira meg vagyunk győződve róla, hogy a magyar mint idegen nyelv területén tudományosan és módszertanilag ez az egyetlen járható ut, hogy akkor is ezt tekintjék programunknak, hogy ha ez az itt közölt tanulmányokból nem derül ki kellőképpen. De őszintén reméljük, hogy a szándék, az elgondolás elnyeri mind a működésünket biztosító anyaintézmény, mind közelebbi és távolabbi területeken dolgozó kollégáink működésünkhöz nélkülözhetetlen rokonszervét és támogatását.

Szóllósy-Sebestyén András:

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV HELYE ÉS SZEREPE A MŰSZAKI
FELSŐOKTATÁSBAN

1. A szakmai anyanyelv mint idegen nyelv

1.1. Anyanyelvünk mint idegen nyelv

A magyarországi műszaki egyetemeken és főiskolákon egyidejűleg harmincan vagy negyvenen foglalkoznak a magyarral mint idegen nyelvvel, közelebbről az első két évfolyamon több mint 300, néha közel 400 különböző koru, nemzetiségű, anyanyelvű és kulturájú külföldi hallgató oktatásával; s a nyelvtanárok legalább negyed része folytat olyan nyelvészeti, módszertani és egyéb kutatásokat, amelyek meggyőződésük szerint nemcsak előre- és visszamenőleg a Magyarországon tanuló külföldi mérnökhallgatókat érintik, hanem jelentőségük lehet mind az egyetemes és alkalmazott magyar nyelvészet, mind pedig a hazai idegennyelv-oktatás számára - feltéve persze, hogy megfelelő színvonalon, kellő szakmai áttekintés birtokában végzik őket.

Az említett adatok azonban mégis csak egyetlen, nem is túlságosan nagy méretű oktatási intézmény, egy kisebb iskola vagy egy nagyobb nyelviskola nagyságrendjében mozognak; tehát erre az elméleti és a magyar nyelvészet, valamint az idegennyelv-oktatás számára egyaránt periférikus területre szám szerint csak nagyon kevés szakembernek van közvetlen bejárása. Ezért célszerűnek látszik a magyar mint idegen nyelv helyét és szerepét a magyarországi műszaki felsőoktatásban kívülről és belülről meghatározó legfontosabb tartalmi, formai, intézményi és egyéb

sajátságokat többé-kevésbé közismert, de legalábbis a kívül-
állók számára is hozzáférhető előzményekre támaszkodva rögzí-
teni, s úgy ismertetni, hogy végül mint releváns elvi támpont-
okat, el- ill. visszahelyezhessük őket az említett területek:
az elméleti és a magyar nyelvészet, valamint az idegennyelv-
oktatás - egyszóval az alkalmazott nyelvészet általános kere-
tei közé.

A szóban forgó speciális területnek, a magyar mint idegen
nyelv műszaki tudományos ismeretek elsajátítása céljából Magyar-
országon tanuló külföldi egyetemi és főiskolai hallgatóknak való
oktatásának, és az ehhez szükséges, valamint ebből lehetőségként
következő kutatási tevékenységnek a tulajdonképpeni magyar nyelv-
észethez és általában az idegennyelv-oktatáshoz való viszonya
tekintetében az látszik a legkézenfekvőbbnek, hogy megpróbál-
jam itt folytatni azt az eszmecserét, amelyet Szépe György indított
el 1981-ben az V. magyar lektori konferencián a "magyar mint ide-
gen nyelv" diszciplináris hovatartozásáról és belső tagolódásá-
ról /Szépe 1981/; miután saját tevékenységünket nyilvánvalóan
ezen a területen belül, s mivel - egyelőre úgy néz ki - ennek is
valahol a perifériáján kell elhelyeznünk, még kevésbé lehet
számunkra közömbös, mint a centrálisabb területeken dolgozók
számára, hogy az egész, amelynek részei vagyunk, hol, és főleg
hogyan helyezkedik el: milyen más területekkel, hol és hogyan
érintkezik.

Ennek az eszmecserének következő, s egyben a magyar mint
idegen nyelv szakmai helykeresésének és intézményesülésének
- véleményem szerint - fontos állomása volt az MTA Alkalmazott
Nyelvészeti Munkabizottsága magyar mint idegen nyelv szekció-
jának alakuló ülése Debrecenben 1983 januárjában. Az ott el-
hangzott előadások közül nyomtatásban tudtommal csak Éder Zol-
táné jelent meg a magyar mint idegen nyelv intézményesen meg-
szervezett oktatásának történeti előzményeiről /Éder 1983/
a "Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia

köréből" című, általa indított és szerkesztett sorozat első füzeteként, amely már csak ezért is, de tényfeltáró és összefoglaló jellegénél fogva is uttörő munkának számít szakmánk területén; mindazonáltal eszmecszerénk szempontjából még nincs közvetlen jelentősége - hacsak az nem, hogy az általa adott áttekintésből is, nemkülönben a tanulmány-sorozat említett címéből az derül ki, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása 250 éves előtörténete során csaknem elválaszthatatlanul összefonódott a legtágabb értelemben vett magyar nemzeti kultúra hazai és külföldi terjesztésével.

Az ide vezető történelmi folyamatok és máig ható következményeik, különösen ami a hazai viszonyokat illeti, közelebbi témánk, a külföldiek magyarországi oktatása szempontjából is behatóbb elemzést érdemelnének, de most meg kell elégednünk azzal a kissé sommás megállapítással, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása külföldön - legalábbis részünkről - a magyarságra vonatkozó - elsősorban kulturális - ismeretek terjesztésének legfőbb eszközévé /sőt sajnos majdnem feltételévé/ és egyik elemévé, egyszóval a hungarológia részterületévé vált, s mutatis mutandis itthon is, ahol elsősorban a magyarországi civil életbe való beilleszkedés, a magukat magyaroknak vallók közé való befogadtatás integratív céljait szolgálta.

Saját debreceni hozzászólásomban /az említett 1983. januári konferencián, s azóta egyebütt is, pl. Szöllősy-Sebestyén 1984./ kifejtettem többek között azt az álláspontomat, hogy a magyar idegen nyelvként, "kivülről" való szemléletének sajátosságai azért tudnak - a viszonylag gazdag tapasztalatok ellenére is - oly nehezen meggyökeresedni nálunk, mert annak a koncepciónak, amely ezt a diszciplinát a hungarológia keretében helyezi el, mindegyik ága - már a jelzett történeti okokból, de ennél aktuálisabb politikai,

ideológiai okokból is - a magyar nyelv egy tipikusan belülről, jellegzetesen anyanyelvként való szemléletében gyökeres, amely gyakorlatilag két tételben csucsosodik ki:

az egyik - durván szólva - úgy hangzik, hogy a magyar mint idegen nyelv az anyanyelvi oktatás fattyuhajtása, enyhébben fogalmazva - a magyar nyelvészet mostohagyermeké, egészen finoman - a magyar nyelvészet alkalmazásának egyik területe;

a másik - már említett - tétel legyenyhébb és legkorszerűbb formájában a nyelvet a nyelvet beszélők közösségéhez, legdurvább formájában a nyelvet anyanyelvként beszélők közösségeként értelmezett nemzethez köti, de mindenképpen nyelv és kultúra összefüggését és elválaszthatatlanságát mondja ki.

Rendkívül jellemző - éppen, mert nem is annyira meglepő, hogy már akkoriban is használatos elnevezése - a "magyar mint idegen nyelv" - ellenére a szakma első nyilvános fórumát a hetvenes évek végén a hungarológiai kutatások és oktatás nemzetközi összefogása és föllendítése érdekében magyar kezdeményezésre létrehozott Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság szervezeti keretei között próbálta megteremteni, és nem egy magyar, vagy uram bocsá' nem magyar nyelvészetre, hanem - mondjuk - idegen nyelvek oktatására szakosodott szervezet kebelében, mint amilyen a Magyar Nyelvtudományi Társaság, vagy az azóta alakult Modern Filológiai Társaság /nevezetesen annak Nyelvoktatási Szakosztálya/.

A gyökerében anyanyelvi szemlélet lappangó, de makacs továbbéléséhez az akkoriban már intézményes keretek között folyó és elnevezésével is megkülönböztetett magyar mint idegen nyelv oktatásának területén alighanem az is hozzájárult, hogy a hetvenes években még a hazai idegennyelv-oktatásban is ugyanilyen szemlélet, pontosabban ennek a szemléletnek a negatív lenyomata uralkodott /Szöllősy-Sebestyén

1984/. Anyanyelven és idegen nyelven, kellő elvonatkoztatás hiján egymást kizáró, diszjunkt vagy - a nyelv /hibásan/ általánosított kategóriájához képest - komplementer fogalmakként, egyedi nézőpontból különböző nyelveket; a nem egyazon nyelvnek - bármely nyelvnek, ha tetszik: a nyelvnek - az elsajátítás és/vagy a felhasználás módja, ill. célja tekintetében - vagy más egyéb szempontból - megkülönböztetett kétféle felfogását és megközelítését értettük. Hétköznapiasabban szólva az ember anyanyelvét, amelyet tud, tekintettük a nyelv - bármely nyelv - prototípusának, s ezt a tudását, amit - módszertani szempontból joggal, de tudományos szempontból jogtalanul - egyszerűen adottnak vetünk, tekintettük a nyelvtudás egyetlen mértékének; így azt vagy azokat a nyelveket neveztük idegen nyelvnek, amelyet vagy amelyeket ennél kevésbé tud, de tanul, és mindaddig tanulhatja, amíg úgy meg nem tanulja, mint az anyanyelvét.
/Szöllősy-Sebestyén 1983/.

Ugyanakkor Magyarországon az általános nyelvészetben sem vált még uralkodóvá, az egyes nyelvek hazai kutatásában pedig szinte egyáltalán nem jutott érvényre a nyelvnek az a szigorúan objektív és tudományos, tudatosan dezantropomorfizáló szemlélete, amely lehetőségei, vagy legalább szándéka szerint elvonatkoztatott volna a nyelv megismerésének módjától és használatának háttérétől, kiszűrte volna a kutató nyelv- és háttérismeretéből adódó elméletileg indokolatlan előfeltevéseket, s így az egyes nyelveket önmagukban és a nyelven kívüli jelenségektől elszigetelve az absztrakt emberi nyelv konkrét realizációinak, egyedi eseteinek tekintette volna, nem pedig az őket anyanyelvként beszélő magyar, német, angol vagy orosz ember, kultúra, nemzet és társadalom teljes megismeréséhez vezető, és tanulmányozásra ezért érdemes megnyilvánulásainak. Ily módon az alkalmazott nyelvészet oldaláról sem vetődhetett fel értelmesen az idegen nyelv fogal-

mának, mint az anyanyelvtől megkülönböztetett kutatási aspektusnak a bevezetése a tudományos elméletbe, vagy akár a fogalom elméleti megalapozásának kezdeményezése.

Az idegen nyelv csak empirikusan megalapozott fogalmából eredőleg a mi hazai szóhasználatunkban a magyar jelentette az anyanyelvet, /még a nemzetiségek anyanyelvét is jobbára nemzetiségi nyelveknek neveztük/, az idegen nyelv pedig nem magyar nyelvet jelentett. Következésképpen a magyar mint idegen nyelv kifejezés nekünk, és különösen az inkább irodalomban, mint általános nyelvészetben képzett magyar tanároknak, úgy hangzott, mint a fából vaskarika. A lejobb esetben, dialektikusan is csak úgy volt értelmezhető, hogy ki-
mondatlanul is implikálja az oktatást: a magyar nyelv oktatásának azt a különleges esetét jelenti, amikor nem magyar anyanyelvű külföldieknek tanítjuk anyanyelvünket, specifikumai tehát kizárólag az oktatásmódszertan területére szorítkoznak.

1.2. A magyar az idegen nyelvek között

1.2.1. Kapcsolat az idegennyelv-oktatással

Azt hiszem nyilvánvaló, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának fenti interpretációja, amely azáltal, hogy nem veszi figyelembe, hogy az ember az idegen nyelvet nemcsak másképpen, hanem más célból is tanulja, s ha kielégítően megtanulta, ha ugyanond tökéletesen is tudja, akkor sem feltétlenül ugyanugy tudja és ugyanugy használja, mint az anyanyelvét, elvileg kizárja az ilyen típusú oktatás köréből a Magyarországon élő idegen ajkuakat, és a hazánk határain belül és kívül élő magyar anyanyelvűeket is, ráadásul azzal a kézen fekvő lehetőséggel sem számol, hogy a magyar nyelvet is taníthatják nem magyar anyanyelvű tanárok, gyakorlatilag nem kielégítő - és soha nem vezethetett volna el a kívánt szemléleti megújuláshoz: hogy magyar anyanyelvű tanárok és kutatók is képesek legyenek valóban mint idegen nyelvvel foglalkozni anyanyelvükkel;

azaz soha nem vezethetett volna el a magyar mint idegen nyelv diszciplináris önállósulásához, az oktatáson tuli, sőt/attól független specifikumainak felismeréséhez, amelyek oktatásának módszereit is meghatározzák, végső soron pedig a nyelvoktatással meg a hungarológiával meghatározható rokon viszonyban álló, de tőlünk immár független diszciplína, a magyar mint idegen nyelv helyének és funkciójának valamennyire is megnyugtató kijelöléséhez a nyelvészeti tudományágak rendszerében.

A diszciplína önállósulásának fázisai mégis elég jól nyomon követhetők a magyar mint idegen nyelv történetének - tulajdonképpen kialakulásának - utóbbi néhány évtizedében. A hagyományos anyanyelvi szemlélet egyébként szilárdan álló bástyái között a magyar nyelvoktatás területén az első rést maga a gyakorlat, a külföldiek oktatása, és az azt legitimáló, kezdetben "fából vaskarika" hangzásu elnevezés, a magyar mint idegen nyelv nyitotta, azáltal, hogy bevezette oda az idegen nyelvek oktatásának módszereit és módszertanát.

A későbbi fejlemények perspektívájából visszatekintve aligha tulozhatjuk el annak a Hársné Kigyóssy Edit által is /e kötetben szereplő történeti visszatekintésében/ kiemelt ténynek a jelentőségét, hogy a magyar nyelv oktatása, a nyelv és a nyelvhasználat egy sajátos területének /a műszaki nyelvnek/ a kutatása a Budapesti Műszaki Egyetemen immáron 15 éve nem elszigetelten, de nem is egy a hungarológiában vagy annak valamely részterületén közvetlenül vagy közvetve érdekelt tanszék vagy intézmény keretében, hanem egy olyan intézetben, a Nyelvi Intézetben folyik, amelynek feladata idegen nyelvek oktatása, s ezek között az egyik, legalábbis egyenrangú idegen nyelv a magyar.

Hogy a magyarországi egyetemeken és főiskolákon ez történetesen a szakmai oktatás nyelve, nem egyszerűen csak nagyobb és pontosabban körülírható követelményeket támaszt hallgatóinkkal és velünk, mint nyelvtanárokkal szemben, amit hallgatóink számára a magyar nyelvű környezet, számunkra pedig az az előny

ellensúlyoz, hogy az Intézetben csak a magyar szakosok alkotnak homogén szervezeti egységet: a Magyar Nyelvi Csoportot, a többi nyelv tanárai kari csoportokban dolgoznak. E kétségtelenül előnyös körülményeket azonban tevékenységünk lényege szempontjából elvileg véletlenszerűnek tekintjük, s így inkább a vele szemben támasztott magasabb és /főleg/ határozottabb követelményeknek, mint bizonyos fokig előnyös helyzetünknek tulajdonítjuk, hogy bőven vannak olyan gyakorlati tapasztalataink és tudományos eredményeink, amelyeket - saját állításuk szerint - más nyelveket tanító kollégáink is hasznosítani tudnak. Ezt itt nem dicsekvésből említem, hanem azért, mert rávilágít arra, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában és annak vonzáskörében elért vagy elérhető eredmények általában is hozzájárulhatnak a hazai idegennyelv-oktatás fejlesztéséhez; s ezt semmiképpen sem volna helyes figyelmen kívül hagyni a magyar mint idegen nyelv helyének és szerepének megítélésékor.

1.2.2. Kapcsolat az anyanyelvi oktatással

Saját szakmai fejlődésünk és szakmánk fejlődése szempontjából persze lényegesebb annál, amit mi tudunk nyújtani másoknak, hogy olyan közegben dolgozunk, ahol a nyelvoktatás módszertanának különféle nyelvterületekről származó legfrissebb fejleményei folyamatosan, a hazai viszonyokhoz képest gyorsan és könnyen elérhetnek bennünket.

Jóval hátrányosabb helyzetben érezzük magunkat amiatt, hogy a nyelvtudás mibenlétére irányuló általános nyelvészeti és elméleti kutatásokra vonatkozó hazai és főleg külföldi információk, a - nem csak magyar - nyelvhasználat mikéntjére vonatkozó pragmatikai, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, stilisztikai és egyéb vizsgálatok eredményei annál nehezebben jutnak el hozzánk. Gyakran még a minket közelebből

érintő szaknyelvi kutatások másutt elért eredményeihez is csak véletlenszerűen férünk hozzá. /Ezért is szeretnénk saját kiadványunkat, a Folia Practico-Linguisticá-t az oktatásmódszertan mellett a szaknyelvi kutatások rendszeres tudományos fórumává fejleszteni./ Ezeknek a fontos információknak a megszerzéséért az elvárhatónál és az elfogadhatónál nagyobb erőfeszítéseket kell tennünk, részben mert nincs benne a köztudatban, hogy idegennyelv-tanároknak a nyelvoktatáshoz ilyesmire is szükségük van, részben mert mi magunk nem vagyunk eléggé benne a köztudatban - s ez bizony épp úgy vonatkozik a köztudatra a műszaki egyetemen, mint a szűkebb és tágabb szakmai körökben: az általános és alkalmazott nyelvészet különböző ágaiban.

Azért éppen ezt a két területet, a nyelvoktatás módszertanát és a nem specifikusan magyar nyelvészetet és határtudományait emelem ki, mert az elmúlt másfél évtizedben - noha természetszerűleg támaszkodtunk, mindenek előtt magában az oktatásban, a tulajdonképpeni magyar nyelvészet eredményeire is - kétségtelenül innen kaptuk a legtöbb ösztönzést: saját oktatási gyakorlatunk mellett elsősorban itt található kutatásaink szemléletének, pozitív felismeréseinknek, és a maguk idején elvileg is előremutató tapasztalatainknak a forrásai. Nem kis elégedettséggel nyugtázhattuk az elmúlt évek során, hogy az említett területek belső fejlődése - a nyelvoktatásban pl. a tanulói szükségletek előtérbe helyezésével, a nyelvészetben a rendszer-szemlélet terjedésével, a szöveglingvisztika kialakulásával és a szemantika mellett és után a pragmatika "fölfedezésével" - tőlünk függetlenül is sorrendre visszaigazolta törekvéseinket; talán azt az egyetlen legalábbis egyelőre - kivéve, hogy egyaránt elvi és gyakorlati megfontolásokból makacsul ragaszkodunk az un. kommunikációs készségek szilárd nyelvi-grammatikai megalapozásához. A nyelvoktatásban divatos némely tendenciákkal és bizonyos pszicholingvisztikai kutatások elhamarkodott túláltalánosítá-

sával ellentétben a magunk részétől úgy véljük, hogy a felnőtt ember az idegen nyelvet alapjában véve deduktív úton sajátítja el, azaz lehetőség szerint explicit szabályokból következtet a helyes nyelvi formákra ill. az ismeretlen nyelvi formák jelentésére; s az időt és fáradságot nemigen kimélő fordított utat, hogy a nyelvhasználatból vonja el a nyelv szabályait, csak akkor választja, ha kényszerül és képes rá. Ez esetben azonban inkább második nyelv elsajátításáról kellene beszélni. A szabályokat persze itt a szó legtágabb értelmében vesszük: a morfológiai, sőt fonológiai szabályoktól a kiejtési és más viselkedést szabályozó szokásokig sokminden beletartozhat. De az oktatás feladata mindenképpen az, hogy e szabályokat tömör, explicit, és a laikus számára mégis emészthető formában tárja a nyelvtanuló elé.

Azért fájlaljuk, hogy e törekvés nyomán a magyar nyelv, grammatika és nyelvhasználat kutatása és oktatása terén nálunk és másutt, ahol a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkoznak, elért eredmények - a dolog természeténél fogva elsősorban tankönyvek és tananyagok - iránt annyira csekély - bár éppen ezért nem elhanyagolható - érdeklődés mutatkozik a magyart anyanyelvként oktatók és művelők részéről, mert az anyanyelvi oktatás egyik - többek között az idegennyelv-tanulást előkészítő és elősegítő - feladata véleményünk, és az idegen nyelvek oktatásában szerzett tapasztalataink szerint éppen az volna, hogy az anyanyelv induktív úton elsajátított implicit szabályrendszerét explicitálja, és mintegy deduktív úton rekonstruálva tudatosítsa a beszélőben saját viselkedését. Aki ebben az explicitációs és rekonstrukciós tevékenységben nem szerez bizonyos jártasságot, annak a számára az anyanyelvi tudás, amely a természettudományok mesterséges nyelveitől a művészeteken keresztül más természetes emberi nyelvekig minden új nyelv elsajátításának legfőbb támasza lehetne, örökre ezek elsajátításának legfőbb akadálya marad; arról nem is beszélve, hogy az illető szükség-

képpen megreked az emberi viselkedés egy viszonylag primitív, kívülről szabályozott, és az emberi gondolkodás egy viszonylag alacsony, reflexióra képtelen absztrakciós szintjén. Ugy vélem, hogy a magyarországi nyelvtanulók túlságosan is gyakori kudarcjai az első idegen nyelv elsajátításában, és a második, harmadik, ..., sokadik idegen nyelv tanulásának ismeretes könnyebbségei is azok számára, akik eljutnak odáig, egyebek között azzal magyarázhatók, hogy nyelvtanulóink többségének az első idegen nyelvvel együtt kellene elsajátítaniuk a viselkedés deduktív, tudatos rekonstrukciójának módszereit.

Sokszor emlegetett, közismert tény, hogy oktatási rendszerünkben ez a feladat valamikor a latin nyelv oktatására hárult; és nem véletlen, hogy ennek tényleges eredménye, majd pedig bevallott célkitűzése, legalábbis az utóbbi száz évben már nem a latin nyelv megtanítása, hanem ugymond az elme pallérozása, korszerűbben szólva a tanulási - közelebbről a gondolkodási - képesség fejlesztése volt. Nos, mivel ezt ma már nem a latin nyelv steril közegében, hanem a különböző tantárgyak között elosztva, elrejtve, és gyakran szem elől tévesztve végezzük, nyilvánvaló, hogy e feladat oroslánrésze az iskolai anyanyelv-oktatásra hárul; s mivel a szakmai felsőoktatási intézményekben a külföldi - meggyőződésem szerint egyelőre csak a külföldi - hallgatók magyar oktatása lényegében ugyanezt a feladatot látja el, ugyancsak a magyar, csak éppen mint idegen nyelv, de ugyancsak a szaktárgyi kommunikáció, oktatás, képzés nyelvének közegében, az is nyilvánvaló, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának ezen a periférikusnak tűnő területén felgyülemlett oktatási és kutatási tapasztalatokból a magyar anyanyelvi oktatásnak is volna /lehetne/ mit tanulnia és hasznosítania.

Persze a magyar mint idegen nyelv ma már emancipálódott annyira a magyar mint anyanyelv oktatásával szemben, hogy ez egészen újszerű - szándékkal nem azt mondom, hogy fordított, mert kölcsönösen újszerű kapcsolatot jelentene a két terület

között, amely sem genetikusan, sem diszciplinárisan nem rendelné alá egyiket a másiknak; azaz az egyik diszciplína pozitív eredményeit át lehetne, és át is kellene vinni a másikba, de nem közvetlenül, hanem szem előtt tartva a két tevékenységi kör megkülönböztető specifikumait - mindenekelőtt azt, hogy tulnyomó részben semmi közük nincs egymáshoz azon kívül, hogy szomszédosak: nagy felületen érintkeznek, de csekély mértékben fedik egymást - hogy egy szép képzavarral szemléltessem kapcsolatukat. Átfedésük, mint legnagyobb közös osztóban, alighanem a leiró magyar nyelvészet anyagában testesül meg, de mivel az egyiket sem tartalmazza és egyik sem tartalmazza azt, mivel más-más célból, különböző oldalairól szemlélik ugyanazt a nyelvet, más fogalmi rendszerben helyezik el, ábrázolják és alkalmazzák ugyanazokat a jelenségeket is, sőt gyakran ugyanazokon a helyeken is más-más jelenségeket fedeznek fel. Így az a kép, amelyet a magyar nyelvről alkotnak, sok tekintetben nem is hasonlít egymásra, de ez egyiknek az érvényességét sem vonhatja kétségbe. A kettő tényleges keogzisztenciájának és lehetséges kooperációjának talán a nyelvészet határain túl is ható legfőbb elméleti hozadéka éppen az, hogy egy olyan egységes elmélet iránti igényt támaszt, amely mindkét modellt képes integrálni anélkül, hogy értékkülönbséget tenne közöttük. A kettő viszonyának lényegét ez idő szerint abban látom, hogy már csaknem egyenrangú társak, de alig számítanak rokonoknak: a magyar mint idegen nyelv génállományában az idegen nyelv fogalmának elemei, mégpedig új elemei dominálnak, s az anyanyelvi oktatás véérének felfrissítésére alkalmas tulajdonságait is ennek köszönheti.

1.3. A szakmai oktatás nyelve mint idegen nyelv

1.3.1. Az idegen nyelv eszköz jellege

Annak a számunkra helyzetünknel foga is evidenciának számító felismerésnek, hogy a magyar mint idegen nyelv hagyomá-

nyos szempontból nézve nagyobb affinitást mutat az idegen nyelvekhez, mint a magyarhoz, elméletileg pedig az idegen nyelv az a tágabb fogalmi keret, amelynek a magyar egy speciális esete, és nem megfordítva; nem is olyan apró a jelét láttuk abban, hogy 1983 januárjában az említett debreceni ülészakot a magyar mint idegen nyelv szakmai kérdéseiről már az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága szervezte, mégpedig az egyetem Orosz és Szláv Filológiai Tanszékén a ruszisztikai napokhoz kapcsolódva; s azóta az e tárgyban 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 oszatlakozni fog valamilyen formában ehhez a körhöz /talán szintén nyelvoktatási szakosztályán keresztül/.

Hízen - már Debrecenben is elmondtam - nem személyesen, nem is testületeken muló véletlen, hogy a nyelvészeti és magyarságismereti diszciplínák metszéssíkjában önálló szakterületté formálódó magyar mint idegen nyelv nem találja meg a helyét és intézményi keretét a hungarológiai tudományokkal /és oktatásukkal/ foglalkozó Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság kebelében. Már 1981-ben, a Társaság első /budapesti/ kongresszusán világosan kiderült ugyanis - bármennyire nem akarjuk ezt itthon tudomásul venni, mert anyanyelvi, sőt nemzeti tudatunknak egyik pillérét, a nyelv és kultúra szerves egységéről szóló posztulátumot kezdi ki -, hogy a magyarság és Magyarország iránt külföldön - a nem magyarok vagy a magyar származásuak részéről - megnyilvánuló érdeklődés /amelynek mértékről és mélységéről ugyan eltérnek a vélemények /csak kivételes

esetben párosul a nyelv megtanulásának /komoly/ szándékával, de még a nyelv iránti érdeklődés is többnyire szakmai, gyakran éppen nyelvészeti jellegű, rendszerint nem kifejezetten a magyar nemzeti kultúra vagy az ország megismerésének szándéka motiválja, s így nem e kulturát hordozó és az országban beszélt nyelv, mint olyan, önmagáért /vagy értünk, a magyarságért/ való elsajátítására, hanem egy /velünk csak lazábban vagy szorosabban, vagy sehogysem összefüggő/ konkrét cél érdekében való felhasználására irányul /M.Róna /szerk./ /1983/. Figyelembe véve, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában /a nem magyar anyanyelvű cigányokat leszámítva, akiknek magyar oktatása ebből a szempontból is külön tárgyalást érdemelne/ statisztikailag Magyarországon is túlnyomórészt olyanok részesülnek, akik különböző szintű szakmai tanulmányok folytatása végett érkeztek hazánkba, csekély túlzással /vagy későbbi mondandónkat előre vetítve kihagyva a számitásból azokat, akik a magyart mint második nyelvet tanulják Magyarországon, / azt állíthatjuk, hogy itthon is hasonló a helyzet.

Azok számára, akik valamilyen szakmát tanulni jönnek Magyarországra, a magyar nyelv elsőrendűen egy történetesen itt hozzáférhető, de egyáltalában nem az ország nyelvéhez kötött, sőt kifejezetten nemzetközi jellegű kultúra, esetünkben az itt felhalmozott technikai kultúra megközelítésének eszköze, amelynek elsajátításában tehát csak addig és annyiban érdekeltek, ameddig és amennyiben ez a szóban forgó konvertibilis ismeretanyag elsajátításához vezet. Ehhez persze az is hozzátartozik, hogy tanulmányaik idején magyar nyelvű környezetben kell tartózkodniuk, boldogulniuk, és emberi módon élniük. Azt, hogy ehhez nem elég valamely világnyelv ismerete, szintén e környezet többé-kevésbé esetleges kulturális adottságának kell tekintenünk, amelyhez az itt élő külföldi - bármilyen céllal érkezett is ide - alkalmazkodni kénytelen. Az ehhez szükséges mértékű és jellegű nyelvtudást azonban

többségük még egyetemi, főiskolai tanulmányai megkezdése előtt megszerzi a Nemzetközi Előkészítő Intézetben /vagy másutt/ az első néhány hónap alatt. Enélkül meg sem kezdené tanulmányait - de a tanulás szempontjából maga a magyar nyelvű környezetbe való beilleszkedés számára csak egy meglehetősen alárendelt eszköz, amely a magyarországi felsőoktatási intézményekben elérhető, de nem specifikusan magyar szakmai ismeretanyaghoz, végső soron az itt megszerzhető szakmai képesítéshez vezet - úgyhogy sokuk igényei az eszközök tekintetében nem is túlságosan magasak.

Ezen azonban nincs mit csodálkozni. Ezek a fiatalok még ha tudnának sem akarnának magyarrá válni vagy magyar-
nak látszani - aminek nélkülözhetetlen feltétele volna, hogy minél jobban megtanuljanak magyarul. Ezért mi sem indulhatunk ki abból, hogy mindenáron a magyar nyelvre kell őket megtanítanunk, hanem arra kell felkészítenünk és abban kell segítenünk őket, hogy a kívánt szakmai képesítést megszerezhessék Magyarországon. Ahhoz persze érdemes rágaszkodnunk, hogy az erről szóló okmány fedezete megfelelő szaktudás legyen - nem csak a külföldiek esetében, de a külföldieket minden körülmények között külön fel kell készítenünk ennek megszerzésére legalább úgy, vagy - éppen kommunikációs nehézségeik miatt - még jobban, mint ahogy a hazai diákokat saját iskolarendszerünk felkészíti.

Ez tehát több is, meg kevesebb is, mint nyelvtanítás a szó hagyományos értelmében; mivel egy egyetemi vagy főiskolai oklevél, vagy akár más szakmai képesítés megszerzésének Magyarországon /éppúgy, mint bárhol másutt a világon / nemcsak nyelvi, hanem más, hagyományainkból, oktatási rendszerünk-ből és társadalmi szokásainkból eredő, egyszóval kulturálisnak nevezhető feltételei is vannak; ám ezek egyrészt elvileg megkülönböztethetők a szaktudás megszerzésének érdemleges feltételeitől, másrészt - mint látni fogjuk, de különben is

nyilvánvaló - ez utóbbiak sincsenek összenőve az oktatás nyelvével; noha mi, akik e feltételek között nőttünk fel, ugyanyolyan természetesnek találjuk őket, mint az anyanyelvünket. Mégis éppen olyan súlyos hiba volna magától értetődően adottnak tekinteni őket, mint a szakmai felsőoktatásba érkező hallgatók magyar nyelvtudását.

Hiba volna először is azért, mert egyelőre az egyes szakmák elsajátításának konkrét nyelvi feltételeit sem ismerjük, csak kutatjuk. Tény, hogy például a Nemzetközi Előkészítő Intézetből a Budapesti Műszaki Egyetemre kerülő külföldi hallgatók negyede-harmada már úgy tud magyarul, hogy legtöbben örülhetnének, ha annyira tudnánk az általunk tanult világnyelveken; s legalább háromnegyed részük nyelvtudása elegendő ahhoz, hogy a kommunikáció mindennapi helyzetekben ne kerüljenek lényeges hátrányba, - ami más szavakkal szólva annyit jelent, hogy a magyar nyelv többségük számára már ekkor sikerrel betölti a második vagy környezet-nyelv funkcióját.

Meglehet, ebben része van annak is, hogy a magyar nyelv-közösség tagjai egyedenként általában megkülönböztetett vagy megkülönböztető, s éppen ezért már sértő előzékenységet tanusítanak az idegenekkel szemben. Ugyanez azonban már nem mondható el az intézményekről, vagy ugyanezekről az egyénekről, amikor /úgy érzik, hogy/ valamilyen intézmény képviselőjében lépnek fel. Gondoljunk csak arra, milyen segítőkész az utca embere a legtöbb külföldivel szemben, s hogyan viselkedik, ha a villamoson mint jegyellenőr, az uton mint közlekedési rendőr, vagy akár mint hivatásszerűen vele foglalkozó szolgáltató személyzet kerül szembe vele. Megjegyzendő, hogy egyáltalában nem kívánatos, és a magunk részéről minden eszközzel fel is lépünk ellene, hogy az oktatási intézményben az utca emberének kitüntetés, de valójában nem kitüntető előzékenysége érvényesül a külföldiekkel szemben, hiszen ez

nem az intézmény rugalmasságát tanusító funkcionális alkalmazkodás, hanem "kilépés a rendszerből", azaz diszfunkció, amely a rendszernél alacsonyabb érdemi teljesítmény, azaz a "gyámoltalan" külföldi hallgató kisebb szaktudásának alkalmi felértékelésével "jóindulatból" az intézmény, mint rendszer számára tűrhetővé teszi saját működésének, az oktatásnak a kudarcát.

Ez a fajta tolerancia tehát az intézmény rigiditásából fakad, egy töről azzal az intoleranciával, amellyel megköveteli, sőt kikényszeríti a hallgatók - magyarok és külföldiek - alkalmazkodását. Ennek pedig egészen biztosan része van abban a minden túlzás nélkül frusztrációnak nevezhető élményben, amely az egyetemen mindjárt az első hetekben éri a hallgatókat, amikor kiderül, hogy nem tudják követni, még kevésbé jegyzetelni az előadásokat, nem tudnak tanulni, vagy elég gyorsan tanulni a tankönyvekből és jegyzetekből, egyszóval, hogy nyelvük - hát még ha az nem az első, hanem egy több-kevesebb sikerrel elsajátított második nyelv - nem képes betölteni egy szakmai anyanyelv, a szakmai képzés nyelvének funkcióját.

Hogy e funkció betöltésének milyen nyelvi és nyelven kívüli feltételei vannak, ez idő szerint nem tudjuk, ill. csak részleteiben, töredékesen tudjuk megmondani, de mivel ezek kialakítása a feladatunk olyanokban, akiknek maguktól nem állnak rendelkezésükre, a magyar műszaki tudományos szaknyelv vizsgálatát is /Hársné Kigyóssy E. és Szöllősy-Sebestyén /szerk./ 1983/ ebben az összefüggésben és perspektívában tekintjük kutatási feladatunknak. E kutatási perspektíva egyetemes jelentősége a hazai iskoláztatástól a kulturális antropológiáig abban rejlik, hogy feltételezésünk szerint a szakmai képzés nyelvi és kulturális feltételei lényegük szerint azonos természetűek, amennyiben nem nyelv-, és areális értelemben nem is kultúra-specifikusak.

Már csak ezért is hiba volna a magyarországi szakmai felsőoktatás akár nyelvi, akár kulturális feltételeit minden további nélkül, s különösképpen egyszer s mindenkorra adottnak tekinteni; mert ezek akár belátható időn belül is a külföldi hallgatók számarányának vagy igényeik súlyának növekedésével, vagy éppen a hazai hallgatók és az országnak a végzett szakemberekkel szemben támasztott igényeinek megfelelően éppúgy megváltozhatnak, mint ahogy az oktatás nyelvi feltételei a külföldek számára több egyetemünkön már meg is változtak 1983 óta; amikor is Debrecenben az itt, és annak idején ott is ismertetett megfontolások alapján "megjövendültem" - bár nem volt nehéz megjövendülnöm -, hogy a két feladat: a környezet és a szakmai képzés nyelvének oktatása abban a pillanatban különvállik, amit egyéb körülmények - mint a hallgatók létszáma, ill. nyelvtudása, az oktatók nyelvtudása, az ezekkel kapcsolatos gazdasági és társadalmi igények és lehetőségek - megengedik, netán kikényszerítik, hogy a szakmai ismeretek a magyarországi felsőoktatási intézményekben ne csak magyarul, hanem a külföldi hallgatók anyanyelvén vagy valamely világnyelven is hozzáférhetőek legyenek. Azóta már mind a kettőre van példa Magyarországon: a Semmelweis Orvostudományi Egyetemen német, a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen orosz hallgatók tanulhatnak anyanyelvükön; a Budapesti Műszaki Egyetemen és a Pécsi Orvostudományi Egyetemen viszont az utóbbi valósult meg: két éve bármelyik tandíjat fizető külföldi hallgató választhat, hogy magyar vagy angol nyelven kívánja-e folytatni mérnöki tanulmányait.

Ez igen fontos szemléletváltozás, ha tetszik: a kulturális feltételek változásának jele: oktatási rendszerünk történetében tudtommal mindenestre az első példa arra, hogy a rendszer nem az egyéntől várja el a feltétlen alkalmazkodást, hanem az oktatási cél elérése érdekében ma-

ga is hajlandó alkalmazkodni a különböző csoportok eltérő adottságaiból származó igényekhez. A ténylegesen bekövetkezett változás anyanyelvi szemléletünk második posztulátumának, a nyelv és kultúra széttörhetetlen egységéről szóló tételnek adta meg a kegyelemdőfést azáltal, hogy a nyelvre épülő magyar kultúra dogmáját kikezdte a magyar kultúrába épülő idegen nyelv esélye, hogy egyszer majd az egyetemes emberi kultúrába épülő magyar nyelv általános szemlélete válthassa fel.

1.3.2. A nyelvtudás, mint a szakmai képzés egyik feltétele:

Szakmánk státusa és saját szakmai státusunk szempontjából felesleges említenem, hogy a Budapesti Műszaki Egyetemen nemcsak a magyar, hanem az angol nyelvű szakmai képzésben és továbbképzésben résztvevő külföldi hallgatók magyar nyelvoktatását, tehát a környezet nyelvének oktatását is a Magyar Nyelvi Csoport látja el; annál inkább említésre méltó azonban - még így utólag, post festum is -, hogy az Egyetem az angol nyelvű szakmai képzésben résztvevő hallgatók angol nyelvoktatásának szervezését és szakmai irányítását is a Magyar Nyelvi Csoportra akarta bízni, - abból a talán gyakorlatilag sem alaptalan, de elvileg mindenképpen megalapozott feltételezésből kiindulva, hogy az egyetem külföldi hallgatóinak magyart tanító tanárok jobban ismerik e feladat természetét, mint azok, akik az angolt mint idegen nyelvet magyaroknak tanítják -, de mivel nem tudta biztosítani a - szerintünk - szükséges szervezeti, bizonyos anyagi és egyéb feltételeket, az angol tanári kapacitás pedig ugyanis legfeljebb a Nyelvi Intézet egészében áll rendelkezésre, a szervezést egy év után mások vették át tőlünk, a szakmai irányítást pedig a magunk részéről - elvileg - máig sem látjuk megnyugtatóan megoldottnak: mivel az első év tapasztalatai, más oldalról pedig az ugyan-

ezen képzési forma keretében bevezetett kezdő szintű magyar nyelvoktatással kapcsolatos bizonyos /itt nem részletezendő/ nehézségeink, minden tekintetben igazolni látszottak azt a feltételezésünket, hogy a magyar mint idegen nyelv szakmai felsőoktatásban működő szakemberei tulajdonképpen nem /vagy nem kifejezetten/ a magyar nyelv, hanem az oktatás nyelve oktatásának specialistái, ez pedig valamiképpen különbözik ugyanannak a nyelvnek akár második, akár idegen nyelvként való tanításától - legalábbis attól, ahogy azt Magyarországon általában felfogják. Az utóbbi ugyanis a hazai viszonyok között rendszerint csak feltételeiben, de nem célkitűzéseiben különbözik az előbitől: éppen úgy nem speciális, hanem általános kommunikációs célokat szolgál, amelyek elérése mindkét esetben megfelelő körülmények között, azaz célnyelvi környezetben az adott nyelvközösség tagjainak többsége által szociálisan elfogadható kommunikációs teljesítményt biztosít a nyelv használója számára. Azaz a nyelvhasználat funkcióinak specializációját az idegen nyelv esetében sem az elsajátítás körülményei vagy a tudás természete, a megszerzett kompetencia szerkezete, hanem /csak/ a nyelvhasználat körülményei biztosítják. Ilyen jellegű specializáció viszont az egyéni körülmények alakulásától függően bármikor, bármilyen módon tanult első vagy második nyelv használatában bekövetkezhet; s a bennünket érdeklő kérdés éppen az, hogy az adott funkció betöltéséhez milyen jellegű és tartalmu tudásra van szükség, oktatási szempontból pedig, hogy milyen út vagy utak vezetnek ehhez a tudáshoz. Mert a hagyományosan értelmezett idegennyelv-oktatás feladata eszerint nem más, mint egy második nyelv az ideálisnál hátrányosabb körülmények között folytatott tanulásának módszeres támogatása a sokoldalú nyelvhasználat hiányzó feltételeinek biztosításával. Márpedig ez a leírás sehogy sem illik rá a magyarnak, vagy egyáltalán az oktatás nyelvének mint idegen

nyelvnek egy meglehetősen jól meghatározott tevékenységi körre specializált célnyelvi környezetben való oktatására. Itt - a tágabb környezet mindennapi életének nyelvétől és nyelvhasználatától függetlenül, bármely nyelvről legyen is szó - éppen a specializált nyelvhasználat kényszerítő feltételei adottak, ezeket tehát nem szükséges mesterségesen előállítani, ami viszont hiányzik, az az ehhez szükséges tudás.

Mi tehát úgy fogjuk fel az idegennyelv-oktatást, mint ami e tudás előállításával foglalkozik; noha tevékenységünket érthető és kényszerű módon e tudás nyelvi feltételeinek megteremtésére korlátozzuk, elméletileg is egyre világosabban látjuk, hogy e feltételek egy bonyolult és összefüggő tudás-rendszer részét képezik, amelynek egyik elemét sem lehet a másik kialakításának nélkülözhetetlen vagy elégséges előfeltételeként kiragadni, mivel csak együttvéve képesek ellátni feladatukat, de szélsőséges esetekben egymás hiányosságait is képesek bizonyos mértékig kompenzálni. Meghatározásukról a szakirodalomban már csak ezért is erősen eltérnek a vélemények.

A speciális tanulási készségek kialakításához és fejlesztéséhez szükséges nyelvi ismeretek és készségek tartalma és szintje külön-külön és együttvéve erősen függ

a/ a tanuló anyanyelvén vagy egy második nyelven korábban kialakult általános tanulási készségétől,

b/ a tanulandó tárgyra vonatkozó tartalmi előismereteitől /amelyeknek bővítésére a nyelvoktatás keretében semmiképpen nem törekedhetünk/,

c/ és a célnyelven folyó képzés rendszerétől, szervezésétől, tartalmától és jellegétől,

- ami egyrészt persze maga a szakma határoz meg,

- de a különböző oktatási rendszerek hagyományai és szokása is nagyon eltérnek a tekintetben, hogy a megszerzett szaktudást zömmel reprodukív vagy produktív, szö-

veges vagy egyéb formában kéri-e számon, ha szöveges formában, milyen a szóbeli és írásbeli ellenőrzés aránya, mennyi idő és milyen előkészítés után milyen gyakran történik ez, maga az oktatás milyen mértékben épít írott vagy mondott szövegekre, vagy inkább demonstrációra, az írott szövegek az oktatás nyelvén, oktatási célra készülnek-e vagy sem, az oktatás nyelve egybeesik-e a környezet nyelvével, vagy pedig az oktató ill. a hallgató számára idegen nyelv stb. Nálunk például - az angolszász világgal ellentétben - a szakmai képzés még műszaki téren is erősen verbális, sőt, mondjuk a francia hagyományhoz képest, is nagymértékben a szóbeliségre épít az írással, rajzzal és egyéb demonstratív tevékenységekkel szemben; a jelölttől pedig nem annyira kreativitást, mint inkább jó reprodukív készséget kíván: hogy a szóban és írásban elébe tárt, az oktatás, egyszermind a tágabb környezet nyelvén, de oktatási célból készült szakmai szövegeket - tankönyveket, jegyzeteket és előadásokat, valamint a feladatok szövegét - részleteiben is pontosan megértse, jegyezni tudja és megjegyezni, néhány naptól maximum 1-2 évig terjedő időre rögzíteni, hogy tartalmukat gyakorlatban szóban, mint írásban, vizsgákon és zárthelyi dolgozatokban többnyire szöveges formában felidézze.

Ezért esetünkben a szóban forgó speciális nyelvi képességhez kiindulási feltételként kétségtelenül szükség van a nyelv - gazdag morfológiájára való különös tekintettel - grammatikai alapjainak és egy viszonylag terjedelmes lexikai minimumnak legalább passzív ismeretére, valamint a környezettel való aktív kommunikációra való képességnek, tehát egy második nyelv jellegű tudásnak nem túlságosan magas szintjére, - de semmiképpen sem merném ezt a kikötést más nyelvekre vagy nyelvterületekre kiterjeszteni, és még kevésbé általánosítani, mivel a nyelvi képesséssel szolgálni kívánt tudás működőképessége a felsorolt három tényező és a nyelvtudás kölcsönhatásaitól függ, és egyiktől sem külön-külön. Ezért még így is fontosnak tartom

hangsúlyozni, hogy a konkrét objektív és szubjektív feltételektől függően a nyelvtudás szükségesnek mondott kiinduló feltételei egyikének hiánya sem veszélyezteti szükségképpen a nyelvi továbbképzés sikerét, legfeljebb növeli a kudarc valószínűségét; viszont figyelemre méltó az ebből adódó másik következtetés is: miszerint még az anyanyelvi jellegű tudással rendelkező egyetemi vagy főiskolai hallgatónak is szüksége lehet tanulmányai sikeres elvégzéséhez ilyen, első-sorban speciális nyelvhasználati képességeket fejlesztő nyelvi képzésre, mivel ezeket az átlagos anyanyelvi kompetencia megléte magában véve nem garantálja, legfeljebb a kialakításukhoz szükséges kiinduló feltételeket biztosítja.

2. A magyar mint idegen nyelv az alkalmazott nyelvészetben

2.1. Az idegen nyelv fogalmának tudományos általánosítása

2.1.1. Az anyanyelvi funkciók meghatározása és megkülönböztetése az első nyelvtől.

2.1.1.1. Az idegen nyelv fogalmának fejlődése

Gondolatmenetünk ezen a ponton visszakanyarodik a magyar mint idegen nyelv diszciplináris kérdéseiről, nevezetesen a diszciplína belső tagolódásáról szóló eszmecserehez, amelyen belül Szépe György /idézett előadásában, 1981/ számon tartja a "sztenderd magyar nyelvet", Éder Zoltán pedig/ a Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 2. füzeteként megjelent tanulmányában, 1984/ "a magyar mint anyanyelv" oktatását is; ezáltal mind a ketten a magyar mint idegen nyelv fogalomkörébe vonják - véleményem szerint tévesen - a magyart mint anyanyelvet is. Félreértés ne essék: nem azt hibáztatom, hogy ide vonják a magyar nyelv magyar anyanyelvűeknek történő oktatását is, hanem azt hiányolom, hogy nem tesznek világos különbséget a nyelv magyar anyanyelvűeknek

és anyanyelvként történő oktatása között; s ezáltal is homályban marad, hogy a magyart magyar anyanyelvűeknek is lehet idegen nyelvként oktatni. Márpedig lehet, sőt kell; de csak ez tartozik a magyar mint idegen nyelv /oktatásának/ fogalomkörébe, ezt viszont valóban számon kell ott tartani.

Ez a lehetőség, sőt szükséglet az idegen nyelv fogalmának már jelzett változásából és a nyelvek, valamint az őket tükröző nyelv fogalmának újfajta, funkcionális differenciálódásából származik /vö. Szöllősy-Sebestyén 1983/. Az idegen nyelvnek e tanulmány első részében említett hagyományos "anyanyelvi" szemlélete tulajdonképpen az ellenkező végletet képviselte és általánosította egy második nyelv tanulásának egyetlen lehetőségévé: valamely nyelv nem anyanyelvűeknek /idegeneknek/ anyanyelvként /anyanyelvi szemlélettel és funkcióban/ való oktatását. Ezt a szemléletet, mint láttuk, a kétnyelvűség kutatásából és az idegen nyelvek tanításának módszertanából származó azon felismerés ingatta meg, hogy az abszolút kétnyelvűség ritka eseteit kivéve, mikoris tulajdonképpen egyszerre két nyelv tölti be az első nyelv összes funkcióját, az ember a második nyelvet rendszerint nemcsak más körülmények között, hanem más módon is sajátítja el, mint az elsőt. E felismerés azonban nem változtatott azon, hogy a nyelvszajátítás feltételezett végoelja egysegesen az anyanyelvi beszélő kompetenciájának elérése maradt, az idegennyelv-tanulási tehát az abszolút kétnyelvűség, sőt ideális esetben a nyelvosere, amelynek elérése esetén a nyelvtanuló minden külső és belső tevékenység-szférában legalábbis képes volna a másodiknak tanult nyelvet használni anyanyelve helyett, de tudatában a kettő akár helyet is cserélhetne, és anyanyelvének használati köre visszaszorulna az eredeti nyelvközösség tagjaival és megnyilvánulásaival való érintkezés korlátozott területére /Szöllősy-Sebestyén 1984/.

Ezt a koncepciót, amely szerint az idegen nyelv csak a tudásához vezető ut, az elsajátítás módja és körülményei tekintetében különbözik az anyanyelvtől, egyfelől az idegennyelvoktatás gyakorlati tapasztalatai kezdték ki, amelyek szerint a fentiekben jellemzett "tökéletes" nyelvtudás tömeges méretekben, átlagos körülmények között a legkifinomultabb és leg- radikálisabb módszerek alkalmazásával is egyszerűen elérhetet- lennek bizonyult, nem kivételes esetekben még különösen kedve- ző körülmények között, pl. célnyelvi környezetben is; másfelől pedig az általános és tökéletes nyelvtudás célkitűzése mögött rejlő egységes /anya/nyelvi kompetencia ideáljának tudományos analízise: nevezetesen a nyelvészeti pragmatikának az a sarka- latos megállapítása, hogy az ember a nyelvet, és különösen az anyanyelvét a legkülönbözőbb tevékenységek keretében, az ele- mi életszükségletek kielégítésétől a természeti és társadalmi környezettel való kapcsolatteremtésen, annak megismerésén és megváltoztatásán, a gondolkodáson keresztül a viselkedésig és vissza a közvetlen cselekvésig, a legkülönbözőbb kommunikációs, és nem is csak kommunikációs célokra használja /Szöllősy-Sebestyén 1984/. Ehhez járult a kvantitatív nyelvészetnek, a funkci- onális stilisztikának, majd a pszicholingvisztikának, a szocio- lingvisztikának, a szövegelméletnek, és a nyelvészet más, kife- jezetten a nyelv használatát vizsgáló ágainak és határtudománya- inak az az egybehanguó felismerése, hogy az ember a különböző tevékenységek keretében, különböző pragmatikai helyzetekben és funkciókban más és más módon használja ugyanazt, vagy esetleg különböző nyelveket /Szöllősy-Sebestyén 1985/, amiből az egyes nyelveken belül különböző funkcionális alrendszerek feltéte- lezése következik.

Anélkül, hogy a nyelvi rendszer funkciói, működése és műkö- désének eredménye közötti összefüggések kulcsa is a kezünkben volna, már ennyi: az összefüggések pusztá létezésének fölfedezé- se és tudatosítása is elegendő volt ahhoz, hogy olyan érje-

dést inditson el a nyelvoktatás módszertanában, amely a pragmatikailag - és nem nyelvileg - meghatározott tevékenységekhez szabott tanulói szükségleteknek megfelelő nyelvtudás tényezőinek előtérbe állításával és egyre módszeresebb kutatásával /Szöllősy-Sebestyén 1985/ a nyelvnek az idegennyelvoktatásban alkalmazott fogalmát mindinkább differenciálja, és megkülönbözteti az anyanyelvi beszélő kompetenciájának tudományos idealizációjától /Szöllősy-Sebestyén 1983/. Először csak a nyelvelsajátítás azon módjának és sajátos körülményeinek vizsgálata, amelyek között az anyanyelvi szintű /ha nem is biztosan anyanyelvi jellegű/ nyelvtudás megszerzésének célja reálisan egyáltalán kitűzhető; majd pedig a nyelvhasználat azon területének - az általános emberi kommunikációnak - az elhatárolása - centrumában a hétköznapi nyelvhasználattal -, és végül azon funkciójának - a nyelvközösségbe való szociális integrálódásnak - a meghatározása, ahol és amelyben az anyanyelvi beszélő kompetenciájának ideálja egyáltalán a nyelvtudás mértékéül szolgálhat, fokozatosan leválasztotta az idegen nyelv fogalmáról a második nyelv fogalmát.

Igy - a tudományos fogalmak kialakulásának ill. fejlődésének történetében korántsem egyedülálló módon - kiderült, hogy az idegen nyelv eredeti, hétköznapi felfogása, amely legfeljebb az elsajátítás mértéke, módja és körülményei tekintetében különbözik az anyanyelvtől, csak a fogalom egy speciális, sőt periférikus esete, mert az elsajátítás folyamatától elvonatkoztatva, a tudás természetét és felhasználását tekintve egybeesik az anyanyelv ellentétesnek vélt fogalmával. A második nyelv terminus tehát inkább az anyanyelv hétköznapi fogalomkörének azt a részét fedi, amelyik nem a beszélő által tanult első /és egyetlen/ nyelv; ezek /együttvéve/ pedig nem abban

különböznek az idegen nyelvtől, hogy célnyelvi környezetben, többé vagy kevésbé spontán módon sajátítjuk el őket, míg az utóbbit forrásnyelvi környezetben és tudatosan megszervezett formában - hiszen a tudatos szervezés a második nyelv tanulásakor is éppen a hiányzó célnyelvi környezet mesterséges létrehozására irányul; hanem abban, hogy /az első nyelvről itt már és egyelőre még nem beszélve/ a második nyelv elsajátítása - bármilyen körülmények között történjék is, célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben - bizonyos értelemben mindig öncélú: lényegében az anyanyelvi beszélőkkel való érintkezést szolgálja, minimális célja tehát a nyelvközösségbe való szocio-kulturális integrálódás lehetőségének megteremtése a tanuló számára, ideálja, azaz maximális célja pedig e lehetőség valóra váltása; míg az idegen nyelv tanulásának célja - a gyakorlati tapasztalat is egyre egyértelműbben igazolja ezt - mindig tulmutat az adott nyelv és az azt beszélő közösség határain, maximális megvalósulása esetén, a legtökéletesebb tudás birtokában is az ilyen célból tanult nyelv idegen nyelv marad, ill. ezen belül anyanyelvnek minősül, ha az adott cél vonatkozásában ez az első nyelv - ez azonban független a nyelv tudásának szintjétől és mértékétől; mivel a cél semmilyen tekintetben sem a nyelv ismerete, hanem az csupán csak eszköze a történetesen az adott nyelven elérhető, de nem szükségképpen az adott nyelvhez vagy a nyelvet anyanyelvükként beszélőkhöz kötődő különféle információk megszerzésének, vagy a nekik szánt információk hatékony átadásának - e körön belül határozható meg ugyanis az idegen nyelv tanulásának tulajdonképpeni célja.

2.1.1.2.A nyelv és a kultúra kétféle viszonya

Értemes ezen a ponton külön kiemelni a nyelvhez - pontosabban a nyelvvel együtt az azt használó közösséghez tartozó /anyanyelvi/ kultúra eltérő szerepét a második és az

idegen nyelv esetében.

Az első esetben ugyanis e kultúra elsajátítása, az anyanyelvi beszélőnek a nyelvközösség többi tagjával osztott közös elő- és háttér-ismeretének megszerzése szerves - bár magától a második nyelv tanulásától elvileg megkülönböztethető és gyakorlatilag rendszerint megkülönböztetett - része a tulajdonképeni cél, az anyanyelvi beszélők közösségével való minél sokoldalubb és teljesebb kommunikáció, a szociálpszichológiai beilleszkedés megvalósításának.

Ezzel szemben ha a nyelvet mint idegen nyelvet tanuljuk, különösen ha nemzetközi jellegű, bármilyen nyelven megfogalmazható szakmai /műszaki vagy természettudományos/ ismeretek megszerzése vagy átadása céljából, akkor esetleg soha nem fogjuk a nyelvet anyanyelvünként beszélőkkel való kommunikációra használni, vagy ha mégis, velük is csak egy korlátozott területen; ezért a nyelv célszerű felhasználásához egészen más jellegű, egyrészt általános emberi, nyelvhasználati, másrészt az adott tevékenységi körtől függően nem annyira társadalmi, mint inkább tárgyi, szakmai jellegű előismeretekre lesz szükségünk. Még a kommunikációban eredményes nyelvhasználathoz általában szükséges, nem a tárgyra vonatkozó közös kulturális előismeretek sem a felhasznált nyelvhez, mint kultúra-hordozó közeghez tartoznak, hanem a partnerek nemzetiségétől, neveltetésétől, társadalmi háttérétől függenek, bármilyen nyelven beszéljenek is.

Persze az utóbbi esetben sincs kizárva, hogy a célnyelven megközelítési kívánt információk speciálisan a nyelvet használó közösség kulturájára vonatkozzanak. Tipikusan ez a helyzet például az un. klasszikus, holt nyelvek elsajátítása, vagy - "közelebbi" példával élve - a kisebb finnugor népek tanulmányozása esetében, amikor ugyan a nyelvet is tartalmazó kultúra feltárása a nyelv megismerésének célja, de a nyelvet beszélők közösségébe való szocio-kulturális integ-

rálódás vagy másodlagos, eszköz-jellegű, vagy ennek igénye reálisan föl sem vetődhet. És ne felejtsük el, hogy a nagyobb nyelvközösségek tagjai rendszerint hasonlóképpen viszonyulnak az un. kis népek - közöttük a magyar - nyelvéhez és kulturájához, de néha még az un. nagy nyelvekhez is, ha nem gyakorlati, hanem filológiai célból tanulmányozzák őket. Korábban sem véletlen, hogy a törzsek, kis népek és klasszikus ókori birodalmak nyelvéről és kulturájáról általában nem saját nyelvükön szoktunk értekezni; e nyelveket ugyanis tipikusan mint idegen nyelveket, jól meghatározott célokra használjuk, és ugyanígy tanulmányozzuk; amikor is a nyelv és az általa hordozott kultúra viszonya éppen fordított, mint egy második nyelv esetében. Az idegen nyelvet egy kultúra, jelesül egy szakmai kultúra részeként, művelésének egyik, de nem kizárólagos eszközeként sajátítjuk el - hiszen semmilyen nyelv, de maga a nyelv sem kizárólagos eszköze a legtöbb szakma művelésének; míg egy nyelvközösség kulturájának valamelyes ismerete szükséges előfeltétele a közösség tagjaival való bármiféle érintkezésének, így az eredményes nyelvhasználatnak is a közösség saját nyelvével egyenrangú, bár attól éppen ezért bizonyos mértékig függetleníthető eszköze, tehát a nyelv második nyelvként való elsajátításának e kultúra megfelelő szintű - nem tárgyi, hanem magához a nyelvhez hasonlóan normatív jellegű, a viselkedést szabályozó - elsajátítása bizonyosan nélkülözhetetlen része.

2.1.1.3. A nyelvelsajátítás és a nyelvhasználat szempontjainak megkülönböztetése

A tulajdonképpen idegen nyelv ezek után csak valamilyen tudatos cél érdekében eszközként elsajátított, ill. valamilyen jó meghatározott funkcióban akként használt és tanulmányozott nyelvet, voltaképpen funkcionális nyelvet vagy nyelv-

veket jelent. Valamely nyelv, pl. a magyar mint idegen nyelv tehát teljes értékű funkcionális alrendszerének /funkcionálisan tagolt, de más szempontból, másképpen pl. strukturálisan, hierarchikusan is tagolható/ összessége; míg az anyanyelv az egyén számára elsődlegesen rendelkezésre álló. de bármely idegen nyelvből származó funkcionális nyelvekből áll /ez tehát értelmesen csakis funkcionálisan tagolható, mivel minden más tagolás esetén különböző nyelvi rendszerek összefüggéstelen töredékei kerülhetnek egymás mellé - mint ez a második nyelv funkcionális összefüggéseket átmetező tanulása során gyakran meg is történik/.

Az idegen nyelv az egyén számára idegen nyelv hétköznapi fogalmának tudományos általánosítása: egy társadalmi csoport absztrakt emberi funkcióinak magától a beszélő embertől idegen /számára objektíve adott/ nyelve; míg az anyanyelv az ember saját nyelvének tudományos absztrakciója: konkrét tevékenységeinek elidegeníthetetlen része, amelyet az adott tevékenységekkel együtt sajátított el. /Ebből az is következik, hogy az anyanyelv el-sajátítását - szerintünk - nem érdemes elszigetelten, csak a szóban forgó tevékenységek elsajátításával együtt vizsgálni./ Eszerint valamely tevékenységének anyanyelve az egyén szempontjából épp úgy lehet az első, mint a második nyelv; viszont egy konkrét tevékenység vonatkozásában az első nyelv viaszszorulhat a második helyre, ha ott egy második /ill. másik/ nyelv tölti be az anyanyelv funkcióját. Ez történik azokkal a külföldi hallgatókkal, akik szakmájukat Magyarországon nem azon a nyelven tanulják, amelyik egyéb vonatkozásokban/ bár gyakran nem minden más vonatkozásban/ az anyanyelvük. Nekik szakmájuk nyelvét az első /vagy második/ nyelven hazájukba visszatérve mint második idegen nyelvet kell megtanulniuk.

Csak a második nyelvnek az első nyelvtől való megkülönböztetése nyugszik ugyanis a nyelv elsajátításának módján, idején és körülményein - mindenekelőtt azon, hogy az adott vonatkozásban a tanulónak van-e anyanyelve, azaz van-e olyan nyelv, amely az adott funkcióban mintegy magától rendelkezésére áll; az idegen nyelvként való funkcionális megközelítés szempontjából azonban csaknem teljesen mindegy, hogy a nyelvet elsőnek, másodiknak, vagy hanyadiknak, egyéb vonatkozásokban anyanyevként, a környezet nyelveként, vagy mindjárt céltudatosan idegen nyelvként sajátította ill. sajátítja-e el - hiszen a nyelvtudás az előbbi esetekben is megfelelő átrendezést igényel, és csak tudatos tanulással rendezhető át ahhoz, hogy egy-egy meghatározott speciális cél érdekében gazdaságosan és eredményesen fel lehessen használni.

E tanulási folyamat és elősegítésének eszközei az oktatás módszerei természetesen mások és mások lesznek a kiinduló tudás jellege és szintje szerint, de a megkívánt eredmény attól függetlenül egy és ugyanaz: a nyelv meghatározott funkció/k/-ban való használatának képessége. Esetünkben, egy második vagy harmadik nyelv esetében az adott funkciót ellátó tevékenységekre vonatkozó tárgyi, szakmai ismeretek segíthetik, viszont a megfelelő nyelvtudás hiánya akadályozhatja e képesség kialakulását. De magasabb szinten, speciális esetekben, pl. éppen szakmai téren még az első nyelv anyanyelvi funkciója sem alakul ki magától értetődően az extenzív nyelvtudás bázisán, ezért még az első nyelven folyó szakmai képzés keretében is szükség lehet arra, hogy a tanulók anyanyelvét külön, mint idegen nyelvet tanítsák - mennyivel inkább vonatkozik akkor ez egy második vagy harmadik nyelvre, amelynek hasonlóan kiterjedt ismeretét a tanulóktól nem lehet, de a kitűzött cél szempontjából nem is szükséges elvárni. Ugyanakkor az általános szocializáció célját szolgáló közoktatásban a második vagy harmadik nyelvet már csak a motiváció hiánya vagy sokfélesége, és a ködbe vesző

távlati célok miatt sem lehet még valóban idegen nyelvként tanítani, csak majd viszonylag felnőtt korban tudatos célkitűzéssel, esetleg éppen a szakmai képzés keretében.

Ez az elvi, elméleti háttére annak, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának a szakmai felsőoktatási intézményekben fontos tanulságai vannak mind az első nyelven folyó anyanyelvi képzés, mind a hazai idegennyelv-oktatás számára.

2.4.2. Az idegen nyelv fogalmának elvonatkozása az oktatástól

A második és az idegen nyelv megkülönböztetését - nagyjából a 2.1.1. pontban ismertetett módon, csak kevésbé kifejtve - Szépe György vezette be a magyar mint idegen nyelv területére /1981/ az általam itt is folytatott eszmecserét elindító előadásában az V. magyar lektori konferencián, és javasolta, hogy a diszciplinán belül külön tartsuk számon a magyart mint idegen nyelvet és a magyart mint második nyelvet, a szakma egységes jelölésére pedig ennek megfelelően "a magyar mint idegen és mint második nyelv" elnevezést ajánlotta. Ebből, továbbá, hogy a szakterület belső tipológiájának ismertetésébe a sztenderd magyar nyelvet is bevonta, világosan látszik, hogy - noha a nyelvelsajátítás kérdéseiről külön fejezetben beszél - a szakmát az oktatástól elválaszthatatlannak, lényegében az egységes magyar nyelvoktatás megkülönböztetett, de nem élesen, inkább csak módszertanilag megkülönböztethető részének tekinti.

Éder Zoltán A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helyéről szóló tanulmányában /1984/, amely az 1983-as előadásának írott változata, nézetem szerint helyesen, de nem helyes meggondolásból, Szépe Györggyel szemben kitart a szakma eredeti, "magyar mint idegen nyelv" elnevezése mellett, mert ő nemcsak a diszciplinán, hanem egyenesen az idegen nyelv fogalmán belül tartja számon a második nyelv-

vet, /ezen belül még megkülönbözteti a környezetnyelvet a tulajdonképpeni második nyelvtől/, de Kontra Miklós egy 1979-es cikkét idézve még mindig úgy határozza meg azt, mint célnyelvi környezetben tanított ill. tanult idegen nyelvet, a forrásnyelvi környezetben tanított ill. tanult nyelvvel, a tulajdonképpeni idegen nyelvvel szemben - tekintet nélkül az akár célnyelvi, akár forrásnyelvi környezetben folyó nyelvtanulás céljára. Osztályozása így kizárja a forrásnyelvi környezetben szociális-integratív célból tanult második nyelv megkülönböztetésének lehetőségét a tulajdonképpeni idegen nyelvtől, a meghatározott funkcióban használt, tanult, vagy tanulmányozott első nyelvet mint idegen nyelvet pedig egyszerűen nem létezőnek tekinti, - és szükségképpen arra a következtetésre vezet, hogy a magyar a magyarországi /felső/oktatási intézményekben szakmát tanuló külföldiek számára csak annyiban tér el más Magyarországon tartózkodó külföldiek környezetének a nyelvétől, hogy ez a második nyelv paradigmaticus esete /amelynek ismerete - funkcióbeli korlátozások nélkül, ugyanúgy mint a Magyarországon élő nemzetiségiek esetében - megközelítheti az anyanyelvi szintet/.

A rendelkezésre álló korlátozott időben a nyelvoktatás, tartalmát és módszereit is meghatározó, tudatosan váltalt, többszörösen alárendelt eszköz jellege az általa kialakítandó nyelvhasználati képességhez viszonyítva, amely szintén csak eszköz a tulajdonképpeni célhoz, a szakmai kompetenciához képest, ami az ipari-műszaki-tudományos tevékenység eszköze, s ezen keresztül egy a hallgató egész társadalmi egzisztenciáját átfogó eszköz-cél hierarchiába illeszkedik, feladatunk - hogy úgy mondjam - ontológiai helyének belátása, és az ezt elősegítő - részben már említett - intézményi, szervezeti és egyéb adottságok a műszaki egyetemeken és főiskolákon - legalább intui-

tive - korábban megérlelték az idegen nyelv egy tudományosan korszerű, diszciplinárisan is szuverén fogalmát, mint ahogy az a kifejezetten ezzel foglalkozó elméleti kutatásokban leszűrődhetett volna. Ez a folyamat szinte évről évre nyomon követhető a Budapesti Műszaki Egyetem magyar nyelvtanárainak különböző nyelvészeti és módszertani kérdésekről szóló, zömmel a Folia Practico-Linguistica un. magyar számaiban /Hársné Kigyóssy Edig /szerk./ 1978, 1979, 1980, 1981, Hársné Kigyóssy és Szöllősy-Sebestyén /szerk./ 1983, Szöllősy-Sebestyén /szerk./ 1984/. Hársné Kigyóssy Editnek az 1978-as évfolyamban közzétett A magyar idegen nyelvként való tanítása című téziséitől kezdve saját, szintén még 1983-ban a Budapesti Műszaki Egyetemen, a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárainak VII. országos módszertani konferenciáján kifejezetten erről a témáról, A magyar nyelvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon címmel tartott előadásomig /Szöllősy-Sebestyén 1984/, amelyben ugyan még jobbra /az itt is említett/ empirikus érvekre hivatkozva, de már ugyanerről az elméleti alapról próbáltam vitába szállni Éder Zoltán fent ismertetett álláspontjával - akkor még csak a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatás besorolása tekintetében.

Az akkor még általam is jórészt elfogadott fogalmi keretben, amely nem tesz különbséget anyanyelv és első nyelv között, és mindkettőt kizárja az idegen nyelv fogalmából, mégis el kellett ismernem, hogy ezt a speciális területet, ill. annak minden vonatkozását az idegen nyelv fogalmával sem lehet lefedni, mert nemcsak a második nyelv, hanem az anyanyelv oktatásával is van érintkezése, miután "hallgatóink számára a magyar nyelvnek legalább egy meghatározott tevékenységi körben, nevezetesen a szakmai ismeretek elsajátítása során nem csupán a második nyelvre jellemző kommunikációs funkciót, és nemcsak az idegen nyelvre jellemző

eszköz funkciót, hanem egy jellegzetesen anyanyelvi funkciót is be kell töltenie a megismerésben, közelebbről a gondolkodásban." Ennek következtében szűkebb szakmánk, a magyar mint idegen nyelv oktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben, valami különös hibrid tarka színeiben tündökölhettett: A műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói "ugyanis meghatározott céllal, a Magyarországon folytatandó szakmai tanulmányok érdekében, annak eszközeként sajátítják el környezetük nyelvét, a magyart mint második, de egy-szersmind idegen nyelvet, amelyet szakmájukban - legalábbis itt tartózkodásuk idején - egyetlen /s ezután is első/ nyelvként, tehát funkcionálisan mint anyanyelvet használnak."

Vitánkban a következő, mostig utolsó hozzászólás az a lektori jelentés, amelyet Szépe György készített idézett előadásom /1984-ben/ írásban megjelent változatáról. Talán szokatlan, hogy egy lektori jelentésre hivatkozom forrásként, és biztosan illetlen volna idézнем belőle, de még illetlenebb volna nem is hivatkoznom rá. Én ugyanis az ő tapintatos bírálatából értettem meg, hogy miért kerülgetjük még mindig a forró kását, mi keltette ezt a szerinte nem, de szerintem - téves, heterogén látszatot tevékenységünk jellegéről, annak ellenére, hogy a rá vonatkozó megállapítások tartalmilag valóban helytállóak. Az, hogy én is csak az idegen nyelv és a második nyelv szétválasztásánál különböztettem meg világosan, és még itt sem egészen következetesen az osztályozás két szempontját: a nyelvhasználat funkcióját, amely a nyelvtanulás folyamatában legfeljebb csak mint távlati cél tételeződik /ha egyáltalában tételeződik, akkor csak a folyamaton kívül/, és a nyelvelsajátítás jellegét, idejét, módját, körülményeit - amelyek csak a céltudatos idegennyelvtanulás esetén determinálják a felhasználás lehetőségeit. Ennek nyomán jutottam arra a határozott következtetésre, amelyet jelen dolgozatomban mindvégig, most már elméletileg, a

fogalmi elemzés eszközeivel is bizonyítani igyekszem: hogy a szakmai felsőoktatási intézményekben folyó magyar nyelv-
oktatás par excellence idegennyelv-oktatás, annak egyáltalá-
ban nem periférikus, és csak annyiban specifikus, hogy tipi-
kus, azaz nem átlagos, de nem is szélsőségesen egyedi esete.

Szépe az említett lektori jelentésben utal rá, hogy ő annak idején a nyelvészajátítás szempontjából próbálta osztályozni a magyar mint idegen nyelv részterületeit, majd pedig Éder, és én méginkább, a nyelvhasználat szempontjait is bevontuk. Noha hangsúlyozom, hogy én sem akkor, sem most nem vállalkoztam átfogó rendszerezésre, Éder Zoltán pedig deklaráltan is - saját szavait idézem - arra tett kísérletet, hogy a magyar mint idegen nyelv diszciplináját a nyelvoktatási-nyelvészajátítási tiplógia keretei közt helyezze el; ehhez képest mégiscsak feltűnő, hogy mind Szépe, mind Éder dolgozatának címéből hiányzik az oktatásra /nyelvészajátításra/ való utalás, az én szóban forgó írásomból viszont - bármilyen gyakran fordul elő a szó a szövegben - az idegen nyelv fogalma: a címben ugyanis általában a magyar nyelv oktatásáról van szó. Ezt nem tudom másképpen magyarázni, mint hogy szerintük /a második nyelvet is magába foglaló/ idegen nyelvről ugyis csak az oktatás kontextusában lehet beszélni - erre tehát nem szükséges külön utalni; szerintem viszont az idegen nyelvnek az a fogalma, amely így vagy úgy a második nyelvet is magába foglalja, csakis az oktatás kontextusában használható, azon kívül nem értelmezhető - és elméletileg éppen azért nem kielégítő, mert így nem lehet határozottan elválasztani a második nyelvtől, kapcsolatba hozni az anyanyelvvél, és ez utóbbit megkülönböztetni az első nyelvtől.

E tanulmány és az egész kötet címében tehát már szándékosan mellőztük az oktatásra való /közvetlen/ utalást, annak a talán még öntudatlan, de már eddig is észrevehető

és mindenképpen regisztrálandó tendenciának a jelzéséül, amelynek következtében az idegen nyelv fogalma elvonatkozik az oktatástól, és nemcsak a nyelvelsajátítás konkrét folyamataitól, hanem bizonyos értelemben a nyelvhasználat esetlegességeitől is, és végképp a legtágabban értelmezett nyelvi kompetencia, ha tetszik: a nyelv funkcionális megközelítésének egy elméletileg is általánosítható aspektusává válik.

Ennek a tendenciának a gyökerei természetesen az oktatás, közvetve pedig a nyelvelsajátítás tanulmányozásának területére nyulnak vissza, de abban a pillanatban túl is nőtt ennek határain, ahogy a módszertan az anyanyelvi beszélő egységes nyelvi, sőt azzal összefüggő teljes kommunikatív, szociális és kulturális kompetenciájának ideálját végre nyíltan feladva a valóságos tanulói szükségletek előtérbe helyezése nyomán, ezek megismerése érdekében az anyanyelvi beszélő performanciájának egy-egy, a tanulói /egyéni és társadalmi/ igények által pragmatikailag jól meghatározott körét kezdte vizsgálni, illetőleg ezek /más irányból elindult/ vizsgálatára fordította figyelmét, sőt nem egyszer kezdeményezte kutatásukat; és azt a célt állította az oktatás elé, hogy eredményeként a tanuló a megkívánt tevékenységi körben a maga /akár már eleve adott, pl. első nyelvi, vagy onnét vett, akár az oktatási folyamatban elsajátított célnyelvi vagy egyéb/ eszközeivel képes legyen az anyanyelvi beszélővel funkcionálisan egyenértékű, de azzal strukturálisan, tartalmában nem feltétlenül azonos teljesítményt nyújtani /amely tehát hatékonyságának színvonalában optimálisan megfelel annak, amire ugyanazon a területen saját anyanyelvén képes volna//vö. Szöllősy-Sebestyén 1983, 1984/.

Esetünkben ez a meghatározott terület, a műszaki egyetemi vagy főiskolai hallgató tevékenysége, nem is lát-

szik olyan jól meghatározottnak, úgyhogy az említett fogalmi tisztázatlanságokon kívül ez is keltheti az erre felkészítő oktatás túlzott sokszínűségének látszatát. Az biztos, hogy távlatilag legfontosabb, máris halaszthatatlan kutatási feladatunk ennek a tevékenységnek, s ezen belül a nyelv szerepének a sokoldalú tudományos feltárása; de az is biztos, hogy ez a tevékenység egy olyan eszközhierarchiába rendeződik, amelynek oszlopán mint végcél, egyszersmind centrumában mint mozgató ok, a műszaki-tudományos tevékenységre való felkészülés áll - vagy kellene hogy álljon. Nos, ez a kételkedő köznevelés adja meg kutatásaink társadalmi, sőt gazdasági relevanciáját; amellet, hogy minden kétséget kizáróan eleve meghatározta kiinduló pontját és középtávon követendő irányait is: nevezetesen, hogy a műszaki tudományos tevékenység és a pedagógiai tevékenység, a szakmai oktatás és tanulás nyelvhasználatának szélesebb körű interdiszciplináris vizsgálatát a hallgatók által használt műszaki szövegek nyelvének nyelvészeti feldolgozásával kell kezdenünk, majd pedig fokozatosan kiterjeszteni e szövegek felhasználásának, sőt idővel létrehozásának, az egész ipari technológiai tevékenység pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, szociálpszichológiai és egyéb, nem utolsósorban, de nem is kizárólag nyelvészeti aspektusaira.

2.2. A magyar mint idegen nyelv fogalma

2.2.1. Az első és a második nyelv mint idegen nyelv ill. szakmai anyanyelv

A tárgyalás teljessége azt kívánná, hogy a második és az idegen nyelv radikális megkülönböztetése után, és ahhoz hasonlóan megpróbáljuk ehelyütt tisztázni az anyanyelv és az első nyelv viszonyát is az eddig vázolt fogalmi keretben;

erre azonban itt már csak olyan mértékig térhetünk ki, amennyire ez nélkülözhetetlen a magyar mint idegen nyelv helyének és szerepének meghatározásához a műszaki felsőoktatásban.

Tehát röviden: az egyik kifejezést az olyan nyelvi funkciók jelölésére kellene lefoglalni, amelyeket a nyelvhasználat produktivitásán túl mindenekelőtt annak kreativitása jellemez, azaz a nyelv kreatív tevékenységek /mint a gondolkodás, a termelés, vagy a művészet/ keretében történő alkalmazása, valamint az alkalmazáson túl /bármely téren/ a nyelv alakításának, sőt a nyelvalkotásnak a szubjektív képessége és esetleg objektív lehetősége; a másikat pedig fenn lehetne tartani az elsajátítás helye, módja, ideje, körülményei által, és ennek következtében pszichológiai és szociális értékelése szerint is a másodiktól vagy azt követőktől objektíve és szubjektíve megkülönböztetett nyelv fogalmának jelölésére. Az utóbb említett értékelő momentumok ellenére a magyarban az anyanyelv szó inkább az előbbi célra kínálkozik, miután párját, az idegen nyelv kifejezést már szintén az elsajátítástól elvonatkoztatva, annak szempontjaitól függetlenül, azoknak a nyelvi funkcióknak az összefoglaló jelölésére használjuk, amelyek jellegére, betöltésének módjára és szintjére az e szóval jelölni kívánt fogalom vonatkozik; míg az első nyelv inkább utal a nyelvelsajátítás sorrendjére, ezáltal módjára és körülményeire -a tanulással szemben a természetes nyelvelsajátításra -, és így az ebből fakadó szemléletre utaló fogalom jelölésére is alkalmasabbnak látszik.

Tény, és a dolog természetéből következik, hogy az első nyelv általában széles körben összefonódik az anyanyelvi funkciókkal, de egyáltalában nem szükségszerű, hogy az egyéni nyelvhasználat minden területén anyanyelvi funkciót töltsön be; ugyanakkor az elsajátítás sorrendjében nem első, tehát pl. második nyelvnek elsődleges szerepe lehet egy vagy több

meghatározott tevékenység vonatkozásában, és az adott vonatkozásokban ezért anyanyelvnek lehet, és kell is tekinteni.

Eszerint az első és második nyelv fogalmkörét együttevén a nyelvelsajátítás közelebbről meg nem határozott célja, okszerűsége - hiszen a nyelvközösségbe való valamilyen fokú integrálódás az egyén számára általában nem cél, legfeljebb akkor, ha mint különben is fennálló, objektív létszükségletét belátja, és ezért tudatosan engedelmeskedik neki -, valamint a nyelvhasználat közelebbről meg nem határozható funkciója - végső soron az emberi létfenntartás - különbözteti meg az anyanyelv és az idegen nyelv fogalmkörétől. Igaz, hogy az első- és az anyanyelv elsajátításának normális módja a természetes nyelvelsajátítás, míg a második és az idegen nyelv a tudatos tanulás - az utóbbi megkülönböztetés ezért is alakulhatott ki a nyelvoktatás módszertanának keretében -; de csak a bárhogyan történő elsajátítás eredményeként kialakuló anyanyelvi ill. idegennyelvi tudás tartalma és természete tartalmaz a nyelvhasználat lehetőségeire nézve funkcionális megkötéseket, az első és a második nyelv használati lehetőségei potenciálisan univerzálisak: bármelyik alkalmazható /e szó legtágabb értelmében/ idegen nyelvként vagy anyanyelvként.

Az idegen nyelv elsajátítása sohasem létszükséglet, /tehát tudatos szándékot feltételez, amely persze nem feltétlenül magának a nyelvnek az elsajátítására irányul;/ használata mindig meghatározott tevékenységi körökhöz kapcsolódik - és azokon belül anyanyelvi funkciót tölt be, ha az adott tevékenység vonatkozásában az az első, tehát a tevékenységgel együtt elsajátított nyelv, és ezáltal a tevékenység ellátásához szubjektíve még akkor is nélkülözhetetlen, ha történetesen másik nyelv is az egyén rendelkezésére áll. Ez utóbbit a jelen felosztás szerint második idegen nyelv-

nek nevezhetjük, mivel az elsajátítás szempontjából /az adott tevékenységhez képest/ második, funkcionálisan viszont egy meghatározott tevékenységhez kötődő idegen nyelv.

A magyar minél idegen nyelv oktatásának specifikuma a hazai szakmai felsőoktatásban tehát az, hogy a magyart mint első idegen nyelvet, és nem mint szakmai használatra szánt második nyelvet tanítjuk. A Magyarországon tanuló külföldiek vonatkozásában ez utóbbi a Nemzetközi Előkészítő Intézet és más előkészítő tanfolyamok feladata, de ez volna a feladata pl. az orosz nyelvoktatásnak is a magyar szakmai felsőoktatásban. De ha a szakmai felsőoktatási intézményekben folytatódnék a magyar hallgatók első nyelvi tudásának fejlesztése, ez is a magyar mint idegen nyelv oktatásának körbe tartoznék, mivel csak kiinduló feltételei különböznének a külföldiek magyar nyelvoktatásától, a megkivánt eredmény ugyanaz volna: hogy a magyar az itt tanuló hallgatók szakmai anyanyelvévé válják.

Erősen remélem, hogy az elmondottakból egyértelműen kiderül, hogy e funkció jelölésére általunk bevezetett szakmai anyanyelv terminus /Szöllősy-Sebestyén 1984, vö. még itt 20.o./ több tetszetős metaforánál: pontosan megnevezi a magyar nyelv funkcióját tanítványaink nyelvhasználatában, és ezáltal definíció-szerűen beletartozik a magyar mint idegen nyelv fogalmába, sőt, annak egy adott esetben szakmai célra használt második nyelvnél tipikusabb reprezentánsa.

2.2.2. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris önállósága

Mivel az idegen nyelv fogalma nem a nyelv elsajátításának, hanem használatának módjára utal, a magyar mint idegen nyelv számunkra nem egyszerűen, és főként nem kizárólagosan az oktatás tárgya; noha természetesen, mint minden tárgy, oktatás tárgya is lehet. Mint ilyen került figyelmünk középpontjába, és válik /egyre inkább/ tudományos kutatás tárgyává, az összes vele kapcsolatos tevékenységek, a magyar nyelv-

használat megismerése és fejlesztése céljából. /Más kérdés, hogy a megismerés az oktatás, és azon belül a nyelvoktatás, mint a nyelvhasználat egy sajátos területe fejlesztésének is feltétele./ A magyar mint idegen nyelv tehát tulajdonképpen fordított utat jár be, mint az anyanyelv és használata, amely előbb volt kutatás és fejlesztés tárgya, mint céltudatos és módszeres oktatásé.

De tudományos értelemben sem az idegen nyelv, sem az anyanyelv elnevezés nem egy konkrét tárgyra, erre vagy arra a nyelvre vonatkozik, mint az elsajátítás, ill. a megismerés, vagy bármilyen más gyakorlati felhasználás tárgyára, hanem ugyanannak az absztrakt tárgynak, ti. a nyelvnek egy bizonyos szemléletét jelöli az oktatás, a kutatás, a fejlesztés, és bármilyen más elméleti vagy gyakorlati tevékenység keretében, a konkrét /magyar vagy más/ nyelvtől és a vele kapcsolatos /pedagógiai vagy egyéb/ tevékenység jellegétől teljesen függetlenül. Csak így felfogva tekinthetjük őket /a nyelvoktatás viszonylag szűk, és éppen a szakmai intézményekben gyakran aláértékelt terrénumán túl is/ releváns alkalmazott nyelvészeti fogalmaknak. E logikai-tudományelméleti megfontolásra támaszkodva viszont végérvényesen kimondhatjuk a magyar mint idegen nyelv teljes jogu diszciplináris önállóságát, /az un. hungarológiai vagy nemzeti tudományokkal szemben éppúgy, mint a nyelvoktatás módszertanával - anélkül, hogy tagadnánk, helyesen meghatározva és korlátozva velük való kapcsolatát/, és elhelyezhetjük az általános, ill. az alkalmazott nyelvészet területén, a "bármely nyelv mint idegen nyelv" elnevezésű diszciplinák között.

nek nevezhetjük, mivel az elsajátítás szempontjából /az adott tevékenységhez képest/ második, funkcionálisan viszont egy meghatározott tevékenységhez kötődő idegen nyelv.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának specifikuma a hazai szakmai felsőoktatásban tehát az, hogy a magyart mint első idegen nyelvet, és nem mint szakmai használatra szánt második nyelvet tanítjuk. A Magyarországon tanuló külföldiek vonatkozásában ez utóbbi a Nemzetközi Előkészítő Intézet és más előkészítő tanfolyamok feladata, de ez volna a feladata pl. az orosz nyelvoktatásnak is a magyar szakmai felsőoktatásban. De ha a szakmai felsőoktatási intézményekben folytatódna a magyar hallgatók első nyelvi tudásának fejlesztése, ez is a magyar mint idegen nyelv oktatásának körbe tartoznék, mivel csak kiinduló feltételei külön böznének a külföldiek magyar nyelvoktatásától, a megkívánt eredmény ugyanaz volna: hogy a magyar az itt tanuló hallgatók szakmai anyanyelvévé váljék.

Erősen remélem, hogy az elmondottakból egyértelműen kiderül, hogy e funkció jelölésére általunk bevezetett szakmai anyanyelv terminus /Szöllösy-Sebestyén 1984, vö. még itt 20.o./ több tetszetős metaforánál: pontosan megnevezi a magyar nyelv funkcióját tanítványaink nyelvhasználatában, és ezáltal definíció-szerűen beletartozik a magyar mint idegen nyelv fogalmába, sőt, annak egy adott esetben szakmai célra használt második nyelvnél tipikusabb reprezentánsa.

2.2.2. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris önállósága

Mivel az idegen nyelv fogalma nem a nyelv elsajátításának, hanem használatának módjára utal, a magyar mint idegen nyelv számunkra nem egyszerűen, és főként nem kizárólagosan az oktatás tárgya; noha természetesen, mint minden tárgy, oktatás tárgya is lehet. Mint ilyen került figyelmünk középpontjába, és válik /egyre inkább/ tudományos kutatás tárgyává, az összes vele kapcsolatos tevékenységek, a magyar nyelv-

használat megismerése és fejlesztése céljából. /Más kérdés, hogy a megismerés az oktatás, és azon belül a nyelvoktatás, mint a nyelvhasználat egy sajátos területe fejlesztésének is feltétele./ A magyar mint idegen nyelv tehát tulajdonképpen fordított utat jár be, mint az anyanyelv és használata, amely előbb volt kutatás és fejlesztés tárgya, mint céltudatos és módszeres oktatásé.

De tudományos értelemben sem az idegen nyelv, sem az anyanyelv elnevezés nem egy konkrét tárgyra, erre vagy arra a nyelvre vonatkozik, mint az elsajátítás, ill. a megismerés, vagy bármilyen más gyakorlati felhasználás tárgyára, hanem ugyanannak az absztrakt tárgynak, ti. a nyelvnek egy bizonyos szemléletét jelöli az oktatás, a kutatás, a fejlesztés, és bármilyen más elméleti vagy gyakorlati tevékenység keretében, a konkrét /magyar vagy más/ nyelvtől és a vele kapcsolatos /pedagógiai vagy egyéb/ tevékenység jellegétől teljesen függetlenül. Csak így felfogva tekinthetjük őket /a nyelvoktatás viszonylag szűk, és éppen a szakmai intézményekben gyakran aláértékelt terrénumán túl is/ releváns alkalmazott nyelvészeti fogalmaknak. E logikai-tudományelméleti megfontolásra támaszkodva viszont végérvényesen kimondhatjuk a magyar mint idegen nyelv teljes jogu diszciplináris önállóságát, /az un. hungarológiai vagy nemzeti tudományokkal szemben éppúgy, mint a nyelvoktatás módszertanával - anélkül, hogy tagadnánk, helyesen meghatározva és korlátozva velük való kapcsolatát/, és elhelyezhetjük az általános, ill. az alkalmazott nyelvészet területén, a "bármely nyelv mint idegen nyelv" elnevezésű diszciplinák között.

nek nevezhetjük, mivel az elsajátítás szempontjából /az adott tevékenységhez képest/ második, funkcionálisan viszont egy meghatározott tevékenységhez kötődő idegen nyelv.

A magyar minél idegen nyelv oktatásának specifikuma a hazai szakmai felsőoktatásban tehát az, hogy a magyart mint első idegen nyelvet, és nem mint szakmai használatra szánt második nyelvet tanítjuk. A Magyarországon tanuló külföldiek vonatkozásában ez utóbbi a Nemzetközi Előkészítő Intézet és más előkészítő tanfolyamok feladata, de ez volna a feladata pl. az orosz nyelvoktatásnak is a magyar szakmai felsőoktatásban. De ha a szakmai felsőoktatási intézményekben folytatódna a magyar hallgatók első nyelvi tudásának fejlesztése, ez is a magyar mint idegen nyelv oktatásának körbe tartoznék, mivel csak kiinduló feltételei külön böznének a külföldiek magyar nyelvoktatásától, a megkivánt eredmény ugyanaz volna: hogy a magyar az itt tanuló hallgatók szakmai anyanyelvévé válják.

Erősen remélem, hogy az elmondottakból egyértelműen kiderül, hogy e funkció jelölésére általunk bevezetett szakmai anyanyelv terminus /Szöllösy-Sebestyén 1984, vö. még itt 20.o./ több tetszetős metaforánál: pontosan megnevezi a magyar nyelv funkcióját tanítványaink nyelvhasználatában, és ezáltal definíció-szerűen beletartozik a magyar mint idegen nyelv fogalmába, sőt, annak egy adott esetben szakmai célra használt második nyelvnél tipikusabb reprezentánusa.

2.2.2. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris önállósága

Mivel az idegen nyelv fogalma nem a nyelv elsajátításának, hanem használatának módjára utal, a magyar mint idegen nyelv számunkra nem egyszerűen, és főként nem kizárólagosan az oktatás tárgya; noha természetesen, mint minden tárgy, oktatás tárgya is lehet. Mint ilyen került figyelmünk középpontjába, és válik /egyre inkább/ tudományos kutatás tárgyává, az összes vele kapcsolatos tevékenységek, a magyar nyelv-

használat megismerése és fejlesztése céljából. /Más kérdés, hogy a megismerés az oktatás, és azon belül a nyelvoktatás, mint a nyelvhasználat egy sajátos területe fejlesztésének is feltétele./ A magyar mint idegen nyelv tehát tulajdonképpen fordított utat jár be, mint az anyanyelv és használata, amely előbb volt kutatás és fejlesztés tárgya, mint céltudatos és módszeres oktatásé.

De tudományos értelemben sem az idegen nyelv, sem az anyanyelv elnevezés nem egy konkrét tárgyra, erre vagy arra a nyelvre vonatkozik, mint az elsajátítás, ill. a megismerés, vagy bármilyen más gyakorlati felhasználás tárgyára, hanem ugyanannak az absztrakt tárgynak, ti. a nyelvnek egy bizonyos szemléletét jelöli az oktatás, a kutatás, a fejlesztés, és bármilyen más elméleti vagy gyakorlati tevékenység keretében, a konkrét /magyar vagy más/ nyelvtől és a vele kapcsolatos /pedagógiai vagy egyéb/ tevékenység jellegétől teljesen függetlenül. Csak így felfogva tekinthetjük őket /a nyelvoktatás viszonylag szűk, és éppen a szakmai intézményekben gyakran aláértékelt terrénumán túl is/ releváns alkalmazott nyelvészeti fogalmaknak. E logikai-tudományelméleti megfontolásra támaszkodva viszont végérvényesen kimondhatjuk a magyar mint idegen nyelv teljes jogu diszciplináris önállóságát, /az un. hungarológiai vagy nemzeti tudományokkal szemben éppugy, mint a nyelvoktatás módszertanával - anélkül, hogy tagadnánk, helyesen meghatározva és korlátozva velük való kapcsolatát/, és elhelyezhetjük az általános, ill. az alkalmazott nyelvészet területén, a "bármely nyelv mint idegen nyelv" elnevezésű diszciplinák között.

IRODALOM

Éder Zoltán: 1983: Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 1. Budapest.

1984: A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye: Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 2. Budapest.

Glaj Béla és Ruzsinyák Márta /Szerk./ 1981: Magyar nyelv külföldieknek. Az V. magyar lektori konferencia anyaga. Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest.

Hársné Kigyóssy Edit: 1978: A magyar idegen nyelvként való tanítása. In Hársné Kigyóssy /szerk./ 1978: 35-40.

/szerk./ 1978: A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 8. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Bp.

/szerk./ 1979: Grammatika és nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 9.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

/szerk./ 1980: A szövegközpontu nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 10.1. Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet, Budapest.

/szerk./ 1981: A szemléltetés szerepe
a korszerű szaknyelvoktatásban. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 11.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

Hársné Kigyóssy Edit és Szöllősy-Sebestyén András /szerk./ 1983:
A magyar műszaki nyelv mondatértékű szerkezetei Folia Practico-Linguistica 13.2. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

Kontra Miklós 1979: Széljegyzetek a magyar mint idegen nyelvről.
Magyar Nyelvőr 103:208-210.

M. Róna Judit /szerk./ 1983: Hungarológiai oktatás régen és ma.
Budapest.

Szépe György 1981: A "magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplináris kérdése. In Glay és Ruzsinyák
/szerk./ 1981: 9-20.

Szöllősy-Sebestyén András: 1983: Mit tanul, aki nyelvet tanul?
In Szöllősy-Sebestyén /szerk./ 1983:19-33,
1984: A magyar nyelvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon.
In Szöllősy-Sebestyén /szerk./ 1984: 9-22.
1985: Az idegen nyelv fogalmának pragmatikai megközelítése. Előadás a Marx Károly
Közgazdaságtudományi Egyetem Pragmatika és nyelvoktatás c. konferenciáján, Budapesten,
1985. június 4-én.
/szerk./ 1983: Nyelvészet és nyelvoktatás a Budapesti Műszaki Egyetemen. Folia
Practico-Linguistica 13.1. Budapesti Műszaki
Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

IRODALOM

Éder Zoltán: 1983: Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből, Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 1. Budapest.

1984: A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye: Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 2. Budapest.

Glaz Béla és Ruszinyák Márta /Szerk./ 1981: Magyar nyelv külföldieknek. Az V. magyar lektori konferencia anyaga. Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest.

Hársné Kigyóssy Edit: 1978: A magyar idegen nyelvként való tanítása. In Hársné Kigyóssy /szerk./ 1978: 35-40.

/szerk./ 1978: A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 8. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Bp.

/szerk./ 1979: Grammatika és nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 9.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

/szerk./ 1980: A szövegközpontu nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 10.1. Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet, Budapest.

/szerk./ 1981: A szemléltetés szerepe
a korszerű szaknyelvoktatásban. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 11.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

Hársné Kigyácssy Edit és Szöllősy-Sebestyén András /szerk./ 1983:
A magyar műszaki nyelv mondatértékű szerkezetel Folia Practico-Linguistica 13.2. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

Kontra Miklós 1979: Széljegyzetek a magyar mint idegen nyelvről.
Magyar Nyelvőr 103:208-210.

M. Róna Judit /szerk./ 1983: Hungarológiai oktatás régen és ma.
Budapest.

Szépe György 1981: A "magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplináris kérdése. In Glay és Ruszinyák
/szerk./ 1981: 9-20.

Szöllősy-Sebestyén András: 1983: Mit tanul, aki nyelvet tanul?
In Szöllősy-Sebestyén /szerk./ 1983:19-33,
1984: A magyar nyelvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon.
In Szöllősy-Sebestyén /szerk./ 1984: 9-22.
1985: Az idegen nyelv fogalmának pragmatikai megközelítése. Előadás a Marx Károly
Közgazdaságtudományi Egyetem Pragmatika és nyelvoktatás c. konferenciáján, Budapesten,
1985. június 4-én.
/szerk./ 1983: Nyelvészet és nyelvoktatás a Budapesti Műszaki Egyetemen. Folia
Practico-Linguistica 13.1. Budapesti Műszaki
Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

/szerk./ 1984: Készségek fejlesztése és mérése a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Folia Practico-Linguistica 14.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Bp.

МЕСТО И РОЛЬ ВЕНГЕРСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВНР

Андраш Шебештьен-Сёллёши

Так как во втузах Венгрии обучением венгерскому языку как иностранному и его исследованием занимаются всего лишь 30-40 специалистов, автор, исходя из общеизвестных положений, стремится определить место и роль вышеназванной деятельности в лингвистике, в высшем образовании и в обучении иностранным языкам, считая, что это, с одной стороны, продиктовано потребностями обучения венгерскому языку как родному и как иностранному, а, с другой, - важно для исследований теоретического и прикладно-лингвистического характера.

По мнению автора, в речевой практике студентов при обучении специальности, язык обучения выполняет функцию так называемого родного языка специальности, который - в данном случае - входит в понятие "иностраннй язык". И в этом отношении не имеет никакого значения, совпадает ли данный язык с тем, на котором ведётся повседневное общение студента, и то, каким является данный язык в ряду изученных студентом языков: первым, вторым и т.д. Такая постановка вопроса основывается на развитии и дифференциации понятия "иностраннй язык" в рамках методики обучения в результате выдвижения на передний план разных студенческих потребностей в

обучении языкам и устарения неосуществимой идеи единой компетенции родного языка. Подытоживая теоретические последствия практики обучения иностранным языкам по специальности, автор утверждает, что понятие "иностраннй язык" - выйдя за рамки обучения - постепенно становится принадлежностью прагматического, функционального аспектов теоретической лингвистики; и точно так же понятие "родной язык" скорее обозначает функцию языка, употребляемого первоначально и в основном с целью осуществления какой-либо деятельности /например, в рамках определённой специальности/. Такое понимание терминов вызывает необходимую переоценку всех понятий, тесно связанных с понятиями "родной язык" и "иностраннй язык", посредством последовательного разделения разных аспектов усвоения языка и речевой деятельности.

Так как понятие второго языка, образованное в результате исследования явления билингвизма и в методике обучения языкам, не учитывает специальных речевых функций, автор сопоставляет его с понятием первого языка, и полученную таким образом пару понятий он считает терминологически подходящей для того, чтобы различить языки лишь по месту, методу, времени и обстановке их усвоения. Исходя из того, что метод и условия усвоения любого языка могут оказать только небольшое влияние на возможности употребления в дальнейшем уже усвоенного языка, но не могут полностью определить их, по мнению автора, и первый и так называемый второй языки могут быть исследованы /а также использованы в обучении и при изучении/ в качестве иностранного языка, и вместе с тем, каждый из них может быть употреблён и в той же роли как и родной язык, если он представляет собой язык, необходимый для осуществления определённой деятельности и усвоенный в процессе обучения данной деятельности /в качестве языка деятельности/.

Однако говорить об иностранном языке можно и следует только в том случае, если язык рассматривается не вообще и сам по себе, а принимается за составную часть конкретной деятельности, за средство её осуществления. По мнению автора, такой точки зрения следует придерживаться при исследовании и изучении языка, а также при обучении ему.

Согласно приведённым соображениям, можно установить тезис о самостоятельности дисциплины венгерского языка как иностранного, в отрыве от так называемых венгероведческих наук, которые занимаются прошлым и настоящим общества, говорящего на венгерском языке, и можно расположить эту дисциплину среди прикладных лингвистических наук.

Hársné Kigyóssy Edit:

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK ÉS KUTATÁSÁNAK

15 ÉVE A BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEMEN

"A magyar mint idegen nyelv a műszaki felsőoktatásban" c. konferencia egybeesik a BME Nyelvi Intézetének keretében működő Magyar Nyelvi Csoport fennállásának 15. évfordulójával. Ebből az alkalomból szeretnénk némi képet adni a Magyar Nyelvi Csoport munkájáról, hogy egy pillanatra megállva összefoglaljuk a 15 évet a magunk számára is.

1. Szervezeti keretek

A BME-n a Nyelvi Intézetet a hat kari idegennyelvi lektorátus összevonásával 1969-ben /illetve a hivatalos okmány szerint 1970. január 1-jén/ alapította egyetemünk vezetősége. Ezzel egyidőben hozta létre a Nyelvi Intézet további egységeként a Magyar Nyelvi Csoportot, melynek feladata a BME hat karán tanuló külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásának ellátása. Korábban ezt a feladatot, a szakmai és a gazdasági irányítást az ELTE Központi Magyar Lektorátusa végezte. A Nyelvi Intézet létrehozása és a növekvő hallgatói létszám /mintegy 250-300 külföldi hallgató I. és II. éven/ a műszaki egyetemen indokolta ezt a decentralizálást. A Magyar Nyelvi Csoport tehát a BME Nyelvi Intézet szervezeti egységeként működik. Vezető nyelvtanára az intézeti tanács tagja. Figyelemre méltó, hogy ilyen jellegű szervezeti megoldás egyelőre - tudtommal - egyedülálló az országban. A magyar mint idegen nyelv tanításának szervezeti egysége ugyanis a műszaki felsőoktatási idegennyelv-képzést szolgáló keretek között működik /vagyis nem az anyanyelvi magyar nyelv kutatásának, oktatásának valamely bázisához tartozik/. Ez a körülmény inspiráló módon hatott mind a

Однако говорить об иностранном языке можно и следует только в том случае, если язык рассматривается не вообще и сам по себе, а принимается за составную часть конкретной деятельности, за средство её осуществления. По мнению автора, такой точки зрения следует придерживаться при исследовании и изучении языка, а также при обучении ему.

Согласно приведённым соображениям, можно установить тезис о самостоятельности дисциплины венгерского языка как иностранного, в отрыве от так называемых венгероведческих наук, которые занимаются прошлым и настоящим общества, говорящего на венгерском языке, и можно расположить эту дисциплину среди прикладных лингвистических наук.

Hársné Kigyóssy Edit:

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK ÉS KUTATÁSÁNAK

15 ÉVE A BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEMEN

"A magyar mint idegen nyelv a műszaki felsőoktatásban" c. konferencia egybeesik a BME Nyelvi Intézetének keretében működő Magyar Nyelvi Csoport fennállásának 15. évfordulójával. Ebből az alkalomból szeretnénk némi képet adni a Magyar Nyelvi Csoport munkájáról, hogy egy pillanatra megállva összefoglaljuk a 15 évet a magunk számára is.

1. Szervezeti keretek

A BME-n a Nyelvi Intézetet a hat kari idegennyelvi lektorátus összevonásával 1969-ben /illetve a hivatalos okmány szerint 1970. január 1-jén/ alapította egyetemünk vezetősége. Ezzel egyidőben hozta létre a Nyelvi Intézet további egységeként a Magyar Nyelvi Csoportot, melynek feladata a BME hat karán tanuló külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásának ellátása. Korábban ezt a feladatot, a szakmai és a gazdasági irányítást az ELTE Központi Magyar Lektorátusa végezte. A Nyelvi Intézet létrehozása és a növekvő hallgatói létszám /mintegy 250-300 külföldi hallgató I. és II. éven/ a műszaki egyetemen indokolta ezt a decentralizálást. A Magyar Nyelvi Csoport tehát a BME Nyelvi Intézet szervezeti egységeként működik. Vezető nyelvtanára az intézeti tanács tagja. Figyelemre méltó, hogy ilyen jellegű szervezeti megoldás egyelőre - tudtommal - egyedülálló az országban. A magyar mint idegen nyelv tanításának szervezeti egysége ugyanis a műszaki felsőoktatási idegennyelv-képzést szolgáló keretek között működik /vagyis nem az anyanyelvi magyar nyelv kutatásának, oktatásának valamely bázisához tartozik/. Ez a körülmény inspiráló módon hatott mind a

szemléleti, mind a kutatási és az oktatásmódszertani elvek és rendszerek kialakítására.

A MNyCs megalakulásakor a gyakorlati szervezési munkák mellett az első feladat a tantárgyprogram létrehozása volt. Ebből emelem ki a következő mondatot: "A magyar nyelv oktatásának célja, hogy nyelvi alapot adjon a külföldi hallgatóknak a műszaki egyetemen folytatandó szakmai tanulmányaikhoz." A következőkben a program kitűzi a konkrét feladatokat, s hangsúlyozza a magyar nyelv eszköz jellegét, hogy ennek segítségével a külföldiek a szakmai ismereteket sajátítják el. A nyelvismeret az egyetemi tanulmányok sikeres folytatásának az előfeltétele, így a külföldiek számára a magyar alaptárgy. A magyar nyelv "alaptárgy"-jellegének elvi és gyakorlati következményeit 15 éves tevékenységünk során mind szemléletünkben, mind a szervezésben következetesen érvényesítettük.

A tantárgyprogram elfogadásával a Magyar Nyelvi Csoport hozzákezdett feladatának megvalósításához. Ezt a munkát a Nyelvi Intézet vezetőségének egyetértésével végezte. A főhivatású oktatók száma fokozatosan emelkedett. A Nyelvi Intézet szervezeti és működési szabályzata szerint magyar- s valamely idegennyelv-szakos kollégák kaphattak kinevezést. Jelenleg 13 nyelvtanár dolgozik a MNyCs-ban. Rajtuk kívül a kari idegennyelvi csoportok néhány magyar szakos tanára is tanít magyar nyelvet külföldieknek - mint ahogy több magyar csoportbeli kollégánk oktat az Intézet más csoportjaiban idegen nyelvet.

Ami a MNyCs belső szervezettségét illeti, már az első években kialakítottuk a kari felelősök - ma már mondhatjuk - jól bevált rendszerét. A csoport oktatói közül kerülnek ki az ún. kari felelősök, akik egy-egy karral, a szakmai oktatókkal, a dékáni hivatalokkal s elsősorban az adott kar külföldi hallgatóival folyamatosan kapcsolatot tartanak, és ugyanakkor összefogják a karon tanító nyelvtanárok munkáját. Ez az együttműködés igen szerteágazó

és sokrétű feladat. Nemcsak oktatásszervezési kérdésekre, hanem a hallgatókat érintő tanulmányi, nevelési, munkafegyelmi területekre is kiterjed. Itt emliteném például a kari keretek között szervezett, az egyetemre kerülő I. éves külföldi hallgatók számára rendezett év eleji un. beilleszkedési tanfolyamot, amelynek a programja a szakmai tárgyakon kívül nyelvi felméréből, írásbeli és szóbeli tesztekéből áll. Ezek értékelése tájékoztatásul szolgál a differenciált nyelvoktatáshoz.

Természetesen a MNYCs-ban más szempontú munkamegosztás is van, a különböző oktatásszervezési feladatoknak mint rendszeresen visszatérő tevékenységeknek kialakult rendje és felelősei vannak, mint minden munkakapcsolatban lévő közösségben. Erről itt most nem kívánok részletesen beszélni.

Feladataink 1977-től megszorodtak. Egy OM utasítás a BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportjának feladatává tette az ország műszaki felsőoktatási intézményeiben tanuló külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásának szervezését, irányítását, tananyagának meghatározását, szakmai felügyeletét. Ezt a tevékenységet azóta rendszeresen végezzük. Ennek kapcsán már itt megemlítem az 1977 óta évenként szervezett országos módszertani konferenciákat, amelyeket a hazai műszaki egyetemeken és főiskolákon külföldiek számára magyar nyelvet oktató tanároknak, illetve velük együtt rendezzük tapasztalatcsere és továbbképzés céljából.

Visszatérve a BME-n folyó magyar nyelvoktatásra, a magyar mint idegen nyelv oktatásának egyéb formái is megtalálhatók egyetemünkön:

- Ellátjuk a külföldi állampolgárságu műszaki tudományos aspiránsok magyar nyelvoktatását és vizsgáztatását.
- Az évhalasztó, vagy évismétlésre utasított és így be nem iratkozott hallgatók számára kötelező jelleggel heti hat órás magyar nyelvi konzultációs tanfolyamot indítunk minden félévben.

- 1984-ben indult meg egyetemünkön az önköltséges képzés külföldiek számára. Ennek keretében intenzív magyar nyelvi előkészítő tanfolyamok indultak meg, továbbá fakultatív magyar oktatás az angol nyelvű szakképzésben résztvevők számára. A kezdő szintű képzés új feladat volt számunkra, nagy segítséget jelentett, hogy támaszkodhattunk a NEI gazdag tapasztalataira.

A magyar nyelvoktatás jelenlegi helyzete, a 15 év alatt kialakult gyakorlat, a meglévő jól funkcionáló szervezeti keretek annak is köszönhetőek, hogy a Nyelvi Intézet és a Budapesti Műszaki Egyetem vezetősége mindvégig támogatta munkánkat, segítséget nyújtott a személyi, tárgyi, anyagi feltételek biztosításában és elismerte munkánk politikai, szakmai és a műszaki felsőoktatásban betöltött szerepének fontosságát.

2. A magyar mint idegen nyelv oktatásának feltételei

A MNyCs megalakulásakor a szervezési feladatokkal egyidőben kellett hozzálátnunk az oktatás tartalmának kialakításához. Az első és legfontosabb lépés az egységes tananyagra épülő egységes követelményrendszer létrehozása volt.

1970-73 között jelentek meg a nyelvi jegyzetek, melyek megírásában a MNyCs tanárain kívül a Nemzetközi Előkészítő Intézet két munkatársa is közreműködött. /Az I. évfolyam számára 2 kötet; a II. évfolyamnak 1 kötet és az első két kötetre épülő laboratóriumi hangosított anyag jegyzete készült el./ Ezeket a jegyzeteket egységes jegyzetként használják a műszaki felsőoktatásban.

A jegyzetek anyagát műszaki alaptárgyi /adaptált/; ill. a karok szerint profilozott eredeti /nem adaptált/ műszaki szövegek képezik. A jegyzetek nyelvtani felépítése a NEI tananyagaira épült, mintegy haladó fokon folytatva a nyelvtani koncepció kibontakozását; nézetünk szerint ugyanis a magyar mint idegen nyelv oktatásának három éve /1 év a Nemzetközi Előkészítő Intézetben + 2 év az egyetemen/ egységes koncepcióju, egymásra épülő

nyelvoktatási folyamat. A jegyzetek lexikája, gyakorlatrendszereik elsősorban készségközpontúak: azt a célt kívánják szolgálni, hogy a hallgatók elsajátítsák a magyar nyelv írott és hallott, elsősorban műszaki szövegekre jellemző passzív és aktív használatát. A jegyzetekhez a szerzők módszertani utmutatókat is készítettek.

Az évek során összegyűlő oktatási és kutatási tapasztalatok, a követelmények és módszerek fejlesztése, továbbá a műszaki szövegek egy részének /nem az alaptárgyaiknak/ elavulása miatt egyre több kollégánk kapcsolódott be újabb tananyagok, oktatási segédanyagok készítésébe. Az alapjegyzeteken kívül, azok szemléletéhez igazodva rendelkezésünkre áll még több belső kiadású jegyzet is: nyelvtani gyakorlatok /I.évesek és évismétlők számára/; egy többször felújított, a műszaki ágazatok szerint rendezett szöveggyűjtemény; a beszédértés készségének fejlesztését szolgáló hallás utáni szöveggyűjtemény és a hozzá kapcsolódó gyakorlatrendszer, kiegészítve rádiófelvételekkel, fonotékával és diatárral. Jelenleg készül egy un. mikroszöveggyűjtemény, az olvasott szöveg feldolgozását végző gyakorlatokkal együtt, továbbá egy, a nyelvtani gyakorlatokra épülő feladatrendszer, amely kommunikációs szempontból közelíti meg az adott nyelvi jelenségeket és egy szövegfeldolgozó gyakorlatsorokból álló jegyzet. E most készülő anyagok egy új jegyzetsorozat alkotóelemei - mind az eddig kialakított egységes koncepciót tükrözik.

1977-ben több évi gyakorlat és tapasztalat alapján a MNyCs összeállította az un. Oktatási Segédanyagok és Mellékletek című kiadványát a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárai számára.

Ez a házi használatra röviden OSM-nek nevezett és azóta egyes részeiben továbbfejlesztett kiadvány tartalmazza a teljes követelményrendszert. Magában foglalja a tananyagok bibliográfiáján kívül a felmérés, a zárthelyi dolgozatok, az osztályozás,

az ellenőrzés, az értékelés és a szigorlati vizsga rendjét; ill. a nyelvi ismeretek és készségek szintjeinek meghatározását. A nyelvtanárok a műszaki egyetemeken és főiskolákon ennek az egységes követelményrendszernek az alapján végzik munkájukat.

Ezen kívül két, az oktatáshoz kapcsolódó rendszeres tevékenységet szeretnék még megemlíteni.

Az egyik az évenként /április 4. tiszteletére/ szervezett nyelvi verseny. Ennek keretében a magyarból jó és jeles osztályzatu I.-II. éves hallgatók vehetnek részt egy kb. 20 perces műszaki témájú színes, hangos film megtekintésén /pl. A METRO üzeme; A Tiszai Vegyikombinát; A környezetszennyezés veszélyei; A földgázprogram stb./; a látottakról és hallottakról némi nyelvi segítséggel - pl. lexikai adatok, kulcsszavak megadásával - fogalmazást kell írniuk. A verseny helyezetteit ünnepélyes keretek között jutalmazzuk.

A másik - a nyelvtudás fejlesztését, s nevelési célokat is szolgáló - keret a nyelvi szakkör. Foglalkozásain a mai magyar társadalom, a kultúra, a magyar irodalom, a zene, a film témái, továbbá új létesítmények látogatása szerepel.

3. Továbbképzés, kutatás

A MNyCs-ban folyó továbbképzésnek és nyelvészeti kutatásnak három fóruma van: a/ a magyar nyelvi szakcsoport;
b/ az évenkénti országos módszertani konferencia;
c/ a kutatócsoport.

A gyakorlatban e három szervezeti keretben folyó munkák több ponton érintkeznek, sőt összefonódnak és kiegészítik egymást.

- A magyar nyelvi szakcsoport a Nyelvi Intézet más idegennyelvi /orosz, angol, német, francia stb./ szakcsoportjaival párhuzamosan működik. Elsődleges feladata a tanárok nyelvészeti és módszertani továbbképzése; az egységes követelményrendszer fejlesztése, új tananyagok előkészítése és elkészítése. A magyar nyelvi szakcsoport éves munkaterv alapján dolgozik. A program tematikus: 1 vagy fél éven át egy-egy témakört választ ki. Ilyen volt pl. a szöveglingvisztika ill. szövegtípusok, az aktuális mondattagolás kérdésköre, a különböző grammatikai szintek vizsgálatával foglalkozó több tan-

éven is átívelő témacsoport. A magyar nyelvi szakcsoportban az elméleti kérdéseken kívül oktatásmódszertaniakat is megvitattunk, így foglalkoztunk pl. a különböző nyelvi készségek fejlesztésének módszereivel. A témák megközelítésének formái változatosak. Található közöttük meghívott neves szakértő előadása, a tárgyra vonatkozó magyar és idegennyelvű szakirodalom ismertetése; ezekhez kapcsolódó viták, konzultációk; valamint a tanárok egyéni vagy csoportos kutatásainak eredményeiről tartott előadások, megbeszélések egyaránt. A szakcsoport foglalkozásain, amelyekre a tanévben havi két alkalommal kerül sor, tisztázódnak a követelményrendszer fejlesztésének elméleti alapjai; a gyakorlati oktatásmódszertani kísérletek tapasztalatai.

Az évenként augusztusban megrendezett országos módszertani konferencia a műszaki felsőoktatásban magyar nyelvet tanító tanárok találkozója és tapasztalatcseréje, ill. továbbképzése. E konferenciák is tematikusak, s széles körben fogják össze az adott téma elméleti kérdéseit, illetve az oktatásnak a témára vonatkozó országos tapasztalatait. Egy-egy konferencia formáját tekintve vagy referátumok, korreferátumok sora, sokszor egy-egy részében szekciókra bontva; vagy kerekasztal jellegű megbeszélés. Ezeket a rendezvényeket a különböző műszaki egyetemeken és főiskolákon tanító tanárok aktívan és - úgy érzem - szívesen vesznek részt; előadásaikkal, hozzászólásaikkal hozzájárulnak ahhoz, hogy valódi tapasztalatcsere alakuljon ki. E konferenciákon az ELTE Központi Magyar Lektorátusa és a Nemzetközi Előkészítő Intézet is rendszeresen képviselteti magát.

A konferenciák anyagát a Nyelvi Intézet folyóiratának, a Folia Practico-Linguisticának magyar számaiban adjuk ki. Eddig a következő témák, illetve Folia-számok jelentek meg:

- 1/ A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben. 1978. VIII.
- 2/ Grammatika és nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. 1979. IX/1.

- 3/ A szövegközpontu nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. 1980.X/1.
- 4/ A szemléltetés szerepe a korszerű szaknyelvoktatásban. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. 1981. XI/1.
- 5/ Készségek fejlesztése és mérése a magyar mint idegen nyelv oktatásában. 1984. XIV/1.

Két konferencia anyaga nem a folyóirat számaként, hanem rövidített /jegyzőkönyv-/formában jelent meg:

"A nyelvkönyv /nyelvi jegyzet/ készítésének elméleti és gyakorlati kérdései" témájú VI. Országos Módszertani Kerekasztal-konferencia anyaga /Összefoglaló tájékoztatás/ 1983-ban látott napvilágot. A "Gyakorlatrendszer és feladattípusok a magyar mint idegen nyelv oktatásában" című kerekasztal-konferencia anyagát összefoglaló kiadvány pedig a Nyelvi Intézet "Módszertani Füzetek" sorozatában jelent meg /1984.7.szám/.

Bár a továbbképzés eddig említett formáiban sem nélkülözhetők az egyéni vagy csoportos kutatások, a tulajdonképpeni nyelvészeti kutatásnak, amely kifejezetten alkalmazott nyelvészeti jellegű, van egy külön kerete: az un. kutatócsoport. A BME Nyelvi Intézetében a Tudományos Kutatási és Fejlesztési Alap /TUKUFA/ keretébe három téma tartozik. Ebből egyik a MNyCs oktatóiból álló munkacsoport által vizsgált téma: A magyar műszaki nyelv és stílus címmel. Ennek részleges eredményeit foglalja össze ebben a kötetben Fodor Katalinnak a "Mondatértékű szerkezetek a magyar műszaki nyelvben" című dolgozata. A kutatócsoport eddigi vizsgálatait összefoglaló teljes anyagot a Folia Practico-Linguistica rövidesen megjelenő számában adjuk ki. Két éve a BME egyik számítógépén is folynak vizsgálatok. A vizsgált korpusz eredeti műszaki szöveg.

A továbbképzés és a kutatás három formája, mint már említettem, egymással összehangolt, ugyanakkor egymásra épülő tevékenységeket foglal magában, és az oktatással együtt szerves rendszert al-

kot. A gyakorlati oktatásból kiindulva, az ott felmerülő kérdéseket, feladatokat más szinten is meg kell vizsgálnunk, le kell fordítanunk az alkalmazott nyelvészet és módszertan nyelvére. Ehhez ismereteinket, tudásunkat széles alapokra kell helyeznünk: a szakirodalom tanulmányozásával, kísérletek, kutatások végzésével tudunk a kérdésekre kielégítő válaszokat adni. Kutatómunkánk eredményei újra az oktatáshoz térnek vissza, ott kell a gyakorlatban is igazolnunk, ill. alkalmaznunk az új összefüggések felismeréséből fakadó következtetéseket.

Beszámolómban kevésszer fordult elő a magyar mind idegen nyelv kifejezés. Ennek ellenére - remélem - érezhető, hogy a központi téma, a kiindulópont és a végcél az oktatás; a módszertan, az alkalmazott nyelvészeti vizsgálat középpontja éppen a magyar mint idegen nyelv fogalmának elvi és gyakorlati feltárását szolgálta és szolgálja.

Egy kis közösség életében 15 év sok is, meg kevés is. Az első 15 évnek főleg arculatalakító feladata volt. Itt most ezt az arculatot próbáltam a rövid áttekintésben felvázolni.

15 YEARS OF TEACHING AND RESEARCHING HUNGARIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE AT THE TECHNICAL UNIVERSITY OF
BUDAPEST

Hársné Kigyóssy Edit

In the present article the author surveys the activity of the Hungarian Department, working within the Institute of Languages at the TUB, on the occasion of its 15th anniversary.

She makes the reader acquainted with the place and role of the Hungarian Department within the Technical University of Budapest, as well as in the teaching of Hungarian as a foreign language at other technical universities and colleges in Hungary.

The first and most important task in the history of the department's activity was working out the programme of subjects and a unified system of requirements. The textbooks were written in the spirit of these demands and they can be divided into two groups: basic textbooks containing the basic material of education and some additional textbooks whose material provides help for developing the most essential skills necessary in the process of acquiring Hungarian as a foreign language in the framework of technical higher education.

Beside teaching, the language teachers of the Hungarian Department take part in regular in-service training and they do well-defined research work in the field of applied linguistics, which is indispensable for truly effective teaching.

The three forums of further education and linguistic researches are the Hungarian working team /szakcsoport/ the Research Team and the National Conference of Methodology organized yearly by the Hungarian Department.

The results of the research and the material of the above mentioned conferences are regularly published by the department in the special Hungarian issues of the linguistic and language

teaching periodical of the Institute of Foreign Languages of the TUB, called Folia Practico-Linguistica.

15 ЛЕТ В ОБУЧЕНИИ ВЕНГЕРСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В БУДАПЕШТСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ И ЕГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Харшнэ Кидёши Эдит

По поводу 15-летней годовщины сформирования Группы преподавателей венгерского языка как иностранного в Институте иностранных языков БТУ автор, рассматривая деятельность этой группы, определяет место и роль обучения венгерскому языку для иностранцев в Техническом Университете и в высшем техническом образовании ВНР.

Первой и наиважной задачей Группы преподавателей венгерского языка как иностранного явилась разработка учебной программы и единой системы требований, согласно которым были составлены учебные пособия. В них входят, с одной стороны, учебники, содержащие основной материал обучения, а, с другой, дополнительные пособия, которые способствуют разработке навыков, необходимых для усвоения венгерского языка как иностранного в высшем образовании.

Преподаватели Группы систематически принимают участие в повышении квалификации и проводят исследовательскую работу по прикладной лингвистике, что является необходимой ^{предпосылкой} эффективности обучения. Повышение квалификации и исследования проводятся в рамках Исследовательской группы, в секции венгерского языка как иностранного и на методологических конференциях, которые организуются членами Группы ежегодно. Результаты прикладных исследовательских работ и материалы методологических конференций регулярно издаются в так называемых "венгерских" выпусках журнала иностранных языков БТУ Folia-Practico Linguistica.

Dr. Sturcz Zoltán:

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA A MŰSZAKI EGYETEMEKEN
ÉS FŐISKOLÁKON

1/ A tanítás kerete

A műszaki egyetemeken és főiskolákon tanuló külföldi hallgatók a miniszteri rendeletnek megfelelően az első és a második évfolyamokon tanulják a magyar nyelvet. Az első évfolyamon hat, a másodikon három óra a kötelező. Ez a magas óraszám és az évfolyamonkénti óraelosztás egyrészt jól tükrözi azt, hogy a magyar nyelv alaptárgyként szerepel az egyetemi és főiskolai tantárgyi programokban; másrészt kiválóan megfelel a célnak, pontosabban a hallgató céljainak, mivel az első évfolyam magas óraszámú szervezésével kapcsolódik /mennyiségi értelemben, meg minőségiben is, amelyről még később lesz szó/ a Nemzetközi Előkészítő Intézet szintén magas magyar óraszámához. A hallgató akkor kapja a megfelelő segítséget, amikor arra legjobban szüksége van. Az első évfolyam heti hat órás, általános műszaki-szaknyelvi beágyazódása után megfelelő arányúnak tartjuk a második évfolyam heti három órás karokra, szakirányokra specializálódottan beállított óraszámát. Az óraszám és az óraarány tehát megfelel a tantárgyi program célkitűzéseinek. Ebből idézek:

"A magyar nyelv oktatásának célja, hogy nyelvi alapot adjon a külföldi hallgatóknak a felsőoktatási intézményekben folytatandó tanulmányaikhoz."/Folia Practico-Linguistica 1978. VIII.7-8. / Meg kell még jegyezni az óraszámok kapcsán, hogy módszertani megfontolásból célszerűnek tartjuk, ha az első évfolyamon 3x2 órás bontásban, a második évfolyamon 1x3 órában végezhetjük munkánkat.

A továbbiakban gyakran idézek majd szöszerint, olykor meg tartalmilag a Magyar Nyelvi Csoport által összeállított "Oktatási segédanyagok és mellékletek" című kiadványból. E könyvszerű kiadvány foglalja össze a tananyagra, munkaszervezésre, követelményekre, értékelésre érvényes egységes anyagokat, alapelveket, szisztémákat: a legklasszikusabb és a legpraktikusabb módon tanári kézikönyv / a továbbiakban OSM/. Ez az összefoglalás az eddigi oktatási-kutatási munkákon alapszik: módszertani és nyelvészeti szempontból megalapozott. Időnként újabb anyagokkal bővítjük, illetve oktatási-kutatási munkákon alapszik: módszertani és nyelvészeti szempontból megalapozott. Időnként újabb anyagokkal bővítjük, illetve oktatási-kutatási tapasztalataink horizontjának tágulása következtében egyes részleteinek revízióját, továbbfejlesztését is napirendre tűzzük.

2/ A tananyag

Minden tantárgyprogram alapvető részét képezi a tananyag, amely többnyire a tulajdonképpeni tananyag és a köréje csoportosított segéd- és kiegészítőanyagok egységéből áll. Mivel a műszaki egyetemeken és főiskolákon a magyar nyelv tanítását szolgáló három darabból álló jegyzetcsalád szemléletében és rendszerében egységes; szerkezetében és anyagában, valamint pedagógiai, didaktikai értelemben jól kidolgozott, egyértelműen a tanítás bázisát adhatja. Megszületésekor a szerzők nemcsak a műszaki nyelvoktatásra voltak tekintettel, hanem messzemenően figyelembe vették a NEI-ből érkező hallgatók nyelvi előképzettségét. Azaz az egyetemi és főiskolai nyelvtanítás két évét az előkészítő év szerves folytatásának tekintették: gyakorlatilag három tanév rendszerében és egységében gondolkodtak.

Az első évfolyamok oktatása a Kigyóssy Edit: Magyar nyelv I. és II. című jegyzetekből folyik, amely adaptált műszaki alaptárgyi szövegeket és a nyelvtanban pedig szófajtani, szóképzési

kérdéseket tartalmaz szintaktikai szempontu, funkcionális szemléletű tárgyalásban. Az első kötet 14, a második 11 leckére tagolódik; folyamatos számozással - ezzel is az egységet kifejezve - 25 lecke adja az első évfolyam anyagát. A leckék egységeként két szövegből: egy olvasásra szánt fő- vagy alapszövegből és egy hallás utáni feldolgozásra szánt szövegből állnak. A szövegek között a legtöbb olyan, hogy bizonyos részei, fejezetei /illetve egyes szövegek/ elhagyhatók. A fennmaradó idő szükség szerint grammatikára, gyakorlásra stb. fordítható. A rövidítés lehetőségére a jegyzetcsalád egyik lényeges - több más pontban is jelelmentkező - tulajdonságára mutat rá: a rugalmasságra, arra, hogy a tantárgyi program lényegének módosítása nélkül képes a tanított csoport jellegéhez igazodni: többet vagy kevesebbet nyújtani. Mérnöki szakszóval úgy fejezhetem ki, hogy a jegyzet rugalmasan optimalizált a változókra nézve /idő, színvonal, hallgató/. Az első évfolyamon használt két kötet leckéinek felépítése a következő:

- a/ Bevezető, a témára ráhangoló gyakorlat.
- b/ Adaptált alaptárgyi főszöveg. Szövegértésre, feldolgozásra és reprodukálásra orientáló, az adott nyelvtani anyagot szemléletesen prezentáló szöveg.
- c/ Hallás utáni szövegek. Többnyire rövidebb, nyelvileg egyszerűbb, műszaki ismeretterjesztő és országismereti jellegű anyagok. A hallás utáni értés készségének fejlesztésére szolgálnak.
- d/ Idegen szavak, kifejezések, szókapcsolatok. Ez a rész a műszaki nyelv megfelelő kifejezéseit értelmezi, illetve a latin-görög eredetű lexikát magyarázza, mivel ez a hallgatóink többségének - előképzettségéből fakadóan - ismeretlen.
- e/ Nyelvtani táblázatok. A nyelv működésének szabályait szemléltetik; a megtanítandó nyelvtani anyagot többnyire egy ismert jelenségből kiindulva vezetik elő.

- f/ Gyakorlatok. Az eddig felsorolt egységekre vezetnek vissza, arányítva azok súlyához, fontosságához.
- g/ Szöveggyűjtemény és egynyelvű szójegyzék. Mindkét kötet a leckék után ezzel zárul.

A második évfolyam tananyaga Kigyóssy Edig: Műszaki szövegek és gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára /Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1973./. Ez szakáganként eltérő, eredeti szakmai szövegeket és összefoglaló nyelvtani gyakorlatrendszeret tartalmaz. A jegyzet az intézmény szakmai arculatának megfelelően lehetőséget biztosít a tananyag kiválogatására, hiszen az elektromosság, építészet, vegyészet, gépészet, közlekedés, programozás stb. mind bennefoglaltatik megfelelő számu, a két félévet kitölteni képes anyaggal. A nyelvtani anyag szófaji beosztáson alapuló összefoglaló. A szófaji egységek több fokozatu, lépcsőzetesen nehezedő gyakorlatokat tartalmaznak, amelyeket a csoport színvonalának megfelelően lehet feldolgozni.

Az alapjegyzetekhez szervesen igazodnak a tananyagnak azok a részei, amelyek a segéd- vagy kiegészítőanyagok szerepét töltik be. Többségük valamilyen speciális célra orientált /laboratórium, grammatika, hallás utáni értés stb./, illetve az alapjegyzeteken megalapozott tudás finomítására szolgál.

Farkas Judit - Fodor Katalin: Magyar nyelvi laboratóriumi gyakorlatok külföldi hallgatók számára /Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1974./ című munkája fonetikai, grammatikai és lexikai gyakorlatokat tartalmaz, törzsanyagunkhoz szervesen illeszkedik, hangosított formában - orsón és kazettán - rendelkezésünkre áll, de igen jól használható nem laboratóriumi körülmények között is fonetikai és grammatikai gyakorlásra. - Aradi András: Magyar nyelvi gyakorlatok /EME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport, Bp. é.n. Kézirat/ című kiadványa az első évfolyamon a bevezető

szakaszban tesz jó szolgálatot. Ugyanez speciális célt szolgál az un. évismétlő /bukott, halasztó/ hallgatók szintfenntartó magyar nyelvi óráin az üres félévekben. Kiegészítő anyagaink között említhetjük Kajla Béla kollégánk által szerkesztett Szöveggyűjteményünket /BME Nyelvi Intézet, Magyar Nyelvi Csoport, Bp. 1984. Kézirat/, amely a szakágak és azon belül bizonyos tematikák szerint csoportosított szövegeket tartalmaz. Felhasználása főleg a második évfolyamon javasolt. - A hallás utáni készség fejlesztésére szánt a: Szöveggyűjtemény és kiegészítő anyagok a BME külföldi hallgatóinak hallás utáni magyar nyelvi oktatásához című kiegészítő anyag /BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport 1981. Szerk. Gyenes Tamásné dr./ . A szövegeken túl többféle szemléltető anyagot tartalmaz ábra, kép, vázlat stb. formájában, illetve gyakorlatok, hanganyagfelvételek és diasorok csatlakoznak hozzá.

3/ A követelmények

Az egységes tananyagból, oktatásból és célból joggal következik az is, hogy a hallgatókkal szemben támasztott követelmények pontosan meghatározhatók. Abból a célból kiindulva, hogy a hallgatók megfelelő eszközként használni tudják a magyar nyelvet ismereteik megszerzéséhez, féléves szintekre bontottuk fel a követelményeket. Ezek ismertetése előtt felidézem a cél pontos megfogalmazását. "A cél az, hogy megtanulják, hogyan fejezzék ki magukat nyelviileg helyesen szóban és írásban, megértsék az olvasott és hallott szaknyelvi szöveget, megtanulják jegyzetelni a hallottakat, s jegyzetük alapján szóban és írásban vissza tudják adni, illetve önálló szakmai kommunikációra képesek legyenek."

/OSM:45./

Követelmény

Reprodukálás szóban és írásban:

Időszak:	<u>Olvasott szöveg</u>	<u>Hallott szöveg</u>
I./1. félév	közös vázlat alapján	kérdések alapján
I./2. "	önálló vázlat alapján	közös vázlat alapján
II./1. "	helyben feldolgozott szöveg	önállóan jegyzetelt és helyben megbeszél- t szöveg
II./2. "	fel nem dolgozott szöveg, önálló be- számoló	önállóan jegyzetelt és nem megbeszél- t szöveg

Megjegyzendő, hogy a táblázatban szövegen átlagos nehézségi általános műszaki, illetve szakszöveget értünk. E szövegek fokozatos meghódítását tüzi ki célul a készségek és ismeretek szintekre bontott követelményrendszere. Természetesen, mivel hivatalos oktatási formáról van szó, a készségeknek és az ismereteknek a hallgatókban kialakult eltérő szintjét osztályzatokban is meg kell határozni. Az aktív és a passzív nyelvhasználat elemeit figyelembe véve idézzük fel a jeles osztályzat definícióját:

"Jeles: gondolatait képes önállóan, szabadon, közepes tempóban, folyamatosan, logikus sorrendben, illetve szerkezetben - írásban nyelvtanilag bonyolult szerkezeteket is felhasználva - kifejezni. Nyelvhelyességi hibáinak egy részét is ki tudja önállóan javítani. Adott mondat tartalmát képes többféleképpen kifejezni. A tanult szókincset aktívan tudja alkalmazni, passzív szókincse bonyolult szöveg megértését is lehetővé teszi. Hallás utáni szöveget kérdések segítségével részleteiben is képes reprodukálni. A tanultaknál nehezebb ismeretlen szöveget, amely a szakmájába vág, képes önállóan feldolgozni, illetve írásban és szóban a fenti követelményeknek megfelelően reprodukálni. A témáról szabad kommunikációra képes." /OSM.:47-48./

Az adott félévek követelményszintje nyilvánvalóan csak a tanár és a hallgató által végzett folyamatos és rendszeres munkával érhető el. A hallgató szempontjából e munka szabályait rögzíti a Magyar Nyelvi Csoport követelményrendszere, amely mint munkaszervezési dokumentum magában foglalja az óralátogatás; az órai munka /tanulás, készülés, szóbeli-írásbeli feladatok, füzetvezetés, szöveget-készítés stb./; a zárthelyi dolgozatok írásának; a félév elismertségének szabályait.

4/ A tanítás megszervezése és folyamata

A tanítás megszervezése a felmérő dolgozat megírásával kezdődik. Ezt a hallgatók a tanév kezdetét megelőző ugynevezett beilleszkedési tanfolyamon, vagy az első magyar órán írják meg. E két-három napos tanfolyam célja a külföldi hallgatók beilleszkedésének elősegítése az egyetem életébe és az alaptárgyi ismeretek - köztük a magyar nyelvi ismeretek - felmérése. Hangsúlyoznom kell, hogy a felmérés az írásbeli felmérő teszten kívül szóbeli felmérést is jelent a hallgatókkal történő egyéni beszélgetés formájában. A felmérő dolgozat három fő egységből áll. Az első egység az olvasott szöveg reprodukcióját: a szövegértést és a mondatalkotást vizsgálja. Értéke a dolgozat 100 pontos egészéből 20 pont; ebből 10 a tartalomra, 10 a nyelvtani értékelésre adható. A második egységben a hallás utáni szövegértés készségét mérjük 5 pont értékben. A harmadik egység a nyelvtani, főleg az alaktani és részben a mondattani ismeretek ellenőrzését szolgálja produktív gyakorlatok formájában 75 pont erejéig. A felmérés célja kettős: egyrészt megismerni, hogy milyen mértékben sajátították el az előkészítő év tananyagát a hallgatók, milyen nehézségeik vannak; másrészt megtervezni a tapasztalatok birtokában a tanítás első néhány hetét különös tekintettel a korrekciós feladatokra.

A felmérő tesztek értékeléséről, hogy tapasztalatunk szerint az 51%-os teljesítmény az, amely lehetővé teszi - ha minimális szinten is - a nyelvi tanulmányok eredményes folytatását.

A tanítás megszervezésének következő szakaszát a nyelvi tanulócsoporthoz beosztása képezi. Az öt-tíz fős csoportok beosztását a kari, a szakmai, az órarendi, a színvonalbeli, a nemzetiségi, olykor az ideológiai-politikai szempontok sokoldalú figyelembevételére és mérlegelése alapján végezzük.

Az első órákon történik meg a hallgatói munka megszervezése. Ez három momentumból áll. Először a szűkebb értelemben vett beilleszkedés /a magyar nyelvi tan órbe/ zajlik le: ismerkedés, tájékozódás, feloldódás jellemzi. A második fázisként a követelmények ismertetése és megbeszélése, a két éves nyelvtanulás perspektívájának a felrajzolása következik. Majd ezután az órák gyakorlati munkájának megszervezésével, a munkarend kialakításával zárul a bevezető szakasz.

A felmérő és az első tanórákon a csoportról kialakult vélemény alapján készül el a tanmenet, amelyet a naptári rend szerint összeállított, a csoport szintjéhez rugalmasan igazodó munkaakmálynak és ütemtervnek tartunk. Ezt mindenképpen nyitott dokumentumnak tekintjük, amely a munka menetében egyes részleteiben módosítható, tapasztalatokkal, bejegyzésekkel kiegészíthető: azaz az adott csoport és tanár munkaterve, munkaakmánya. A tanmenetet a kollégák az egységes tananyagot és követelményeket figyelembe véve, de önállóan készítik el, így tükrözik a tanári egyéniséget és az egyéni módszereket is. Gyakorlatunkban az első évfolyamon fél évenként, a második egész évre készül a tanmenet. Ez is azt célozza, hogy ne formai ügy, hanem élő tartalommal megtöltött ütemterv legyen a tanmenet. Az első évfolyamon sok az esetlegességi, bizonytalansági tényező /tempó, bukás, csoportátalakulás stb./, így a munka csak egy fél évre látható jól be. A második évfolyamot viszont

többnyire a stabilitás jellemzi. Itt a tananyagból levezetett szigorlati tételek megkomponálása is az éves munkatervezés mellett szól.

A tanítás és a tanulás alapvető színtere a tanóra, amelynek típusa és strukturája a tanított anyagtól, a megválasztott módszertől függően változik. Tanóráinkba be kell építeni azt a tevékenységet, amely a hallgatók órán kívüli munkájának megszervezését és irányítását jelenti. A megtanulandó anyag jelentős mennyisége, a sokrétű írásbeli és szóbeli feladatok, az önálló beszámolókra és egyéb feladatokra való felkészülés tanításunk elengedhetetlen részeként kívánja meg az ilyen órán kívüli munkát befolyásoló tevékenységet. A tanórához természetesen kapcsolódnak a kötelező és a fakultatív konzultációk, amelyek a tanulók egyedi nyelvi problémáira szánt differenciált foglalkozások, és fő céljuk a tankörök pedagógiai-oktatási egyensúlyának megteremtése. Fakultatív módon bővíti a magyar nyelv tanulásának lehetőségeit a Külföldi hallgatók magyar nyelvi szakköre, amelyet vagy amelyhez hasonló foglalkozásokat egyre több műszaki felsőoktatási intézményben tartanak. Hasonló célokat szolgálnak a rendszeresen ismétlődő nyelvi versenyek és a nyelvi pályázatok. Meg kell említeni, hogy a magyar nyelv című tárgyat oktató kollégáink mind a tanórákon, mind pedig az azon túli foglalkozásokon a tantárgy magas óraszámából és annak jellegéből fakadóan igen sok oktatási, pedagógiai, nevelési kérdést oldanak meg, amelyek tulmutatnak a tantárgyon vagy annak célszerűségén, azt a viszonyt formálják, amely a hallgató és a képzést nyújtó intézmény, illetve az ország között alakul ki.

5/ Az értékelés rendszere

A tantervi koncepció részeként szerepelt már a tananyag és a követelmények megalkotásánál a hallgatói teljesítmények

mérhetőségének és mérésének igénye. Ehhez egyrészt meg kellett határozni a tananyagban azokat a pontokat, amelyekben kulminálódnak a mérésre alkalmas és érdekes elemek; másrészt ki kellett választani a mérhetőség optimális lehetőségeit /feladattípusok, módszerek stb./; harmadrészt a méréshez objektívnek mondható rendszert kellett kidolgozni. De mit is mérünk? Röviden megfogalmazva: az aktív és a passzív nyelvhasználat szintjén kialakult ismeretek és készségek összességét a tanítás adott szakaszában.

A hallgatók munkájának ellenőrzésében félévenként két-két zárthelyi dolgozat adja az átfogó, nagyobb értékelést. E dolgozatok időben többnyire a félév közepe és vége táján vannak, de nemcsak a hetek száma, hanem az évfolyam, a csoport tanulmányi helyzete, a tananyagba való előrehaladás állapota is megszabja helyüket. A két évfolyamon a szám szerint nyolc zárthelyi dolgozat a tananyag és a követelmények alapján felállított egységes rendszert alkot, amelynek fő vonala a mondatalkotástól - a szövegelem-építésen át - a szövegalkotásig terjed. Az első évfolyamon a zárthelyi dolgozatok szerkezete hármas tagolású; az első részben a mondatalkotó-fogalmazási feladatok szerepelnek egyre nagyobb és önállóbb fogalmazás formájában; a másodikban "transzformációs" nyelvtani feladatok; a harmadikban lexikai feladatok találhatók. Ebben a hármas tagolású feladatsorban a mondatalkotási-fogalmazási feladat súlya és pontértéke egyre növekvő, egészen a 70-80%-os arányokig. A második évfolyam dolgozatai szövegalkotási feladatok, lényegében az első évfolyam utolsó zárthelyi dolgozatának szerves folytatásai. A szövegalkotási feladatok itt az önállóság fokozataiban különböznek. Sorrend szerint a következőképpen jelentkeznek ezek a feladatok a tanév folyamán: fogalmazás közösen feldolgozott, majd egyénileg feldolgozott, azután hallás után feldolgozott szöveg alapján, végül önállóan a szakmai nyelvi ismeretekből megalkotott fogalmazás. A

fogalmazások terjedelme legalább 25 értékelhető mondat.
"Mondatnak tekintjük azt a nyelvi egységet, amely önálló, értelmileg helyes, a tárgyhoz tartozó gondolatot tartalmaz, és újabb vonatkozással egészíti ki a megelőző egységet." /OSM.:82/

Az első éves zárthelyi dolgozatok minősítése nyelvtani szempontok alapján történik: a különféle feladatokra együttesen 25 mondategységet számolunk, amelynek jó megoldása mondatonként 4 pontot ér, azaz az összérték 100 pont. Az adott dolgozat összpontszámának megállapítása után az a következő módon váltható át osztályzattá:

100 - 91 pont = 5

90 - 81 pont = 4

80 - 61 pont = 3

60 - 51 pont = 2

50 ——— pont = 1

A nyelvtani értékelésben 3 pontos nyelvtani /egyeztetés, vonzat, hiba, rossz képző, helytelen rag stb./ és 1 pontos nyelvhelyességi /szórend, névelő stb./ hibákért vonunk le pontokat.

A másodéves dolgozatok értékelésében a nyelvi szempontok mellett ugyanolyan aránnyal szerepel a tartalmi megítélés, a kettő együttese alakítja ki a végső osztályzatot. A tartalmi elbírálás a dolgozat egészére vonatkozik, a nyelvi a mondatok egyedeire. Ezekben a dolgozatokban külön nyelvtani feladat nincs, a nyelvi szintet a megformált mondatokban alkalmazott nyelvtani tudás alapján ítéljük meg. A nyelvtani és a tartalmi szempontok összegzése osztályzatokra átváltva a következő táblázat szerint történik:

Nyelvtani osztályzat	Tartalmi minősítés		
	jó	közepes	gyenge
5	5	4	3
4	5	4	3
3	4	3	2
2	3	2	2
1	2	2	1

A hallgatók az 1.2. és 3. félév végén gyakorlati jegyet kapnak, amely a zárthelyi dolgozatok és egyéb írásbeli és szóbeli feladatok alapján alakul ki. A számszerű értékelésen túl minden hallgató munkáját szóbeli értékelés is követi, amelyben benne foglaltatik a hallgató tanulmányi és nyelvi állapotának elemzése az erényekkel és hibákkal és az előrelépés lehetőségeivel, utjaival együtt. A 4. félév végén szigorlattal zárul a hallgatók munkája. A szigorlat összetett vizsga, amely a szigorlati dolgozathoz és a két részes szóbeli feleletből áll, és a végső eredményt a három feladat megoldására adott jegyek átlaga adja. Az írásbeli szigorlat önálló fogalmazás a tanév során tanult szakmai témák alapján; többnyire több olvasmány tartalmának új szempontu rendszerezése. Az eredményes írásbeli a belépő a szigorlat szóbeli részére, amelynek első feladata az év folyamán feldolgozott szigorlati tételek egyikének helyben készített vázlat alapján történő elmondása. A második feladat egy addig ismeretlen szakszöveg elolvasása és reprodukálása a hallgató jegyzetei alapján. A szigorlat az írásbeliben és a szóbelin elkövetett nyelvtani hibák-

kal kapcsolatos néhány kérdés megválaszolásával zárul. Összességében "a szóbeli vizsgán a hallgató nyelvi szintjét, vagyis a kiejtést, a nyelvtani tudást, az illető műszaki téma ismeretét és a szintetikus olvasás készségét vizsgáljuk." /OSM.:85/ A szóbeli osztályzatainak megállapítása a kialakított és az írásban rögzített szempontok szerint történik. A szigorlaton a vizsgáztató tanár és a vizsga elnöke közösen dönti el a hallgató végleges osztályzatát, amellyel annak két, pontosabban - az előkészítő évvel együtt - három éves magyar nyelvi tanulmányai lezáródnak.

TEACHING HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
AT UNIVERSITIES AND HIGH SCHOOLS

The theme of the article is the teaching of Hungarian as a foreign language at the technical universities and polytechnics. The author has divided the subject into five parts; 1. the structure of the education; 2. teaching materials; 3. the requirements; 4. the teaching process; 5. the system of assessment.

In Hungary the students at the technical universities and polytechnics are taught Hungarian in the first and the second year in six and three lessons a week respectively. The students get marks at the end of the first three semesters and at the end of the second year they sit for a final examination which consists of a written and an oral part. Carefully developed books and other supplementary materials are used. They make a carefully built up system based on linguistics and methodology. The requirements are derived from these materials and are broken down into semesters. The teaching process is basically determined by the level of knowledge of

the groups but it is always carefully planned. Both the written and the oral performance is assessed and the students have to achieve at least 51 per cent in order to be able to carry on.

ОБУЧЕНИЕ ВЕНГЕРСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ВО
ВТУЗАХ

д-р Штурц Золтан

Темой этой статьи является обучение венгерскому языку как иностранному в вузах технического профиля в Венгрии. Автор разделил свой материал на пять частей: рамки обучения, учебный материал, требования и цели, организация и процесс обучения, система оценки. В Венгрии во втузах обучают иностранцев венгерскому языку: на первом курсе у них шесть часов в неделю, а на втором курсе три часа. Студенты в каждом семестре получают оценку, в конце второго курса они сдают устный и письменный экзамен. Учебный материал – разработанный Будапештским Техническим Университетом – состоит из учебников, вспомогательных пособий; весь материал систематично построен и обоснован с точки зрения лингвистики и дидактики. Требования поставлены на основе материала четырёх семестров. Организация и процесс обучения зависят от состава, характера и знаний группы учащихся, процесс проходит по плану. В системе оценки важное место занимают и устные и письменные задания, в зависимости от оценки продолжить учёбу предлагаем после усвоения 51 процентной части учебного материала.

Dr. Estók Tivadarné:

A SZAKSZÖVEG SZEREPE A MAGYAR NYELVŰ SZAKMAI
KOMMUNIKÁCIÓKRA VALÓ FELKÉSZÍTÉSBEN

A külföldi hallgatók magyarnyelv-oktatásában a szakszöveg központi szerepet játszik: a nyelvoktatás eszköze és egyben célja is a szöveg. Eszköz annyiban, hogy a nyelvi /grammatikai, lexikai/ ismeretek beszédben /azaz írásban vagy szóban/ történő alkalmazásának példája; az oktató nyelvi jelenségek bemutatására szolgál. Segítségével sajátíthatják el a hallgatók a szakmai kommunikációhoz szükséges nyelvi anyagot. Másrészt pedig cél is a szöveg, s ez a funkciója abban nyilvánul meg, hogy a nyelvet tanuló külföldi hallgatóknak képesnek kell lennie önálló szövegalkotásra, gondolatnak a különböző szakmai kommunikációs helyzeteknek megfelelő, nyelvileg helyes közlésére.

Mit jelent a szakmai kommunikáció hallgatóink esetében? Olyan szociális tevékenységet, amely egyetemi hallgatói státuszukból következik, és amely szakmai ismeretek befogadásában és közlésében nyilvánul meg. Ahhoz pedig, hogy ennek a feladatnak eleget tudjon tenni a hallgató, különféle nyelvi és nem-nyelvi képességekkel kell rendelkeznie. A nyelvi alapkészségek közül az olvasás, írás és beszéd, valamint a nyelvtanulók számára speciális beszédértési képességekre, a nem-nyelvielk közül pedig a műszaki életben használatos egyéb jelrendszerek /rajzok, ábrák, a matematika "nyelve" stb./ aktív használatának képességére van szüksége. Ha a hallgatókkal szemben támasztott tanulmányi követelmények szemszögéből vizsgáljuk e tevékenységrendszerét, a következőket állapíthatjuk meg, erősen leegyszerűsítve a tényleges helyzetet:

Hallgatóinknak képeseknek kell lenniük:

- új szakmai /elméleti és gyakorlati/ ismeretek megszerzésére írott és hallott szövegből;
- minderről tudniuk kell számot adni szóban és írásban egyaránt;
- és a szerzett ismeretek alapján képeseknek kell lenniük önálló gondolkodásra, valamint az így keletkező új összefüggések, eredmények mások számára érthető közlésére.

Ahhoz, hogy a hallgatókat eljuttassuk a fenti feladatok elvégzésének képességéhez, az első egyetemi nyelvórától kezdve úgy kell megszerveznünk tanórai tevékenységüket, hogy minél több - és nyelvi formáját, valamint gondolati felépítését tekintve különféle nehézségű - szöveggel ismerkedhessenek meg, s eközben valóban mód nyíljon a számukra elengedhetetlenül fontos szakmai kommunikáció megvalósításához szükséges készségek kialakítására és megfelelő fejlettségi szintre való emelésére.

A vázolt célkitűzéseknek megfelelően az oktatási folyamatban felhasznált /és felhasználható/ szövegek rendszerének, valamint a hallgatók szövegekkel folytatott tevékenységének módszertani szempontból ki kell elégítenie a fokozatosság követelményét, azaz a szövegértési /receptív/ és a szövegvisztaadási /reproduktív/ készségek kialakításához bizonyos /mesterségesen kijelölt/ "lépcsőfokokon" kell végighaladni. Ezzel párhuzamosan, természetesen lehetőséget kell teremteni az önálló szövegalkotási tevékenységhez szükséges képességek kibontakozásához is. A nyelvhasználati készségek kialakítását és fejlesztését tehát egy olyan láncolatnak tekinthetjük, amelyben receptív, produktív, illetve reproduktív készségek mindvégig kölcsönösen egymásra épülve, egymást kiegészítve bontakoznak ki. Ennek az elvnek nem mond ellent az a tény, hogy a fenti készségek aránya az oktatás különböző mozzamataiban eltérő. Így például a nyelvelsajátítás magasabb szintjén /a másodéves csoportokban/ egyre fontosabbá válik

a szövegekből szerzett információk átrendezésének, újabb összefüggésekbe állításának a képessége, ami ugyancsak aktív gondolkodási műveleteket feltételez, produktív tevékenységnek tekinthető. Ugyanakkor ezek a szövegalkotási feladatok magasabb szinten /ugy is mondhatnánk, hogy igényesebb formában/ mozgósítják az információk vissza- és kikeresésének, pontosításának a képességeit.

A műszaki egyetemeken és főiskolákon a külföldi hallgatók magyarnyelv-oktatásában a fentiekben vázolt célkitűzések megvalósítására felhasznált szövegeket két nagy csoportra osztjuk: vannak olyanok, amelyek az oktatás törzsanyagához tartoznak, és vannak kiegészítő szövegek. Mind a két típusú szövegek szerepelnek a tanmenetekben, azonban az utóbbiak nem egységesek minden csoport számára, ezeket a tanár válogatja ki meghatározott készségfejlesztési céllal, következésképpen a központi dolgozatokban sem szerepelnek, legalábbis közvetlenül nem, hiszen az általuk "gyakorolt" készségek befolyásolják a hallgatók teljesítményét.

Az un. "törzsanyag" szövegei közé sorolhatók az elsőéves jegyzetek római egyes számmal jelölt olvasmányai, valamint a másodéves külföldi hallgatók számára írt Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok /Hársné Kigyóssy Edit 1973/ szövegei. Az elsősők tanítására szolgáló szövegek adaptáltak és alaptárgyi jellegűek, hogy a téma ismerete megkönnyítse a hallgatók számára a megértés nyelvi akadályainak a leküzdését. Egy-két cím a jegyzetből: A gázok szerkezete /3. lecke/, A fémek általános jellemzése /16./, A mechanika fejlődésének történetéből /18./ stb. Ezek az olvasmányok monológikus formájúak, kb. 1 nyomtatott oldalnyi terjedelműek, és eredetileg /ti. mint alaptárgyi tankönyv- szövegeket/ ismeretközlésre szánta őket szerzőjük. A hallgatóknak ezekkel a szövegekkel részletesen meg kell ismerkedniük, mégpedig elsősorban olvasás útján, és több-kevesebb önállósággal el kell tudniuk mondani, hogy miről szólnak.

Ezzel szemben a másodévesek számára irt jegyzet szövegei eredeti szakszövegek, az egyetemi oktatás magasabb szintjén, a szakképzésben alkalmazott tankönyvekből vannak válogatva és szakágak szerint csoportosítva. Pl.: Elektromosság, elektronika; Építészeti, építés; Geotechnika, hidrológia stb. Ezek az ugyan- csak monologikus felépítésű szövegek terjedelmüket tekintve általában /bár nem mindig/ hosszabbak, mint az elsőéves olvasmányok, és nemcsak megtanulásra és elmondásra valók, hanem a bennük foglalt információkat a hallgatóknak megfelelő szempontok szerint át is kell rendezniük. Ennek a munkának a során készülnek el a szigorlati tételek, amelyek az írásbeli szigorlati követelmények, illetve részben a szóbeliek teljesítésének az alapjait képezik. /Ezek az un. szigorlati 1. tételek./ Például a Gépészmérnöki Karon tanuló hallgatók a Forgácsolás c. szigorlati 1. tételhez az alábbi olvasmányok tartalmát foglalják össze: Forgácsolás /160.old./, A forgácsolással megmunkált felület minősége /162.old./

Ami az un. kiegészítő szövegeket illeti, ezeket egyrészt szintén a Magyar nyelv I. és II. kötetből válogathatja a tanár. Itt a római kettős számmal jelölt olvasmányok elsősorban hallás utáni feldolgozásra javasoltak, mind adaptált, népszerű-tudományos jellegű szövegek /pl.: Olajkutak az Alföldön /I.26.old./, Atomreaktor az egyetemen, /II.6.old./, Viztakarékos hűtőtorony /II.54.old./ stb./; míg a kötetek végén található Szöveggyűjtemények olvasmányai alaptárgyi jegyzetektől kiemelt, adaptált rövid szövegek, melyek hallás és olvasás utáni feldolgozásra egyaránt alkalmasak. Pl.: A halmazalgebra elemei /I.135.old./, A réz megmunkálhatósága /I.158.old./ stb. Ezenkívül két segédanyag szolgáltat szövegeket az oktatáshoz: a Gyenes Tamásné dr. szerkesztésében megjelent Szöveggyűjtemény és kiegészítő anyagok a BME külföldi hallgatóinak magyarnyelv-oktatásához c. jegyzet /1981./, valamint a Kajla Béla összeállította Műszaki szöveggyűj-

temény-sorozat /a legutolsó, összefoglaló jellegű munka 1984-ben jelent meg/. Mind a két szövegforrás népszerű-tudományos "stilusu" olvasmányokat tartalmaz, a hallás utáni oktatásra tervezett szöveggyűjtemény adaptált formában, míg a Műszaki szöveggyűjtemény többé-kevésbé változatlanul közli az újságcikkeket. Néhány cím e kötetekből: Atomerőmű típusok /19.old./, Napenergia-tároló /56. old./, Kristálynövesztés a világűrben /67.old./, illetve Fémszórás plazmával /41.old./, Geotermikus energia /130.old./ stb.

A felsorolt jegyzetek szövegein kívül rendszeresen feldolgozásra kerülnek a magyar nyelvórákon olyan szakmai szövegek is, amelyeket népszerű-tudományos sajtótermékekből /Élet és Tudomány, Univerzum stb./, valamint napilapok Tudomány és Technika-rovataiból válogat a tanár, ill. különféle tankönyvekből /elsősorban az egyetem saját jegyzeteiből/ emel ki, és meghatározott készségfejlesztési céllal, alkalmanként visz be az órára. Ilyen szövegek lehetnek például az energiaproblémákról szólók, a számítástechnika körébe tartozók vagy valamilyen új eljárást bemutatók /holográfia, plazmatechnika stb./.

Sajátos helyet foglalnak el az oktatási folyamatban azok a szövegek, amelyek nem készségfejlesztési céllal, hanem éppen az eredmények lemérésére, a számonkérésre használatosak. Ezek, az un. szigorlati 2. szövegek egy gépelt oldalnyi terjedelmű adaptálatlan, szakmai jellegű cikkek, forrásuk szintén a sajtó népszerű-tudományos rovata; és segítségükkel a globális szövegértés és a reprodukív tevékenység szintje ellenőrizhető. Egy-két cím jellemzésül: A diszvilágítás, Gazdaságosan raktározott hőenergia, Manipulátorok stb.

Az előzőekben felsorolt forrásokból származó szövegek feldolgozási módjairól szólva az olvasás utáni szövegértési^X, valamint az olvasott szöveg alapján történő írás- és szóbeli kifejezőkészség fejlesztési lehetőségeit részletezem a továbbiakban.

X Ami a hallás utáni szövegértés és az annak alapján történő beszéd-készség tanításának a módszereit illeti, azok alapelveikben megegyeznek az olvasott szöveg feldolgozásakor és az olvasás utáni szövegalkotás tanításakor alkalmazottakkal. A teljes problematikára nem térek ki, ezzel kapcsolatban ld. Gyenes Tamásné dr. tanulmányát a kötetben.

A szövegeket a címmel jelzett témából kiindulva vizsgáljuk, mint egészét közelítjük meg, és a nagyobb egységek lényegének a megállapítása után haladunk az egyre kisebb részekben /bekezdésekben, mondatokban/közölt gondolatok megértése felé. Általános gyakorlat nálunk a hallgatóknak ún. bevezető beszélgetéssel történő "ráhangolása" a témára. Az elsőéves jegyzetekben a római egyes számmal jelölt olvasmányok előtt vannak mindössze néhány kérdésből álló, "Beszélgessünk!" címet viselő részek. Például A fémek általános jellemzése c. olvasmány előtt többek között a következő kérdések találhatók: /Magyar nyelv II. 11. old./

"Mely fémekről tanultak eddig a kémia keretében?

Mit értünk vegyjelen?

Mit tud arról, hogy korunkban a technika mely területein milyen anyagokkal és hogyan helyettesítik a fémeket? " Stb.

Ezen kérdéseknek nem az olvasmány tartalmának előzetes megbeszélése a célja, hanem csupán a hallgatók figyelmének a felkeltése, valamint alkalmat teremteni a tanár számára, hogy tájékozódhasson a hallgatók témával kapcsolatos lexikai ismereteiről, így szükség esetén a megértéshez nélkülözhetetlen lexikai egységek bemutatásával is összekapcsolódhat a szövegfeldolgozásnak ez a mozzanata.

Az olvasás eredményesebb, ha meghatározott szempontokra irányítjuk a hallgatók figyelmét, közvetlenül az olvasás megkezdése előtt. Pl. A fémek általános jellemzése című szöveg olvasása előtt fel lehet szólítani a hallgatókat arra, hogy figyeljék meg, milyen szempontok szerint jellemzi a szerző a fémeket.

A szöveget a hallgatók /néma vagy hangos/ olvasás után nagyobb részekre bontják, megállapítják, hogy miről szólnak ezek, pontosabban, hogy milyen fogalmak szerepelnek bennük leggyakrabban, és milyen a kapcsolat közöttük, mit állít róluk a szerző. Esetleg címet is adhatnak az egyes részeknek. Műszaki intézményről lévén szó, föltétlenül nagy segítséget nyújtanak a hallgatóknak a szö-

vegben szereplő nem-nyelvi jelek /ábrák, számok, táblázatok stb./. Szerepük a szöveggel való ismerkedéskor információközlésben túl a hallgatók gondolatainak az orientálásában is fontos. A kisebb-nagyobb részekben belüli tartalmi összefüggések felismerését a tanár elősegítheti azzal, ha felhívja a figyelmet arra, hogy a szerző a téma kifejtése közben különféle közlési szándékokat, tartalmakat és szituációkat fogalmaz meg, pl.: meghatároz valamit, felsorolással jellemez valamit, példákat hoz fel az elmondottak igazolására vagy kiindulásként, valamilyen jelenséget ír le, valamit bemutat, történeti áttekintést nyújt stb. Természetesen mindezt leegyszerűsített formában közöljük, illetve kérjük a hallgatóktól. Például A gázok szerkezete c. olvasmány első része a gázok tulajdonságait sorolja fel, a második rész egy kísérlet, amely igazolja a gázmolekulák mozgását. Az ismertetett tartalommegközelítési mód lehetővé teszi, hogy a hallgató könnyebben meg tudja fogalmazni azt is, hogy mit nem ért világosan a szövegből. Például: "A kísérlet eredményét nem értem." Vagy: "Nem értem, hogy mi történik a kísérlet folyamán." /A nyelvórán való spontán beszédtevékenység során - s ennek körét szűkítsük le most a szövegfeldolgozás közben feltett tartalmi vonatkozású kérdésekre - tulajdonképpen különféle szakmai kommunikációs helyzetgyakorlatokat végeznek a hallgatók./

A szövegek elemzése egyben alkalmat ad bizonyos, szövegszerkezettel kapcsolatos tudnivalók ismertetésére is. Ilyenek például a szöveg tagolódásának, a bekezdések első, valamint rendszerint hosszabb utolsó mondatainak a szerepe, a téma kifejtésének különféle logikai lépései stb.

Ha a hallgatók értik a fő tartalmi összefüggéseket, a szöveg nyelvi oldala is könnyebben érthető számukra. Ugyanakkor a szöveg néhány mondatnyi mikroegységein belüli tartalmi kapcsolatoknak a tisztázásához elengedhetetlenül fontos egyes nyelvi-nyelvhasználati szabályok ismerete. Így például a szintagma- és mondatépités

alaptörvényeinek, a mondatok és mondatrészek közti viszonyokat kifejező eszközöknek készségszintű elsajátítása. És éppen jelle-
génél fogva ezen ismeretek nagyrésze szövegfeldolgozás közben
sajátítható el. Tehát a szövegek nélkülözhetetlenek a nyelvi je-
lenségek alkalmazásának, érvényességi körének a tanításakor.

A szövegfeldolgozás menete szorosan összefonódik az előbb
tanári segítséggel, majd egyre önállóbban végzett jegyzetkészí-
téssel. A szöveg egyes nagyobb részei lényegének kérdés, állítás
vagy egyszerűen kulcsszavak formájában történő rögzítése nemcsak
a szövegértésnek, hanem a későbbi reprodukálásnak is fontos se-
gitője. A jegyzetek alapján lehet gyakoroltatni a tartalom és
a forma viszonyát, azaz a közölt információ és a választott nyel-
vi jelek sajátos kapcsolatát. /4/

Az olvasottaknak a jegyzet alapján történő visszaadása tehát
részben a megértés ellenőrzését, részben a fogalmazási- és beszéd-
készség kialakítását szolgálja. E két készségrendszer formálásá-
nak a menete szintén a fokozatosság jegyében valósul meg. Amíg
azonban a szöveg megértésénél az egésztől haladunk a részek felé,
a hallgatók reprodukativ, illetve produktiv tevékenységének a
fejlesztése ellenkező irányú: a kisebb gondolati egységek nyelv-
vilég helyes kifejezésétől jutnak el hallgatóink a nagyobb össze-
függések szabatos megformálásáig. Az írás-, valamint a szóbeli for-
mában történő szövegalkotás előbb egymondatos terjedelmű /több-
nyire kérdésre adott válasz/, majd két-három mondatnyi összefüggő
gondolatsor közlése, és fokozatosan, a szövegfeldolgozásnál emli-
tett, s a jegyzetekben, illetve a vázlatokban tükröződő közlési
egységek /pl.: jellemzés, kísérlet bemutatása, ok-okozati össze-
függés kifejtése stb./ formai elemeinek a felhasználásával, mind-
inkább a tartalomra koncentrálnak hallgatóink az olvasott
szöveg alapján történő önálló írásbeli-szóbeli összefoglalás el-
készítése felé.

Természetesen mindez állandó, szövegekkel kapcsolatos tevé-
kenység során valósul meg. Oktatási anyagunkban szerepelnek külön-

böző nehézségű szövegértési és szövegalkotási feladatok. Végezetül közülük mutatnék be egy jól bevált és általánosan alkalmazott komplex szöveggyakorlatot, az un. kiselőadást, ami nem más, mint egyénileg készített beszámoló. A hallgatók önállóan feldolgoznak egy adott szöveget és arról a tanórán társaik előtt adnak számot. Ezen beszámolók tárgya lehet bármilyen, az ismertetett forrásokból származó szöveg. Általában a műszaki újdonságokról hirt adó, ill. egy-egy híres kutató, feltaláló munkásságát ismertető cikkek a legnépszerűbbek a hallgatók körében. A szövegek kiválogatását végezhetik a hallgatók is, azonban a tapasztalat azt mutatja, hogy célszerűbb, ha a tanár ajánl a hallgatók figyelmébe több, különféle cikket, és a cím, esetleg egy-két mondatos tájékoztatás alapján választják ki a hallgatók otthoni feldolgozásra a megfelelőt. Az önálló feldolgozás két mozzanatot feltételez: a megértést és azoknak a részeknek a kiválasztását, amelyek érdekelhetik a diáktársakat. A felkészülés lényeges része tehát - a jegyzetkészítésen túl - a mondanivaló kifejtésének alapját képező vázlat. Ennek a vázlatnak a segítségével úgy kell beszélni az olvasottakról a hallgatónak az órán, hogy társai a lehetőség szerint mindent megértsenek. Ezért, ha szükséges, az előadó "lexikai előkészítést" is végezhet a táblán, rajzolhat, felírhatja gondolatmenetének főbb pontjait, tehát használhatja mindazokat az eszközöket és formákat, amelyeket a szövegfeldolgozás során rendszerese alkalmazunk. A beszámolót figyelő hallgatóság szintén aktívan vesz részt az óra menetében, ennek egyrészt a téma érdekessége és társuk szereplése a biztosítéka, másrészt csak így tud bekapcsolódni a beszámolót követő rövid, "értékelő" vitába, amelynek a során a csoport a tanárral közösen megbeszéli a hallottakat tartalmi és nyelvi szempontból egyaránt.

Gondolom, ez utóbbiak részletes bemutatása nélkül is látható, hogy ezen gyakorlatok során egyszerre valósul meg a szövegeknek a

bevezetőben említett kettős funkciója: a szöveg egyrészt információátadó eszköz, másrészt célja is a hallgatók tevékenységének. /S egyben a többi diák számára a hallás utáni megértés készségeinek a fejlesztésére is szolgál./

IRODALOM:

1. Hársné Kigyóssy Edit: Magyar nyelv I.II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.1970. 1972.
2. Hársné Kigyóssy Edit: Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest,1973.
3. T.M. Higham: Alapvető pszichológiai tényezők a kommunikáció terén. In A bánásmód pszichológiája. Szöveggyűjtemény, szerk: Tunkli László Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1978-79. 321-332.
4. Kozéki Béla: Nyelvoktatásunk optimalizálása a pszichés tulajdonságok aspektusából. In Folia Practico-Linguistica II. BME Nyelvi Intézet, 1972.
5. Dr. Major Ferencné: Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései. OMKDK Módszertani Kiadványok 48. Budapest, 1980.
6. Szőllősy-Sebestyén András: Mondat és szöveg. In Folia-Practico-Linguistica VI. BME Nyelvi Intézet, 1976.
7. Szőllősy-Sebestyén András: Szempontok a szakszöveg meghatározásához. In Folia Practico-Linguistica IX.2. BME Nyelvi Intézet, 1979.

Valamint:

- Oktatási segédanyagok és mellékletek a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához. Műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárai számára. Összeállította és szerkesztette: Aradi András és Szóllósy-Sebestyén András. Kiadja a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, 1980.
- A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben. Módszertani tanulmányok. Szerk.: Hársné Kigyóssy Edit. Folia Practico-Linguistica VIII. BME Nyelvi Intézet, 1978.
- Grammatika és nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Tanulmánygyűjtemény. Szerk.: Hársné Kigyóssy Edit. Folia Practico-Linguistica. IX.1. BME Nyelvi Intézet, 1979.

THE ROLE OF TEXTS IN THE TRAINING FOR PROFESSIONAL
COMMUNICATION

Dr. Estók Tivadarné:

In teaching Hungarian to foreign students of engineering the professional text is an instrument and an objective at the same time. In the course of teaching the skills for text-comprehension, recall and production should be developed as well. In the classes not only texts from the regular text-books, but also other, complementary texts are used, which are selected especially with regard to the needs of the specific language group. The author in this article discusses some basic principles of teaching text-processing and text-production. She empha-

sizes, that at text-comprehension the reader is following a top-down strategy, starting from larger units of the text and going down to the understanding of the relation of smaller units, whereas at text-production he is following a bottom-up strategy from the smaller segments up to the production of a series of sentences reflecting a stream of thought. Finally she introduces a complex text-production exercise taken from the language teaching practice of the Hungarian Department of the Institute of Foreign Languages at the Budapest Technical University. It is the so called "mini-lecture", prepared individually by a student-member of the language group on the basis of a written text, and it is evaluated collectively by other members of the group both for its content and language.

РОЛЬ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ К СПЕЦКОММУНИКАЦИИ НА ВЕНГЕРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье утверждается, что спецтексты являются и средством и целью обучения иностранных студентов венгерскому языку. В процессе обучения необходимо одновременно развивать навыки понимания, пересказа и создания текстов. Наряду с учебными текстами, входящими в основной материал обучения, на уроках венгерского языка изучаются и так называемые дополнительные тексты: они предназначены для развития навыков в соответствии с уровнем подготовки студентов данной группы.

В дальнейшем излагаются принципы обучения пониманию и созданию спецтекстов, и подчёркивается тот факт, что студенты в процессе понимания текста, через усвоение больших частей постепенно приходят к пониманию связей между меньшими единицами; а

при создании текста, они наоборот, учатся правильно строить связный текст начиная с двух-трёхфразных единиц. Наконец автор показывает одну из комплексных задач создания текста, широко применяемую в практике обучения в Будапештском Техническом Университете. На основе самостоятельно разработанного текста студенты сами составляют небольшой доклад и прочитывают его на уроке. Членами группы проводится совместная оценка содержания и языкового оформления прослушанного доклада.

Gyenes Tamásné dr.:

A BESZÉDHALLÁS ÉS A BESZÉDÉRTÉS KIALAKÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

I.

Amikor -- 22 évvel ezelőtt -- az akkori Építőipari és Közlekedési Műszaki Egyetem külföldi hallgatóinak magyarnyelvi oktatását reám bízták, első - és valóban mellbevágó - élményem az volt, mennyire másfajta nyelvtudásra, főleg pedig mennyire eltérő beszédértésre van szükségük ezeknek a fiataloknak, mint bármely más - általam ismert vagy elképzelt - nyelvtanulónak! Mert a külföldön járó turista, a belföldi utcákon a külföldiekkel szembekerülő, vagy a történelem hullámvérései során külföldre szakadt magyar, a harci cselekmények során hazánkba került külföldi katona, illetve a vele kommunikáló honfitárs adott beszédhelyzetében, kevés nyelvpanellal, mimikával és gesztusokkal, fogycatékos vagy akár hiányzó grammatikai alapokkal is sikeresen megértheti, mit kívánnak tőle, illetve megértetheti magát adott kommunikációs társával.

Gyökeresen más a helyzet, ha a hallgató a felsőoktatási intézmény előadásain kerül szembe a beszélt nyelvvel. Itt alig segít a beszédhelyzet, minthogy a /nem ritkán hézagos előképzettségű/ hallgató számára új szakmai ismeretek oroszán részét közvetítő órákon magával a tudománnyal konfrontálódik. Tetejében az információkat szókincsben és grammatikailag korlátolatlan bőségű nyelv hordozza, még hozzá beszélt formában, gyors, megállíthatatlan és ismételtetetlen beszédözönként. Itt szó sem lehet a hallgató értési fokának megfelelő lassításról vagy ismételtetésről, mint akár az olvasott szövegeknél, akár a hangfelvételtől felhangzó tanszövegek esetében, sem rákérdezésről, mint a köznyelvi párbeszédben, illetve szom-

szédjához vagy szótárhoz sem folyamodhat segítségért. A hangzó szöveg egyszeri volta csak fokozza az értési nehézségeket.

A beszédértés jellemzői

SZOKVÁNYOS SZÓBELI KOMMUNIKÁCIÓBAN

1. segít a beszéd-szituáció
2. csekély szókincs
3. kevés nyelvi panel
4. ismételtethető
5. segít a gesztus, a mimika

A FELSŐOKTATÁSBAN

1. alig segít a beszéd-szituáció
2. parttalan szókincs
3. teljes grammatikai rendszer
4. nem ismételtethető
5. tempóbeli és prozódiai nehézségek

Annak ellenére, hogy külföldi hal gatóink egyetemi indulását bizonytalan előképzettség, krónikus időhiány és adaptációs zavarok is jellemzik, bizvást állithatjuk, hogy mégis a felsőoktatásbeli beszédértés, illetve beszédnemértés miatt kerülhetnek a legteljesebb kudarchelyzetbe.

II.

Mínthogy a tanárt / a nálánál bizonyára tökéletesebb/ oktatógéptől többek között az is megkülönbözteti, hogy nem képes szenttelenül kivárni, míg az általa oktatott személyben a nyelv logikája szerint felépített tananyag mennyiségi tényezői minő-

ségbe csapnak át, így arra törekszik, hogy neveltjeinek füle mihamarabb megnyiljék a hangzó beszédre. Ezért aztán már jó két évtizeddel ezelőtt is azon fáradoztam, majd pedig azon iparkodott a Magyar Nyelvi Csoport mind népesebb tanári gárdája is, hogy empirikusan egyre több módszert tárjunk fel a beszélt szövegek jobb megértésére.

A hallás utáni szövegértés természetesen az olvasott szövegek feldolgozása és megértése során elsajátított nyelvi /lexikai és grammatikai/ ismeretekre és készségekre alapozódik. Ezek mellett azo:ban mind több sajátos eljárást vezettünk be, továbbá e szövegekhez speciális gyakorlatokat is készítetünk. Ezek az un. második szövegek éppugy a szakmai előadásokat kívánták "szimulálni", mint az azóta megjelent "Hallás utáni szöveggyűjtemény"-ünk anyagai, illetve az ennek nyomán készült "steril", tehát avatott előadóval stúdióban előállított hangfelvétel-gyűjteményünk. De a hallás utáni szövegértést szolgálták a tanórákon időnként levetített szakmai tárgyú hangos rövidfilmek, illetve azok a "natur" hangfelvételek, amelyekkel a rádió népszerű tudományos ülésszakainak nyelvi atmoszférájába kívánjuk bevezetni a némileg már vájtabb fülű külföldi hallgatókat.

Az egyéni tanári próbálkozásokból lassanként módszeres eljárások kristályosodtak ki, az elterjedő új módszerek pedig apránként beépültek a Magyar Nyelvi Csoport hallgatói követelményrendszerébe. Így vált kötelezővé, hogy az új hallgatókkal már az első nyelvórán megiratandó nyelvi tesztben is szerepel egy, a beszédértés szintét mérő gyakorlat; ezért kell minden egyes hallgatói csoportban félévenként legalább hat-nyolc szöveget hallás után feldolgozni; ebből következik, hogy utolsóelőtti másodéves zárthelyi dolgozatunkként kétszer felolvasott szakmai tárgyú szöveget kell mintegy harmincmondatos fogalmazásban saját jegyzetei alapján reprodukálnia a hallga-

tónak. Mindennek szerves függvénye az is, hogy ~~immár~~ tizenkettedik éve megrendezendő nyelvi versenyünkön egy huszperces időtartamu hangos, színes népszerű tudományos filmet kell kétszeri megtekintés után terjedelmes szöveggé fogalmazniuk a versenyzőknek. Készülőben van a mintegy tíz órányi rádió-hangfelvételünk anyagát summázó szöveg-utmutató. Ennek megjelenése után a tematikusan csoportosított hanganyag szintén tanáraink közkincsévé válik, - akárcsak fonotékánk fonetikai gyakorlatai, "steril" szövegfelvételei - s tovább gazdagítja a beszédértés oktatását.

III.

Saját szerepünk tulértékelésének tűnne, ha azt állítanók, hogy az idegnyelvi beszédhallás szintjére csak tanári segítséggel lehet eljutni. Az viszont tagadhatatlan, hogy a hallás utáni szövegértésnek már az empirikus módszereken alapuló oktatása is jelentősen meggyorsítja a beszédértés készségének kialakulását. Szép eredményeink ellenére is úgy véljük azonban, hogy a készségfejlődés tudományos analitikai módszerek révén még inkább felgyorsítható. Ennek az a módja, hogy a beszédértés folyamán működő komplex nyelvi készséget részkészségekre szegmentáljuk, s ezeket egyenként megvizsgáljuk, kialakulásuk folyamatát, illetve annak nehézségeit szemügyre vesszük, elemezzük. Ennek során segítségül hívjuk az akusztikát, a hangtannak a szólamépítkezésre vonatkozó megállapításait, a pszicholingvisztikának azokat a tapasztalatait, amelyeket az apperceptiálással, illetve a hallott szöveg gondolati elraktározása során fellépő grammatikai strukturaváltozással kapcsolatosan összegyűjtöttek. Mindezekre a tudományos ismeretekre újabb gyakorlatrendszeret alapozunk, hogy általuk tovább intenzifikáljuk a beszédhallást. A hallás utáni szövegértéssel kapcsolatos tapasztalataink az oktató munka folyamatosságában ala-

kultak ki, s az ujonnan feltárt összefüggésekről a keletkező-
sük során rendszeresen és részletesen beszámoltunk a Folia
Practico-Linguistica számaiban 1972 óta, rendszeresen. Most e
megállapításokat szeretnénk összegezni. A hangsúly ez alkalom-
mal a beszédértés egészére esik.

A hallás utáni szövegértés legfőbb akusztikai természetü
nehézsége az, hogy az egyes szavak a legtöbb nyelvben nem olyan
kiejtési egyenjogúságban jelentkeznek, mint amilyen semleges
egymásutániságban írásban észlelhetők. A fő- és a mellékhang-
súlyok, továbbá a különböző hangtani sajátosságok egy egységgé
rántanak össze több szót, illetve magukhoz ragadhatnak egyes
szavakból egy-egy /gyakran még minőségileg is megváltoztatott/
hangot, s ily módon mind a meggyarapított, mind pedig a meg-
csonkított szót eltorzítják értelmileg. Így lesz aztán - Lázár
Ervin kedves mesehőse nyomán választott - példánkból, a "Csiga/
biga/gyere/ki/ég/a/házad/ideki/"-ból 'Csigabiga /gyereki/ égaháza /
dideki'. Erre a jelenségre már Horger Antal is felhívta a fi-
gyelmet imígyen: "... egy-egy megnyilatkozás keretében, amely
rendszerint mondat..., csak a szólamnak van valódi, érzékeink-
kel felfogható léte, de nem egyszersmind a szónak is. Hogy iga-
zán csak a szólamnak van valódi léte, arról akkor győződhetünk
meg legkönnyebben, ha előttünk teljesen ismeretlen nyelvű be-
szédet figyelünk meg." /Horger 1962: 77./

Ezzel szemben hogyan ejti ki, illetve hogyan szeretné ész-
lelni a kezdő nyelvtanuló az idegen nyelvet? Természetesen ro-
botintonációval, -szavanként tagolva, szavanként hangsúlyozva,
szavanként felfogva.

Gyakorló pedagógusok sokat vitáznak azon, mi a beszédértés
akusztikai titka. Vannak, akik az egyes beszédhangok mind töké-
letesebb kiejtésében, az anyanyelvi artikulációs bázis elleni
"harc"-ban, sőt mi több, még a külföldiek számára is megtanítan-
dó zárt 'e' hangzó normává tételében vélik megtalálni a kulcsot.
Itt sajnos nincs módunk arra, hogy az általunk készített hang-
felvételekkel bizonyítsuk azt az - ettől eltérő - következteté-
sünket, hogy a beszédhallás és a beszédértés /valamint az idegen
anyanyelvű hallgató beszédének érthetősége/ nem elsősorban az

izolált beszédhangok helyes megszólaltatásán, illetve észlelésén, hanem a szöveg prozódiai korrektségén, a robotintonációval ellentétes szólamintonáción mulik.

A prozódiai részkészség kialakítása feltétlenül szintaktikai és jelentéstani alapokon nyugszik. Hiszen leggyakrabban a különböző jelzős, kiváltképpen a vonzatos igenevet tartalmazó jelzős szerkezetek koherenciája határozza meg a szólamok terjedelmét, a szakaszokat, illetve a szólamokat alkotó szavak hangsúlyát, nyomatékát, együvé tartozását. Az is tény, hogy aki aktívan képes - legalábbis olvasva - ily módon tagolni az idegen nyelvet, az többé-kevésbé a beszélt nyelv hangfolyamának hullámzásaiban is képes felismerni a lexikai elemek határait, illetve az elemek grammatikai elrendeződésének jelentéshordozó szerepét.

Mint hogy a felismeréseket a nyelvoktatás folyamán didaktikai aprópénzre akartuk felváltani, így gyakorlatainkat a nyelv tagolódásának törvényszerűségeiből kellett levezetnünk. Itt sajnos nem mutathatjuk be a prozódiai gyakorlatokról készített hangfelvételeket, de az oktatás során meggyőződhattünk róla, hogy azokban a tanulócsoportokban, ahol ezeket rendszeresen alkalmaztuk, ott gyorsabban és sikeresebben alakult ki a beszédhallás és a beszédértés komplex készsége.

A beszédértésnek azonban különböző/hallott és írott szövegre egyaránt érvényes/ jelentéstani sajátosságai is vannak. A szintetikus olvasással foglalkozó szakemberek a megmondható, hogy a lexikon hány százalékos ismerete szükséges, illetve a szókészlet mekkora és milyen hányada közömbös a szövegértés szempontjából. Megfigyeléseiket nem vitatva meg kell azonban állapítanunk, hogy a kielégítő szövegértéshez sokszor még a szintetikus olvasás kutatói által értési minimumként bizonyítottan megszabott szókészletre sincs teljes egészében szükség, mégpedig abban az esetben, ha a szöveg "vevő"-je anyanyelvén már tudja az aktuálisan idegen hangsorként felhangzó és ismeretlennek tűnő fogalom jelentését. Ez a sajátosság a "beállító-

dás"-nak nevezett pszicholingvisztikai jelenségen alapszik. Erre vonatkozó ismereteinket Uznadze gruz professzor nyelv-pszichológiai vizsgálataiból merítettük. /Uznadze 1971./ Uznadze kísérletei során azokkal a nyelvi érzéksalódásokkal foglalkozott, amelyek pl. a latinbetűs szövegben előforduló cirillbetűs szavak helytelen, latinbetűsként való olvasásakor lépnek fel. Így lesz pl. a 'nepo' "-ból, nepo; a 'mixo' "-ból, 'mixo'; stb. Az eltérő szöveggörnyezet megtévesztő kisugárzása közismert. Csakhogy ez a negatívum - nézetünk szerint - adott esetben önmaga ellentétébe csaphat át. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy tartalmilag ismert szöveggörnyezet - az anyanyelvi tudás alapján - önmaga magyarázza meg az ismeretlen nyelvi elemeket. Gyakran emlegetett példánk szerint egy - a folyadékokról szóló - szövegben a 'felületi' jelző felidézi maga után a 'feszültség' fogalmat akkor is, ha az információ "adó"-ja azt magyarul, a "vevő"-je viszont csak anyanyelvén képes megnevezni. E jelenség természetesen spontán módon megy végbe, a "vevő" szándékától függetlenül. De - megfelelő gyakorlatokkal való kondicionálása esetén - a nyelvi téves, fogalmilag azonban helyes asszociációnak a készsége rendszeresen is felléphet, s ily módon a szükségesnél kisebb szókincs esetén is lehetővé teheti a szövegértést.

Minket a "beállítódás" természetesen praktikus szempontból érdekel, tehát olyan gyakorlatokat igyekeztünk készíteni, amelyek a hallgatót /akár anyanyelve vagy az általa jól beszélt közvetítő nyelv bevezetésével/ ilyen, a szöveg információtartalmát megvilágító nyelvi "érzéksalódásra" készíteti. Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy pusztán a magyar /vagy bármely más/ nyelv idegen nyelvként való korrekt oktatásának célja ilyen "Kauderwelsch", ilyen elegy-belegy nyelvhasználat nem lehet. Nem is tekintjük e részkészséget végcélnek, csupán átmeneti állomásnak, amelyre csak addig van szükség, míg a nyelvtanuló tul nem halad egy bizonyos szerény szókincs-szinten. Minthogy azonban a mérnöki tanulmányokat már a legalacsonyabb nyelvi nivón

is a magyar anyanyelvű hallgatókkal egyenértékű hatékonysággal kell folytatnia, nemcsak bocsánatosnak, hanem szükségesnek érezzük a most ismertetett pszicholingvisztikai mankó kialakítását.

A beszélt nyelv, a szakmai előadás - mint azt már bevezetőnkben elmondottuk - a műszaki felsőoktatásban a tudományos információk szerzésének elsődleges forrása. Az órán elhangzó ismereteket azonban nemcsak megértenie kell a tanulónak, hanem /az elsajátítás, és az elsajátítást ellenőrző vizsgák sikeres letétele céljából/ jegyzetben rögzítenie, továbbá a jegyzetet az előadással egyenértékű szöveggé visszaalakítania. Ez az összetett feladat még az azonos anyanyelvű hallgatóságot is próbára teszi. Tudományos kutatók sokasága foglalkozott már a hallott szöveg recepciójának és reprodukciójának kérdéskörével, mértékével és körülményeivel, így többek között a krakói Włodzimierz Szewczuk is. /Szewczuk 1970: 62-81./ Mi e nehézségi nyelvi feladat elemzéséhez Piaget-nak a gyermeki nyelv és a gondolkodás vizsgálatával foglalkozó kutatásaiból nyertünk hasznos indításokat.

Piaget kísérleteinek tapasztalatait egy nyugatnémet nyelvész, Sönke Zander szemléletes ábrában összegezte. /Sönke Zander 1978: 18./ /Lásd 103. oldal/.

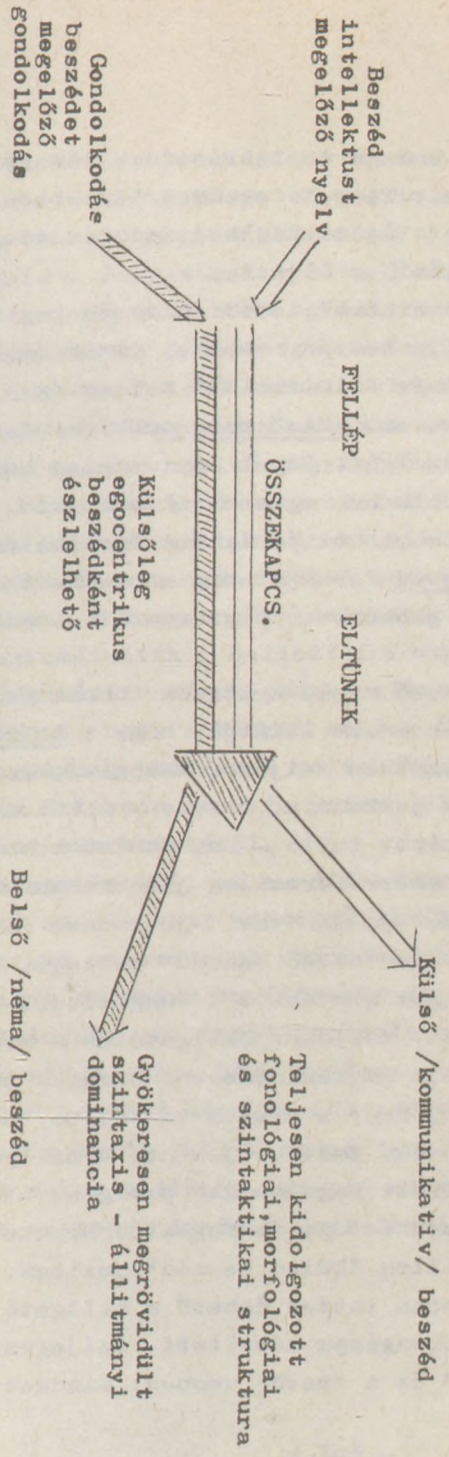
A csecsemőre, illetve a kisgyermekre 3 éves koráig egyrészt az intellektust megelőző nyelv jellemző, kezdetben gőgicsélés, majd mind tagoltabb, mind kommunikatívabb beszéd, másrészt egy sajátos, a beszédet megelőző gondolkodás. Megjegyzendő, hogy nemrégiben Lengyel Zsolt figyelemreméltó könyvet írt a gyermeknyelvről. /Lengyel 1981: 113 és köv./

Piaget szerint a gyermek hároméves kora körül az említett beszéd és gondolkodás összekapcsolódik. A gyermek egyre inkább az elismert nyelvi normáknak megfelelően kommunikál a külvilággal, ezzel egyidejűleg azonban kifejlődik egy különleges,

A BESZÉD ÉS A GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSE ÉS SZERKEZETE

/ Piaget szerint /

ÉLETVÉVEK 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11



nem kommunikativ célu, önmaga cselekvéseinek támaszául szolgáló beszédmódja, az amit Piaget "egocentrikus beszéd"-nek nevez. Magát az elnevezést Vigotszkij helytelenítette, de az egocentrikus beszéd meglétét nem vitatta.

A gyermek 7. életéve körül ismét változásokat tapasztalhatunk. A kommunikativ célu beszéd, amelyet immár egyre inkább fonológiai, morfológiai és szintaktikai teljesség jellemez, önállósul. Piaget ezt nevezi külső beszédnek, amely a kommunikáció lebonyolítására szolgál. Ezzel egyidejűleg azonban látványosan nyomtalanul eltűnik az egocentrikus beszéd. Piaget azonban azt állítja, hogy csupán elnémul, interiorizálódik, valójában azonban belső beszéd formájában a gondolkodás nyelvi komponensévé válik. Igaz, gyökeresen megrövidült szintaxisal, állitmányi dominanciával.

Számunkra a következő megállapítások tűnnek fontosnak: Piaget - kísérletei alapján - azt állítja, hogy a kommunikativ célu emberi beszédet lényegében teljes fonológiai, lexikai és szintaktikai strukturák jellemzik, vagyis - a külvilágnak címzett, annak értésére számot tartó - un. "külső beszéd"; ezzel szemben a gondolkodás nyelve formailag gyökeresen megrövidült szintaxisu, hiszen "adó"-ja és "vevő"-je azonos állitmányi dominanciájú, így szerkezete "belső beszéd" jellegű.

Mi egy ízben - Piaget elméletétől függetlenül - megvizsgáltuk azokat a jegyzeteket, melyeket hallgatóink - minthogy 70-80 fő - a nyelvi versenyfilm megtekintésekor önmaguk számára készítették. Megjegyzendő, hogy a nyelvi versenyen levetített hangosfilm az egyetemi előadás imitációjaként, a hallgatónak a saját jegyzetei alapján írott fogalmazása pedig az előadás recepciójának kontrollfeladataként is felfogható. Mindkettő kommunikativ célu és szerkezetileg "külső beszéd" jellegű. E kettő között azonban szükségképpen tetten érhető a hallgató gondolati sikja is, mégpedig az önmagának készített feljegyzésekben. Ebben a régióban az "adó" és a "vevő" azonos: mindkettő a versenyző maga.

E jegyzetekből azt állapítottuk meg, hogy állitmányi dominanciájuk, nyelvileg gyökeresen megrövidült szintaktikai tulajdonságaik vannak, hogy mások számára csekély a kommunikatív értékük, vagyis - Piaget-val szólva "belső beszéd" jellegű nyelven íródtak. Ez különböző egyéni rövidítések, grafikai jelek alkalmazását is jelentette, a legjobbaknál pedig a szöveg hierarchiájának megfelelő térbeli elrendezést is. A sikeresebb reprodukciókat érdemes módon nemcsak azok a hallgatók írták, akiknek kiadós magyar nyelvű jegyzetük készült előzetesen, hanem azok is, akik magyar és anyanyelvi kifejezések elegyítésével ugyan, de képesek voltak strukturálisan "belső beszéd"-dét átírni, tömöríteni a hangzó "külső beszéd" jellegű szöveget és a képi látványt. A leggyengébb dolgozatok szerzői magyar nyelven szolgáiban megismételték a hallott információnak azt a hányadát, amelynek lejegyzésére még képesek voltak. Vagyis összegezve megállapíthatjuk, hogy a hangzó szöveg és a látvány gondolat-tartalmát leggazdagabban azok voltak képesek visszaadni, akik a jegyzetelés folyamán strukturálisan el tudtak szakadni a "külső beszéd" szerkezetétől.

E megállapításokból az a didaktikai feladat adódik, hogy hallgatóinkat az olvasott szövegek tanítása, a különféle süritő grammatikai szerkezetek oktatása során is, és természetesen a hallott szövegek tanításakor is be kell vezetni a jegyzetelés tudományába, az ezzel kapcsolatos fogásokba, méghozzá reverzibilis módon, úgy, hogy egyforma biztonsággal legyenek képesek "külső beszéd" strukturájú szövegekből "belső beszéd"-et, abból pedig ismét "külső beszéd"-et előállítani. Mindez azonban csak akkor hatékony, ha nem csupán kurlózumként, hanem rendszeresen szerepel tanórai foglalkozásainkon.

IV.

A Magyar Nyelvi Csoportban folyó kutatómunkának ezidáig természetesen nem sikerült a beszédhallás és a beszédértés területét tudományosan teljesen felderítenie. Valószínű, hogy a prozódiaoktatásban még érdekes titkokat tárhatnának fel azok, akik beszélt nyelvünk sajátosságaihoz beszéd szintetizátorral próbálnak közelebb férkőzni. Ugyancsak ígéretesnek tűnik a beszélt szöveg értésének tanítása szempontjából mindenféle szöveg-tipológiai vizsgálat, például olyan, mint amilyeneket Békési Imre, Szöllősy-Sebestyén András vagy a német Kamprad folytattak. A hallgató beszédértését megkönnyíthetné, ha a szöveg szerkezetét, felépítését felismerve eleve tudná, hogy a különféle logikai okfejtések meghatározott nyelvi konzekvenciákkal járnak. Az így megtanult különféle értési sémák segíthetnének neki az információ felvételében.

V.

Beláthatatlanul sok még a kutatni- és a tanulnivalónk e területen is. Egy tanulságot azonban mégis le merünk vonni eddigi munkánk alapján, azt, hogy a beszédhallás és a beszédértés oktatása akkor a legeredményesebb, ha kezdettől fogva párhuzamosan folyik a részkészségek kifejlesztése és a hangzó szövegek oktatása.

1. Részkészségek izolált kifejlesztése

- prozódiai /olvasás, szintagmaépítés/
- pszichikai /transzformáció, behelyettesítés/
- textológiai

2. Hangzó /mikro/szövegek rendszeres bemutatása

- élő
 - előállított géphang, "steril"
 - valódi géphang: felvétel /rádió, film, tv/, "natur"
-

Egyrészt a nyelvtanítás kezdetétől fogva szisztematikusan ki kell hallgatóinkban alakítanunk a hallás utáni szövegértés részkészségeit, a prozódiait /olvasatással, szintagmaépítéssel/, a pszichikaiakat /transzformációkkal, behelyettesítésekkel/, sőt alapfokon még a textológiaiakat is, bevezetve a hallgatókat bizonyos szöveghierarchia típusokba. Másrészt viszont szembesítenünk kell őket ugyancsak kezdetől fogva az élő, majd a gépi hangzó szövegekkel, nehogy megrekedjenek az olvasott szövegnél, s hogy eleitől fogva tudatában legyenek: az idegen nyelvnek két egyenrangú megjelenési formája van: az írott és a beszélt változat.

E párhuzamos oktatási tevékenységből szintetizálódik a beszédhallás, a beszédértés és a beszédprodukció komplex készsége.

IRODALOM:

- 1/ Horger Angal: A nyelv tudomány alapelvei
Budapest, 1962. 77.o.
- 2/ Uznadze, D.N.: A beállítódás pszichológiája /Molnár István szerk./ Akadémia kiadó, 1971.
- 3/ Włodzimierz Szewczuk: Az egyetemi előadás recepciója
FePeKuk, Budapest, 1970. 62-81.l.
- 4/ Sönke Zander: Psychologie und Sprachdidaktik
Verlag Ferdinand Kamp Bochum 1978.18-19.
- 5/ Lengyel Zsolt: A gyermeknyelv
Gondolat Budapest, 1981.

THE POSSIBILITIES OF THE FORMATION OF
LISTENING COMPREHENSION

Dr. Gyenes Tamásné

The author's goal is to summarize her theoretical and didactical perceptions based on her 22-year-long career as a teacher.

She maintains the differences between the everyday oral communication of foreigners and Hungarians and the listening comprehension necessary in higher education.

She describes the books and tapes that have been prepared and are used in the Hungarian Language Group in order to form the students' listening comprehension.

She says that in the course of forming the listening comprehension empirically it is more efficient and speeds up the process if newer methods of the elaboration of the different skills are also introduced. This can be done by the scientific analysis of the teaching process. The author describes the acoustic, prosodic and psycholinguistic elements of listening comprehension and she emphasizes the importance of text typology.

Finally she stresses that the teaching of listening comprehension is the most useful if the isolated elaboration of the different skills and the regular oral presentation of texts run parallel from the very beginning. The complex skill of understanding and reproducing texts is synthesized from these parallel teaching activities.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛУШАНИЯ И ПОНИМАНИЯ

ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

д-р Тамашна Дьенеш

Автор стремится подытожить теоретические и методические распознавания своей 22-летней преподавательской практики проведённой в высшей школе.

При этом автор определяет, в чём заключается разница между обычным общением иностранцев с венграми и необходимой коммуникацией в высшем образовании.

В статье излагаются составленные коллективом Группы преподавателей венгерского языка учебные материалы /письменные и звучащие/ и пособия, которые служат оформлению навыков и умений слушания и понимания речи.

Автор утверждает, что вышеназванные навыки и умения более эффективно могут развиваться на основе научного анализа отдельных моментов учебного процесса, путём введения новых методов для оформления навыков. По сравнению с эмпирическим путём такой подход к оформлению навыков обеспечивает и ускорение самого процесса.

В дальнейшем излагаются некоторые акустические, прозодические и психолингвистические элементы процессов слушания и понимания речи, и подчёркивается важность знаний определённых типологических особенностей данного текста.

В обобщающей части своей работы автор высказывает мнение о том, что обучение слушания и понимания звучащей речи может быть эффективным в случае если изолированное развитие отдельных навыков и систематическое представление текстов в устной форме проводятся совместно. В результате параллельно проведённых действий обучения складываются комплексные навыки понимания и воспроизведения речи.

Aradi András:

A MONDATKÖZPONTUSÁG GRAMMATIKAI ELVE A MAGYAR MINT
IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

I.

Választ keresve a nyelvoktatás két alapvető kérdésére, a mit tanítsunk és a hogyan tanítsunk kérdésre - ha világosan megfogalmazott célkitűzéseink vannak, márpedig azok vannak -, el kell jutnunk az előző kettőt egyetlen kérdéssé átfogalmazó kérdésfeltevéshez: a nyelv, illetve a beszéd milyen egységeit állítsuk nyelvoktatásunk középpontjába?

A választ - más megközelítéseket sem kizárva - a korszerű nyelvoktatás két fő szemléleti meghatározójának, módszertani alapelvének, a mondatközpontuságnak és a szövegközpontuságnak a helyes értelmezésével, szerepük pontos kijelölésével adhatjuk meg. A szövegközpontuság később jelent meg ugyan a nyelvoktatás fogalomtárában, mégsem léphetett a mondatközpontuság helyébe, nem szoríthatta ki azt. Mindkettőnek meg kell találnunk a maga helyét a nyelvoktatáson belül. Azt mondhatjuk, hogy nyelvoktatásunk egésze szövegközpontu, hiszen a beszéd, a kommunikáció szövegekben történik, a szövegközpontuság áthatja a nyelvtanulás és nyelvtanítás teljes folyamatát. A mondatközpontuság viszont a grammatika tanításának irányító elve. Nyilvánvaló, hogy a grammatika-tanítás végül is a beszéd kialakításának eszköze, de a grammatika szabályai mindezideig mondatkeretben vannak feltárva, így mondatkeretben tudjuk tanítani őket, vagy legalábbis innen kell kiindulnunk.

A mondatközpontuság időről időre megkapta a "divatos" jelzőt is, ami a fogalom devalválódásának veszélyét jelezte. Ez

a tény önmagában persze nem a mondatközpontuság elvének jelentőségét, alkalmazhatóságát kérdőjelezi meg, hanem inkább az elv következetes alkalmazására figyelmeztet, és az alkalmazás eredményességét kéri számon, egyszersmind óv a szemléleti egyoldaluságoktól.

A mondatközpontuság tartalmának, a belőle fakadó módszertani szemléletnek a történeti változását jól nyomonkövethetjük Hell György tanulmányában /Hell 1970, 76-98./. Ahogy e tanulmány feltárja, a mondatközpontuságnak már a múlt század végén megjelenő igényéből csak fokozatosan - a modern nyelvészeti kutatások hatására - alakult ki a mondatközpontuság olyan felfogása, amely a tananyag ujszerű összeállításával, feldolgozásának megalapozottabb módszerével valóban jobb eredmények elérését tette lehetővé az idegen nyelvek tanulásában, mindezekelőtt a nyelvtani ismeretek elsajátításában. A mondatközpontuság korszerű értelmezése - tülépve a korábbi értelmezéseken - ráirányította a figyelmet a mondatformák viszonyára, és a mondatok szintaktikai felépítése mellett fontos feladatként jelölte meg a mondatot alkotó szintagmáknak mint viszonylag önálló szerkezeti egységeknek a vizsgálatát is.

A mondatközpontuság elvének alkalmazása akkor jelent előrelépést a nyelvtan tanításában, ha új grammatikai szemlélettel társul, és következetesen érvényesül az oktatás folyamán egészen a tananyag tervezésétől a nyelvtani jelenségek bemutatásán át az ismeretek begyakoroltatásáig. A mondatközpontuság elve, kiegészülve a mondatelemzés és a kérdőstrukturák módszerének alkalmazásával, már a Nemzetközi Előkészítő Intézet magyar nyelvi tananyagában és oktatási gyakorlatában is érvényesül, jelen volt és jelen van az Intézetben készített jegyzet-sorozatokban.

Szemléletünk és módszereink összhangban vannak a hallgatók által az előkészítő tanfolyamon megismert, megszokott módszertani

elvekkel. E szemléleti folyamatosság megvalósulását az is jelzi, hogy a műszaki felsőoktatásban már a nyelvtani tananyag kidolgozásakor meghatározó szempont volt a mondatközpontuság. Kigyóssy Edit 1970-ben megjelent tanulmányában így foglalja össze ezt az alapelvet: "A nyelvtani anyag feldolgozásának didaktikai módszerét a mondatközpontuság adja meg. Egy-egy új nyelvi jelenség mindig mondatkeretben jelenik meg, s a mondatban betöltött funkciója, a mondat többi tagjához való viszonya határozza meg az adott nyelvi jelenség bemutatásának módját" /Kigyóssy 1970.30./.

A továbbiakban nem foglalkozom a mondatközpontuság elvének kialakulásával, alkalmazásának történeti vonatkozásaival, nem térek ki a mondatközpontuságnak a nyelvészeti kutatásokban elfoglalt helyére, szerepére sem. Azt fogom vizsgálni, mit jelent a mondatközpontuság a műszaki felsőoktatásban tanuló külföldiek magyar nyelvtani tananyagában, mit jelent ott mint módszertani elv, és hogyan érvényesül a nyelvtani anyag kiválasztásában, körülhatárolásában. Ez utóbbi szempont azt is mutatja, hogy számunkra a mondatközpontuság elve nem pusztán a mondatból való kiindulást jelenti, nemcsak a nyelvtani jelenségek mondatban való bemutatását foglalja magába. Tehát nem kizárólag módszertani szempont, hanem szorosan összefügg nyelvtani anyagunk tematikájával, tartalmi kérdéseivel is. Nyelvtani tananyagunk középpontjában ugyanis a műszaki nyelv mondatértékű szerkezetei állnak, mindenekelőtt az ilyen szerkezetek létrehozására alkalmas grammatikai eszközöket, az ilyen szerkezeteket képviselő szintaktikai formákat, és az ilyen szerkezetek létrehozását szolgáló műveleteket tanítjuk.

A mondatközpontuság ily módon vezérfonalunk lehet mind a nyelvtani anyagunk tematikájának, mind a nyelvtani anyag tanítási módszereinek a bemutatásában. Dolgozatom is ennek megfelelően tagolódik két fő részre: a nyelvtani anyag tartalmának és az alkalmazott módszereknek az ismertetésére.

II.

Nyelvtanunk, amelynek tematikáját és tanítási módszereit Kigyóssy Edit dolgozta ki a Magyar nyelv műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára c. jegyzetének két kötetében /Kigyóssy 1970/a., 1972./, az egyszerű mondat típusainak átismétlésével kezdődik, mivel ezekből a mondatformákból kiindulva hozzuk létre a tananyagunk központi részét alkotó mondatértékű szerkezeteket. Elsősorban a mondatok állítmányának jellegétől függ, hogy milyen mondatértékű szerkezeteket alkothattunk belőlük, ezért az egyszerű mondat fajtáit az állítmány típusa szerint különítjük el. Az egyszerű mondatokat az állítmány jellege szerint három fő csoportba sorolhatjuk: 1. Névszóli állítmányu mondatok, ezen belül főnévi és melléknévi állítmányuak; 2. Létiigei állítmányu mondatok, ezen belül birtoklást és egyéb létezést kifejezők; 3. Igei állítmányu mondatok, ezen belül intranszitiv és tranzitiv igések /az egyszerű mondat típusaihoz vö. Kigyóssy 1970. 8. és Szöllősy 1979. 51.; az ismertett hármas tagolást Szöllősy alakított ki a Kigyóssy alkalmazta felosztás alapján/.

Nyelvtani anyagunk, amikor a mondatértékű szerkezeteket állítja középpontjába, szem előtt tartva a hallgatók nyelvi szintjét és nyelvi szükségleteit, mindenekelőtt a műszaki nyelv jellegzetességeiből indul ki. A műszaki nyelv alapvető jellegzetessége, ahogy ezt a Magyar Nyelvi Csoportban nagyobb korpuszon végzett szövegvizsgálatok is megmutatták, a sűrítésre, tömörítésre való törekvés. Tehát nyelvtani tananyagunk kijelölése, a tanítandó szerkezetek kiválasztása egyáltalán nem véletlenszerű. Nyelvünk a sűrítést, tömörítést többféle eszközzel képes megvalósítani. Közülük a műszaki nyelvre legjellemzőbb, szabályokba foglalható sűrítési módokat kellett kiválasztani és didaktikailag feldolgozni, hogy nyelvi eszközöket adhassunk hallgatóinknak a szakmai szövegek megértéséhez és önálló megfogalmazásához /a tananyag kiválasztásának részletesebb indoklását lásd: Szöllősy 1979. 37-40./.

Mivel a számunkra fontos szintaktikai és szemantikai sü-
rités leggyakoribb eszközei a képzők, nyelvtani anyagunkat - le-
író értelemben - a képzők, illetve a képzett szófajok köré oso-
portosítjuk. Azonban leíró nyelvtani kézikönyveinkkel ellentét-
ben tananyagunkban a szóképzés nem lexikai kérdésként vetődik fel.
A képzéssel olyan eljárásokat tanítunk, amelyek szintaktikai kö-
vetkezményeik révén, alkalmasak a korábban említett sürités,
tömörítés megvalósítására. A tananyagot ugyan a szóképzés ha-
gyományos felosztását követve tagoljuk két nagy fejezetre, a de-
verbális nomenképzésre és a denominális nomenképzésre, azonban
a hiányzó képzési lehetőségek és az anyag feldolgozási módja sa-
játos szempontjaink érvényesülését jelzik.

Nyelvtani anyagunk első nagy fejezete a deverbális nomen-
képzés. Ennek keretében a következő képzett formákat, illetve
szerkezeteket tanítjuk: a folyamatos és befejezett történésű
melléknévi igeneves szerkezetek, a főnévi igeneves szerkezetek,
a -ható, -hető képzős melléknévek, az igéből képzett fosztókép-
zős melléknévek, a beálló történésű melléknévi igenév, a határo-
zóí igeneves szerkezetek, az -ás, -és végű főnév, illetve az igé-
ből képzett főnév jelzős szerkezetek. A tananyag elrendezését,
az egyes képzők tanításának sorrendjét elsősorban az anyag belső
összefüggései és a velük kapcsolatos didaktikai megfontolások
határozzák meg.

A denominális képzők anyagaként a következő képzőket és
szerkezeteket tanítjuk: az -u, -ü, az -s, a -talan, -telen
melléknévképző, az -i, a -beli, valamint a -féle, -szerű
melléknévképző, továbbá a -ság, -ség főnévképző; tananyagunk ré-
sze még a szavak továbbképzése is.

Mivel a szóképzést mint a szintaktikai sürités grammatikai
eszközét dolgozza fel tananyagunk, nem foglalkozunk azokkal a
képzőkkel, amelyek pusztán vagy elsősorban a szóalkotás eszköze-
iként használhatók fel. Ugyanakkor tananyagunknak van olyan része
is, amely nem tartozik a szóképzés területéhez, de mondatértékű
szerkezetekkel foglalkozik, és a bemutatás, gyakoroltatás fő esz-
közei is megegyeznek a képzett formák körében alkalmazott módsze-
rekkel. Ehhez az anyagrészhöz tartoznak az értelmező jelzős szer-

kezetek és a mondatrészek mellérendelése.

A szóképzés szakirodalmára hivatkozva fő tematikánkról azt mondhatjuk, hogy a szóképzés olyan típusait, területeit tanítjuk, amelyek Berrár Jolán szóképzéssel foglalkozó tanulmányai-ban a szintaktikai szóképzés fogalomkörébe tartoznak/Berrár 1965. 35-42; 1974. 99-124./.

Az elmondottakhoz hozzá kell tennünk, hogy a képzett szó-alakok igen fontosak a műszaki életben, a tudomány területén keletkező új fogalmak nyelvi jelölésében, megnevezésében, s ma-ga a szóképzés alapvető eszköz a terminológia-alkotásban. En-nek ellenére a képzők nem ilyen fajta szerepe érdekel minket, nem szaklexikát tanítunk, nem a terminológiát értelmezzük órá-inkon, hanem az eredményes szakmai kommunikációhoz szükséges nyelvi, nyelvhasználati készségeket igyekszünk kimunkálni, s ezek mellett bizonyos nyelven kívüli készségeket is. Mindehhez pedig nem a szaklexikában sűrűsödő, alapvetően szakmai is-meretek kibontásán át, hanem - többek között- a helyes nyelv-használatot megalapozó, a nyelvi rendszer elemeinek összefüggé-seit és az elemek funkcióját feltáró grammatika tanításán át ve-zet az ut.

III.

A további tartalmi kérdésekkel a tanítás módszereinek ismertetése során foglalkozom. Az általunk tanított mondatérté-kü szerkezetek bevezetésének és bemutatásának alapvető módszere a mondattranszformáció. A transzformáció során két mondatot grammatikai eszközök felhasználásával egy mondattá alakítunk, két mondat tartalmát egy mondatba sűrítjük.

A transzformáció fogalmának sokféle értelmezésével és a nekik megfelelő nyelvi műveletek sajátosságaival általánosságban nem kívánok foglalkozni. Arra sem teszek kísérletet, hogy transz-formáció-fogalmunkat megpróbáljam elhelyezni azok között az ér-

telmezések között, amelyeket Nagy Ferenc foglalt össze tanulmányában /Nagy 1977. 23-34./ . Csak arra utalok, hogy a nyelvtani anyagunk átalakításai olyan mondatformák, szintaktikai szerkezetek kapcsolatait tárják fel, amelyek még leginkább Károly Sándornak a szintaktikai szinonimiáról adott leírásával jellemezhetők, amennyiben-bizonyos megszorításokkal - róluk is elmondhatjuk, hogy "rokon funkciójúak, s lexikai anyaguk azonos, grammatikai formájuk viszont különböző" /Károly 1971. 270-280./ .

Az általunk használt transzformáció-fogalom és a sűrités kifejtésében elsősorban Szöllősy-Sebestyén András Magyar nyelvi rendszer és redukált nyelvtan c. tanulmányára támaszkodom- és már támaszkodtam is /Szöllősy 1979. 33-61./ , emellett felhasználom egyik korábbi tanulmányomat /Aradi 1978. 63-76./ .

A módszerekről szólva elsősorban szintaktikai sűritő transzformációkról kell beszélnünk, a mondatbeolvasztás azonban együtt járhat szemantikai sűritéssel is. Szöllősy-Sebestyén András a következőképpen különíti el a sűrités két típusát: "Az eljárás során alkalmazott képzőt csak akkor tekintjük tisztán szintaktikai eszköznek, ha a beolvasztott mondat szintaktikai funkcióval rendelkező elemeinek száma a beolvasztás után nem csökken, tehát a szintaktikai funkciók változása nem változtat a mondat tagoltságán. Tényleges tömörítésről, szemantikai sűritésről akkor beszélhetünk, ha a beolvasztás során ugyancsak a jelentés lényeges változása nélkül, de csökken a szintaktikai funkcióval bíró elemek száma" /Szöllősy 1979. 40-42./ .

Az elmondottak szerint tehát szintaktikai sűrités történik például, ha A vezetők elektromos áramot szállít mondatot igeneves szerkezetként olvasztjuk be egy másik mondatba: Az elektromos áramot szállító vezeték kis ellenállásu. Ez az átalakítás azt mutatja, hogy igeneves szerkezettel végezve a beolvasztást a mondat tagoltsága nem változik. Viszont a szemantikai sűrités is eleme a következő transzformációnak, melyet az -i képző

felhasználásával végzünk: A mérés közben hibákat követtünk el. Ezeket a hibákat kiküszöböljük. Átalakítva: A mérési hibákat kiküszöböljük. Az új mondatban csökkent a lexikai elemek száma. Az -i denominális képző alkalmazása tehát, szemben a deverbális igenévképző használatával, a korábbi meghatározásnak megfelelő szemantikai sűritéssel járt együtt. Ez a jellegzetes, didaktikai következményekkel is járó különbség választja el egymástól nyelvtani tananyagunk két nagy fejezetét, illetve jegyzetünk I. és II. kötetét. A hangsúly azonban a képzés két területének közös vonásain, tananyagunk egységén van. Ilyen alapvető közös vonás, hogy mindkét területen transzformációval célszerű bemutatni az új nyelvi jelenségeket.

Korábban azt mondtuk, hogy a sűritő transzformáció alkalmazása két mondat tartalmának egymásba olvasztását jelenti. Valójában a sűritő szerkezetek bemutatásakor közvetlen kiindulásunk az egyszerű mondat valamilyen típusa. A mondatértékű szerkezet létrehozása céljából ezen hajtunk végre valamilyen sűritő transzformációt, és az így kapott szerkezetet építjük be egy másik mondatba. Ezért van az, hogy az új ismeret feldolgozásakor mégis két mondat áll előttünk, azaz didaktikai megfontolásból, a jelenség több szempontú elemzése érdekében megadjuk a befogadó mondatot is. Ezeket a transzformációkat mindig elvégezhetjük, ha a két mondatnak van egy azonos referenciális jelentésű eleme. A beolvasztás tehát rendszerint egy képző alkalmazásával és a megfelelő szintaktikai transzformáció elvégzésével történik. /vö. Szöllősy 1979. 42./.

Nézzük gyakorlatban az elmondottakat, a deverbális képzés területéről hozva példát. A tanítás során tisztázzuk, hogy a képzés mennyiben alakította át az eredeti igei alaptagu szintagma belső szerkezetét. Az elemzéssel be kell mutatnunk, hogy a képzett szóalak hogyan tartja meg, vagy változtatja meg a képzés előtti bővitményeit. A transzformáció ráirányítja a figyel-

met a különböző nyelvi változásokra: a képzéssel járó jelentés-változásra; a morfológiai változásra, az új jelentést vagy jelentésmódosulást kifejező képzőre; a mondattani síkra, a képző használatával együtt járó strukturális átrendeződésre /vö. Aradi 1978. 66-68., innen idézem az átalakítást bemutató példát is/.

Kiinduló mondataink: A hőmérsékletet jelentősen növeljük.
Ezzel meggyorsítjuk a reakciósebességet. A két mondatot először határozói igenevet, majd -ás, -és végű főnevet tartalmazó mondatná alakítjuk.

Transzformáció határozói igeneves szerkezetté: A hőmérsékletet jelentősen növelve meggyorsítjuk a reakciósebességet. A nővel tranzitív igének a kiinduló mondatban két bővitménye van, egy tárgy és egy határozó, ezekkel alkot szerkezetet. Az új mondatban, határozói igenévvé alakulva, bővitményeit magával viszi, vagyis igei jellegét megőrzi /a hőmérsékletet jelentősen növelve/. Mondatrészi szerepe azonban megváltozott, határozóvá vált, s bővitménye lett a meggyorsítjuk igei állítmánynak. Nem lényegtelen, hogy határozói szerepében egyszerre van mód, eszköz és idő jelentése is.

Transzformáció -ás, -és végű főnévvé: A hőmérséklet jelentős növelésével meggyorsítjuk a reakciósebességet. Ebben a mondatban már nagyobb a szerkezeti változás. Az ige határozói bővitményét a főnév jelzős bővitményként őrzi meg /jelentősen növeljük - jelentős növelés/. Alapvető változás az is, hogy az ige tárgyi bővitménye birtokos jelző lett /a hőmérsékletet növeljük - a hőmérséklet növelése/. Maga a főnév ugyanúgy határozói szerepben áll, de felvehet bármilyen mondatrészi funkciót a befo-gadó mondat közös /nominális/ elemének szintaktikai szerepétől függetlenül. További szintaktikai változatok lehetnek például: A hőmérséklet növelése gyorsítja a reakciósebességet: A hőmérséklet növelését műszer irányítja.

Az igeből képzett főnév kevésbé őrzi meg igei jellegét, mint az igenév. E képzők tanításának sorrendjét többek között

az határozza meg, hogy az új /képzett/ szóalak milyen mértékben tartja meg igei tulajdonságait. A tanítás során igyekszünk az előbb jellemzett komplex változásokat megláttatni a hallgatókkal. Felhívjuk figyelmüket a változások szabályszerűségeire, és végső célként aktiv ismeretté kívánjuk tenni ezeket a transzformációkat.

A transzformáció és szóképzés viszonyáról eddig mondtak lényegében egyaránt érvényesek mind a deverbális, mind a denominális nomenképzők csoportjára. A két képzőcsoport közötti, korábban már említett különbség, az alkalmazott transzformációk bizonyos eltérései azonban szükségessé teszik, hogy a denominális nomenképzők tanításához további megjegyzéseket fűzzünk.

A denominális nomenképzők feldolgozásakor rendszerint a képzett szóalakot tartalmazó jelzős szerkezet vagy a jelzős szerkezetet magába foglaló mondat a kiindulás, és a jelzős szerkezetet egy másik szintagmával vagy mondatral adjuk vissza. Az eredeti és a megfeleltetett szerkezet viszonyában a korábban szemantikainak nevezett sűrités is érvényesül. Ezért van az, hogy a képzett szóval alkotott szintagma jelen esetben többféle, de közös jelentésmozzanatot tartalmazó alapmondatoknak felel meg. Pl.: az oktatási módszerek szintagma - a kontextustól, a közlés tartalmától függően - megfeleltethető a következő /és még más/ alapmondatnak: Ezeket a módszereket az oktatásban alkalmazzák; ezek a módszerek az oktatásra jellemzőek; ezeket a módszereket az oktatásban alakították ki; ezek a módszerek az oktatás módszerei.

A denominális nomenképzés körében tehát a transzformációval mindenekeelőtt a képző jelentését, jelentéseit igyekszünk tisztázni. A képzés alapszavát tartalmazó szintagmával, mondatral mintegy szabályba foglalva adjuk meg a jelentéseket. Pl.: Folyadékos nyomásmérővel végeztük a mérést; átalakítva:

Olyan nyomásmérővel végeztük a mérést, amelyben folyadék van.

A transzformáció azt is bemutatja, hogy a képzett szóval alkott jelzős szerkezetnek milyen szintaktikai viszony felel meg a jelentéstanilag egyenértékű szintagmában. Figyeljük meg az -s és az -i képző által jelölt, tömörített szintaktikai viszony különbségét a sivatagos vidék és a sivatagi település jelzős szerkezetek átalakításával. Az -s képző esetén a képzés alapszava a transzformált szintagmában alany lesz: sivatagos vidék - jelentése: sivatag van a vidéken, sivatag tartozik a vidékhez. Az -i képző esetén fordított a helyzet: sivatagi település - jelentése: sivatagban van a település, település a sivatagban. Itt a képzés alapszava a megfelelő szintagmában bővítő, határozó /vö. Kigyóssy 1972/a. 57-73.; Aradi 1979. 83./.

IV.

Az általunk alkalmazott transzformációk leírását a következőkkel egészítem ki. A transzformáció eddig kizárólag mint a nyelvtan tanításának módszere állt előttünk. De - változatlanul a nyelvtani ismeretekre alapozva - úgy is vizsgálhatjuk a transzformációt, mint a szövegfeldolgozás eszközt, és úgy is jellemezhetjük mint az aktív nyelvtudás részét. Miért lehetséges ez?

Az átalakításokkal mondatformák viszonyát mutatjuk be: az új nyelvtani jelenséget tartalmazó szintaktikai szerkezetek jelentésmegőrző vagy szabályszerű jelentésváltozást okozó transzformációk eredményeként jönnek létre. Így azonos tartalmak vizsgálására alkalmas mondatformák viszonyrendszerét ismerik meg a tanulók. Ehhez persze az szükséges, hogy valóban sokoldaluan táruljon fel előttük a szerkezeti szinonímia, tisztázódjanak a különböző szerkezetek jelentésviszonyai, és világos legyen számukra az egyes szerkezetek használati értéke és közlési funkciója.

Az említett viszonyrendszer pontos bemutatása céljából minden alapvető átalakítási lehetőségre fel kell hívni a figyelmet, ugyanis az egyszerű mondat korábban említett típusain sokféle transzformációt végezhetünk. A fő lehetőségeket a következőképpen foglalhatjuk össze /a transzformáció típusaihoz lásd: Szöllősy 1979. 51-53./:

1. Az egyszerű mondatot átalakíthatjuk alárendelt mellékmondattá. Ilyenkor a mellékmondat a főmondatban levő közös szemantikai elemnek van alárendelve. Pl.: A vegyületet laboratóriumban vizsgáljuk; átalakítva: A vegyület, amelyet a laboratóriumban vizsgálunk, három részből áll.
2. De tekinthetjük kiindulásnak az előbbi transzformáció eredményeként kapott alárendelő szerkezetet is. Ebből a szerkezetből további átalakítással olyan szintagmát kapunk, amelynek alaptagja a közös szemantikai elem: A laboratóriumban vizsgált vegyület három részből áll. Tehát az esetben összetett mondatból egyszerű mondatot alkottunk.
3. Következő lehetőségként két mondatot egy lépésben is egyesíthetünk egyetlen egyszerű mondattá, ahogy legelső példánk mutatják.
4. Ezekon kívül végezhetünk olyan átalakítást is, amelynek során az egyszerű mondat keretén belül maradunk, egyszerű mondatból egyszerű mondatot kapunk. Az ilyen transzformációval például az igei állítmányú mondatok létigés vagy névszói állítmányú mondatokká alakíthatók. Példánk: A vezeték ellenállását hűtéssel lehet csökkenteni; átalakítva: A vezeték ellenállása hűtéssel csökkenthető.

A transzformációk teljesen be sem mutatott sokféleségéből, gazdag viszonyrendszeréből az következik, hogy ha a hallgatók a transzformáció módszerével tanulják a nyelvtani anyagot egyúttal egy olyan műveleti szabályrendszert is elsajátítanak, amely közvetlenül az aktív nyelvhasználatot szolgálja, s alkalmazhatósága tulmutat a szűkebben vett nyelvtani tananyagunkon:

a nyelvhasználatban nélkülözhetetlen ismeretté válik. Szabályszerűségei révén a transzformáció a nyelv és beszéd törvényszerű összefüggéseit foglalja magába szinte műveletszerűen.

A mondatközpontúság és nyelvoktatásunk egészének viszonyát ismét korábbi tanulmányomra hivatkozva foglalom össze /Aradi 1978. 72./ . A transzformációk módszere és rendszere jól beleillik nyelvoktatásunk egészébe, sőt tágabb értelemben annak egyik legfőbb visszatükrözője. Részben e módszertani elv alkalmazásával ültetjük át a gyakorlatba szemléletünk alapvonalait: azt, hogy redukált nyelvet tanítunk, hogy a nyelv belső logikájából indulunk ki, és a nyelv működésbeli törvényszerűségeit tanítjuk. Lényeges az is, hogy a transzformáció szorosan összefügg funkcionális szemléletünkkel. Itt a funkciófogalom szélesebb értelmezésére gondolunk: részben a nyelvi formák beszédbeli szerepét /a forma és jelentés kapcsolatát/, részben az azonos jelentéstartalmu szerkezetek /a forma és forma/ viszonyát tartjuk szem előtt.

A nyelvtan oktatásának 1970 és 73 között készült tananyagunkban tükröződő és azóta is követett koncepciója, az elmondottak alapján úgy gondolom, hogy összhangban áll a kommunikativ kompetencia kialakításának napjaink nyelvoktatásában egyre erőteljesebben jelentkező igényével. A kommunikativ kompetencia fogalmának a magyar mint idegen nyelv oktatásába való bevezetésére nemrég Éder Zoltán, Kálmán Péter, Szili Katalin tettek igen megszívlelendő javaslatokat tanulmányukban /Éder, Kálmán, Szili 1984./ . A műszaki felsőoktatásban tanított nyelvtanunk szemlélete és módszertani gyakorlata jól illeszkedik a szaknyelvi kommunikativ kompetencia elérését célzó - az említett tanulmányban is megfogalmazott - grammatikafelfogásba; például azzal az alapvető sajátosságával is, hogy a mondatformák viszonyán keresztül bemutatja az azonos funkciót betöltő különböző nyelvi kifejezési formák összefüggését, áttekinthető és a nyelvhasználatot segítő rendszerbe foglalja a műszaki nyelv legjellemzőbb, ilyen funkcionálisan összefüggő szerkezetcsoportjait.

IRODALOM:

- Aradi András 1978. A nyelvtani anyag tanítása. Folia Practico-Linguistica. VIII. szerk. Hársné Kigyóssy Edit. BME Nyelvi Intézet.
- Aradi András 1979. A nyelvtani anyag bemutatása és rögzítése. Folia Practico-Linguistica. IX./1. szerk. Hársné Kigyóssy Edit. BME Nyelvi Intézet.
- Berrár Jolán 1965. Szóképzés, lexika, szintaxis. Általános Nyelvészeti Tanulmányok III. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Berrár Jolán 1974. Új szempontok és módszerek a szóképzés vizsgálatában. in: Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből. szerk. Rácz Endre és Szathmári István. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Éder Zoltán, Kálmán Péter, Szili Katalin 1984. Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 5.sz. 11. oldal. szerk. Éder Zoltán.
- Hell György 1970. A mondatközpontuságról. in: Idegen nyelv - anyanyelv. szerk. Babos Ernő és Károly Sándor. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Károly Sándor 1971. A generatív nyelvtan kapcsolata a produktivitás és a szinonimika vizsgálatával. Magyar Nyelv. LXVII. 3.sz.
- Kigyóssy Edit 1970. A külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásáról. in: Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás. szerk. Hell György. BME Nyelvi Intézet.
- Kigyóssy Edit 1970/a. Magyar nyelv I. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kigyóssy Edit 1972. Magyar nyelv II. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kigyóssy Edit 1972/a. Az -s és az -i melléknévképző jelentéséről.

Folia Practico-Linguistica. II.szerk. Hell György.

BME Nyelvi Intézet.

Nagy Ferenc 1977. A transzformációs nyelvtan egyetemi oktatá-

sáról. in: Tanulmányok a mai magyar nyelv mondattana köréből. szerk. Rácz Endre és Szathmári István.

Tankönyvkiadó, Budapest.

Szőllősy-Sebestyén András 1978. Módszertani irányelvek a

szövegek és a lexika tanításához. Folia Practico-Linguistica. VIII. szerk. Hársné Kigyóssy Edit.

BME Nyelvi Intézet.

Szőllősy-Sebestyén András 1979. Magyar nyelvi rendszer és

redukált nyelvtan. Folia Practico-Linguistica. IX/1. szerk. Hársné Kigyóssy Edit.

BME Nyelvi Intézet.

SENTENCE AS THE GRAMMATICAL FRAME FOR TEACHING

HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

/ Aradi András /

The paper is on the grammatical principle of sentence-orientation in teaching Hungarian as a foreign language at technical universities and high schools. In this field of language teaching sentence-orientation is a problem in both the content of teaching material and teaching method. The reason of this is that in the centre of the grammatical material the so called sentence transform structures can be found, and we teach grammatical means and operations which are suitable to produce these structures. In producing the sentence transform structures the most important means are the syntactic deriva-

tions, and the main procedure is the sentence transformation. This paper presents the derived forms of the type in our teaching material: the structures of participles, infinitives and verb adverbs, the nominal forms derived from verbs, nouns and adjectives. It also gives a detailed description of the different types of transformations.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ НА СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ -
ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ВЕНГЕРСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНО-
СТРАННОМУ

/ Андраш Аради /

Статья показывает, как осуществляется в Будапештском Техническом Университете при обучении иностранных студентов венгерскому языку принцип строения грамматического материала на синтаксической основе. В данном типе обучения принцип центрального положения предложения является и содержательным и методическим вопросами. В центре грамматического материала стоят конструкции венгерского технического языка с синтаксическим значением; следовательно студентами усваиваются необходимые для создания таких конструкций грамматические средства и соответствующие языковые операции.

Для создания конструкций с синтаксическим значением важнейшим средством является синтаксическая суффиксация, а главной операцией - трансформация предложений. В настоящей статье коротко излагаются те формы конденсации, которые получены путём суффиксации, и входят в учебный материал. А это отглагольные имена и производные существительные и прилагательные, образованные от имён. В заключительной части статьи подробно описываются и трансформации разного типа.

Fodor Katalin:

MONDATÉRTÉKŰ SZERKEZETEK A MAGYAR MŰSZAKI NYELVBEN

Csoportunkban nyelvészeti kutatómunka "A magyar műszaki nyelv és stílus műfaji változatainak és grammatikai szintjének vizsgálata" című kutatási témáról folyik. Feladatomban az, hogy mint a kutatócsoport egyik résztvevője beszámoljak eddigi tevékenységünkről, illetve annak központi részéről. Azokat az eredményeket szeretném összefoglalni, amelyekhez "A magyar műszaki nyelv néhány mondatértékő szerkezetének funkcionális vizsgálata" során jutottunk. Hogy a kutatási témának miért éppen ezzel a részével kezdtünk el foglalkozni, azt oktatási gyakorlatunk indokolja. Aradi András dolgozatában olvashattunk a mondatközpontúság fontosságáról a nyelvtan oktatásában. Irt arról is, hogyan tanítjuk és fogjuk fel a szóképzést szintaktikai eszközként, és hogy az általunk tanított képzőkkel képzett szavak szerkezetének mily en fontos szerepe van a műszaki nyelvben. Kutatómunkánk egyik célja az volt, hogy az oktatás során nyert tapasztalatainkat statisztikailag igazoljuk, és az összegyűjtött anyag grammatikai és stilisztikai elemzésével olyan eredményekhez jussunk, amelyeket gyümölcsöztethetünk az oktatásban, tovább finomítva módszereinket. Másrészt viszont a kitűzött kutatási témának megfelelően szeretnénk hozzájárulni a magyar műszaki stílus leírásához is.

A kutatásban résztvevők egy-egy tanulmányban foglalták össze mondanivalójukat az általuk vizsgált témáról és ezek a tanulmányok megjelentek a Folia Practico-Linguistica külön számában. /Hársné - Szöllősy szerk. 1983./

E kötetben a következő tanulmányok kaptak helyet:

Mészáros László: Képzett főnevek és szerkezetek a műszaki nyelvben

/Ez a cikk adatgyűjtés alapján statisztikát ad a főnévképzőkről, de részletesen csak a műszaki nyelvben legjelentősebb képzőkkel és szerkezetekkel foglalkozik./

Fodor Katalin: A főnévi igenév és szerkezetei a mai magyar műszaki nyelvben

Sturcz Zoltán: A melléknévi igeneves szerkezetek grammatikai, lexikai és stilisztikai funkciói a műszaki nyelvben

Aradi András: A határozói igeneves szerkezetek a műszaki nyelvben

dr. Estók Tivadarné: A birtokos szerkezet és transzformációs kifejezési lehetőségei a magyar műszaki nyelvben

Láthatjuk, hogy mindegyik szerző a mondatértékű szerkezetek egy fajtájával foglalkozik, ennek okára már utaltam, de a témaválasztás mellett összeköti ezeket az írásokat a közös szemléletmód is. Egy olyan komplex funkcionális szemlélet, amely a jelzett szerkezetek szintaktikai és stilisztikai vizsgálata mellett a legtöbb esetben szemantikai kérdésekre is ráirányította figyelmünket. Ezen dolgozatomban megkísérlem ismertetni azokat a közös tanulságokat, amelyek mind az öt tanulmányban fellelhetők, s egymást erősítve a magyar műszaki stílus néhány fontos, jellegzetes vonását rajzolják elénk.

Először az adatgyűjtéssel és az ebből keletkező statisztikával foglalkozom. Az adatgyűjtés legfontosabb forrása az a műszaki szöveggyűjtemény volt, amelyet Kigyóssy Edit szerkesztett a II. éves külföldi hallgatók számára, s amelyben a Budapesti Műszaki Egyetem karainak megfelelő profilu, eredeti szakszövegek találhatóak. Ez az anyag igen változatos, minden szempontból, mivel sok szerző különböző műszaki témákról szóló írásait tartalmazza. Emellett a Csernátony-Hoffer András és Horváth Tibor: Nagyfesztűlt-

ségű technika c. könyv egy szerző által írott részét is bevontuk a vizsgálatba. Többen még egyéb műszaki könyvekből vett adatokkal bővítették a kört, hárman pedig szépirodalmi szövegből is gyűjtöttek.

A statisztikai adatok igazolták a témaválasztás helyességét, s a nagy mennyiségű példaanyag lehetővé tette, hogy szöveggörnyezetüket is megvizsgálva elemezzük e szerkezeteknek a magyar műszaki nyelvben betöltött funkciót.

Elsőnek a nominalizációt említem, amelynek jelenléte biztosítja a műszaki nyelvben az általános, a közlés tárgyára irányuló, objektív, érzelemmentes, személytelen jellegű megközelítést. Az igenevek és az igéből képzett főnevek nem utalnak a cselekvő személyre /még a személyragokat felvenni képes főnévi igenév is legtöbbször rag nélkül jelenik meg a műszaki szövegekben/, és így biztosítják azt a személytől független stílust, amelyet az igei állítmányok tsz. 1. személyű és 3. személyű személyragjaiban megjelenő általános alany is szolgál. A vizsgált szerkezetek valamennyien betölthetik az állítmány szerepét is, különösen jellemző ez a melléknévi igenevekre és a nomenképzőkre, elsősorban az -ás, -és képzőre. A főnévképzős statisztikai táblázatokból kitűnik, hogy a műszaki szövegekben a képzett főnevek 55,6 %-a az -ás, -és képzőt veszi fel. Még számunkra is meglepő volt az az adat, hogy a műszaki szöveggyűjteményben 1 oldalra átlagosan 26 -ás/-és képzős főnév jut. A képzett főneveknek ezt a nagyarányú jelenlétét támasztja alá dr. Estók Tivadarné munkája is, aki a szintagmaszintű valódi birtokos szerkezetek közül azokat vizsgálta, amelyek kiegészítő elem nélkül önálló mondatká alakíthatók. Ezekben a birtokos szerkezetekben a birtokot kifejező alaptag mindig nominalizált szó, képzett főnév.

Mondatértékű szerkezeteknek másik fő funkciója a sűrités. Aradi András leírja, hogy milyen szintaktikai műveletekkel végbe egy mondat beépítése a másikba. Ezt a beépülést az általunk vizsgált sűritő elemek teszik lehetővé. A sűritő elemet hordozó

szó nem mindig főmondatrészként jelenik meg a mondatban /pl. melléknévi igenevek/, de szintaktikai szervező ereje és szemantikai funkciója által éppen olyan jellegzetes vonásokat kölcsönöz a műszaki stílusnak, mint a nominalizáció. A műszaki szövegek meghatározó jellegzetességének tartjuk a sűritésre, tömörítésre való törekvést. Nem arról van itt szó, hogy a műszaki szövegek szerzői rövidebben, kevesebb szóval fejeznék ki mondanivalójukat, mint mások. Természetesen a műszaki problémák bonyolultsága gyakran megköveteli, hogy a szöveg stilisztikailag is tömör legyen. A legfőbb ok azonban az, hogy a műszaki szöveg szerzője a szavak pontos használata érdekében igyekszik azoknak minél határozottabb értelmet adni; tehát a közlés egyértelmősége érdekében minden mondatban minél több hivatkozással élni az előzményekre. Ezért fordulnak elő ilyen nagy számban a műszaki nyelvben a sűritő szerkezetek. Itt kell megjegyeznünk, hogy a műszaki nyelv megköveteli ezeknek a szerkezeteknek a teljes egyértelműségét, nem tűr pontatlanságot, többértelműséget sem szemantikai, sem szintaktikai szinten. Az irodalmi nyelvben viszont többször is előfordul, hogy a szintaktikai funkciók tisztázását a szövegösszefüggésre bizza az író, vagy olyan elliptikus szerkezeteket használ, amelyek a műszaki nyelvben elképzelhetetlenek lennének.

A műszaki nyelv kifejezési módjának igen jól megfelel az a tényállás, hogy a sűritő elemeket hordozó szavak - vagyis a sűritő szerkezetek alaptagjai - általában igék voltak, és képzett formájukban is megőrzik igei jelentésük kisebb-nagyobb részét, valamint magukkal vihetik bővitményeiket is a másik mondatba. Így a műszaki szövegek mondataiban /az esetleges igei állítmányt leszámítva/ 3-4 igei jelentést is hordozó, de szófajlag már nem ige is megjelenhet, oly módon, hogy az a megértést nemhogy zavarná, hanem inkább megkönnyíti, és egy mondatban koncentrálja egy többszörösen összetett mondat tartalmát. Ezek a tömör,

a valóság lényeges jelentésviszonyait visszaadni tudó szerkezetek biztosítják a tárgynak megfelelő nyelvi kifejtést. A sűrítő elemek nagy része konkrét szemantikai jelentést is hordoz, szintaktikai funkciója mellett. Felfigyeltünk azonban két olyan csoportra, amelyeknél az eredetileg kétféle funkció ketté vált, és csak az egyik funkció maradt meg. Az egyik csoportot szintaktikai szervező elemekként, a másikat szövegszervező elemekként fogom említeni. Az első csoport tagjai uton vannak a "formaszóvá" válás felé, teljesen vagy nagy mértékben elvesztették eredeti szemantikai funkciójukat, jelenlegi feladatuk a szintaktikai szervezés. Példának hozom fel a való és történő melléknévi igeneveket. Közülük a való már elvesztette jelentését, a történő szóban még érezhető a történik ige jelenléte és jelentése is. De mindkét szó elsősorban a szintaktikai szervezést látja el, lehetővé teszi a szerkezetek mondatbaépülését. Sturcz Zoltán még nagy számban sorol olyan melléknévi igeneveket, amelyeknek információs értékük csekély, jelentésük melléknévi igenévként másodrendű, szintaktikai szerepük viszont elsődleges. Ilyenek pl.: biró, célzó, szolgáló, kivánt, nyert, adott stb. De nemcsak a melléknévi igenevek között találunk ilyen eseteket. Jó példa erre a műszaki nyelven belül fokozottabban észlelhető névutósodás is. Képzett főnevek végződésükkel /pl. a vminek esetén, esetében, hatására, segítségével, vonatkozásában, vagy - vmivel kapcsolatban/ egyre nyilvánvalóbban névutóként szerepelnek. /Transzformációs visszaalakításuknak sok esetben ezért nincs értelme./ Vagy említhetjük a határozói igenevek közül a szintén egyértelműen névutós kapcsolatnak tekinthető vmire nézve, vmit tekintve alakokat.

A másik csoportba tartozó elemeknél éppen egy ellentétes irányú folyamat zajlik. Ezeknél a szemantikai funkció lépett előtérbe a szintaktikaival szemben. Legjobb példa erre a hiányos szerkezetű határozói igeneves mondat. Itt a szintaktikai hiá-

nyosságot jelentéstani tényezők teszik elfogadhatóvá. /Pl.:
Erőműveinket vizsgálva: a kelenföldi és a csepeli a Duna vizét,
a tiszapalkonyai a Tisza vizét használja fel hűtésre./ A pél-
dából hiányzott a vizsgálva szó fölé rendelt állitmány /pl.
azt mondhatjuk, megállapíthatjuk/. Az igenév szinte önállósul,
lezárja a szerkezetet. Kérdés, hogy a szakmai szövegek mely pont-
jain, milyen stilisztikai szerepben jelennek meg ezek a szerke-
zetek. A teljesebb szövegrészek azt mutatják, hogy lényeges szö-
vegszervező funkciójuk van. Felhívják a figyelmet a gondolatmenet
lényeges csomópontjaira, s mivel ezzel tagolják a szöveget, könny-
nyitják a megértést.

Eddig munkánk két fő vonaláról, a nominalizáció és a sűrítés
vizsgálatáról szóltam. Kötelességemnek tartom azonban megemli-
teni azokat az idézőjelbe tett melléktermékeket, amelyekről
egyik-másik szerző tanulmánya bucszámol. Mindenképpen említésre
méltónak tartom azt, ahogyan Mészáros László a nominalizációs
főnévképzést együtt vizsgálja az összetétellel, s az összeté-
telt a sűrítés utolsó lépésének fogja fel. Azért is fontos ez,
mert a műszaki nyelvben legtöbbször ezen az úton keletkeznek a
terminus technicusok /léghűtés, ivhegesztés, feszültségkimaradás/.
Igen értékesnek tartjuk Aradi András finom elemzését a határozói
igenévvél kifejezhető jelentésviszonyokról. Szemléletesen írja le,
hogyan társul a határozói igenév formai egyfűléségéhez a funkció-
nális sokfűléség. Az általánosan ismert mód- és állapotviszony
mellett az idő, ok, eszköz, eredmény, következmény, feltétel kife-
jezésére is alkalmasak a határozói igeneves szerkezetek a műszaki
nyelvben.

Végül érdekességként hadd említsem meg a szépirodalmi
szövegekkel történő összehasonlítást. Mészáros László 2x100000 n
terjedelmű részt vetett össze /Nagyfeszültségű technika, Németh
L.: Gyász./. A műszaki szövegben négyszer több a képzett főnevek
száma. A főnévi igeneves szerkezetek százalékos előfordulását
vizsgálva azt tapasztaltam, hogy az irodalmi szöveg/Sarkadi
Imre: Bolond és szörnyeteg o. kisregény/ előnyben részesíti a

tárgyas és határozós szerkezeteket a személytelen alanyos szerkezetekkel szemben.

A vizsgált szerkezetek gyakorisága és a más stílusrétegekkel való összehasonlítás lehetősége arra ösztönzött bennünket, hogy vizsgálatainkat nagyobb mennyiségű szövegen végezzük el. Ezért a múlt évben számítógépes program készült a sűrítő elemek összegyűjtésére. Ennek a munkának én lettem a gazdája, így beszámolóm végén röviden ismertetem, mit is tartalmaz ez a program. A számítógép által gyűjtött elemek nem teljesen azonosak az eddig említettekkel, körük kibővült két szintén sűrítő jellegű melléknévképzővel az -ú, -ü, -jú, -jü és az i melléknévképzővel. Természetesen továbbra is számoljuk az igeneveket, a képzett főnevek közül pedig az -ás, -és és a -ság -ség képzős főneveket.

A számítógépes program a következő szolgáltatásokat nyújtja: megadja a szövegben lévő mondategységek, mondategységek és a leütések számát.

Minden mondategységet kiír, utána az általunk kívánt elemeket 7 csoportba gyűjti. 20 mondategység után részstatistikát készít, majd folytatja a kiírást. A szöveg végéhez érve elkészíti az összesített statisztikát. A programot már kipróbáltuk, megvizsgálva 10 gépelt oldalnyi műszaki szöveget /3 villamosipari témájú és 2 vegyész tematikájú szövegrészt/. A gép által jelzett sűrítő elemek megoszlása megegyezik a kézi számításokkal, de mivel itt együtt jelennek meg az egy mondategységre eső sűrítő elemek, meghatározhatjuk az egy mondategységre eső sűrítő elemek számát. Az így kapott viszonyszámot felhasználhatjuk a különböző típusú műszaki szövegek összehasonlításában vagy a szépirodalmi szövegekkel való összevetésben. A 20 mondategység utáni részstatistikák azért lehetnek majd fontosak számunkra, mert felhívják figyelmünket a szövegrész valamilyen jellegzetességére. Már a főnévi igeneves szerkezetek kézi vizsgálata idejében többször feltűnt, hogy egy nagyobb szövegrész a modalitás szempont-

jából egységes arculatot mutat. /A műszaki szövegekről tudni kell, hogy nem használnak igei felszólító módot, helyette a kell /vagy más szó/ és főnévi igenév szerepel./ Példának hadd említsem meg, hogy Gillemot László Szerkezeti anyagok technológiája c. könyvének egyik oldalán 6 főnévi igeneves szerkezet fordul elő. Ebből kettő a kell, kettő a szokás, egy a célszerű és egy a szükséges alaptagokkal, valamennyien felszólító módot kifejezve.

Más tulajdonságokat jelezhet egyéb, ugyanazon elemek egymás után történő megjelenése.

Ilyen kérdések hatékonyabb és gyorsabb elemzésének az előkészítését várjuk a számítógépes vizsgálatról, amelyet még ezután szeretnénk nagyobb terjedelmű műszaki és szépirodalmi szövegen is elvégezni.

IRODALOM:

- Benes Eduard /1971/: Fachtext, Fachstil und Fachsprache
Sprache der Gegenwart /XIII. Düsseldorf.1971.118-132./
- Deme László /1976/: Beszéd és nyelv. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Dezső László /1971/: A főnévi csoport. Általános Nyelvészeti
Tanulmányok. VI.
- Hársné Kigyóssy Edit - Szóllósy-Sebestyén András szerk.1983.
A magyar műszaki nyelv mondatértéki szerkezetei.
Folia Practico-Linguistica XIII.évf. 2.szám.
- Szóllósy-Sebestyén András /1980/: Szempontok a szakszöveg
meghatározásához, In: Gárdus J.- Sipos G. - Dr.Sipóczy
Győző szerk. Szaknyelv kutatás - szaknyelvoktatás.
Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. Budapest. 234-250.
- Zeman László /1978/: A tudományos nyelvhasználat
Magyar Nyelv LXXIV. 3.sz. 316-333.

SENTENCE TRANSFORM STRUCTURES IN HUNGARIAN
SCIENTIFIC LANGUAGE

/Fodor Katalin/

Sentence orientation which is the basis of the teaching of Hungarian language justifies the functional research of some sentence transforms in the Hungarian scientific language. These are the derived nouns and the structures of participles, infinitives and verb adverbs. The different structures were examined by several linguists of our department, but they shared a complex functional aspect for the syntactical, stylistical and semantic characteristics of the structures examined. These researches proved that the sentence transform structures have the value of a simple sentence. In our further researches we are going to compare scientific and literary texts by using computers.

КОНСТРУКЦИИ С СИНТАКСИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ
В ВЕНГЕРСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ

/ ФОДОР КАТАЛИН /

В Будапештском Техническом Университете обучение венгерскому языку ведётся на синтаксической основе. Такой принцип обучения оправдывает изучение некоторых конструкций венгерского технического языка с синтаксическим значением. Это производные имена существительные и их конструкции, причастные и деепричастные обороты и притяжательные конструкции. Изучением названных конструкций занимались разные авторы, но у них был комплексный /общий функциональный/ подход к материалу, благодаря которому наряду

с синтаксической и стилистической изучились и семантические стороны данных явлений. Главным результатом проведённых исследований является доказательство конденсирующей функции этих конструкций /семантическая и синтаксическая конденсации/. В дальнейших планах авторов — компаративное изучение технических и литературных текстов с помощью вычислительной машины на основе их конденсирующих элементов.

C O N T E N T S :

Preface

Szóllósy-Sebestyén, András: The role and function of Hungarian as a foreign language in Hungarian higher technological education

Hársné, Kigyóssy Edit: 15 years of teaching and research of Hungarian as a foreign language at the Technical University of Budapest

Dr. Sturcz, Zoltán: Teaching Hungarian as a foreign language at Technological universities and high schools

Dr. Estók, Tivadarné: The role of texts in the training for professional communication

Gyenes, Tamásné dr.: The possibilities of the formation of listening comprehension

Aradi, András: Sentence as the grammatical frame for teaching Hungarian as a foreign language

Fodor, Katalin: Sentence transform structures in Hungarian technical-scientific language

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.

- Сёллёши-Шебештьен, Андраш: Место и роль венгерского языка как иностранного в высшем техническом обучении
- Харшнэ, Кидёши Эдит: 15 лет в обучении и исследовании венгерского языка как иностранного в Будапештском Техническом Университете
- д-р Штурц, Золтан: Обучение венгерскому языку как иностранному во втузах
- д-р Эшток, Тивадарнэ: Роль текстов по специальности в подготовке к спецкоммуникации на венгерском языке
- д-р Денеш, Тамашнэ: Возможности формирования навыков слушания и понимания звучащей речи
- Аради, Андраш: Обучение грамматики на синтаксической основе — принцип обучения венгерскому языку как иностранному
- Фодор, Каталин: Конструкции с синтаксическим значением в венгерском техническом языке

