FOLIA

PRACTICO - LINGUISTICA

XIV. évf. 1.sz.

KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE ÉS MÉRÉSE A MAGYAR MINT IDEGENNYELV OKTATÁSÁBAN

BME NYELVI INTÉZET
1984

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

XIV. évfolyam 1984. 1.szám

KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE ÉS MÉRÉSE A MAGYAR MINT IDEGENNYELV OKTATÁSÁBAN

SZERKESZTETTE:

Szőllősy-Sebestyén András

Budapesti Müszaki Egyetem Nyelvi Intézet

LEKTORÁLTA

dr. Bakonyi István

Hell György

Sós Péterné dr.

dr. Szépe György

Szerkesztő bizottság:

Brodszky Éva

dr. Estók Tivadarné

Szőllősy-Sebestyén András /főszerkesztő/

ISSN 0134 - 0492

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

TARTALOMJEGYZÉK

Oldal

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A Folia Practico-Linguistica magyar mint idegennyelv oktatásával foglalkozó számainak sorában ebben az évben a müszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárai 1983. augusztus 30-án, a Budapesti Müszaki Egyetemen tartott VII. országos módszertani konferenciájának anyagát tesszük közzé. /Az előző, a VI. módszertani konferencia kivonatos jegyzőkönyvét - mivel azt kerekasztal formában tartottuk - külön füzetben juttattuk el kollégáinkhoz 1983-ban./ A BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja által évről évre megszervezett konferenciák célja, hogy egyfelől a közösen elfogadott alapelvek tisztázásával és ébren tartásával, másfelől a gyakorlati módszertani tapasztalatok rendszeres kicserélésével egységes mederbe terelje, illetőleg abban tartsa a különböző müszaki felsőoktatási intézményekben folyó magyar nyelvoktatást.

Ennek egyik legfontosabb eszköze /az előző módszertani konferencián megvitatott közös tananyagon kivül/, amely anélkül, hogy megkötné a gyakorló tanár kezét, biztositja a közös célok elérését, egyszersmind az alkalmazott módszerek célszerüségének értékelését, az egységes követelményrendszer. Ezért ennek fogalmát, meghatározását és érvényesitését állitottuk a tavalyi konferencia középpontjába. Mivel azonban a rendszerbe foglalt követelmények tartalmilag nyelvi, nyelvhasználati készségekre vonatkoznak, és - mint a konferencián erős hangsúlyt kapott - nyelven kivüli készségekkel függnek össze; másrészt ezek elsajátitási szintjeinek meghatározására szolgálnak és mérésükben realizálódnak, a konferenciának a Készségek fejlesztése és mérése a magyar mint idegennyelv oktatásában cimet adtuk.

A konferencia résztémái szándék és cim szerint a témakör egészét átfogták, a készségek kialakitásának és fejlesztésének folyamatától azok tartalmának, mint az oktatás céljának meghatározásán keresztül a hallgatói eredmények és a tanári oktató munka értékeléséig. Kötetünkben megőriztük a program

eredeti főcimeit, és az elhangzás sorrendjében közöljük az egyes témakörökhöz tartozó előadások szövegét, amelyek azonban az idő és terjedelem korlátai miatt még hézagosan sem fedik a főcimben megjelölt témakört.

Az első főcim alatt közölt bevezető előadás elsősorban azokat a külső összefüggéseket igyekszik felvázolni, amelyekbe beilleszkedni a müszaki egyetemeken és főiskolákon folyó magyar nyelvoktatásnak tulajdonképpeni feladata, s amelyek korántsem autonóm célkitüzéseit meghatározzák. A magyar mint idegennyelv oktatásának eszközrendszere cimü fejezetben a tananyagon és ennek felhasználásán kivül csak az oktatás bizonyos "segédeszközeiről", a video- és pergőfilmről, valamint a játékról esik szó, ami - bármennyire szines és értékes eszközök is ezek, mi tagadás - arra vall, hogy az egész oktatás céltól függő eszköz-jellege még mindig nem egészen hatja át kissé elfogult nyelvtanári szemléletünket. Legalábbis a gyakorlatban nem, hiszen A követelményrendszer fogalma, meghatározása és érvényesitése a magyar mint idegennyelv tanitásában cim alatt közölt előadás teljes mértékben érvényesiti ezt a szemléletet; innen viszont azok a hozzászólások, kiegészitések hiányoznak, amelyek az egységes követelményrendszer különböző helyeken, különböző körülmények között történő differenciált alkalmazásával foglalkoznának. Az elméleti megközelités szempontjából kiegyensúlyozottabbnak érezzük a következő fejezetet, amely az oktatási célok megvalósitásának szintjeivel, mérésükkel és az értékeléssel foglalkozik.

Az anyag utolsó, legterjedelmesebb fejezetének cime: Az eredményes szakmai kommunikációhoz szükséges nyelvi, nyelvhasználati és nyelven kivüli készségek. Gyakorlati célú nyelvoktatásról lévén szó magától értetődik a nyelvhasználati készségek döntő szerepe, de - mint emlitettük - feltünő, hogy - a bevezető előadás kivételével - milyen nagy hangsúly esik az anyagban a nem kifejezetten nyelvi kommunikációs készségekre, és a nyelven kivüli ismeretekre. Ezt persze csak helyeselni lehet, de a nyelvoktatás sajátos feladatának mégis azt érezzük, hogy a nyelvi és nyelvhasználati készségeket helyezzük el az itt fölsejlő tágabb keretek között - tanitványainkban.

A kötet szerzőinek értékes hozzájárulását megköszönve ehhez kivánunk kollégáinknak sok sikert, abban a reményben, hogy e munkában az itt közölt gondolatok is segitségükre lesznek.

Budapest, 1984. Szőllősy-Sebestyén András

I. A MAGYAR NYELVOKTATÁS FELADATAI ÉS CÉLJA A MŰSZAKI EGYETEMEKEN ÉS FŐISKOLÁKON

Szőllősy-Sebestyén András:

A MAGYAR NYELVOKTATÁS FELADATAI ÉS CÉLJA A MÜSZAKI EGYETEMEKEN ÉS FŐISKOLÁKON

1. Ha az érdeklődő olvasó ebben a dolgozatban olyan kitételekkel, megállapitásokkal, netán olyan szemléletmóddal találkozik, amelyek szokatlannak vagy idegenszerünek tünnek a számára a magyar mint idegennyelv oktatásának témakörében; kérem, ne tekintse ezt a véletlen müvének, de arra se gondoljon, hogy most egyszerre hütlenné váltunk a müszaki egyetemeken és főiskolákon folyó magyar nyelvoktatás eddig hirdetett elveihez és eddig követett gyakorlatához. Csupán arról van szó, hogy a müszaki felsőoktatási intézményekben müködő magyartanárok VII. országos módszertani konferenciáján már a bevezetőben sem tartottuk szükségesnek, hogy hetedszer is változatlan formában elismételjük azokat a résztvevők számára jól ismert és körükben általánosan elfogadott alapigazságokat a magyar idegen nyelvként való szemléletéről és a nyelv /és nyelvtanulás/ eszköz jellegéről a szakmai felsőoktatásban, a nyelvoktatás mondatközpontúságáról és a szövegekkel kapcsolatos készségekre való irányultságáról stb., amelyeket a témával most ismerkedő érdeklődő is több oldalról kifejtve megtalálhat az előző módszertani konferenciák anyagát tartalmazó kiadványaink közül elsősorban a Folia Practico-Linguistica VIII-X. évfolyamaiban.[1/] Ehelyett, mielőtt ezek az alapigazságok kiüresedve valamiképpen közhellyé laposodnának, már az előző módszertani konferencián is azt az utat választottuk, hogy alkalmazásuk, a gazdag tanitási gyakorlat - akkor a szemléltetés,[2/] most a készségek fejlesztése és mérése - oldaláról új fénybe helyezve megpróbáljuk mindnyájunk hasznára jobban megvilágitani őket; s ehhez bevezetésképpen magam néhány váratlannak tünő kérdőjelet teszek melléjük, de

nem azért, hogy valóban kétségbe vonjam, hanem inkább, hogy segitsek felelevenitení, újra végiggondolva jobban megérteni, és elméletileg is megindokolni őket - miután azt már közös tapasztalataink alapján leszögezhetjük, hogy mint alapelvek, a gyakorlat próbáját kiállták, viszont éppen a gyakorlati tapasztalatok segithetnek továbbfejlesztésükben és finomitásukban.

Ez volt tehát az a gondolat, amely konferenciánk témaválasztását, és bevezetésének módját is meghatározta.

2. Annak idején, a magyar idegen nyelvként való tanitásának hőskorában, amikor e diszciplina intézményes önállósulása még szóba sem jöhetett, - az erre vonatkozó, néha ellentmondásos deklarációk ellenére - még az sem volt igazán világos, hogy ha egyáltalában létezik a magyar mint idegen nyelv /és nem csak mint anyanyelv/, illetve ha e terület létezésével intézményesen egyáltalán számolni kell és érdemes, akkor az hová is tartozik: az anyanyelvi oktatás fattyúhajtása, az egyetemes magyar nyelvészet mostohagyermeke-e, vagy pedig az idegen nyelvek oktatásának és tanulmányozásának /azaz az általános és alkalmazott nyelvészetnek/ egy olyan ága, amely történetesen a tizenegymilliós Magyar Népköztársaság államnyelvére és a 15-16 milliósra becsült magyar nyelvközösség anyanyelvére irányul. Ma már alighanem mindenki, aki ezen a területen tevékenykedik, közelebbi vagy távolabbi kapcsolatban áll vele, felismerte és elismeri, hogy bármennyire növekszik is a magyar idegen nyelvként való használatának és oktatásának politikai, kulturális és gazdasági jelentősége, sohasem fog a magyar anyanyelvként való müvelésével és az anyanyelvi oktatással egyenrangú nemzeti üggyé válni, de nem is szükséges, hogy azzá váljék, hiszen azt sem tagadhatja ma már senki, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulmányozásának tapasztalatai, eredményei és problémái egyaránt, az egyetemes magyar nyelvészet számára is relevánsak, és kell is, hogy relevánsak legyenek. Ez pedig éppen azért van és azért lehet igy, mert ez a

terület szemléletileg és módszertanilag kétségtelenül jobban kapcsolódik és szorosabban kötődik a hazai idegennyelv-oktatáshoz és annak kutatásához, mint az anyanyelvi oktatáshoz és az anyanyelvre koncentráló hagyományos magyar nyelvészethez.

Bizvást dicsekedhetünk azzal, hogy e fölismerés feltételei a Budapesti Müszaki Egyetemen már hosszú idővel, csaknem másfél évtizeddel ezelőtt megérlelődtek, és konzekvenciái - éppen az országos módszertani konferenciák résztvevőinek közös erőfeszitései nyomán - rövidesen az egész magyar müszaki felsőoktatásban érvényre juthattak. Igaz, hogy akkoriban, 10-15 évvel ezelőtt még az idegennyelv-oktatás módszertana is meglehetősen hagyományos és immanens módon jelölte meg a nyelvtanulás célját: a nyelvtudásban. E célkitüzés mögött pedig - bevallva vagy bevallatlanul - megint csak az anyanyelvi beszélő kompetenciájának ideálja húzódik meg; hiszen pontosabb meghatározásához abból kellett és lehetett csak kiindulni, hogy mire képes az, aki a szóban forgó nyelvet a legjobban, tehát anyanyelveként ismeri;[3/] tekintet nélkül arra, hogy a nyelvtanulónak mire van szüksége, tehát hogy mi az ő célja a nyelvtanulással. Igy a nyelvtanulás folyamatában a nyelvtudás, mint végcél, önmagát magyarázta és indokolta, miközben homályba veszett e cél viszonylagos jellege, eszköz volta a nyelvtanulónak a nyelvtanuláson kivüli céljaihoz képest.

3. Arra a kérdésre, hogy mit tud az anyanyelvi beszélő, elég kézenfekvőnek látszik a válasz: lexikai és grammatikai ismeretek birtokában képes beszélni, a hozzá intézett szavakat illetve mondatokat megérteni, olvasni és irásban fogalmazni. Mivel a lexikai és a grammatikai ismeretek mindezen készségek gyakorlásához egyformán szükségesnek látszanak, a nyelvoktatás célját az anyanyelvi beszélő ideálja alapján legfeljebb e készségcsoportok szerint tudjuk differenciálni: például meg tudjuk különböztetni egymástól az elsősorban beszédre és az elsősorban olvasásra orientált, valamint az aktiv vagy csak passziv tudásra

törekvő nyelvoktatás jellegét illetve szintjét; de nem tudjuk ennek megfelelően differenciálni a nyelvoktatás tartalmát és módszereit, még az emlitett készségcsoportok /a beszéd és a beszédértés, az irás és az olvasás/ között sem tudunk fontossági sorrendet felállitani, hiszen javarészt ugyanazokat az elemi készségeket /kiejtés, ortográfia, auditiv és vizuális alakfelismerés, lexikai és grammatikai ismeretek stb./ tartalmazzák - ha különböző mértékben és arányokban is; ráadásul a pszicholingvisztikai és didaktikai kutatások többé-kevésbé egybehangzóan azt bizonyitják, hogy az aktiv és passziv jellegü készségek és készségcsoportok, illetve ezek aktiv és passziv oldala kölcsönösen feltételezik egymást: teljesen egyik sem nélkülözhető a másik gyakorlásához. Márpedig konkrét, időben mindig korlátozott tanfolyamok megtervezéséhez nem elég az oktatás célját tudatositani, hanem tartalmát és módszereit is a célnak megfelelően kell korlátozni, illetve megválasztani.

Ám a nyelvoktatás tartalmának és módszereinek ez a korlátozó értelemben vett differenciálása az egységes nyelvoktatás öncélú koncepciójának keretében nemcsak megvalósithatatlan, hanem egyenesen a szervezett nyelvoktatás alapjait megrengető merényletnek tünik fel /amit a lusta vagy tehetségtelen nyelvtanulók intéznének ellene/; éppen mivel ez a koncepció az anyanyelvi beszélő <u>egységes</u> kompetenciájából indul ki, és igy nem veszi, nem is veheti figyelembe a modern nyelvészeti pragmatikának azt a sarkalatos megállapitását, hogy az ember a nyelvet, és különösen az anyanyelvét a legkülönbözőbb tevékenységek keretében, az elemi életszükségletek kielégitésétől a természeti és társadalmi környezettel való kapcsolatteremtésen, annak megismerésén és megváltoztatásán keresztül vissza a közvetlen cselekvésig, a legkülönbözőbb kommunikációs, és nem is csak kommunikációs célokra használja. Eszerint az idegennyelv-oktatás hagyományos célja, a "tökéletes nyelvtudás" minimum az abszolut kétnyelvüség, de optimális esetben a nyelvcsere elérése volna, ami gyakorlatilag azt jelentené, hogy a nyelvtanuló minden külső és belső tevékeny-

ség-szférában legalábbis képes volna a tanult idegen 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.

Ezért gyakorlatilag mindenképpen reálisabb, de elméletileg is helyesebb, ha az idegennyelv-oktatás tartalmának és módszereinek meghatározásakor nem a nyelvtanitás elvont, hanem a nyelvtanulás gyakorlati céljából indulunk ki; és ezt sem globálisan, a közönséges halandó számára felnőtt korban már ugyis elérhetetlen anyanyelvi szintü vagy jellegü nyelvtudásban jelöljük meg, hanem olyan /konkrét nyelvtanulói célkitüzésekből álló/ célrendszernek tekintjük, amelyen belül az egyes nyelvtanulási stratégiák és a nekik megfelelő nyelvoktatási formák célját az a feladat határozza meg, illetve korlátozza, amelyet a megszerzendő nyelvtudásnak a nyelvtanuló életében, általában egy meghatározható tevékenységi körön belül el kell látnia. Paradox módon kevésbé leszünk maximalisták - és kevesebb kudarc ér bennünket az idegennyelv-oktatásban, ha az anyanyelvi beszélő kompetenciája helyett performanciáját, a nyelv helyett a nyelvhasználat egy-egy meghatározott körét tartjuk szem előtt; mert akkor nem arra fogunk törekedni, ami ugyis reménytelen - és ami a nyelvtanulóknak annyi /hiábavaló/ szenvedést okoz: hogy ti. megpróbáljuk agyukat az alapoktól kezdve mintegy átrendezni és újjáépiteni; hanem beérjük azzal, ami megvalósitható és reálisan megkövetelhető: hogy a hallgató a tanfolyam elvégzése után a tanult nyelven a megkivánt tevékenységi területen a maga /akár anyanyelvi, vagy onnét vett/ eszközeivel képes legyen az anyanyelvi beszélővel funkcionálisan egyenértékü, de strukturálisan, tartalmában azzal nem feltétlenül azonos teljesitményt nyújtani, amely tehát hatékonyságának szinvonalában optimálisan megfelel annak, amire ugyanazon a területen saját anyanyelvén képes volna.[3/]

4. E kell ismernünk, hogy ennek a követelménynek az alapján jóval nehezebb meghatározni a nyelvoktatás konkrét feladatait: tanfolyamot, tananyagot, tankönyvet és tanórát tervezni, mint a nyelvtudás elvont ideálja jegyében vagy készségek szerinti felosztása alapján; hiszen itt legalábbis kétváltozós függvényről van szó, kétismeretlenes egyenletet kell megoldanunk, ami mindenképpen nagyobb körültekintésre, élesebb differenciálásra és pontosabb megkülönböztetésekre kényszerit:

a./ először is pontosan tudnunk kell, hogy a nyelvtanuló milyen tevékenységi körben, közelebbről milyen cél/ok/ érdekében, hogyan óhajtja felhasználni, vagy kell majd felhasználnia az elsajátitandó nyelvet - hogy ennek alapján elkülönithessük egymástól az anyanyelvi beszélő tevékenységének a megkivánt teljesitmény szempontjából funkcionálisan releváns és irreleváns /nyelvi és nyelven kivüli/ elemeit, tehát azt, amit a cél érdekében a nyelvórán tanitanunk kell és lehet, attól, amit nem;

b./ másrészt lehetőség szerint pontosan tudnunk kell, hogy a nyelvtanuló milyen anyanyelvi, nyelvi, nyelvhasználati és nyelven kivüli egyéb ismereteire és készségeire támaszkodhatunk, mint adottságra az oktatás folyamatában - mégpedig nem elsősorban a konfrontáció érdekében: nem azért, hogy megváltoztassuk ezeket az adottságokat, hanem azért, hogy hallgatóinkban tudatositva, ezáltal megerősitve, szükség és lehetőség szerint továbbfejlesztve vagy kifejlesztve felhasználjuk, beépitsük, azaz alkalmazhatóvá tegyük őket a nem anyanyelven folytatott tevékenységben is.[3/a]

Az immanens célkitüzés helyett a nyelvoktatás célrendszerének ez a differenciált, pragmatikus szempontok szerinti meghatározása és a készségek és készségcsoportok helyett az un. tanulói szükségletek előtérbe állitása, az oktatás tartalmának és módszereinek erre való alapozása az idegennyelv-oktatás módszertanában viszonylag új fejlemény; számunkra azonban - ha ez nem is érdemünk, hiszen helyzetünkből fakadt - eleve szükségszerünek tünt, mert a müszaki egyetemeken és főiskolákon az önálló magyar nyelvoktatást a nyelvoktatáson kivülről a szokásosnál sokkal pontosabban körvonalazódó igények hivták életre

1. a hallgatók részéről, akik általában eleget akartak tenni tanulmányi kötelezettségeiknek - de ha nem, vagy ehhez a magyar nyelvórákat nem tartották szükségesnek, akkor is szerettek volna minél jobban beilleszkedni a magyarországi egyetemi és főiskolai hallgatók életébe;

2. a hivatalok és mindazon személyek részéről, akik a külföldi hallgatókat ebben segiteni vagy erre kényszeriteni akarták;

3. és végül, de nem utolsó sorban a szaktanszékek részéről, amelyek oktatási feladataikat a külföldi hallgatókkal szemben is teljesiteni akarták, és a magyar nyelvoktatástól, illetve a magyar nyelv oktatóitól várták, hogy a hallgatókat erre megfelelően felkészitsék.

Nyugodt lelkiismerettel elmondhatjuk, hogy a magyar nyelvoktatás a müszaki egyetemeken és főiskolákon a felsorolt igényeknek az évek folyamán nagyrészt eleget tett, kisebb részben nem tudott,[4/] mintegy harmadrészben pedig nem is akart eleget tenni. Talán furcsán hangzik, hogy nyugodt lelkiismerettel beszélünk azokról az igényekről is, amelyeknek nem akartunk eleget tenni; de ha a magyar nyelvoktatással szemben támasztható valamennyi igényt válogatás és mérlegelés nélkül magunkévá tettük volna, könnyen oda juthattunk volna, mint - sajnos - a csak nagyon halványan körvonalazott általános társadalmi igényeknek, és nem egyéni céloknak, konkrét helyzetek követelményeinek engedelmeskedő, hagyományos iskolai keretben folyó idegennyelv-oktatás általában: hogy feladataink parttalanná válása következtében tevékenységünket reménytelennek, vagy akár feleslegesnek érezhetnénk.[3/a] Hogy ezt elkerülhessük, mindenekelőtt módszeresen meg kellett különböztetnünk egymástól az igényeket és a szükségleteket, mely utóbbiakat akkor is jogos igénynek kell elismernünk, ha történetesen valamilyen okból nem tudjuk kielégiteni őket,[4/] vagy netán mint igények meg sem fogalmazódnak - ellentétben az olyan igényekkel, amelyeket akkor sem volna szabad a tényleges szükségletek rovására kielégitenünk, ha ezt könnyebben vagy szivesebben tennénk, esetleg azért, mert határozott követelésként jelentkeznek a hallgatók vagy a hallgatókkal foglalkozó valamely intézmény részéről.

5. Bár a valóságos szükségletek feltárása, és még inkább a belőlük adódó oktatásmódszertani következtetések levonása terén még bizonyára bőven lesz tennivalónk; mind a gyakorlati tapasztalatok, mind a didaktika és a nyelvészet azóta bekövetkezett fejlődésének tükrében egyértelmüen helyesnek bizonyult, hogy e szükségletek meghatározásakor már a kezdet kezdetén sem általánosságból, hanem mindig is a müszaki egyetemi, majd a főiskolai hallgatók nyelvhasználatának sajátos körülményeiből, elsősorban a magyar nyelvnek a szakmai ismeretek megszerzésében betöltött funkciójából, és a mérnökhallgatók által használt szakszövegek nyelvének jellegzetességeiből indultunk ki.[5/] Mivel önálló tényfeltáró kutatásaink eddig inkább ez utóbbiakra irányultak,[6/] ideje, hogy figyelmünket egy kicsit az előbbire forditsuk, és néhány szót szóljunk arról, hogy milyen szerepet tölt be a magyar nyelv a Magyarországon tanuló külföldi mérnökhallgatók életében és tevékenységében.

A nyelvelsajátitás körülményei és a nyelvhasználat funkciói alapján a nyelvoktatás szakirodalmában újabban megkülönböztetik egymástól a valamilyen meghatározott cél érdekében eszközként elsajátitott idegen nyelvet és az idegenajkú nyelvtanuló környezetében általános kommunikációs célokra használt második nyelvet.[7/] Esetünkben, helyesebben tanitványaink esetében ez a megkülönböztetés ilyen formában nem alkalmazható:

Ha ugyanis azt az álláspontot tennénk magunkévá, hogy hallgatóink a magyart mint második nyelvet tanulják, akkor el kellene fogadnunk azoknak a hallgatóknak az érvelését, akik szerint a Nemzetközi Előkészitő Intézet elvégzése után további szervezett - és különösen kötelező - magyar nyelvoktatásra már nincs szükségük, hiszen a Nemzetközi Előkészitő Intézetben szerzett nyelvtudásuk jellege, és többségük nyelvtudásának szintje is valóban olyan, hogy biztositja számukra a környezettel való normális mindennapi érintkezést, a magyar tehát gyakorlatilag sikerrel betölti a második nyelvi vagy környezetnyelvi funkcióját - különben el sem kezdhetnék felsőfokú tanulmányaikat Magyarországon. Ha a

magyar mint második nyelv ismerete elegendő volna tanulmányaik sikeres befejezéséhez is, akkor a felsőfokú tanintézetekben valóban csak olyan differenciált fakultativ nyelvi foglalkozásokra volna szükség, amelyek elsősorban a gyengébb képzettségüek számára biztositják tudásuk megfelelő szintre hozását: annak a grammatikai és lexikai minimumnak az elérését, amely a második nyelvnek a környezettel való állandó érintkezés során történő önálló elsajátitásához és természetes továbbfejlesztéséhez szükséges; másrészt olyan továbbképzési lehetőségre, amely nemcsak ad hoc módon, hanem rendszeresen kielégiti azoknak a magyarul általában jobban tudó hallgatóknak - a mi szivünknek is rendszerint kedvesebb - igényeit, akik az elengedhetetlenül szükségesnél magasabb szinten szeretnének a magyar nyelvközösségbe integrálódni, s ehhez olyan nyelvhelyességi, nyelvhasználati, stilisztikai, retorikai és kulturális, történelmi stb. ismeretekre volna szükségük, amelyeket tapasztalataink szerint a középiskolát végzett magyar hallgatók egy része is nélkülöz - ilyen tipusú oktatásra nekik még inkább szükségük volna.

Már csak ezért sem akarjuk azt állitani, hogy e két szélsőség igényei megalapozatlanok volnának. A Budapesti Müszaki Egyetem Nyelvi Intézetében folyó oktató-nevelő munka tartalma - amelyet itt felesleges volna részletezni, hiszen olyan lehetőségeket használ ki, amelyek a müszaki felsőoktatási intézmények többségében nem állnak rendelkezésre - világosan tükrözi, hogy ezeket az igényeket felismertük, lehetőség szerint igyekszünk is kielégiteni őket, de már elvi okokból sem ezt tekintjük tevékenységünk gerincének és tulajdonképpeni céljának.
A magyarországi egyetemen vagy főiskolán szakmai tanulmányokat folytató külföldi hallgató számára ugyanis a magyar nem, vagy nemcsak második /harmadik vagy negyedik/ nyelv, amely alacsonyabb szinten a környezettel való érintkezést, magasabb szinten a beilleszkedést biztositja, hanem bizonyos tekintetben ez az első nyelv. És sok-sok tapasztalatunk bizonyitja, hogy ha a magyar legalább e jól meghatározott tevékenységi körben nem tud második nyelvből első nyelvvé válni, ha a hallgatót a rendelkezésünkre álló két vagy három év alatt nem tudjuk a nyelvhaszná-

A mi tanitványaink ugyanis meghatározott céllal, a Magyarországon folytatandó szakmai tanulmányok érdekében, annak eszközeként sajátitják el környezetük nyelvét, a magyart /mint második nyelvet, de egyszersmind idegen nyelvet/, amelyet szakmájukban - legalábbis itt-tartózkodásuk idején - egyetlen nyelvként, tehát funkcionálisan mint anyanyelvet használnak.

Ez a megállapitás bővebb kifejtést érdemelne, és bizonyára nyer is e kötet további irásaiban, és majd a későbbiekben. Magam itt már csak egyetlen dologra szeretném felhivni a figyelmet vele kapcsolatban:

Nehogy azt higgyük, hogy a szakmai anyanyelv fogalmának bevezetésével visszacsempésztük didaktikánkba az anyanyelvi beszélő nyelvi kompetenciájának elavult, funkcionálisan tagolatlan ideálját. Ellenkezőleg: a nyelvtanulás céljának és feltételeinek, valamint a nyelvoktatás ezekből fakadó feladatainak pontosabb funkcionális tagolását, és adequátabb meghatározását próbáljuk megvalósitani vele. Az anyanyelv megjelölés itt tehát nem a nyelvtudás maximális, hanem optimális szintjére, nem extenziv, hanem intenziv jellegére, nem a magyar nyelvi formák aktivan és "perfekt", fölényes és hibátlan használatára, hanem arra utal, hogy a külföldi hallgatók számára a magyar nyelvnek egy meghatározott tevékenységi körben, nevezetesen a szakmai ismeretek elsajátitása során nem csupán a második nyelvre jellemző kommunikációs funkciót, és nemcsak az idegennyelvre jellemző eszköz funkciót, hanem egy jellegzetesen anyanyelvi funkciót is be kell töltenie a megismerésben, közelebbről a gondolkodásban. Mint cél tehát tulajdonképpen a funkcionális kétnyelvüség /vagy többnyelvüség/ egy olyan sajátos esete lebeg előttünk, amikor a szakmai tevékenység körében a magyar mind idegen nyelv tölti be az első nyelv funkcióját, és az egyébként nyilván tökéletesebben tudott, teljesebben birtokolt tulajdonképpeni anyanyelv /vagy többnyelvüség esetén az első nyelv/ a második helyre szorul vissza, mint a végzett mérnökhallgató hazájában /vagy csak jövendő munkahelyén/ a környezet nyelve.[8/]

Jegyzetek:

1/ A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a müszaki felsőoktatási intézményekben. Szerkesztette: Hársné Kigyóssy Edit. Folia Practico-Linguistica 1978.VIII.BME. Nyelvi Intézet.

Grammatika és nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a müszaki felsőoktatási intézményekben. Szerkesztette: Hársné Kigyóssy Edit: Folia Practico-Linguistica 1979.IX.1. BME Nyelvi Intézet.

A szövegközpontú nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a müszaki felsőoktatási intézményekben. Szerkesztette: Hársné Kigyóssy Edit. Folia Practico-Linguistica 198o. X.1. BME Nyelvi Intézet.

2/ A szemléltetés szerepe a korszerü szaknyelvoktatásban. A külföldiek magyar nyelvoktatása a müszaki felsőoktatási intézményekben. Szerkesztette: Hársné Kigyóssy Edit. Folia Practico-Linguistica 1981. XI.1. BME Nyelvi Intézet.

3/ Szőllősy-Sebestyén András: Mit tanul, aki nyelvet tanul? In Nyelvoktatás és nyelvészet a Budapesti Müszaki Egyetemen. Szerkesztette: Szőllősy-Sebestyén András. Folia Practico-Linguistica 1983. XIII.1. BME Nyelvi Intézet. 19-34.

3/a Vö. Robert de Beaugrande: Reading skills for foreign languages: a processing approach. In Reading for Professional Purposes. Studies and Practices in Native and Foreign languages. Edited by A.K. Pugh and J.M. Ulijn. Heinemann Educational Books, London 1984. 12-13, 16-17.

4/ A magyar nyelvoktatás többnyire azoknak az igényeknek nem tudott megfelelni, amelyeknek teljesitése az oktatás további,

nem célok /pl. szakterületek/, hanem feltételek /tudásszintek,kulturális háttér, anyanyelv, közvetitő nyelv stb./ szerinti differenciálását kivánnák meg.

5/ Jelen kötetünkben bővebben foglalkozik ezzel a témával Aradi András Az eredményes szakmai kommunikációhoz szükséges nyelvi, nyelvhasználati és nyelven kivüli készségek cimü irása.

6/ Mondatértékü szerkezetek a magyar müszaki nyelvben. Szerkesztette: Szőllősy-Sebestyén András. Folia Practico-Linguistica 1983. XIII.2. BME Nyelvi Intézet.

7/ A magyar mint idegennyelv kutatásába az idegennyelv és a második nyelv megkülönböztetését Szépe György vezette be 1981-ben az V. magyar lektori konferencián tartott előadásában /A "magyar mint idegennyelv" néhány diszciplináris kérdése. In Magyar nyelv külföldieknek 5. Szerkesztette: Giay Béla és Ruszinyák Márta. Kiadja a Müvelődési Minisztérium és a Nemzetközi Előkészitő Intézet, Budapest 1981.9-27./ Ennek nyomán részletesen foglalkozott vele Éder Zoltán 1983. májusában a Magyar Tudományos Akadémián az Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság és a Magyar Nyelvtudományi Társaság Nyelvoktatási Szakosztályának közös ülésén. Különösen Szépe György hangsúlyozta /i.m. 12./ a második és az idegennyelv tanitása közötti lényegbe vágó módszertani különbséget.

8/ Az utóbbi időben, ahogy egyre növekszik azoknak a végzett mérnökhallgatóknak a száma a világban, akiknél sikerült elérni a magyar nyelvoktatás által óhajtott célt, arra is kezdünk ráébredni, hogy ezt a célt nem csak elérni nehéz, hanem ha egyszer elértük, ezzel újabb nehézség elé állitjuk a szakmai tanulmányai befejeztével hazájába visszatérő, és ott munkába álló hallgatót. A jövőben ezért nyilván foglalkozni kell majd a visszailleszkedés nyelvi problémáival is, de ennek a módszertani konferenciának ez semmiképpen nem volt feladata.

II. A MAGYAR MINT IDEGENNYELV OKTATÁSÁNAK ESZKÖZRENDSZERE

Gyenes Tamásné dr.:

A TANMENET, AHOGYAN AZT EGY GYAKORLÓ TANÁR LÁTJA

Egyetemünk külföldi hallgatói magyar nyelvi oktatásának célját és programját több mint egy évtizede megfogalmazták már. E célnak és a programnak megfelelő tankönyvek és segédanyagok meglehetős bőségben állnak rendelkezésünkre hosszabb ideje. Ki van dolgozva az elérendő készségszint[1/], a követelményrendszer,s mindezek tetejébe hét módszertani konferenciánkon, megszámlálhatatlan munkamegbeszélésünkön megannyi sikeres módszerünkről számolt be gyakorlott tanári testületünk. Ám épp a tankönyvek, jegyzetek és módszerek bősége csábit leginkább a tanmenetek megmerevedésére, a rutin elharapódzására, arra, hogy évről-évre ugyanazt és ugyanúgy oktassuk hallgatóinkat, hiszen "az új diáknak a régi tanmenet is új".

Pedig nem csupán az indokolja évről-évre új tanmenet készitését, hogy a tanár ne unatkozzék a gépies ismétléstől! Inkább az oktatók évenként /félévenként/ egyszeri "feltöltődésének" a vágya, az, hogy egy-egy oktatási periódus elején egészben lássuk esedékes oktatásunk folyamatát, feladatait, s képzeletünkben egységgé álljon össze a részkészségek óránkénti alakitgatásából apródonként kifejlődő komplex nyelvi kompetencia. Szerintem a tanmenetkészités a tanári tevékenység egyik legintenzivebb, "leglázasabb" szakasza, amelyben a bürokratikus muszájnak tünő feladat a tanitás értelmét és eredményét anticipáló aktussá emelkedik.

A tanmenetkészités - az órák és a naptár egyeztetésén túl lényegében anyag- és módszerkiválasztást jelent. Az anyagkiválasztás tulajdonképpen egy háromváltozós függvény. Egyik komponense a vizuális, az auditiv és az audiovizuális tan- és segédanyagok hivatalosan rendelkezésre álló /illetve előirt/ és egyé-

nileg összegyüjtött választéka. Második komponense a készségek azon háromlépcsős rendszere, amelyeket az oktatási célból levezetve fokozatosan és egymásra épitve ki akar fejleszteni az oktató. Azt azonban, hogy e két változó milyen szerephez jut, a harmadik komponens dönti el: az adott tanulócsoport mindenkori nyelvi szinvonala, nálunk a hallgatóknak a Nemzetközi Előkészitő Intézetből hozott nyelvi alapjai, továbbá egyéni adottságaik és annak a karnak a profilja, amelyen tanulmányaikat folytatják. Minthogy pedig ez a harmadik komponens rendkivüli változatos lehet, a korábbi tanmeneteket - nézetem szerint - csaknem képtelenség jelentősebb adaptáció nélkül használni, jóllehet az oktatási cél, a tananyag és a követelményrendszer meglehetősen stabilnak tekinthető. Hiába mindez, ha a hallgatóság összetétele évről-évre mindig más. Igy aztán az információ forrásaiból, illetve a bázisukon kialakitandó készségek háromfokozatú rendszeréből mindig részben mást és másféle elrendezésben kell kiválogatni avégből, hogy a csoport szükségleteinek és igényeinek megfelelően épüljön fel az oktatás vezérfonala, a tanmenet.
Megjegyzendő: a három fokozat a készségek három szintjét jelöli - az első szinten általában még csak receptiven müködő készségekről beszélhetünk.

A következő táblázat a tanmenet anyagának összeválogatásához igyekszik elvi áttekintést nyújtani. /Bár haladó fokú nyelvoktatás folyik nálunk, a táblázat receptiv szinten helyenként az alapokig nyúl vissza./

1/ Oktatási segédanyagok és mellékletek külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához. Bp. 1980. BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport.

Információelsajátitás - készségfejlesztés a magyarnak mint idegen nyelvnek haladó fokú oktatása során

	A KÉSZSÉGEK HÁROMFOKOZATU RENDSZERE		
	1.	2.	3.
AZ INFORMÁCIÓHORDOZÓK FAJTÁI **Vizuális** olvasott szöveg ismert kép mütárgy modell séma képlet/ek/	OLVASÁS hangos és néma	OLVASÁS hangos prozódikusan tagolt	FELOLVASÁS
	IRÁS latin betük másolás röviditések jelek	IRÁS betüformák	IRÁSBELI feladatok külalakja
	SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁS globális és részletes irányitással	SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁS globális és részletes önállóan	SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁS globális és részletes önállóan egyénileg feldolgozott szöveg kép/sor modell séma leirása útján szóban és irásban
	közösen feldolgozott szöveg alapj.		
	Uj nyelvtani jelenségek beillesztése a már megismert NYELVTANI RENDSZER-be nyelvtani transzformációk ismert szövegen közösen önállóan		Nyelvtani transzformációk ismeretlen szövegen önállóan
	Uj LEXIKAI elemek beillesztése a már elsajátitott szókincsbe, lexikai manipulációk ismert szövegen közösen önállóan		LEXIKAI manipulációk ismeretlen szövegen egyénileg

AUDITIV élő szöveg /tanár,hallgatók/ adaptált szöveg felvételről eredeti felvétel a rádióból /dolby/ akusztikailag torzitott és zajos felvétel	JEGYZETELÉS közösen JEGYZET SZÖVEGGÉ ALAKITÁSA közösen részleteiben egészében	JEGYZETELÉS közösen és egyénileg JEGYZET SZÖVEGGÉ ALAKITÁSA közösen és egyénileg részleteiben egészében	JEGYZETELÉS és JEGYZET SZÖVEGGÉ visszaalakitása egyénileg Az információnak korábban szerzett információkkal együtt uj SZÖVEGGÉ ALAKITÁSA SZINKRONTOLMÁCSOLÁS /idegennyelvü hallott szöveg magyarul/
Audiovizuális hangositott kép/ek/ hangosfilm tv	MEGEGYEZIK AZ AUDITIV SZÖVEGFELDOLGOZÁS KÉSZSÉGEIVEL Hangosik nélküli /hangos/film hangositása a mozgó kép szöveggé alakitása közösen	egyénileg	

Hogy a tanmenetben a háromfajta információhordozó csoportból mit választok ki, s hogy azok feldolgozásakor miféle és milyen szintü készségeket kivánok kialakitani, ahhoz előbb meg kell ismernem az érdekelt hallgatók nyelvi szintjét. Uj csoport esetén tehát első teendőm mindig az alapos /nálunk-teszt/ felmérés. A tanmenet összeállitására csakis a tesztfeladatok kijavitása és elemzése után kerülhet sor.

A tanmenet összeállitásának szemléletesebbé tétele céljából e cikk mellékleteként egy tanmenetsort közlünk, azt, amely alapján az 1980-81. és 1981-82. tanévben négy féléven át egy épitőmérnöki /és részben épitészmérnöki/ hallgatói csoportot tanitottunk. Az induló csoport nemzetiségi összetétele a következő volt: három NDK-s, egy mongol, egy kolumbiai, egy ciprusi, négy arab. Tesztdolgozatuk átlageredménye /száz pontból/ 51,95. Az első félév végi nyelvi átlaguk 2,8 volt. Ekkor hárman - nem nyelvi okokból - kibuktak közülük. Második félévi átlagosztályzatuk változatlanul 2,8 maradt. Harmadik és negyedik félévben - egy hallgatóval kiegészülve - nyolcan tanultak tovább. Harmadik félévi átlagosztályzatuk 4,00, szigorlati /negyedik félévi/ átlagosztályzatuk 4,5 lett! Osztályzataikra egyrészt azért térjünk ki, mert ez magyarázza a tanmenetben jelzett feladatok nehézségi fokát, másrészt, mert következtetni lehet belőlük előrehaladásukra.

Az első félévi tanmenet /heti 6 órás oktatásra készült/ meglehetősen hiven ragaszkodik a kötelező jegyzet olvasásra szánt szövegeinek sorrendjéhez, s ami ezzel együtt jár, az előirt sorrendben irányozza elő a nyelvtani /alaktani,mondattani/ ismétlést, valamint az igei névszóképzést. De a nyelvtani és lexikai, fonetikai gyakorlatokat már válogatva, a csoport szinvonalának megfelelően súlyozva adagolja. A tankönyv sorrendjétől /sőt részben szövegeitől is/eltér, amidőn a hallás utáni szövegek értésének receptiv és produktiv készségeit épiti. Nemcsak a Magyar Nyelvi Csoport által kiadott segédanyagokból merit, hanem a Paksi Atomerőmü prospektusát /ERBE/ is felhasználja, és általában azt az elvet igyekszik érvényesiteni, hogy az olvasott és a

hallott szöveg lehetőleg azonos vagy hasonló tematikájú legyen, mert ez megnöveli a már ismert szókincs forgási gyakoriságát, az ismert témák határait kedvezően tágitja ki, s ezzel a szóbeli és az irásbeli kifejezőkészség kialakulását is elősegiti. A különféle feladatok komplexitása, másrészt a mikroszövegekben is a sokoldalúságra, a többcélú nyelvi alkalmazásra való törekvés jellemzi már az első évfolyam első félévének a munkáját is. Mindamellett újra meg újra vissza kell nyúlni az alapokig. Ezt a célt szolgálja például a prozódikus olvastatás, amelyben mi még a hallás utáni szövegértés egyik igen fontos előfeltételét is látjuk. /Vö. szerzőnek a BME 200.éves jubileumi ülésszakán tartott előadásával! Folia Practico-Linguistica XIII.1. 1983./
Ugyancsak az első félév feladatai közé tartozik az, hogy a hallgatók megismerkedjenek az egyes olvasmányok szövegsajátosságaival, képesek legyenek vázlatban, ill. kivonatban rögziteni a szöveg főbb információit, s e szikár nyelvi vázat képesek legyenek közérthető közléssé visszaalakitani. /Vö. szerzőnek a Folia Practico-Linguistica X.1. 1980. számában a hallás utáni szövegértés lélektani vonatkozásairól szóló cikkében a belső beszédkülső beszéd nyelvi mechanizmusaival kapcsolatos megállapitásaival!/ Ezek a részkészségek alapozzák meg a hallgatók szóbeli és irásbeli fogalmazási készségét, melynek kialakitása céljából a tanmenet rendszeresen mikroszövegalkotási feladatokat irányoz elő. A tanmenetben feltüntetett lexikai gyakorlatokkal csupán különböző szókincsfejlesztési lehetőségeket kivántunk felvillantani: összefüggő rendszert nem alkotnak.

A csoport a félév végére általában a második, döntően reproduktiv készségszintre jutott el. Ennél több csupán a legjobbaknak sikerült, s csak ők voltak képesek a december hónapra előirt önálló szövegfeldolgozásra, az azzal végzendő önálló lexikai, nyelvtani és fogalmazási manipulációkra.

Minthogy a nyelvi alapok a második félév elejére még mindig nem szilárdultak meg, szükségesnek látszott ezeknek valamint az

új nyelvtani anyagnak nyelvi laboratóriumban történő megerősitése. A MNyCs laboranyaga felfokozta az órák hatékonyságát, megsokszorozta az egy hallgatóra jutó begyakorlási időt.
A nyelvtani demonstrálást is célzó tankönyvszövegeknek még a sorrendjéhez is ragaszkodtunk; ez és a hallás utáni szövegek oktatásában az egyre nagyobb önállóság jellemezte a második félév munkáját. Néhány aktuális témakört jelöltünk ki /környezetvédelem, energetika, a magyar szellemi export/, s e témák köré csoportositottuk egyrészt a MNyCs új hallás utáni szöveggyüjteményének egyes anyagait - részben a fonotéka dolby felvételével szemléltetve -, ehhez kapcsoltuk az egyetem folyosóin található vitrinanyagokat, a Vizgazdálkodási Intézet laboratóriumának kisérleti méréseit. A cél továbbra is az önálló /szóbeli és irásbeli/ szövegalkotás készségének kifejlesztése volt, az, hogy a hallgatók változatosan gyakorolják a nyelvtani transzformációkat és a lexikai manipulációkat, s bevetésre készen tartsák magyar nyelvi ismereteiket. Az állandóan javitott házi feladatok tipushibái elleni küzdelemben jó segitségnek bizonyultak a minimális időráforditással járó, maximális hasznot igérő ún. "pattern" javitások. /Vö. szerzőnek a Folia Practico-Linguistica 1979.1. számában a 139. lapon lévő beszámolójával!/ A tanmenet fontos célkitüzése volt a hallgatóknak a receptiv és a reproduktiv készségszintről a produktivra történő fölemelése. E célt szolgálták az "irányitott önálló" feldolgozásra kiadott szövegek a félév végén. Minthogy ekkor még gyenge közepes szinvonalon volt a csoport, élőszóban általában 5-8 mondatnál hosszabb összefüggő szóbeli produkciót nem kivántunk meg, bár a jobbak természetesen már ekkor is mintegy kétszeres hosszúságúra voltak képesek.

A másodéven - mint azt a bevezetőben már emlitettük - kissé módosult a csoport összetétele. De elsőévesként az uj hallgatók sem voltak eredményesebbek, mint társaik, tehát a másodévben meredeken emelkedő szinvonal nem valami külsődleges "feljavitásnak" tudható be, hanem annak, hogy valamennyiüknél beértek a készségfejlesztés eredményei.

A második évfolyamra /itt már csak heti három órára/ készitett tanmenet anyagának egy részét természetesen szintén a kötelező tankönyvből /szabadon/ válogatott, alig adaptált szakszövegek és nyelvi gyakorlatok alkotják. A válogatás elve itt is az, hogy lehetőleg összefüggő témakörök alakuljanak ki. Ez azért is fontos, mert minden egyes szigorlati tétel több szövegből áll össze. A hallgatónak a szolgai reprodukción túl itt az önálló szövegalkotásban, szövegszerkesztésben is gyakorolnia kell magát. De nemcsak a hallgatónak összetettebbek a feladatai, hanem a tanárnak is szélesebbkörüek a lehetőségei. Csupán arra kell ügyelnie, hogy a meglehetősen szabadon válogatható tananyagok mind a szigoruan megszabott négy zárthelyi dolgozat-tipust szolgálják. /1. zh. helyszinen közösen feldolgozott szöveg közös vázlat alapján történő 25-30 mondatos reprodukciója, 2.zh.: Helyszinen önállóan feldolgozott ismeretlen szöveg önállóan készitett vázlat alapján történő irásbeli reprodukciója 25-30 mondatban, 3.zh.: kétszer meghallgatott és jegyzetelt hallás utáni szövegnek a saját jegyzetek alapján készitendő 25-3o mondatos irásbeli reprodukciója, 4. zh.: a tanult szigorlati tételek alapján egy átfogó, új témáról szóló 25-3o mondatos fogalmazás./

Abban a csoportban, amely számára a mellékelt tanmenetek készültek, egyrészt a MNYCS hallás utáni szöveggyüjteményéből válogattunk ki különböző épitő- és épitészkari profilu anyagokat. Az önálló szövegfeldolgozási készség, továbbá a hallás utáni szövegértési készség továbbfejlesztése, illetve vizuális információk szöveggé szervezése céljából a népi épitészetre vonatkozó érdekes anyagokat kaptunk a BME Központi Könyvtára szakreferensétől, Gáspárné Demeter Judit épitészmérnöktől, továbbá kirándultunk a szentendrei skanzenba, és a restaurált keszthelyi Festetich kastélyt ábrázoló diasorozatot néztük meg. A házgyártásról szóló hangosfilm nemcsak ismereteket nyújtott, hanem a torz és gyorsütemü géphang megértésébe is belekóstoltatta a hallgatókat. Az igazsághoz hozzátartozik az is, hogy e vetitést a sikeres feldolgozás érdekében ki kellett egészitenünk a film mondanivalóját összefoglaló tanári előadással. A tanmenetet egy pon-

ton nem sikerült teljesitenünk; részben a megfelelő források hiánya, részben a hallgatók könyvtárhasználati gyakorlatlansága miatt el kellett hagynunk a saját hazájuk népi épitészetére vonatkozó kiselőadásokat.

De hiszen a tanmenet nem szentirás. Attól lesz élő, ha rugalmasan alkalmazzuk.

TANMENET a magyar nyelv oktatására I.évf.1. félév

Kiemelt cél: a hallás utáni szövegértés komplex fejlesztése

Szövegek: Kigyóssy: Magyar Nyelv I. és II.
Munkaközösség: Hallás utáni szöveggyüjtemény
ERBE: paksi prospektus

Időpont	Szöveg	Módszer	Nyelvtan	Megjegyzés
Szeptember				
1.hét	A magyar müsz. felsőokt.fejl. 1-3.bek. Az egyetemen új épületei Tesztfelmérés iratása	beszélgetés hallás u.	A magyar állitmányok fajtái	Házi feladat: a tankönyvből a megbeszélt szöveg elolvasása
2. hét	A magyar müsz. felsőokt.fejl. /végig/ A BME ma /a Jövő Mérnöke az évnyitóról/	közös olv. hallás u.	Az egyszerü m. részei, mondatbővités; a kérdő struktúra. Alanyi és tárgyas ragozás. A magánhangzók, a hangrend, az illeszkedés.	Prozódiai gyak. 15.perces röpdolg. a BME történetéről. Hf.: Kapott vázlat alapján irásbeli bemutatkozás: "Önmagamról"
3. hét	Mezőgazdasági munka			
4. hét	A term.tud. felosztása	közös olv.	Birt.szem.r. Az igenevek.Az igeneves transzformáció menete.	Vázlatkészités.Szóvázlat,jegyzetelés.Kiegészités a gondolati tartalékkal. Visszaalakitás szöveggé. Prozód. gy.

Október 5. hét	A gázok szerk. 1. bekezdés 2. bekezdés	közös olv. hallás u.	Igeneves transzform. "azon"; rámut.szó nélküli főmondatok; az értelmező	Röpdolg.:Mi a fizika és a kémia tárgya? /10 perc/ Beszédgyak. a gázkisérletről.
	Az atomok periódusos rendsz. 1. bekezdés	közös olv.	A felszólító mód és haszn.a mellékm.-ban. Alárendelt m-k	Hf.: Fogalm. a gázkisérletről. Prozód.gyak.
6. hét	Az atomok periódusos rendsz. /végig/	közös olv.	A feltételes mód és használata	Röpdolg.: A per. rendszer /a táblázat segitségével /15 perc
	Az atomerő békés hasznositása /ERBE-Paks/	hallás u.	Mellérendelő m-k	Beszédgyak.: az atomerő hasznos. Lexikai gyak.: 32/13
7. hét	A vektor fogalma	közös olv.	Főnévi igenevek és mondatbeli funkc-ik	Táblánál kérdésre felelet fogalmazása. Táblánál igeneves transzform. és igemódhaszn. gyakorlása.
	A természetes energiahordozók /globálisan/	hallás u.	nekem lehet+-ni= számomra -ható	
	Autóbuszgyártás	hallás u.	nekem nem lehet +-ni= számomra -hatatlan	Lexikai gyak.: 32/14
8. hét	A term.energiahord. /részletesen/	közös olv.	- ható, -hatatlan Bef. mn.igen.tagadása: -atlan, -etlen. Mondatbeli funkc-ik.	Táblánál: a nyelvtan gyak. Lexikai gy.: 72/17 Fonetika: 58/5, Prozód.gyak.
	A fényelnyelés jelensége	hallás u.		

9.hét	A dolgozatban szereplő olvasmányok, nyelvtan és lexika gyakorlása írásban a táblánál 1. zárthelyi dolgozat irása			
November				
1o.hét	Az 1. zh. javitása		Tipushibák javitása	Fonetika 70/7
	Atomenergia /ERBE-Paks/	hallás u.	Pattern	
	Mérési alap-ismeretek			Prozód.gy.
	2 bekezdés	hallás u.	-andó, -endő= kell + -ni= ami lesz	
11.hét				
	Mérési alap-ism-k /végig/	közös olv.	-andó, -endő	Vázlattal beszéd-gyakorlat
	Hol a pontosság határa?	hallás u.	Összefoglalás: -ható,-hatatlan, -atlan,-andó /2 funkcióban/	Hf.: irásban "Mi a rugós erőmérő, és hogyan müködik?"
	A földtan tud. fejlődése 1.bek.	közös olv.	-va, -ve	
12.hét				
	A földtan tud. fejl. 2.bek.	közös olv.	A hat.igenév idő- és módhat.-ként azonos és kbző alanyú mondatokban	Vázlattal beszédgyak. Hf.: Budapest egyik gyógyfürdőjéről jut eszembe /irás-beli fogalm./ vagy: A kazánkő Lexika: az "erősit" szócsaládja
	A term.vizek ipari felh. 1.bekezdés Budapest fürdő-város	közös olv.		
		hallás u.		

13. hét Időmérés, időmérő eszközök	közös olv.	-ás, -és	Vázlattal beszédgyak. és közös fogalm. a táblánál
Hőerőmű, atomerőmű,/ERBE-Paks/	hallás u.		Prozódia, fonetika 85/5
December 14. hét A mozgás	közös olv.	-ás, -és ...való	Vázlattal beszédgyak. és fogalmazási gyak. a táblánál
Az ürkutatás és a magyar-szovjet ürrepülés	hallás u. egyéni gyüjtőmunka		-andó, -endő, -ve,-ve, -ás, -és,... való transzform.a táblánál Lex.gyak. Prozód. gyak.
15. hét A félévben tanult szövegek ismétlése		A névszóképzés ismétlése és összefoglalása Nyelvtani ism.:	Vázlat alapján ki-ki felkészül egy olvasmányból. Beszéd- és fogalm. gyak. a táblánál 122-123.l. 9,10,11. gyak.Lex.gyak.Prozódia
A méterrendszer /163.l./	hallás u.	Nyelvtani ism.:	Fonetika 113/5 128-129.l./7,8,9,10, 12.
16. hét A 2. zárthelyi dolgozat irása A 2. zh. javitása Osztályzás, beszámolók			

I. évfolyam 2. félév
Szövegek:előbbiek + Farkas-Fodor: Laboratóriumi gyakorlatok...

Február 1. hét	Természetes szénféleségek /globálisan/ Atomreaktor az egyetemen Természetes szénféleségek /részletesen/	hallás u. hallás u. közös olv.	Az első félévi anyag: igéből névszóképzés /LABOR/	A nyelvtani tipushibák gyak. patternnel, a laborkönyv segitségével. Mondatelemzés, ágrajz, Prozód. gyak. Hf.: Az atomenergiáról tanultak ismétlése /ERBE/
2. hét	A fémek ált. jellemzése	közös olv.	-ú,-ü /LABOR/	1/-ú,-ü drill /Laborkönyv/ prozód.gyak. 2/ Lexika: 9/1o mér, mutat 3/ Hf.: 4-8 mondatos fogalm. A hőfok és a vezetőképesség összefüggése
3. hét	Az aluminium /1o8-1o9.l./ A rezgési energ. terjedése	önállóan olv. közösen feldolg. közös olv.	-tlan,-tlen, -atlan,-etlen /LABOR/	1/ -s,-tlan drill /laborkönyv/ 2/ prozód.gy. alapján ágrajz, ebből mondatalk. 3/ Lexika 28/18 a,b
4. hét	A magyar ezüst A mechanika fejl. története 1.bek. Kőolajkutatás lézersugárral /hangfelvétel/	otthoni olv. előzetesen adott szempontok alapj. közös olv.	-i /LABOR/	1/-i drill /Laborkönyv/ 2/ Beszélg. az otthon elolvasott szövegről, összekapcsolása az előző Aluminium szöveggel, közös fogalm. szóban 3/ Lexika: ismer,nevez 35/13 4. Hf.: fogalmazás: Magyarország ezüstje az aluminium /1o-16 mond./

Március				
5.hét	A mechanika fejl. története /végig/ A kényszerek kböző fajtái	közös olv. hallás u.	-beli, -féle, -szerü /LABOR/	1/A laborkönyv nehezebb -ú, -ü, -s, -i gyakorlatai alapján prozódiai gyak., szintagmaépités 2/Lexika: 44/16 -1,2,3 3/ Felelés: Magyarország ezüstje az aluminium
6.hét	A kényszerek... A csúszó surlódás 1.bek.	beszédgyakorlat közös o.	A főnévből képzett m.nevek összefogl. /LABOR/	1/ Kiselőadások a kényszerekről /szóban,irásban/ 2/ Pattern az összefoglaláskor kiderült hiányok begyakorlására
7.hét	A csúszó súrlódás /végig/ A viztakarékos hütőtorony /hangfelv./	közös olv. hallás u.	Mnévképzés főnévből /gyakorlás/	1/ kiselőadások a tanult hat olv. alapján /4-8 mondat/ szóban és irásban 2/ Lexika 51/12,13
8.hét	Az 1. zárthelyi dolgozat irása és javitása Környezetvédelem: Szennyviziszapból olaj /hangfelv./	hallás u.		Tipushibák javitása pattern-nel
Április 9.hét	Valószinüségszámitás 1.bek. Valószinüségszámitás /végig/	közös olv. hallás u.	-ság,-ség /LABOR/	1/ Szintagmaép.,majd -ság,-ség transzform. után prozód.gyak. és ágrajz eredeti és transzformált változatban 2/ Lexika: 61/13,14

10.hét	Felületi érdesség Magyar szellemi export: Egy kurdisztáni völgyzárógát modellkisérlete a BME-n	közös olv. hallás u.	"volta" Továbbképzés /LABOR/	1/ Szóbeli és irásb.fogalm. gyak. a környezetvédelmi és a valószinüségszám.témáról 2/ Lexika 75/13 3/Hf.:Az erő /98-99./a szövegből 5 továbbképzett szó kikeresése, lazább szerkté történő alakitása,mondatalk.
11.hét	Magyar export: Az Aquanova tengerviz sótalanitó	hallás u.	Mellérendelő szerkezetek	1/ Magyar export a nagyvilágban: szób.és irásb. fogalm. 2/ Lexika 68/13
12.hét	Ált.géptan	A tanár előbb szabadon előadja, jegyzetelteti, majd közös olv.	Mellér. szerk-k	1/ Az irott és a beszélt nyelv különbségei,ágrajzok 2/ A szöveg tartalmi egységeiként szóbeli fogalmazások 3/ Hf.:Egy témáról 8 mondat /hallgatónként más téma/
Május 13.hét	A jövő energia- és nyersanyagforrásai: Biomassza és biogáz	hallás u.	A szóképzés ismétlése /LABOR/	
14.hét	Mesterséges holdak, ürhajók Az ürkutatás haszna /hangfelvétel/	irányitott önálló hallás u.	-"- /LABOR/	1/ Feleletválasztós,ill.kiegészitéses szövegértési ellenőrzés 2/ Közös,majd egyéni szóbeli, ill.irásbeli válaszadás, 3/ Lexika: 81/11,14

15. hét	A tanult szövegek ismétlése szóban és írásban A 2.zárthelyi dolg.	egyéni és csoportmunka írása	
16. hét	Mire jó az ürkutatás? A hallás utáni szöveggyüjtemény 66-68.l-n levő szövegei alapján A 2. zárthelyi dolgozat javitása Beszámoltatás		Kiosztott szövegek irányitott önálló feldolgozása és előadása 2-5 mondatban

II. évfolyam I. félév

Szövegek:
Kigyóssy: Magyar Nyelv II. /MNY II./
" Müszaki szövegek /MNY III./
Kajla: Müszaki szöveggyüjtemény /SZGY/
Munkaközösség: Hallás utáni sz.gy. /HU/
Különböző szakcikkek

Időpont	Téma	Módszer	Nyelvtan	Megjegyzés
Szeptember				
1. hét	A falak /MNY II./ Injekciózott gimnázium /HU/ hangfelvétel	Közös olv. hallás u.	Ágrajz.Sokszorosan bővitett egysz.mondat transzform.több egysz. mondattá	

2. hét	Az épitőanyagok tulajd. a viz szempontjából /MNY II./	hallás u.	256/10	
	Épületek célja,rendeltetése	közös olv.		
3. hét	A keszthelyi kastély felújitása /HU/	hallás u.		Diavetités
	Mi a népi épitészet? /Szász-Szigetvári 1,2,7,8,9. bek./	közös olv.		
4. hét	A lakás részei	közös olv.		Közös fogalmazás és javitás Hf.: okt.2o-ig megnézni a szentendrei skanzent
OKTÓBER 5. hét	Falusi ház belső elrendezése /Szász-Szigetvári/	közös olv.	307/6,7 3o8/8 272/38,39	1/ A fogalmazás formajegyei 2/ Közös fogalm.
	Butorok,berendezések MNY III./	közös olv.		
6. hét	Épitőanyagok és szerkezetek /MNY III./	közös olv.	282/4,5	
7. hét	Téglagyártás 1-3.bek. /MNY III./	közös olv.	283/6,7,8	Közös fogalmazás
8. hét	Az 1. zárthelyi dolgozat	irása		

November 9. hét	Az 1. zárthelyi dolgozat javitása Vakolatarchitektúrájú épületek védelme /HU/	hallás u.	286/15 287/19	Egyéni referálási feladatok kiosztása /referálás folyamatosan a 14. hétig/
10.hét	Előregyártott vasbeton szerk-k... /MNY III./ Kapcsolatok /MNY III./	közös olv.	288/24,25	Óra után referálás
11. hét	Mi a házgyártás? /népsz.tud.film/ Elemek csatlakozása és modulkoordináció /MNY III./	vetités, megbeszélés	289/27	Hf.: Házgyári elemkészités.Fogalmazás a film alapján.Óra után referálás
12. hét	A budapesti házgyártással kapcsolatos... /MNY III./ A szőnyeg elv /MNY III./	egyéni feldolgozás közös olv.		Közös fogalmazás Óra után referálás
December 13. hét	A 2. zárthelyi dolgozat irása /Flexibo SZGY/			Óra után referálás
14. hét	A 2. zárthelyi dolgozat javitása Beszámolók			A szigorlati tételek ismertetése

II. félév

Február 1. hét	Népi épitészet /szakcikk/	egyéni kiselőadások		Az 1.félévben referált szövegek nyilvános előadása Hf.: Tételek ismétlése
2. hét	Az első hat tétel A skanzen /szakcikk/	egyéni előadás hallás u.	290/28,29	Hf.: fogalmazás a hallás utáni szövegről készitett egyéni jegyzetek alapján
3. hét	Ipari üzemek telepitési szempontjai /MNY III./ Erőmüvek telepitései szempontjai /MNY III./	irányitott önálló hallás u.	291/30 293/1	Egyéni, referálandó szövegek kiosztása
4. hét	Ipari üzemek és erőmüvek telepitése	közös összefogl. beszélg.	294/3,4 295/6,7	
Március 5. hét	A városok fejlődése /MNY III./	közös olv.		Konzultáció a saját tételről -lexikai segitségnyújtás
6. hét	A népi épitészetről /szakcikkek alapján/	tanári előadás hallás u.	296/9,10, 11	1/ a jegyzetelt előadás alapján helyszini egyéni irásbeli fogalmazás 2/ Konzult. a saját tételről

7. hét	A kijavitott fogalmazványok megbeszélése A városközpont és szerkezete /MNY III./	 közös olv.	301/1,2	
8. hét	Az 1. zárthelyi dolgozat irása /Szakcikk a népi épitészetről/			
Április 9. hét	Az 1. zárthelyi dolgozat javitása A saját téma referálása /1-3./ Népi épitészeti hagyományok őrzése korunkban /szakcikk alapján/	 hallg.ea. tanári előadás hallás u.		1/ pattern a nyelvi hibák javitására 2/ A hallgatott előadás jegyzetelése Hf.: Saját jegyz.alapján irásbeli fogalm.
1o.hét	A saját téma referálása /4-6./ Népi hagyományok őrzése korunkban	 kapott szöveg önálló feldolg.	302/5, 303/6, 304/9	Hf.: Az órán önállóan feldolg. szövegről készitett jegyzetek alapján irásbeli fogalmazás
11. hét	A saját tétel referálása /7-8./ A város c. tétel referálása Népi hagyományok őrzése /szakcikk/	 hallás u.	3o5/1,2	Hf.: Önállóan tételösszeállitás "Népi épitészeti hagyományok megőrzése korunkban"

12. hét	Hazám népi épitészete /1-4./	referálás	306/5.	Hf.: A tételek ismétlése
	Helyszinen kapott rövid szöveg feldolg.	hallg. egyéni munka		
Május 13. hét	Hazám népi épitészete /5-8./	referálás		
	A tételek ismétlése	közös beszélg.		
14. hét	A szigorlati zárthelyi dolgozat irása a népi épitészet tárgyköréből			

SZIGORLATI TÉTELEK:

1. Épületek funkciója, rendeltetése
2. A lakás részei, bútorok, berendezések
3. Hagyományos épitészet /anyagai, falai, gyártási eljárásai/
4. A nagyüzemi jell. épitkezés elvei, anyagai, falai, gyártási eljárásai
5. Hagyományos épitőanyagok /jellemzőik, előállitásuk, felhasználásuk/
6. A skanzen
7. Ipari üzemek és erőmüvek telepitése
8. A városok kialakulása, fejlődése
9. A népi épitészet különböző rendeltetésü épületei
10. Népi épitészeti hagyományok őrzése korunkban
11. Hazám népi épitészete /saját tétel/

Fodor Katalin:

SZAKMAI ÉS EGYÉB SZÖVEGEK FELHASZNÁLÁSA

A szövegek oktatásunkban történő felhasználásának kérdését a készségek fejlesztésének szempontjából fogom áttekinteni.

Mivel legfontosabb célunk hallgatóink nyelvi készségeinek magasabb szintre való emelése, azt hiszem, nem kell külön hangsúlyoznom, hogy a szövegek kiválasztásánál is ez az elsődleges szempont.

Ugyanekkor számba kell vennünk olyan másodlagos tényezőket is, amelyek a sikeres oktatás szempontjából mindenképpen figyelemreméltók. Gondolok itt a hallgatók meglévő általános és szakmai ismereteire, a tanulócsoport összetételére, a szöveg feldolgozásának módjaira, a rendelkezésre álló időre, s mindenekelőtt arra, hogy a szövegek kiválasztásában olyan egységes szempontok is érvényesüljenek, amelyek a IV. félév végén lehetővé teszik a magyar nyelvi szigorlat sikeres letételét.

Rátérve témámra szeretném előrebocsátani, hogy csak jelzésszerüen tudom érzékeltetni a készségek és a szövegek közötti viszonyrendszer problematikájának sokoldalúságát. Ennek a viszonyrendszernek az elemei igen gyakran érintik vagy keresztezik egymást, leggyakrabban pedig egybeesnek, ezért nehéz őket leirni. A szorosan értelmezett nyelvi készségeken a fonetikai, lexikai és grammatikai ismereteknek a szintagmákban és mondatokban való alkalmazását, valamint a szintagma tipusok és mondatformák felismerését, azonositását és a szinonim formák létrehozásának képességét értjük.

1./ Nyelvhasználati készségeknek nevezzük az előbb felsoroltak alkalmazását a szövegértésben és a szövegalkotásban. Itt kell megjegyeznem, hogy a receptiv és produktiv készségek

fejlesztése párhuzamosan folyik, azonban a receptiv készség természeténél fogva magasabb szinten áll a produkciós készségnél.

2./ A nyelven kivüli készségek közül a teljesség igénye nélkül a szakmai ismeretek problémájáról és a kulturális ismeretek fejlesztésének lehetőségéről szeretnék említést tenni.

A felhasználható szövegek két nagy csoportját a szakmai és az egyéb /szépirodalmi és köznyelvi/ szövegek alkotják. A müszaki felsőoktatásban lényegesen nagyobb hangsúlyt a szakmai szövegek kapnak, az egyéb szövegek csak kiegészitő szerepet töltenek be. Ilyen szövegek felhasználásának jelentőségét elsősorban a kulturális ismeretek fejlesztésében látom. Ide sorolom a tudománytörténeti, honismereti, valamint a magyar szépirodalom, képzőmüvészet, zene iránti érdeklődés felkeltését szolgáló vers- illetve rövid prózarészleteket. Hangsályozom azonban, hogy ezeknek a szövegeknek a felhasználása akkor a legtermészetesebb, ha valamilyen módon kapcsolatba tudjuk hozni őket a szakmai szövegekkel. Pedagógiai kötelességünk, hogy tehetséges hallgatóink figyelmét felhivjuk a magyar szépirodalom olyan alkotásaira, amelyeknek megismerését nyelvi szintjük lehetővé teszi. Oktatásunk középpontjában azonban a szakmai szövegek állnak, igy ezeket szeretném jellemezni. Szövegeinket alapvetően témájuk, jellegük és szerkezetük határozza meg.

A szöveg témája származhat valamely alaptudományból vagy annak egy ágazatából; választhatjuk egy szükebb szakterületről vagy lehet egyetlen müszaki probléma felvetése esetleg megoldása is. Bármi legyen is szövegünk témája, igyekszünk hallgatóinknak az alapszövegek mellett minél korszerübb, érdekesebb, esetleg szakmailag is újat hozó témát választani. Ha ez valamilyen okból nem lehetséges, akkor törekedjünk arra, hogy a szövegfeldolgozás szubjektiv módon történjék. Hadd emlitsem erre a II. évesek jegyzetéből ismert szöveget, "A fénycső" c. olvasmányt. Ez a szöveg nem tekinthető szakmailag kifejezetten "izgalmasnak" egy II.éves villamosmérnökhallgató számára, de ha a tanár a szöveggel kapcsolatban felveti pl. azt a kérdést, hogyan tervezné meg a leendő villamosmérnök

saját lakásának világitását, hol használna fénycsövet és hol izzólámpát, ez mindjárt megmozgatja a hallgatók fantáziáját, s egyben fejleszti produkciós készségüket. Kihasználhatjuk azt a tényt is, hogy a "márkajelzés" lexikai egység többek számára ismeretlen, és reklámszövegek, prospektusok, katalógusok felhasználásával kedveltté és érdekessé, valamint szakmailag is hasznossá tehetjük hallgatóink számára ennek a szövegnek a feldolgozását.
A szövegek jellegét tekintve leggyakrabban tudományos elméleti és gyakorlati, szakmai elméleti és gyakorlati szövegek, valamint ismeretterjesztő jellegü szövegek fordulnak elő. Oktatásunkban mindegyiknek megvan a maga helye. Legnagyobb számban mégis a szükebb szakterülethez tartozó elméleti és gyakorlati szövegekre van szükség, mivel ezek a legalkalmasabbak a szövegértési és szövegmegértési, valamint a reprodukciós illetve produkciós készségek fejlesztésére.
A harmadik szempont a szövegek szerkezete, felépitése. Ez igen fontos az egyik legmagasabb szintü készség, a produkció elsajátitásában. /Amelyet természetesen megelőz a reprodukciós készség gyakoroltatása./ A jó szövegszerkezet legfontosabb kritériumának a tagolhatóságot, a szövegrészek megfelelő kapcsolódását, a téma követhetőségét, a jó vázlat készitésének lehetőségét tartjuk. Ami a szövegek terjedelmét illeti, úgy gondolom, jelenlegi szövegeink megfelelő hosszúságúak. Hiányolom azonban tankönyveinkben az un. mikroszövegeket, amelyek jelenléte a mondat és a szöveg közötti hidat jelenthetné. Ilyen szövegek létrehozását számonkérjük hallgatóinktól /már a 2. zh.-tól kezdve/, de mintát erre alig találhatnak.

Az elhangzottakból úgy tünik, hogy elméletileg minden megfelelően szerkesztett, a magyar nyelv szabályait követő, helyesen fogalmazott, müszaki tárgyú szöveg alkalmas a felsorolt készségek fejlesztésére. A gyakorlatban valójában ez nem igy van. A szakkönyvekben, jegyzetekben, szakfolyóiratokban és egyéb közleményekben rendelkezésünkre álló számtalan szöveg közül a nyelvoktatás céljára úgy kell válogatnunk, hogy a kiválasztott szöveg komplex

módon szinte valamennyi készség gyarapitására alkalmas legyen, ugyanakkor kiemelten feleljen meg az előzőekben felsorolt, a szöveggel szemben támasztott követelményeknek, és igy legyen alkalmas egy-egy konkrétan meghatározott nyelvi vagy nyelvhasználati készség fejlesztésére.

Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a szövegeket meg kell változtatni valamilyen módon, hanem azt, hogy a céljainknak megfelelő szöveget kell megtalálni. Mint azt éppen a csoportunkban folyó, a magyar müszaki nyelvre irányuló vizsgálatok eddigi eredményei meggyőzően igazolták, az általunk tanitott nyelvi jelenségek nagy számban és jellemző módon fordulnak elő a müszaki nyelvben.

A nyelvtanárnak tehát nem szövegeket kell konstruálnia, hanem kiválasztania, elemeznie és megfelelő módon feldolgoznia a legalkalmasabb szövegeket.

Dr.Németh Miklósné:

A FILM A NYELVOKTATÁSBAN

A napi műhelymunkából

A reklámon, a televizión, a képregényekben, - tehát a közhasznu képi kommunikációs csatornákon a jelen civilizáció információs apparátusán keresztül - az ábrázolási sablonoknak, a képi patronoknak a tér és a sik, illetve a tér- és időösszefüggések sematizált képleteinek az özöne árasztja el az embereket, uniformizálja a látást.

Franz Kafka irja: "A mozi... zavarja a látást. A mozdulatok gyorsasága, a képek sebes változása arra kényszeriti az embert, hogy pillantása mindig átfusson valamin. Nem a szem lesz urrá a képen, hanem a képek a szemen. A képek elárasztják tudatunkat. A mozi a szem uniformizálását jelenti, pedig a szem eddig öltözetlen volt."

Természetesen a kafkai megállapitás csak részletigazságot tartalmaz, a tagadhatatlanul fennálló veszélyre utal. Ha viszont a film képi eszközei eltérnek a konvencionált sémáktól, látási sablonoktól, akkor a film úgymond "érthetetlenné", csupán a beavatottak által "érzékelhetővé" és értékeltté, a jellemző szóhasználat szerint "müvészi" filmmé válik.

Mi a helyzet az oktatásban felhasználható tudományos-ismeretterjesztő filmek esetében?
A különböző nemzetiségü, más-más kulturán nevelkedett diákoknak nem éppen előnye-e az uniformizált látás?

A nyelvi anyag, valamint az új ismeretek közlése mellett egy jól megválasztott, igényes, magas müszaki szinvonalon kidolgozott film a vizuális kultúra fejlesztését is szolgálja - a látást, a láttatást.
A kulturált látás olyan kulturáltságot feltételez, amely a vizuális információt jelentése és jelentősége szerint képes osztályozni.

Gyakorlati példával szeretném a vizuális kultúra jelentőségét bizonyitani, mégpedig az átépités köréből, mint ahogy a későbbiekben is az átépités, a közlekedés a "vezérmotivum".

Gyakran tapasztalt szomorú tény, hogy az uj lakótelepeken a nem kis anyagi ráforditással kialakitott parkokban a betonutat mellőzve, gyalogutat taposnak az emberek a füves részen keresztül. E látvány alapján nehezen állithatnánk, hogy az ott közlekedők kulturáltan cselekednek, s hogy megértették a környezet esztétikai, szociális lényegét, ismerik az együttélés alaptörvényeit. Pedig a vizuális környezetet a lehető legjobb szándék szerint alakitották ki, számitva talán arra is, hogy ha más nem, a park rendezésében megnyilvánuló, s mindenki számára könnyen érthető, esztétikai értékek befolyásolják majd a magatartást. Mégsem ez történt.

Ha következetesen megvizsgáljuk a várt eredmény elmaradásának okát, elég hamar világossá válhat, hogy nem csupán az ott járók vétenek, hanem a tervezésnél, a park kialakitásánál is hiba történt. Az utakat, a kijelölt betonjárdákat nem racionálisan, nem a közlekedés ritmusának, céljának megfelelően tervezték és ebben a rosszul szervezett vizuális környezetben ellentétbe kerül a szépség és a célszerüség. A vizualitást csak a látvány szintjén tudták megoldani, nem gondoltak arra, hogy ezzel a vizuális formában közölt tartalmak jelentőségét is megkérdőjelezik.

A vizuális kultúra fejlesztése érdekében tett minden lépés pedig azt szolgája, hogy megtanitsuk becsülni és szeretni társadalmi környezetünket, aktivizáljuk diákjainkat, a jövő mérnökeit, e környezet szebbé és jobbá tételére. Ezt figyelembe véve kell felhasználni a vizualitást, az oktató filmet a nyelvoktatásban akkor, amikor egy tanitási egységet filmvetitéssel kivánunk szemléletesebbé is tenni.

A diákokkal végzendő közös munka 6 részből állhat.

1. Előkészités, amely lehetőleg legyen mind auditiv, mind vizuális. A film témájához kapcsolódó vagy akár magának a film

szövegének hallás utáni feldolgozása. A szöveg új, kevésbé ismert és a tartalmi vázát képző szókapcsolatok, kifejezések kiirása, összegyüjtése. Ezeket a tanár a táblára irja, illetve a hallgatók beirják a füzetükbe. A vizuális részt rajzok, sematikus ábrák, reklám, propaganda anyag képezheti.

2. A film megtekintése előtt adjuk meg hallgatóinknak a megfigyelési szempontokat, minthogy a magyar mint idegennyelv oktatásának eszközrendszerében az audiovizuális segédanyagok között a filmet nemcsak a nyelvi anyag alaposabb elsajátitása érdekében szeretnénk felhasználni, hanem a látást, a láttatást is szolgálni kivánjuk a vizuális kultúra fejlesztése érdekében.

3. A film bemutatása. A vetitésre szánt filmek kiválasztásánál a szépség és a célszerüség legyenek a fő szempontok. Amennyiben lehet, a film legyen merész, új megoldásokat alkalmazó és igy beszéltetésre sarkalló.

4. A látottak megbeszélése.

5. Megadott cim alapján az órán közös, otthon pedig egyéni szövegalkotás szóban, irásban.

6. Nyelvtan, szóképzési gyakorlatok a film szövegéhez a tanév során tanult nyelvtani anyag ismétlésére, rögzitésére.

Konkrét példán szeretném bemutatni, hogy lépésről lépésre, hogyan valósithatók meg az oktatómunka folyamában az előzőekben felvázoltak.

A hallás utáni megértés készségének fejlesztése érdekében három, különböző szakos diák részére olyan témáju szöveget kellett választani, amelyet valamennyi szakon tanulnak főiskolánkon, igy esett a választás az útépitésre, közlekedésre.

"Tanulmányterv a budapesti autópálya-gyűrűre" c. szöveg szolgálta a auditiv előkészitést. A vizuálisat pedig Budapest úthálózati térképének vázlatos megrajzolása. A hallott szövegben remek témába vágó szókapcsolatok, kifejezések szerepelnek s igy jól átvezetnek a filmhez. Egy oktatási célokat szolgáló UNESCO filmkatalógusból kiválasztott, a "Nagyvárosok közlekedése" cimü, 12 perces filmet néztek meg a diákok Tokió közlekedéséről az előzetesen megadott megfigyelési szempontok alapján.

Miért éppen Tokió közlekedéséről? - kérdezhetnék joggal. Azért, mert ha a film ujszerü, merész, akkor beszéltetésre ösztönöz. Bár az ország tőlünk távoli, az útépitési és közlekedési gondjai mégis hasonlók, a megoldásokat viszont számunkra XXI. századiak. Ez állásfoglalásra, véleménynyilvánitásra készteti a diákokat /mit tartok belőle országom számára valóságosnak, elérhetőnek, alkalmazhatónak stb./.

A ragyogó technikával készült, grafikonokkal, sematikus ábrákkal lassitott, gyorsitott felvételekkel szemléletessé tett szines film elérte célját. A diákok a megadott szempontokon kivül is sok mindent "felfedeztek" a filmben.

A film sok olyan témát felvetett, amely jó fogalmazási, szövegalkotási gyakorlatul szolgálhatott.

Pl.: Az úthálózat és a közúti közlekedés; korszerü technikai megoldások a közlekedésben; közlekedés és környezetvédelem stb.

A nyelvtani gyakorlatok közül néhány mutatóban:

- szóképzés igékből a tanult melléknévképzőkkel;
- alkossa meg az "út" szócsaládját;
- az "úti" melléknévvel alkosson jelzős szóösszetételt vagy szókapcsolatot. Figyeljen az egybeirásra, különirásra!
- Magyarázza meg a következő kifejezéseket, közmondásokat:
- nyitva áll az út valaki előtt,
- valaminek az útja el van zárva,
- úton útfélen,
- fél óra út,
- Legrövidebb az egyenes út.
- Fel is út, le is út. Stb.

egybe	külön
útitáska	úti elmény
útikönyv	úti kaland
útiterv	úti program
útiköltség	
útitárs	
útirajz	

- Használja a KÖZLEKEDÉS illetve FORGALOM szavakat értelem szerint:

baloldali — jobboldali
egyirányu — kétirányu
folyami, légi szárazföldi, tengeri,
helyi, közúti, utcai, városi
megállt.... — megindult...
megjavitja... — szabályozza...

Az utca el van zárva a ... elöl.
Az Árpád-hid déli részét már átadták a ...
Megszünt a két város között a vonat...
Tihany és Szántód között kompok biztositják...
1983 junius 27 óta 1000 Ft-os papirpénz is van...
Az üzlet ... az utóbbi években többszörösére nőtt.
Sokáig tartott az út Szegedre... elterelés miatt.
A csúcs...-ban gyakran van...-i dugó a Rákóczi uton.Stb.

- A következő szóösszetételek elő- vagy utótagjaként irja be az út főnevet!

burkolás — javitás
épités — karbantartás

alag	köz
fék	szükület
gyalog	szakasz
vissza	nász stb.

Minthogy a nyelvoktatásban a vizuális kultúra fejlesztését is hangsúlyoztam, megemlitek még egy igen fontos tényezőt: az AV-segédeszközök müszaki szinvonalát és állapotát. Bármely magas szinvonalú ugyanis az esetleg drágán beszerzett oktatóanyag, az általa hordozott információs anyag a bemutatás során csak akkor éri el célját, ha eszköztárunk azonos szinvonalon közvetiti azt. S bizony az oktatási intézmények zömében a hangtechnikai berendezések, a vetitők stb. szinvonala, illetve állaga nem mindig megfelelő.

Dolgozatommal azt kivántam bemutatni, hogyan illeszthető be a magyar mind idegennyelv oktatásába a beszédkészség és a vizuális kultúra fejlesztését szolgáló pergőfilm, amely valóban pergővé teheti diákjaink nyelvét, ha jól sáfárkodunk a lehetőségekkel.

Egyed László:

VIDEOTECHNIKA A KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYAR NYELVI OKTATÁSÁBAN

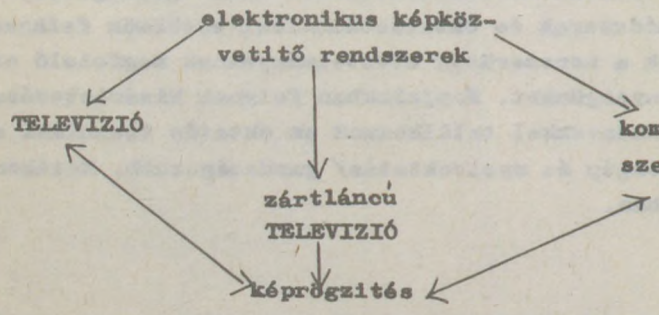
Az utóbbi években azt tapasztaljuk, hogy a tudományos eredmények gyors megismerése az egész világon növekszik, ahogyan növekszik az információk befogadása, továbbadása és gyakorlati felhasználása iránti igény is. A társadalmi és tudományos-technikai haladásban kiemelkedő szerephez jut az oktatás mint a társadalmi-gazdasági fejlődés megoldásának egyik nélkülözhetetlen tényezője. Hosszu időn keresztül az ország gazdasági fejlődésétől függött az oktatás fejlettsége, ma azonban a nemzetközi helyzet kedvezőtlen hatására az oktatásunknak és képzésünknek kell elősegitenie népgazdaságunk további fejlődését. E folyamatban jelentős feladat hárul a nyelvoktatásra, mert a népgazdaság szinte minden területén szükség van jó idegennyelvtudással rendelkező szakemberekre. Ugyanakkor jelentősek azok a hatások, amelyeket a külföldi hallgatók itt-tartózkodásuk alatt a magyar nyelven keresztül magukra szivnak, hazájukban hasznositanak, népük kulturáját általuk gazdagitják, /kereskedelmi, tudományos stb./ kapcsolatainkat hazájukkal szélesitik.

Véleményem szerint munkánk azzal kapcsolódik a népgazdaság fejlesztéséhez, hogy a külföldi hallgatóknak a magyar nyelv elsajátitását, a kétnyelvüség kialakitását segitjük elő. Ez pedig összefügg az oktatás korszerüsitésének szükségességével, azzal, hogy milyen módszerek és oktatástechnikai eszközök felhasználásával végezzük a korszerüség követelményeinek megfelelő oktató-nevelő tevékenységünket. Napjainkban folynak kisérletezések, nagyon jó eredményekkel találkozunk az oktatás technikai eszközeinek /számitógép és nyelvoktatás/ gazdaságosabb, hatékonyabb felhasználásában.

Jelenleg a videotechnika elterjedésének, alkalmazásának időszakát éljük. 1982-ben Veszprémben tartották meg a képmagnetofon alkalmazásával kapcsolatos második konferenciát, amelynek anyagából idézek: "Hazánkban a videotechnika alkalmazásának első szakaszában annak demonstrációs és illusztrációs jellegü funkciói kerültek előtérbe, majd a pedagógiai gyakorlatra való felkészitésben is alkalmazni kezdték. A tanitási készségek és a pedagógia személyiségfejlesztése, a pedagógiai képességek kialakitása, fejlesztése igényként merült fel a képzésben, továbbképzésben, ezért egyre többen keresték a megoldást a videotechnika szélesebb körü felhasználására. A különböző intézményekben többféle, egymástól eltérő törekvések alakultak ki. A jövőre nézve azonban máris biztató jelenség, hogy egyre határozottabb koncepciójú műhelyek születtek a hazai intézményekben és ahhoz kapcsolódóan terjed a videotechnika egy-egy alkalmazási módja."

A nyelvoktatásban sokféle eszközt alkalmazhatunk munkánk hatékonyabbá, sikeresebbé tétele érdekében. Évről évre bővül azoknak az eszközöknek a köre, amelyek hasznosságáról gyakorlati munkánk során meggyőződhetünk. Ma már a filmek, diafilmek, irásvetitők, nyelvi laborok mindennapos segitőinkké váltak, széles körben elterjedtek. A 80-as évektől kezdődően indult meg igazán a hazai videofejlesztés. A videofilm az elektronikus képközvetitő rendszernek csupán egy része.

Nézzük meg az alábbi ábrát, amelyen a képközvetitési rendszer három nagy csoportját láthatjuk:



A képrögzités biztositja a különféle video-rendszerek felhasználásának kiszélesitését. Ma már egyre több intézmény rendelkezik zártláncú tévés rendszerrel és videomagnetofonnal, a komplex rendszerek elterjedését a 90-es évek előtt nem várják a szakemberek.

Ma Magyarországon 2000-re teszik a képmagnók számát. Terjedése növekedik, ahogyan felhasználása is egyre nagyobb mértékü az oktatás különböző területein. Természetesen nem szabad azt gondolnunk, hogy a videotechnika alkalmazása mindent megoldó csodaszer. Vannak jól hasznositható részei, de alkalmazásának sajátos korlátaival is találkozunk. Egyről azonban nem szabad elfelejtkeznünk; az oktatási munka első számu megvalósitója a pedagógus. A pedagógus felkészültsége, egyénisége mindig döntő tényező volt az oktatási folyamatban, és az is marad.

Az audiovizuális eszközök és anyagok hatékony alkalmazásának feltételeit az alábbiakban foglalhatjuk össze:
1/ a tanárok felkészültsége, 2/ a tanári munkaráforditás, 3/ a tanár szokásai, előitéletei a készülékek és az információhordozók alkalmazására vonatkozóan, 4/ az eszközök és anyagok hozzáférhetősége, 5/ egyszerü kezelhetőség, felhasználhatóság, 6/ jó teljesitőképesség, 7/ üzembiztonság, karbantartás, gazdaságosság, 8/ az eszköz alkalmazásának beépitése az oktatási folyamatba, 9/ mobilizálhatóság.

Az eszközök akkor teszik hatékonyabbá a tanári munkát, ha a tanár valóban elfogadja őket, ha be tudja és be akarja épiteni a tananyagba, ha nem növeli meg tulságosan a tanár munkáját. Az eredményességhez feltétlen szükséges, hogy az eszközök és az anyagok is megfelelő mennyiségben és minőségben álljanak rendelkezésre. Az eszköz- és anyagszükségletek megfelelő kielégitése szorosan összefüggő kérdés. Sok esetben a beszerzéseket nem követi a megfelelő tananyag-ellátottság. Igy az anyagok hiánya nehezíti még a legkorszerübb eszközök felhasználását is. Ezért üdvözölhetjük nagy örömmel az Idegennyelvi Továbbképző Központ és az Országos Oktatástechnikai Központ közös elgondolását,

hogy az idegennyelv-oktatás javitására, a beszédkészség fejlesztésére 10-10 filmből álló ötnyelvü sorozatot készitsenek. A terv hamar megvalósult. Ma már beszerezhetjük a videokazettákon forgalomba hozott filmsorozatot. A film szerkesztésében és kivitelezésében az OOK vállalt nagy szerepet. A filmek értékét növeli, hogy neves filmrendező és ismert filmszinészek müködtek közre a feladat végrehajtásában. A készitők abból indultak ki, hogy "a modern idegennyelv-oktatás azt tüzi ki célul, hogy a tanuló által tanulmányozott nyelvet a gondolatközlés, társadalmi érintkezés eszközeként sajátitsa el; a nyelvet funkciójában ismerje meg, s fokozatosan maga is minél szélesebb körben tudja a kommunikáció eszközeként használni". E 13-15 perces adásokból álló filmek a legáltalánosabb társalgási témákat dolgozzák fel /közlekedés, lakás, orvos, szinház, sport stb./, természetesen nem törekedve egy-egy téma teljes lexikai közvetitésére, viszont a bemutatni kivánt ismeretek a rendkivül gazdag képanyag segitségével tovább növelhetők, "igy a kép nemcsak a verbális információ vizuális megjelenitését és a látvány élményét adja, hanem tervszerü felhasználás mellett a nyelvi anyag feldolgozásának és gyakorlásának a lehetőségeit is megnöveli" fogalmazza meg a filmek elé irt módszertani bevezető.

E sorozat azért is használható a külföldi hallgatók nyelvoktatásában, mert Magyarország kulturális, szociális és társadalmi életébe enged beletekinteni. A képernyőn látott történetek a külföldi hallgatók számára olyan szitációkat teremtenek, melyekkel naponta találkoznak, átélik azokat. A megtekintett tartalom a hallgatók számára elősegiti az elsajátitást, érzelmileg, lelkileg jobban megértik a számukra furcsának ható szokásokat, más jellegü társadalmi kérdéseket. A videofilmen látottakat a hallgatók ismeretként, magatartásként és müveletként képesek lesznek reprodukálni. Elősegitheti a helyes magatartás kialakitását, magatartási modelleket is nyujthatnak olyan életszerü helyzetekben, mint a bevásárlás, az utazások során elkerülhetetlen beszélgetések, ismerkedések, szinház, sport stb. Az itt kialakitott

beszédértés és folyamatos beszéd más helyzetekben is segiti külföldi hallgatóinkat az automatizált elemek, készségek felhasználásában, gyakorlati alkalmazásában.

A filmek elsősorban az idegennyelv-oktatás követelményeinek felelnek meg, amennyiben kommunikációs helyzeteket és szerepeket, szituációkat, főképpen az élő beszédet kivánják elsajátittatni. Természetesen elkerülhetetlen egyes részek monológikus bemutatása, hiszen azok a narrátorszöveget tartalmazzák. A feladatot jól oldották meg a film alkotói, mert helyes arányokat sikerült kialakitani a dialogikus és a monologikus nyelvhasználat között. Módszertani szempontból ugyanis nagyon változatos a monologikus nyelv, amennyiben egyik részben a látott események objektiv leirása valósul meg, másutt szubjektiv visszaemlékezés vagy különböző ideidejü belső monológ teszi változatossá a nyelvi anyagot.

Hogyan is használjuk a videofilmeket? A film használata akkor lesz hatásos, ha az oktató és a tanitvány egyaránt egy célt akar megvalósitani, ha a munkában az oktató és a hallgató között a közös célért folytatott együttes tevékenység létrejön. Mindenekelőtt hatást kell kiváltani, méghozzá motivációs hatást, a személyiség egészére kell hatni, cselekvésre, tevékenységre kell ösztönöznie. A videofelvételeknek a figyelemébresztésen túl valami mást is el kell inditania, ezért nemcsak az a lényeg, hogy vetitünk, hanem ami előtte történt, esetleg közben, de a lényeg az utána következő együttes munka; hogyan és milyen segitséget ad a tanár az egyes részek megértéséhez. A videotechnika megőrzi az élő beszéd, a szóbeli kifejezés realizálásának módját és eszközét /beszédtempó, hangsúly, mimika, gesztusok stb./,ezek elsajátitását, a hallgatók érzelmi ráhangolását, érdeklődését nagymértékben megnöveli. Az egyes részek vagy akár az egész videofilm megismétlése természetesen befolyásolja az órák hatékonyságát. Éppen az az egyik nagy előnye a pergő filmmel szemben, hogy akármikor megállitható, visszajátszható, bármely rész kiválasztható, annyiszor megtekinthető, megismételhető, ahányszor szüksé-

gesnek látszik. A feldolgozás sokféle módon történhet: tudatos nyelvi előkészités előzheti meg a feldolgozást, de el is hagyható a csoport tudásszintjétől függően. A fokozatosság elvét szem előtt tartva feldolgozhatjuk úgy is, hogy a hallott részletet reprodukáljuk a kép hang nélküli megismétlésével, esetleg kérdéseket teszünk fel, vagy részletesebb információ adására ösztönözzük a tanulókat, bővitve a látottakat. Önálló munkára is alkalmas, amikor saját szavaikkal mondják el az eseményt, eseménysort. Rendkivül fejleszti a hallgatók kommunikációs készségét, ha a látott és hallott egységet megjelenitik, szinielőadás formájában adják elő. Ennél nehezebb feladatot jelent a képen látottak azonnali ismertetése, kommentálása. Jó gyakorlat a kérdések készittetése, az egyes igeidők megváltoztatása, személyek felcserélése, a történet bővitése. /Otthoni feladatok is adhatók, akár a történet átfogalmazása, bővitése, párbeszédek készitése./ Felhasználható még a feldolgozás során az előre elkészitett feladat közös vagy egyéni megoldására.

Nádasi András, az OOK munkatársa a következőben foglalja össze a videofelvételek jelentőségét: "A videofelvételek az előadásokon elsősorban az információbemutatás és a szemléltetés lehetőségeit, a szemináriumi foglalkozásokon az aktiv tevékenység elősegitői, az individualizált oktatási formákban pedig ismétlés, gyakorlás eszközei, illetve - megfelelő tanulásirányitó anyagokkal, programokkal kiegészitve - az önálló tanulás forrásai."

Természetesen a vázlatosan felsorolt megoldásokon kivül még számos más felhasználási lehetőség is adódik.

Külföldi hallgatóink tanulmányaik befejezése után hazájukban gyakran látnak el tolmácsolási feladatot is. A videofilm alkalmas a konszekutiv tolmácsolás gyakorlására is, mert a filmen hallott szöveg tolmácsolásakor a film idegennyelvi változatát ellenőrizni tudjuk.

Az elmondottak csupán egy uj eszköz néhány felhasználási lehetőségére kivánták ráirányitani a figyelmet. Szeretném azt is

megjegyezni, hogy bármilyen jó eszközök, anyagok sem helyettesíthetik vagy pótolhatják a jó tanári munkát, annak hatékonyságát azonban jelentősen növelhetik, hasznos segítőivé válhatnak az oktatási folyamatban.

I r o d a l o m :

1. Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben III.OOK, 1982. 11-12.old.
2. Szücs Pál: A videotechnika fejlesztésének lehetőségei Magyarországon. Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben II.OOK, 1981.28.old.
3. Készülünk a nyelvvizsgára. Szövegkönyv. /Szerk.: Sallay Mária/, OOK,1982.
4. Dr. Kiss Jenő: Filmek - videofelvételek, oktatás-nevelés. OOK. 30-31.old.
5. Nádasi András: A videotechnika a pedagógia szolgálatában. Módszertani füzetek, 82/4.11.old.

Felde Györgyi:

A NYELVI JÁTÉK SZEREPE A KÜLFÖLDIEK MAGYAROKTATÁSÁBAN

"... jó szóval oktast,
játszani is engedd...!"

/József Attila/

A játékosság ősi, természetes emberi igény.

A korszerü nevelésnek és oktatásnak nélkülözhetetlen mozzanata a játék, mert jól bevált eszköze az ismeretek megszerzésének és a megszerzett ismeretek rögzitésének. Egyfelől garantálja az ismeretek megbizható bevésését, másfelől pedig könnyen mozgósitja a gyakorlatban jól felhasználható tudást.

Piaget szerint a játék minden tevékenység egyik aspektusa. Minden emberi tevékenységben -- igy a munkában is -- jelen lehet, s kell is, hogy jelen legyen bizonyos arányban valamiféle játékosság. Ez nemhogy nem csökkenti a tevékenység komolyságát, hanem épp ellenkezőleg: hajtóerőt jelenthet, belső késztetést adhat a munka elvégzésére. Lélektani és pedagógiai vizsgálatok tanusitják, hogy a feladatmegoldás játékos megközelitése legalább olyan eredményes, mint a teljesitmény elvü. Amig az ismeretek rögzitését szolgáló gyakorlás kivülről jövő nevelési feladat végrehajtása, addig a játék belülről előtörő kényszer. A játék öröme feloldó gesztus az ismeretszerzés feszültségére, sőt az esetleges kudarcra is, további próbálkozásokra serkent.

Minden játék fejleszti a személyiséget. Mindenekelőtt hozzásegit a reagálókészség felgyorsulásához, a gátlások legyürésére. Játék közben azok is megnyilatkoznak, akiket egyébként nehéz szóra birni. A játék öröme révén még a kevésbé sikeres szereplés sem okoz kudarcélményt -- ez biztositja a fogékonyságot

a mások jó válaszaiból megszerezhető ismeretek iránt. Pontosságra, figyelemösszpontositásra is nevel a játék, hiszen ezek nélkül a legtöbb feladatot lehetetlen sikeresen megoldani.

A nyelvi játék szinte észrevétlenül eljuttat a nyelvi rendszer bizonyos általános összefüggéseinek, törvényszerüségeinek a feltárásához. Fejleszti a találékonyságot, a logikai és asszociációs készséget, a nyelvi fantáziát; szórakoztató formában segit megszilárditani a nyelvhelyességi és helyesirási ismereteket. Érzékennyé tesz stilusárnyalatokra; ráébreszt a szókincs hallatlan gazdagságára, de egyúttal a szóhasználat kötöttségeire is; felhivja a figyelmet a nyelv apró mozzanataira, rezdüléseire. A jól megválasztott és szinesen tálalt kérdések, feladatok tehát nyelvi ismeretek egész sorát közvetitik, de egyszersmind aktivizálnak is -- esetleg csak lappangva meglevő -- ismereteket, megmozgatnak készségeket.

Mindezt a célt szolgálja a nyelvi játék az anyanyelvi kultúra gazdagitásában és -- a nyelvelsajátitók oldaláról nézve -- az idegen nyelv tanitásában, tehát a külföldiek magyaroktatásában egyaránt. Éppen ezért nagyon sok olyan játékfajta, feladattipus van, amely itt is, ott is felhasználható. Másutt vannak azonban a súlypontjai az anyanyelvfejlesztésnek, és máshova kell helyeznünk a nyomatékot akkor, amikor egy meghatározott célú nyelvelsajátittatásra törekszünk. A külföldiek magyarnyelvismerete jóval körülhatárolhatóbb tartományban mozog, igy az ő esetükben csekélyebb szerepet kap a nyelvi fantázia megmozgatása. A magyar anyanyelvüek szólás- és közmondáskincsének a gyarapitása égetően szükséges, mig a külföldieket illetően ezzel csinján kell bánnunk, meg kell rostálnunk, hogy mit és mennyit közvetitünk számukra ezekből a sajátos népi gondolkodást tükröző "megkövült" nyelvi formákból. /Persze itt sok függ a befogadótól: aki minél teljesebb nyelvismeretre törekszik, az örömmel sajátitja el s épiti bele nyelvhasználatába a mondanivaló árnyaltabb, szinesebb kifejezését szolgáló nyelvi formákat; az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációban pedig a magyarul ta-

nuló külföldinek tanácsos legalább passzivan, a megértés szintjén minél több ilyet ismernie, de az oktatásban ezeket inkább "csemegének", mintsem mindenki számára kötelezően "elfogyasztandó tápláléknak" kell tekintenünk. Ugyanakkor érdekes szinfoltjai lehetnek mondjuk a nyelvi klub foglalkozásainak./

A játék nincs korhoz kötve. A "homo ludens" éppen úgy ott lakozik abban a felnőttben, aki a kenyere javát már megette, mint az alig hogy cseperedni kezdő kisgyerekben /gondoljunk csak a tizezreket megmozgató országos televiziós vetélkedőkre, a keresztrejtvényfejtők hatalmas táborára stb./. És ez a rugalmasság az a vonása a játéknak -- s leszükitve a kört: itt a nyelvoktatásba beleszőtt nyelvi játéknak --, amely különleges szerepet kölcsönöz neki éppen az emlitett területen. A magyarul tanuló külföldiek ugyanis társadalmi szempontból a felnőttség küszöbén álló, illetve felnőtt emberek. Magyar nyelvi szempontból ugyanakkor az óvodás gyermek szintjén állnak. Ezt egyenliti ki a játék.

Rendkivül fontos pedagógiai vetülete a játéknak az, hogy -- bár igen pontosan és könyörtelenül rávilágit az ismeretek hézagaira --, mégsem a sikertelenségre épit, nem azt állitja reflektorfénybe, hogy mi mindent nem tud a tanuló, hanem vagy a saját vagy a mások tudásán, ötletességén, sikeres megoldásain keresztül közvetiti és szilárditja meg az ismereteket. A jó tudású hallgatókat "doppingolja" a játék, a sikerélmény; a gyenge nyelvtudásúakat, a nyelvi gátlásokkal küszködőket pedig feloldja, magával ragadja a játék izgalma: azokat is megszólaltatja, akiket egyébként nehezen lehet aktivizálni az órán.

Minden nyelvi játék más és más készséget fejleszt, a nyelvhasználat más és más területein közvetit ismereteket. A legtöbb játék többcélú, többhasznú. Az alábbiakban arról lesz szó -- természetesen csak dióhéjban, vázlatosan, s a gazdag választékból illusztrációként csupán egy-egy példát kiragadva --, hogy milyen készségek fejlesztésére, milyen nyelvi ismeretek gyarapitására milyen nyelvi játékok a legalkalmasabbak.

vetnek fényt a betücserejátékok. Mindenekelőtt azt tudatositják, hogy a szavak alkotóelemei a betük /kiejtéskor a hangok/. E játékok megkövetelik a magánhangzók és mássalhangzók pontos ismeretét, s szemléletesen bizonyitják, hogy a magyarban milyen fontos szerepe van a magán- és mássalhangzók hosszúságának és rövidségének. Ezeknek a játékoknak jó része segiti a fonetikai nehézségek kiküszöbölését: ilyen formákban sokkal érdekesebb és kevésbé fárasztó a kiejtés gyakorlása, a hallgatók aktivabbak, könnyebb háttérbe szoritani a kiejtéssel kapcsolatos gátlásaikat. A magánhangzók és mássalhangzók gyakorlására szolgálnak azok a feladatok, amelyekben hiányzó betüket kell pótolni; a kancsal rimes játékok tanulságai pedig: más-más hang hogyan befolyásolja a szó jelentését, hangulatát.

A legtöbb betüjáték helyesirásfejlesztő hatású is egyúttal /ennek azonban külföldiek számára akkor van igazán fontossága, ha a szó irásképe a szó jelentését befolyásolja/.

1. Alkossanak minél több értelmes magyar szót a megadott mássalhangzókból úgy, hogy tetszés szerint magánhangzókat toldanak be eléjük, közéjük és mögéjük. Magyarázzák is meg az alkotott szavak jelentését: TRL, KRK, MRTK

/Néhány lehetséges megoldás:

- torol, tarol, tárol, tárul, töröl, terel
- kerek, kerék, kérek, karok, körök, korok, károk, kérik, kirak, ikrek, ökrök, akarok, kereke, kirakó
- mertek, merték, mértek, mérték, mártok, marták, meritek, méritek/

2. Egészitsék ki a magas és mély magánhangzós szópárokat! Foglalják őket mondatba:

. R . M	- . R . M
H . V . S	- H . V . S
S . R . D	- S . R . D
GY . J T .	- GY . J T .
S Z . R .	- S Z . R .

/öröm - orom, heves - havas, söröd - sorod, gyüjtő - gyújtó, szürő - szúró /

3. Kancsal rimes szókapcsolatok: ide olyan szavak tartoznak, amelyeknek minden egyes mássalhangzója megegyezik, de valamelyik -- vagy akár mindegyik -- magánhangzójuk eltérő, s amelyeket játékosan össze lehet kapcsolni egymással. Keressenek kancsal rimes jelzőket a megadott szavakhoz. Milyen lehet a

FŐKÖTŐ? ——> .....
KATONA? ——> .....
BUKÁS? ——> .....
SZÁLLÁS? ——> .....
ÖNGÓL? ——> .....

/fekete, kitünő, békés, szellős, angol/

4. Szólánc: egy megadott szóból el kell jutni egy ugyanannyi betüből álló másik szóig, de úgy, hogy közben minden lépcsőben csak egyetlen betüt szabad kicserélni. A közbülső lépcsőfok egyes szavai bármilyen szófajúak lehetnek, toldalékos szóalakok is érvényesek. Fontos, hogy a betük száma nem változhat! /Ezt a játékot is érdemes összekötni szómagyarázatokkal./ Hogyan lesz a

DAL-ból BAJ? VIZ-ből JÉG?
VÉR-ből VIZ? SÖR-ből TEJ?
FEJ-ből LÁB?

/Egy lehetséges változat a megoldásra:

- dal - fal - hal - haj - baj
- vér - vár - váz - viz
- viz - vig - vég - jég
- sör - sár - tár - táj - tej
- fej - fáj - háj - ház - láz - láb/

II. SZÓKINCSFEJLESZTŐ, A SZÓJELENTÉST ÉS A SZAVAK EGYMÁSHOZ VALÓ VISZONYÁT TUDATOSITÓ JÁTÉKOK

A szókincs gyarapitása kivétel nélkül minden nyelvi játék közös jellemzője. Az egyszerü szógyüjtő és szótársitó játékoktól kezdve az előbbiekben bemutatott szókiegészitő, szóátalakitó feladatokon át a betütoldó és betüvesztő, szóépitő és mondatkiegészitő játékokig, sőt a bonyolult szórejtvényekig /ez utóbbiaknak persze legfeljebb csak igen egyszerü változatai valók a magyarul tanuló külföldieknek/ mindegyik új és új elemekkel gazdagithatja az egyén szókészletét. Külföldiek számára elsősorban azok a szókincsgyarapitó játékok hasznosak, amelyek együtt járnak a szavak jelentésének, használati körének, stilusértékének a tudatositásával is. Ezek a játékok jó eszközei a fogalmak pontositásának, a korábbi nyelvi tapasztalatok rendszerezésének, s alkalmassá teszik a már korábban meglevő és egyre növekvő szókincset az aktiv használatra.
A szavak jelentéseinek, egymáshoz való viszonyának a tudatositásában a szinonima- és homonimajátékok, az összetételjátékok tucatnyi változata, valamint a szóelrejtő játékok egyes tipusai járnak élen. Egy sor elő- és utótagjáték alkalmas arra, hogy ugyanannak a szónak a többféle funkcióját, elhelyezkedési lehetőségét és az ettől függő jelentésváltozatát tudatositsa, bemutassa a különbséget a szókapcsolatok és szóösszetételek között; bizonyitsa, hogy az összetételek jelentése egyben nem azonos az őket alkotó összetételi tagok jelentésének puszta összekapcsolásával. Az összetétellánc bemutatja a szavak kapcsolódási törvényszerüségeit.

1. Szógyüjtés megadott formai szempontok alapján; az összegyüjtött szavakhoz adjanak jelentésmagyarázatot is.

- Mondjanak l-el kezdődő egy szótagos főneveket!
- Mondjanak olyan egy szótagos igéket, amelyeknek a magánhangzója: ü, ű!
- Soroljanak fel szavakat -mb végződéssel!
- Mondjanak -ház utótagú összetett szavakat!
- Mondjanak ür- előtagú összetett szavakat!
- Keressenek visszafelé olvasva is értelmes szavakat!

/Néhány lehetséges megoldás:

- ló, léc, láb, lap, liszt, lány
- süt, sül, üt, ül, füt, tüz, tür, üz, füz
- lomb, gömb, gomb, comb, domb
- toronyház, lépcsőház, sarokház, országház
- ürhajó, ürállomás, ürrakéta, ürkutatás
- kék, rét, ló, görög, tál, rák, bab, sas/

2. Mi a különbség az alábbi szavak jelentése között? Magyarázzák meg és foglalják mondatba őket:

HELYSÉG --- HELYISÉG
EGYELŐRE --- EGYENLŐRE
EMBERSÉG --- EMBERISÉG
TARTAM --- TARTALOM
JELENTÉS --- JELENTŐSÉG

3. Betütoldó szópárok: van két értelmes magyar szó. Ha az elsőnek a belsejébe egy betüt beszúrunk, megkapjuk a másik keresett szót:

- ütőhangszer + 1 betü ---> felszini kiemelkedés
- kör alakú + 1 betü ---> parkok
- a szarvasmarha himje + 1 betü ---> juh

- rövid nadrád + 1 betü ---> testedzés
- kézben tartás + 1 betü ---> perdülés
- körülrajongott énekes, filmszinész megjelölése + 1 betü ---> hasznos segédkönyv nyelvtanuláshoz
- egészségre veszélyes, ártalmas anyag + 1 betü ---> mérőeszköz
- pénzbüntetés + 1 betü ---> igazságügyi testület
- nevetséges, humoros + 1 betü ---> a világegyetemmel kapcsolatos
- csendben visszahúzódó + 1 betü ---> bútordarab

/A megoldások: dob ——> domb
kerek ——> kertek
bika ——> birka
sort ——> sport
fogás ——> forgás
sztár ——> szótár
méreg ——> mérleg
birság ——> biróság
szerény ——> szekrény /

4. Betüpiramis: mint a neve is mutatja, ebben a játékban gúla formájú alakzatot épitünk fel szavakból.
A "piramis"-csúcsból -- egy egy- vagy kétbetüs szóból -- indulunk ki, s úgy jutunk el a talapzatig, hogy az egyes sorokban kialakitott értelmes szavak meglevő betüihez a következő sorban egy új betüt hozzáadunk, majd a betüket tetszés szerinti sorrendbe rakva új értelmes szót alkotunk. /A kétjegyü mássalhangzókat kezelhetjük egy betüként is, de ketté is bonthatjuk őket, és elemeiket külön-külön is felhasználhatjuk. Toldalékos szóalakok is szerepelhetnek a játékban./

A játék egyik lehetősége: adott meghatározások segitségével a játékosoknak meg kell fejteniük a betüpiramist alkotó szavakat. /Külföldiek esetében nemigen célszerü 5-6 betüsnél hosszabb szavakkal játszani./

Pl.: - kicsinyitő képző
- tesz
- szándékozik
- szines
- küzdősport

/A megfejtés: -KA
RAK
AKAR
TARKA
KARATÉ /

5. Játékok összetett szavakkal:

A/ Egy összetett szóból kiindulva sorban egymás után mondjon mindenki egy-egy összetett szót, mégpedig úgy, hogy előtagként az előző szó utótagját használja fel. Az igy kialakitandó összetételláncot addig lehet folytatni, amig a jelen levők ki nem fogynak az ötletekből.

/Példaképpen:
árnykép - képtár - tárház - házbér -
- bérmunka - munkanap - napfény;

B/ A felsorolt három szóhoz
- egy közös előtag kapcsolható. Melyik ez a szó?

..... < GÖMB / RÉSZ / OSZTÁS

- egy közös utótag kapcsolható. Melyik ez a szó?

KÖZÉP
FÉNY ——— .....
KÖZ

/A megoldások: FÖLD
PONT/

6. Szóértelmező játékok:

A/ Mindenki válasszon ki /lehet az éppen aktuális olvasmányból is/ egy-egy szót, tetszés szerint, írja körül, magyarázza meg; a többiek találják ki, mire gondolt.

B/ Határozzák meg egy-egy többjelentésü szónak minél több ismert jelentését /a szavakat mondatba is lehet foglalni/: LAP, HÍD, SOR, SZEM, HATÁR

7. Rokon értelmü szavak:

A/ Melyik jelző illik az alábbi szókapcsolatokban a jó jelző helyére:

jó barát	——→	kellemes	barát
jó ebéd	——→	követendő	ebéd
jó hangulat	——→	izletes	hangulat
jó idő	——→	meghitt	idő
jó példa	——→	igaz	példa

/A megoldás:

kellemes	barát
követendő	ebéd
izletes	hangulat
meghitt	idő
igaz	példa /

B/ <u>NEHÉZ - SULYOS:</u> melyik szóhoz melyik jelző illik a kettő közül:

étel
szavak
feladat
kérdés
betegség
felfogású

/nehéz: étel, feladat, kérdés, felfogású,
súlyos: szavak, betegség/

C/ Mi lehet ilyen? A felsorolt jelzők mind ráillenek egy bizonyos dologra. Mi az?

RÉGI, KOPOTT, HASZNÁLT, ELNYÜTT, VÁSOTT, ÓCSKA, KISZOLGÁLT, DIVATJAMULT, RÉGIMÓDI, ÓDIVATU

/A RUHA az, amire mindegyik ráillik./

D/ Az alábbi szóoszlop mindegyik tagja mellett állhat a NAGY jelző, de ezt a semleges hangulatú szót helyettesithetjük kifejezőbbel is. A másik szóhalmazban levő szavak közül kettő-kettő kapcsolható hozzá a szóoszlop egy-egy tagjához. Társitsák egymáshoz az összeillő szókapcsolatokat:

TÉVEDÉS		NÉMA
CSEND		FATÁLIS KITERJEDT
ROKONSÁG		CSIKORGÓ FÜLLEDT
HIDEG	←	MEGBOCSÁTHATATLAN
MELEG		SULYOS
BÜN		SIRI TIKKASZTÓ
		DERMESZTŐ NÉPES FŐBENJÁRÓ

/Az összeillő szókapcsolatok:

- fatális, súlyos tévedés
- néma, siri csend
- népes, kiterjedt rokonság
- csikorgó, dermesztő hideg
- fülledt, tikkasztó meleg
- főbenjáró, megbocsáthatatlan bün/

E/ A megadott szöveg aláhúzott szavait helyettesitsék rokon értelmü szavakkal, kifejezésekkel:

"A meghasadás békés célú felhasználása ma még szinte kizárólag abban merül ki, hogy áramot termelnek általa. Ezenkivül néhány helyen, kisérleti jelleggel, távfütésre is felhasználnak atomerőmüveket, néhol pedig tengervizet sótalanitanak az atomerőmüvek termelte energiával. Ujabban több helyütt azzal kisérleteznek, hogy a vegyipari folyamatokhoz szükséges hőt szintén atomreaktorok adják, sőt, hogy az ilyen hőt a kohászatban is hasznositsák, mégpedig közvetlenül. E célra a nagyon magas hőmérsékletü, gázhütésű reaktorokat tartják alkalmasnak. Ezek müködési hőmérséklete a 800 Celsius-fokot is meghaladhatja."

/felhasználása: alkalmazása, hasznositása
szinte: majdnem, csaknam, úgyszólván
kizárólag: csakis, teljesen
abban merül ki: arra korlátozódik, abból áll
termelnek: hoznak létre, állitanak elő, fejlesztenek
néhány: egy pár, több
újabban: az utóbbi időben
adják: szolgáltassák, nyújtsák
alkalmasnak: megfelelőnek
meghaladhatja: túllépheti, túlszárnyalhatja/

F/ Hogyan mondanák magyarul: TEAM
/csoport, csapat/

8. Azonos alakú szavak: nem ritka nyelvünkben az olyan hangsor, amely két, egymástól teljesen független jelentést hordoz, mint például a vár vagy a dob. A következőkben két-két meghatározásra egyetlen szóval kell válaszolni:

bátorkodik	-- .....--	folyadékot kiemel
teker, forgat	-- .....--	szerkezeti elemek összekapcsolására, rögzitésére szolgáló eszköz
égéstermék	-- .....--	éveim száma
üt	-- .....--	folyadékszabályozó szerkezet
évszakok	-- .....--	házhely, parcella
keres	-- .....--	vizszolgáltató berendezést
levágott darab	-- .....--	mozgó levegőt
elegendő	-- .....--	hamuvá válik
élelem	-- .....--	piszkot
kedved volna táplálkozni	-- .....--	közvetlenül e mellett

/A megoldások: mer, csavar, korom, csap, telek, kutat, szelet, elég, koszt, ennél/

megismertetésére és gyakoroltatására is rendkivül alkalmasak a nyelvi játékok. Fejlesztik a nyelvi érzékenységet, gyarapitják a nyelvtani tapasztalatokat. Itt is felsorolható szinte mindegyik játéktipus -- az összetett szavas játékoktól az igekötő- és ragozásjátékokig, szótagjátékoktól a mondatépitésig --, de különösen azok a feladatok hasznosak ebből a szempontból, amelyekben a szóelemek kapcsolódásának a sorrendjét, formáit, az ige- és névszótöveknek és a toldalékoknak az alakváltozatait dolgozza fel a kérdés.

1. Alkossanak képzős származékokat a HÁZ, ÜT, SZÉP szóból!

/házas, házi, házias, házikó, házal, házasság
ütés, ütleg, ütem, ütközet
szépit, szépséges, szépség, szépités, szépül/

2. A megadott szavak közül emeljék ki az összetetteket:

ÜVEGCSŐ
FÉMCSŐ
BÖLCSŐ
KÉMCSŐ

/A <u>bölcső</u> nem összetett szó./

3. A következő öt képzős ige közül melyik nem illik a sorba és miért?

OLVASGAT
IROGAT
MOZGAT
LÉPEGET
NÉZEGET

/A mozgat szóban müveltető képző van, a többi gyakoritó; ezt persze nem kell ilyen "tudományosan" megfogalmazniuk, elég, ha más példákkal érzékeltetik, illetve körülirják a különbséget./

4. Játékos ragozás: a játékosok kapnak egy-egy két vagy több szóból álló többes számú szókapcsolatot. Ha a szókapcsolat minden elemét pontosan átteszik egyes számba, akkor az eredmény egy-egy értelmes magyar szó lesz.
Például: hangok hullanak ám ——— hanghullám
papok irnak ——— papir

Milyen szavak alakithatók tehát a következőkből:

ÉLNEK ELEMEK
FÁJNAK DALAIM
SZEREK VEZETNEK
POROKAT ÁSNAK
FELELNEK ŐSÖK
FÁK SIRTAK
TERMEI LŐNEK
TENGENEK E RÉSZEK
CSŐRÖK EPEDÉSE
CSŐSZÖK EREI LŐNEK

/Az egyes számú szóalakok:

élelem
fájdalom
szervezet
portás
felelős
fasirt
termelő
tengerész
csőrepedés
csőszerelő /

5. Igekötőjáték: a meghatározásokra válaszoljanak a BESZÉL ige megfelelő igekötős alakjával!

- elmond, elmesél ----------> .....
- beszél valakinek a beszédébe ----------> .....
- szándékától eltérit valakit ----------> .....
- másról beszél ----------> .....
- megtárgyal valamit ----------> .....
- önkivületi állapotban beszél ----------> .....
- bizalmas dolgot indiszkrét módon elmond ----------> .....
- elhitet valamit valakivel ----------> .....
- előzetesen megállapodik valakivel ----------> .....
- rábir valakit valamire ----------> .....
- felesel ----------> .....

/ELbeszél, BELEbeszél, LEbeszél, MELLÉbeszél, MEGbeszél, FÉLREbeszél, KIbeszél, BRbeszél, ÖSSZEbeszél, RÁbeszél, VISSZAbeszél/

6. Igekötőlabda: a jelen levők mondjanak egymásnak egy-egy igekötőt, a kérdezettnek az a dolga, hogy válaszoljon egy olyan mondattal, amelyben az illető igekötővel összekapcsolt szó van. Ez villámfeladat: nincs hosszú gondolkodási idő! Ha sikerül a válasz, akkor a felelőé a következő kérdés joga, ha nem tud válaszolni, a kérdezés visszaszáll az előző játékosra, mindaddig, amig jó válasz nem születik. /A játék másik változata: a kérdező egy alapszót "dobjon fel", válaszul egy igekötős alakot kell mondani, természetesen ismét mondatba foglalva./

7. Táviratjáték: a játékosok kapnak egy-egy olyan mondatot, amelyben a szavak nincsenek elkülönitve egymástól. Táviratfelvevő postai alkalmazottként meg kell állapitaniuk a szóhatárokat, hogy kiderüljön, hány szóból is áll a "távirat".

- Ahőerőművekben felhasznált tüzelőanyag általában gyengeminőségű szénolyan amit csak nagy jóhatásfokú kazánokban lehet gazdaságosan eltüzelni vagy kőolajtermék pakura esetleg gázdeelő-fordul szén és pakura együttes alkalmazásais.

IV. A TALÁLÉKONYSÁGOT, LELEMÉNYESSÉGET, NYELVI FANTÁZIÁT szinte minden nyelvi játék éppúgy fejleszti, mint a szókincset. Különösen a szóbontó, szókirakó, anagramma és palindrom játékok, a kancsal rim, az intarzia és a szórejtvények alkalmasak az emlitett célra.

1. Szóbontás: rakjanak ki minél több értelmes szót az alábbi szóösszetételekből. /Ügyeljenek a helyesirásra, a magánhangzók hosszúságára és rövidségére!/

ENERGIATAKARÉKOSSÁG
KŐOLAJFINOMITÓ
ENERGIAGAZDÁLKODÁS
TEXTILSZÖVŐGÉP
KŐOLAJTERMELÉS
FÖLDGÁZVEZETÉK

2. Szókirakósdi:

A/ Megadott betühalmazból állitsanak össze egyetlen, minél hosszabb értelmes szót /ragozott szóalak is lehet/. Annyi pont a jutalom, ahány betüt a játékos felhasznál.

B/ Megadott betóhalmazból meghatározott idő alatt akárhány betüt felhasználva állitsanak össze minél több értelmes szót.

A fenti két játékhoz felhasználható pl.:

A A G K L O R T Y
C K Ö Ö R S T T Ü

/Lehetséges megoldások:

- csütörtök, kürtös, kürt, tükör, süt, üt, kör, sör, tök, köt, török stb.
- gyakorlat, lakat, lak, tarka, tok, alak, agy, tarol, agyar stb./

C/ Anagramma: egy-egy megadott szóból alkossanak másikat úgy, hogy az összes betüt felhasználják, kivétel nélkül, és más betüt nem tesznek hozzá a megadottakhoz.

Például: Melyik országba utaznak a következő "névjegyek" tulajdonosai?

VOGA IRÉN
SARU ZITA
N.VIM ETA
U.TÁRAS LIZA
Z.ZÁROSS OLGA

/A megfejtések: Norvégia
Ausztria
Vietnam
Ausztrália
Olaszország /

3. VAK TYUK IS TALÁL SZEMET - ennek a közmondásnak a betüiből a magánhangzókat kiemelve, alkossanak belőlük újabb értelmes mondatot:

A U I A Á E E

A magánhangzók hosszúságából, illetve rövidségéből itt sem adhatunk engedményt!

/Néhány lehetséges megoldás:
- Az út itt alább vezet.
- Az úr is fal ám epret.
- A rút kis madár verdes./

4. Intarzia: egy-egy hosszabb szóba vagy mondatba bele kell építeni egy értelmes szót.

A/ Melyik hárombetüs szó illik az üres helyre /ugyanaz a szó mindegyikre/:

. . . Ö M
Ö . . .
. . . TE
T Ü . . .
. . . Ü L

/Az odaillő szó: KÖR /

B/ Egészitsék ki egy-egy odaillő számmal:

☐ almas, ☐ szerü, ☐ fő ☐ enes, ☐ ár,

☐ éb, ☐ let, ☐ zet, ☐ ség, ☐ alom

/ 6, 1, 7, 1, 6,

1, 5, 4, 2, 6 /

C/ Milyen mértékegységnevek vannak elrejtve az alábbi mondatokban:

- A NYÁJAT A PULI TERELI HAZAFELÉ.
- A BETON NAGY SZILÁRDSÁGU ÉPITŐANYAG.
- VÁLOGATOTT CSAPATUNK ISMÉT ERŐRE KAPOTT.
- A MÉHEK TÁRSASAN, CSALÁDOKBAN ÉLNEK.
- TAVALY A SZOMSZÉDOMMAL VOLTAM PERBEN.

/liter, tonna, méter, hektár, voltamper/

5. Három-három hiányos közmondást kapnak. Melyik az a szó, amellyel az egyes közmondáscsoportok kiegészithetők? A mondásokhoz magyarázatot is kell adni, sőt lehet azt is kérni, hogy mondjanak a saját nyelvükből olyan jelentésü közmondásokat.

- Nehéz a ...t megkeresni, de könnyü elkölteni.
  ... beszél, kutya ugat.
  A ...nek nincs szaga.

- Sok ... hamar kész.
  ... ...et mos.
  Nem tudja a jobb..., mit csinál a bal.

- Ha ... nincs, szamár is jó.
  Ajándék ...nak ne nézd a fogát!
  A ...nak négy lába van, mégis megbotlik.

/ PÉNZ, KÉZ, LÓ /

6. Palindrommondatok: az alábbi meghatározásokra a válasz két szó, méghozzá ugyanaz a szó előre és hátrafelé olvasva egymás mellett.

Például: nagy edény szemrevételez: TÁL LÁT.

A didaktikai nyelvi játékok csak közvetetten szolgálják a beszéd- és kifejezőkészség fejlesztését, a kontextuális beszéd fejlődéséhez csak bizonyos mértékig járulnak hozzá azzal, hogy a beszédkészséget, a gyors és adekvát gondolatvisszaadást fejlesztik.

Az itt izelitőként feltálalt játékok lehetőségeket mutatnak be, vázként szolgálnak, s szinte követelik, hogy minden tanár klubvezető és játszó közösség rájuk aggassa a saját ötleteit, gazdagitsa a palettát a maga szineivel, belecsempéssze a maga

egyéniségét -- mind az alapanyag további gyarapitásával, mind a belőle való válogatással, mind pedig a feldolgozás módjának a helyi körülményekre, az éppen adott csoportra való "testreszabásával". A BME-n használt első- és másodéves magyar nyelvkönyvekben levő gyakorlatok közül nem egy remekül felhasználható ilyen célra /szómagyarázó, kiegészitő, szinonimafeladatok, összetett szavas gyakorlatok stb./ Nagyon hasznos forma például a "dolgozatjavitás"-játék, amelynek során hibás szövegek minél több nyelvi baklövését kell felfedezniük a hallgatóknak. Egy-egy ilyen játékot lazitó, feloldó mozzanatként beleépitve a tanitási órába, a tananyaghoz megfelelő módon hozzáillesztve, e játékok jó része nyelvi ismeretek elsajátittatásának hasznos módszere lehet. S nem utolsósorban: nyelvünk "barátságos", játékos közelitése az idegen anyanyelvüekhez záloga annak, hogy ne csak kötelességszerüen tanulják, hanem meg is szeressék a magyar nyelvet.

Szakirodalom:

I. A nyelvi játékok könyveiből:

- Grétsy László: Anyanyelvünk játékai /1974/
- Szabó Kálmán: Játékos nyelvtan, játékos helyesirás /1975/
- Hernádi Sándor: Helyesen, szépen magyarul /1974/
- Hernádi Sándor: Nyelvi próbák /1982/
- Szende Aladár: Anyanyelvi kalauz a család számára /1976/
- Lukács András: Elmés játékok, játékos elmék /1974/
- Grätzer József: Rébusz /1960/
- Vargha Balázs: Játsszunk a szóval! /1972/

II. Tanulmányok, cikkek a nyelvi játékokról:

- Grétsy László: Nyr. 1967.: 171-82.
- Grétsy László: A játék szerepe az anyanyelvi ismeretterjesztésben /A TIT központi kiadványa, 1972/.

III. A KÖVETELMÉNYRENDSZER FOGALMA, MEGHATÁROZÁSA ÉS ÉRVÉNYESITÉSE A MAGYAR MINT IDEGENNYELV TANITÁSÁBAN

Hársné Kigyóssy Edit:

A KÖVETELMÉNYRENDSZER /KR/ FOGALMA, MEGHATÁROZÁSA ÉS ÉRVÉNYESITÉSE A MAGYAR MINT IDEGENNYELV TANITÁSÁBAN

A KR fogalmát, ill. meghatározását többféle szempontból is megközelithetjük, de mindenféle aspektus kiindulópontja csakis az oktatás célja, célkitüzései és feladatai lehetnek.

Igy az első megközelitésben azt mondhatjuk, hogy a tanulás-tanitás kétarcú folyamatában a diákkal és a tanárral szemben támasztott követelmények rendszerének viszonyitási pontja a konkrét adott oktatás célja és feladatai.

A KR elemei csak a célokhoz és feladatokhoz viszonyitva kapnak létjogosultságot.

Gondolatmenetemben nem lesz szó a müszaki egyetemeken és főiskolákon folyó magyar nyelvoktatás céljáról és feladatairól, ezúttal ezeket tisztázottaknak tekinthetjük. Mielőtt azonban konkrétabb és pontosabb meghatározást adnánk, végig kell gondolnunk, hogy egyáltalán mi a KR helye és szerepe oktatómunkánkban.

Követelmények sorozatát, egymásra épülő, s elemeiben egymással többszörösen összetett viszonyban lévő rendszerét nemcsak - sőt elsősorban nemcsak - az oktatásban, hanem bármilyen egyszeri vagy rendszeresen ismétlődő alkotó - termelő munkában fel lehet állitani. A tárgyiasult végtermék önmagáért beszél - s már az egyes munkaszakaszokban is nyilvánvaló lehet, hogy egy-egy munkadarab selejt-e vagy sem; az adott munka és teljesitmény objektiven mérhető. A mérhetőség, az egymáshoz s az "etalonhoz" mérhetőség olyan tulajdonsága a munkadarabnak, mely alapvetően alkalmas a teljesitmény mérésére is.

Felvetődik a kérdés, mi a helyzet a mi oktatómunkánkban? Milyen alapon lehet egyrészt a tanári munkát, másrészt a hallgatók készségeit, tudását objektiv mércékkel mérni, hiszen

ahány tanár és ahány hallgató, annyiféle egyéniség, szint, mérce, szempont. Mennyire szürhetők ki a szubjektiv elemek a teljesitmények minősitéséből, az oktatás folyamatában részt vevő személyek csak egymáshoz mért viszonylagos értékelése helyett az azonos célú és azonos intézményes keretbe tartozó oktatási munkában hogyan lehet az azonos minőségü teljesitményeket felismerni és a különböző teljesitmények közötti differenciát lemérni?
Az oktatási munka minősége és a hallgatói teljesitmény nyilvánvalóan csak akkor mérhető megközelitőleg egyenlő mértékkel, ha van mihez mérni. Ha egy intézmény, illetve egy azonos oktatási céllal és feladatrendszerrel dolgozó oktatói - hallgatói közösség minden tagja tudja, hogy az adott oktatási szakaszban optimális esetben mettől meddig kell eljutnia, s milyen teljesitménynek milyen minősités felel meg, illetve hogyan értékelhető a különböző teljesitmények eltérése.

Ez a látszólagos merevség nem mond ellent a tanári egyéniségek és a hallgatói képességek sokszinü megnyilatkozásának, melyek a mindennapi munkában jelentkeznek, mert a készségek teljesitményekben való mérésekor nemcsak a sokszinüség, hanem a sokszinüségben megnyilvánó egységesség is érvényesül.

A teljesitmények fokozatait, szintjeit, a teljesitmények mérésére szolgáló egységes feladatokat magában foglaló rendszer kidolgozása a tanári önkontrollt is segiti, a különböző hallgatói csoportokban végzett munka és eredmény egységes minősitésére ad lehetőséget, akadályozza a liberalizmus és a maximalizmus irányában a kilengést, s a diákok biztonságát erősiti.Diáknak, tanárnak fogódzót jelent, támaszt és biztonságot ad, s tapasztalataink szerint a hallgató számára sokszor a nyelvtanulás egyik motivációja.

Ezek után talán fogalmazhatunk a magunk számára és a nyelvoktatásunkra vonatkoztatva igy: A KR objektiv és mérhető teljesitményszintek rendszerbe foglalt összessége, amely mögött készségek állnak, és amellyel meghatározhatjuk és értékelhetjük a nyel-

vi készségek, a nyelvismeret szintjeit, a nyelv elsajátitásának a célhoz viszonyitott mértékét az egész oktatási folyamatban, illetve annak egyes szakaszaiban. A tanitás-tanulás kétarcú folyamatában a KR a "tervgazdálkodás" biztositéka, garanciája, s egy kis túlzással azt is mondhatjuk, hogy az objektiv mércét felállitani kivánó KR segitségével emelhetjük az oly nehezen tárgyiasuló, oly sok szubjektiv elemmel szinesitett munkánkat az anyagi és szellemi termékekben megnyilvánuló teljesitmények mérhetőségének szinvonalára.

Igy a KR a hallgatói készségek rendszeres és módszeres fejlesztésének egyik eszközévé is válhat.
Természetesen ezzel a meghatározással korántsem meritettük ki a - most már csak speciálisan a magunk számára, az oktatás s ezen belül a mi nyelvoktatásunk számára megfogalmazott - KR fogalmát.

Már csak azért sem, mert az irásban is rögzithető KR-ben az explicit elemeken kivül vannak implicit elemek is. Nem véletlen, hogy az előbbiek során többször merült fel a hallgatói készségekkel és teljesitményekkel kapcsolatban a tanári munka, a tanári személyiség fogalma is, az oktatási folyamat kétarcúsága.

Világos, hogy a diákoktól megkövetelt teljesitmények nem választhatók el a tanári munkától, hiszen csak azt és úgy lehet értékelni, amit és ahogyan tanitottunk. Ha pedig a hallgató elé tervszerüen kidolgozott és rendszerezett követeléseket állitunk, ezeknek a fedezete és feltétele is a tervszerü és rendszeres tanári munka lehet. Vagyis a KR a tanárt is kötelezi.

Ugy vélem, tágabb értelemben a KR-be beletartoznak a tanároknak az oktatással közvetve vagy közvetlenül összefüggő feladatai, tevékenységei; azok a feltételek is, amelyek alapján valaki tagja lehet egy oktatói közösségnek. /Igy pl. a továbbképzési kötelezettség is./

Tulajdonképpen azt is mondhatnánk, hogy a KR csak elméletileg választható szét a tanároknak önmagukkal szemben támasztott követelményekre és a diákok számára kidolgozott követelmények rendszerére.

Igy a KR maga mindenképpen magában foglalja az oktatási folyamat egységessé tételének funkcióját.

E gondolatsor körét lezárva visszatértünk a kiindulási ponthoz.

A KR a tanár és a diák számára megadja a keretet, amelyben közösen dolgozniuk kell az oktatási cél érdekében; megjelöli azokat a pontokat, vagyis a teljesitményszinteket, ahová a hallgatóknak az egymással összefüggő oktatási feladatok területén lépésről-lépésre el kell jutniuk, ill. ahová a tanárnak lépésrőllépésre el kell juttatnia a hallgatókat.

Az oktatásban a tanár-diák kapcsolatban folyamatosan jelen van a komplex információk adása-vétele, az azonnali kölcsönös visszajelzés; - s a következő információ már a visszajelzés által módositott elemet is magában foglalja. Ez a kapcsolat kimeriti a valóságos, az igazi kommunikáció fogalmát.

Az elmúlt években a BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportja két izben adta ki az Oktatási Segédanyagok és Mellékletek cimü füzetet, röviden az OSM-et. Lényegében ez a kiadvány kétféle anyagot tartalmaz. Egyrészt a konkrét tananyagok, jegyzetek listáját, a zárthelyi dolgozatok, felmérő tesztek mintáit, tanmeneteket, másrészt a félévekre készségenként lebontott tljesitményszinteket, azok értékelését, az osztályozás és hibajavitás rendszerét, a szigorlati rendet és a szigorlaton történő értékelés rendszerét.

A mindezeken kivül még egyéb információt is tartalmazó füzetünk első kiadása 1977-ben a MNYCs-ban már meglévő anyagokat szerkesztette egybe a tanév időrendi sorrendjében.

Igy az OSM mintegy az egységes KR irásban rögzithető részeként értékelhető.

Természetes azonban, hogy egyetlen KR irott és nem leirt /de közös megegyezésen alapuló/ része sem végleges, lezárt, kész

anyag; az OSM sem tekinthető ilyennek.

A KR ugyanis csak akkor jó, ha folyamatosan beleépülnek a közben szerzett tapasztalatok, ha a gyakorlatban kiderül, hogy hiányos, javitásra, kiegészitésre, finomitásra szorul. Igy a mi OSM-ünk is megért már egy átdolgozást, de további fejlesztésre is vár. /Pl. a felmérő dolgozat egyes feladatai megváltoztak./

Hiszen a KR-t nem valami felső illetékeseknek kell megfogalmazniuk, hanem a közös munkában kialakult tanári közösség feladata ez, mely viták, szakmai tanácskozások során nyeri el végső - vagy legalábbis egy ideig - érvényes formáját.

Példaként két területet szeretnék emliteni, amely a jelenlegi OSM-ben kiegészitésre szorul.

Egyik: a szakmai jellegü fogalmazások tartalmi értékelésének területe, amely három lehetséges teljesitményt ill. szintet ismer /jó, közepes, gyenge/, melyek azután a dolgozat nyelvi - nyelvtani szinvonalának meghatározott értékelésével együtt adják ki a végső osztályzatot.

Azonban az OSM a dolgozat tartalmi elbirálásakor több szempontot ad meg háromnál, /tárgyi pontosság, ill. tévedés; a dolgozat szerkezete, logikai menete; a téma lényeges részeinek jelenléte a dolgozatban, a szaklexika használata stb./.
Néhány év után a gyakorlat felvetette, hogy a tartalom elbirálásakor sokkal többszinü a kép, semhogy három értékelési dobozba beleférjen. Ezt feltétlenül finomitanunk, fejlesztenünk kell.

A második példám egy igen fontos fejlesztendő elem a KR-ben. A különböző készségek között a beszédben és irásban megkövetelt reprodukciós készség /szakmai szövegek alapján/, mint a II.év végére elérhető és megkövetelhető teljesitmény szerepel. 10-15 évvel ezelőtt az oktatási cél ilyen értelmezése indokolt volt. Ma úgy látjuk ezt a készséget tovább kell bontanunk - éppen az oktatási cél jobb értelmezésének érdekében.

A jó-jeles osztályzatot elnyerő hallgatóink között sokan vannak, akik ennél többre képesek, s eljutnak a szakmai témáról való sza-

bad kommunikáció készségéig. Az oktatási cél ismeretében a diploma megszerzéséig - és néhányuknak még azután is szükségük van arra, hogy a TDK keretében, diákkonferenciákon, vagy diplomásként magyar külkereskedelmi partnerként ne csak adott szakmai szövegek, témák alapján legyenek képesek magyarul reprodukálni, hanem mérnöki szaktudásuknak megfelelően szakmai témáról vitázni, szabadon beszélgetni, kommunikálni is tudjanak. - Lényegében e készség a szigorlatig, a II. év végéig a jó-jeles hallgatóknál ma is kialakul. Ennek a készségnek egységes, rendszeres fejlesztése, a fejlesztés módja a szövegalkotás készségének kialakitásában jelen van, de a készség értékelése nem szerepel irott és rendszerezett KR-ben, pedig tanáraink többségének ennek fejlesztésében kialakult gyakorlata van. Ezt a KR-nek tükröznie kell.

Végül e gyakorlati témák után a leggyakorlatibb kérdésre szeretnék kitérni. Dolgozatom cimében szerepel a KR "érvényesitése a magyar mint idegennyelv tanitásában" kitétel.

Gondolom - az nem lehet vita tárgya, hogy a KR irásban rögzitése elkerülhetetlen, ha egy nagyobb számú tanári közösség - melynek tagjai ráadásul különböző városokban, különböző intézményekben tanitanak - egységes koncepció alapján dolgozik, hiszen az oktatási célkitüzések, oktatási feladataik azonosak.

Reméljük azt is, hogy ha ebbe a közösségbe egy új kollega kerül, akár olyan, aki még nem tanitotta a magyart idegen nyelvként, vagy pályakezdő, vagy aki nem müszaki felsőfokú intézményben dolgozott magyartanárként, akkor az OSM támaszt, segitséget, eligazitást, s megfelelő információt nyújt számára ahhoz, hogy csoportjaiban elkezdje a munkát és a lehető legrövidebb időn belül felzárkózzék gyakorlottabb társaihoz, hogy a hallgatóitól és önmagától azt és úgy követelje, amit és ahogyan az egységes koncepció kivánja.

Ugyanakkor éppen ennek az egységes kondepciónak a KR-ben való érvényesülése teszi lehetővé a rugalmasságot is.

Óralátogatásaim során, a kollegákkal folytatott tanácskozás és óramegbeszélés közben sokszor vetődött fel a helyi körülményekhez való alkalmazkodás problémája.

Természetes, hogy ha a KR egységes szemlélet, koncepció talaján áll, megadja a lehetőséget a rugalmas alkalmazásra, a helyi intézményi viszonyok figyelembevételére.

Hiszen a továbbfejlesztés és finomitás, a hiányok felismerése, a módszerekről folytatott viták is csak úgy jöhetnek létre, ha nemcsak mechanikusan alkalmazzuk, hanem élő gyakorlattá váltjuk a mindennapos oktatásban.

A merev KR nem is lenne fejleszthető.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy az egységes KR-nek közösségnevelő szerepe is van nemcsak a diákok között, hanem közöttünk, tanárok között is.

Követelményrendszerünket közösen formáljuk, alakitjuk a közös cél érdekében.

Mongyi László:

AZ EGYSÉGES KÖVETELMÉNYRENDSZER ALKALMAZÁSÁNAK SAJÁTOSSÁGAI A KÖNNYÜIPARI MÜSZAKI FŐISKOLÁN

A müszaki felsőoktatási intézményekben a külföldieket magyar nyelvre oktató tanárok rendszeres tapasztalatcseréi az évenkénti országos módszertani konferenciák.

Egyértelmü, hogy ezek a konferenciák elsősorban gyakorlati célt szolgálnak, a magyarnak mint idegen nyelvnek még hatékonyabb oktatását.

Nem szabad természetesen szem elől tévesztenünk oktatási tevékenységünk reális feltételeit sem, különösen nem azt a lényeges körülményt, hogy oktatásunk módszertana viszonylag kevés irodalommal rendelkezik.

A módszertani konferenciák anyagát áttekintve kiváló költőnk, Váci Mihály sorai jutnak eszembe:

".....a tájékozódáshoz két pontot kell figyelembe venned és örökösen rajta tartani a szemed: ahonnan indultál s ahová el akarsz jutni".

Esetünkben a tájékozódás: egyfelől a magyar nyelv oktatásának felelősségteljes és tudományos szakmai önértékelése - mely magában hordozza az alkalmazott nyelvészetnek a sajátos gondjait, problémáit-, másfelől a közös cél megfogalmazása, hogy a legjobb módszertani eredmények és gyakorlati tapasztalatok általánositásával és terjesztésével a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatását egyre szinvonalasabban, hatékonyabban és egyre szakszerübben szeretnénk valamennyien ellátni.

A tájékozódás - tájékoztatás szellemében ezzel a dolgozattal szeretném röviden bemutatni a Könnyüipari Müszaki Főiskolát és az ott folyó üzemmérnökképzést. Ennek az adja meg az aktualitását, hogy 1983-ban ünnepeltük a főiskola megalapitásának tizedik évfor-

dulóját, s ugyancsak tizedik éve oktatunk külföldi hallgatókat intézményünkben.

Főiskolánk tehát nem tartozik a nagymúltú felsőoktatási intézmények közé. Jogelődje a Felsőfokú Könnyüipari Technikum volt, melynek létrehozása összefüggött az oktatási reformról szóló törvénnyel. Ez a törvény irja elő, hogy a szocialista ipar gyors fejlődése következtében előállott népgazdasági igénynek megfelelően differenciált felsőoktatási képzést kell megteremteni.

A főiskola létrehozását 1973-ban sürgette, hogy időközben tovább nőttek a könnyüipar igényei a müszaki felsőoktatással szemben, az iparnak mind több és jobban képzett szakemberre van szüksége.

Ennek megfelelően képzési célunk is olyan müszaki szakemberek képzése, akik irányitani tudják

- a ruha-, a textil-, a bőr-, a nyomda- és a papiripari termelés technológiai folyamatainak előkészitését, végrehajtását és fejlesztését,
- a gépek és berendezések gazdaságos üzemeltetésével összefüggő szervezést és vezetést,
- a gyártástervezést és gyártmányellenőrzést.

A felsorolt öt szakon belül 9 ágazaton folyik a képzés. A nappali tagozaton 46o fő, a levelező tagozaton 24o, az esti tagozaton pedig közel 1oo fő a hallgatók száma. Jelenleg 24 külföldi hallgató folytatja tanulmányait főiskolánkon.
Összetételüket tekintve: mongol, szovjet, algériai, perui, boliviai nemzetiségüek.

A külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában a felsorolt tényezők sokrétüsége miatt nem könnyü egységes követelmény-szintet felállitani, mert előfordul az is, hogy egy tankörön belül a külföldi hallgatók valamennyi szakot képviselik. Alapos, körültekintő munkával lehet összeállitani a tanitási órák anyagát is, hiszen végülis a tananyagon alapulnak a követelmények s ezek mérése a tananyag elsajátitásának szintjén lehetséges.

A követelmények megközelitően egységes érvényesitésével kapcsolatban szeretnénk a továbbiakban még megemliteni néhány sajátos körülményt.

Első ilyen kérdéskör a külföldi hallgatói anyag. Közismert, hogy a müszaki egyetemekre magas felvételi pontszámot elérő magyar hallgatók jutnak be, a legfelkészültebb külföldi hallgatók is egyetemekre kerülnek felvételre. A Könnyüipari Müszaki Főiskolára - a mongol hallgatók kivételével - eredetileg más egyetemre pályázó, de annak a szintnek meg nem felelő hallgatók kerülnek átirányitásra. Ezen okoknál fogva a külföldi hallgatóknak nemcsak nyelvi nehézségeik, hanem szakmai felkészültségük miatt is nehéz lépést tartaniuk a követelményekkel. Ugyanitt emlitem meg a külföldi hallgatók otthonról hozott meglehetősen gyenge müszaki, pontosabban természettudományos előképzettségét is. Példaként azt hiszem elég ha megemlitem: a hallgatók döntő többsége ábrázoló geometriát nem is tanult Magyarországra való érkezése előtt.

A magyar nyelvi oktatás akkor éri el a célját, ha a hallgatóink birtokába lesznek olyan nyelvi tudásnak, mellyel a müszaki felsőfokú ismereteket megértik és reprodukálni tudják.

A már emlitett körülmények miatt a szakszövegeknek a tanmenet szerinti sebességi követelmények mellett történő feldolgozása igencsak próbára teszi a hallgatókat.

Összefoglalva elmondhatom, hogy főiskolánkon a "Magyar nyelv" c. tárgy követelményrendszerét figyelembe véve és alkalmazva igyekszünk hatékonyabbá tenni a külföldi hallgatók nyelvoktatását, ehhez a munkánkhoz nagy segitséget nyújt a többi müszaki felsőfokú intézménnyel, s elsősorban a BME-val való folyamatos kapcsolat, hiszen látókörünk csak úgy bővül, ha kölcsönösen, egymás tapasztalataival gazdagitjuk ismereteinket.

IV. AZ OKTATÁSI CÉLOK MEGVALÓSITÁSÁNAK SZINTJEI, MÉRÉSÜK ÉS AZ ÉRTÉKELÉS

Dr. Sturcz Zoltán:

AZ OKTATÁSI CÉLOK MEGVALÓSITÁSÁNAK SZINTJEI, MÉRÉSÜK ÉS AZ ÉRTÉKELÉS

1. A mérés és értékelés fogalma és helye a pedagógiában

Századunk huszas éveiben a pszichológiai és a fiziológiai mérések ösztönző hatására születtek meg az első pedagógiai jellegü mérések. Ez az öt-hat évtized a pedagógia több évezredes történetéhez viszonyitva kevésnek tünik, és egyáltalán nem csodálkozhatunk azon, ha a mérésmetodika akár a pedagógia egészéhez, akár ennek részterületeihez viszonyitva még kezdeti szakaszában van. A módszertannak e területe - jelentős eredményei ellenére is - lényegében adós a teljes elméleti kidolgozással és az egyes szaktárgyaknak megfelelő kidolgozással egyaránt. Az a furcsa helyzet állt be a mérésmetodika kialakulásában, hogy a különféle szaktárgyak a velük érintkező tudományágak hatására és gyakorlati igények nyomására maguk keresték a szakmódszertanokon keresztül a mérés lehetséges formáit az egyes tárgyakon belül. Ezek a tapasztalatok aztán a mérésmetodika területén az elméleti kutatásokat fellenditették. Jellemző példa erre az útra szükebb területünk a nyelvoktatás is, ahol az első kvantitativ rendszer, a tesztszisztéma bevezetése erényeivel és hibáival együtt előbb áttörte a humán mérhetetlenség mitoszát, majd a mérhetőség kiterjesztésének alapjául szolgált mindenfajta nyelvoktatási feladat esetében. Bár a nyelvoktatásban a mérési módszerek bizonyos párhuzamosan jelentkező külső nyomásra is terjedtek részben a nyelvészet /különösen az általános-, a matematikai- és a kontrasztiv nyelvészet/, a nyelvpszichológia, részben a társadalmi igények hatására, hiszen az utóbbiak egyre inkább számszerüen mérhető produktumként kivánták látni a nyelvi teljesitményeket.

A mérésmetodika egyik alapkérdése a mérés fogalmának és helyének meghatározása a pedagógiában. A pedagógiai mérés fogalmának egyik definiciója igy szól: "Mérésen olyan tevékenységet értünk, amelynek eredményeként a vizsgált jelenség számszerüen jellemezhetővé, más hasonló jelentésekkel objektive összehasonlithatóvá válik". /1./

Idézhetnénk más meghatározásokat is, de lényegüket tekintve azonosak, mind az összehasonlitás és a számszerüség /kvantifikálthatóság/ két alapkövére épül. A mérhetőség fogalma a pedagógiai folyamat minden elemére: igy a meghatározott célokra, az ebből levezetett tartalmakra, a tartalmakat megvalósitó intézményi és oktató rendszerekre, a lezajló hatásokra és az elért eredményekre egyaránt kiterjeszthető. Mégis azt kell mondanunk, hogy jelen helyzetünkben a pedagógiában a folyamat utolsó tagja az eredmény, más szóval a teljesitmény a leginkább mérhető, igy az eredménymérés a legelterjedtebb pedagógiai mérésforma. A pedagógiai hatásfolyamatok mérése szükségszerüen fejlődőben van, hiszen egyre nagyobb a belelátás és a tervezhetőség igénye ezen a területen, bár ezeket a vizsgálatokat neheziti, hogy csak alapos pszichológiai, fiziológiai, az adott esetben nyelvészeti körüljárás segitségével lehet előbbre lépni. Érdemes utalni e témakörben a BME Nyelvi Intézetének kisérleteire, amelyek a szövegértés /2./,a hallás utáni értés /3./ eredményeit vizsgálva a folyamat mérésével kapcsolatban is értékes megállapitásokat tettek. Hasonló értékü tapasztalatok találhatók az olvasással kapcsolatban Major Ferencné /4./, a forditással kapcsolatban Köllő Márta munkájában /5./.

A tanulókra vonatkoztatott eredménymérés célja többnyire egyértelmüen tisztázott: az osztályozás, az értékelés a gyakorlati cél. A mérés és az értékelés fogalma és egymáshoz való viszonya azonban nem teljesen tisztázott. Van olyan vélemény, amely szerint azonositható a kettő, mások szerint élesen elválasztható, megint más vélemények a mérést az érté-

kelés alfogalmaként tartják számon. A zavar részben abból adódik, hogy a pedagógia történetében később jelentkező eredménymérés önmagában oktatástechnológiai folyamatként, mig az értékelés többnyire komplex pedagógiai folyamatként fogható fel. Az erőszakolt kettészakitás a kvantifikált módszerek helytelen felfogásából és a mérés eszközeinek és lebonyolitásának gyakran nem helyes használatából fakad.
Optimális esetben a mérés, mint oktatástechnológiai folyamat és az értékelés, mint pedagógiai folyamat vagy egybeesik, vagy egymáshoz igen közel kerül. Ez természetesen csak akkor lehetséges, ha a mérés előkészitése, lebonyolitása és összegzése teljes pedagógiai körültekintéssel folyik.
Az e kérdéskörben jártas Itelszon véleménye szerint a mérés az oktatás-nevelés minőségi és mennyiségi jellemzőinek meghatározásával, illetve ezek pedagógiai-pszichológiai analizisével kezdődik. /6./ Igy a mérhető elemek alapos pedagógiai és szakmai megitélésen alapuló mérése elvihet az értékelésig, illetve a számszerüség értékelés szintü elfogadásáig. A rubinsteini felfogás szerint az eredménynek minősithető "pszichikus képződmények" három szintje különböztethető meg: a tudás, a képesség, a neveltség szintje. /7/. Bár a három szint egymástól nem független, számunkra az eredménymérés szempontjából a tudásszint a fontos, amely igy definiálható: "Tudásszinten az egyes ember által elsajátitott ismeretek és operativ tevékenységek mennyiségét és minőségét értjük." /8/. Tehát az ismeretek /képzet, tény, leirás, fogalom, törvény, szabály/ különböző szintü formáinak használata is benne rejlik a definicióban, bár az egyértelmü, hogy a képességek ezt a használatot erősen befolyásolhatják. Nyelvtanulás és nyelvtudás esetén /pl.: az irásbeli és szóbeli kifejezőképesség, a reagálóképesség tempója, minősége stb./ az ismeretek használatában jelentékeny különbséget idézhetnek elő. De a neveltség foka /pl.: a munkafegyelem, az időbeosztás képessége, a kifejlesztett akaraterő stb./ is befolyásolhatja a tudásszint produktumát. Mindebből következik,

hogy a tudásszint eredménymérése de minden egyirányú mérés a legnagyobb körültekintés mellett is bizonyos tévedésindexszel müködik,ami gyakorlatilag kiszürhetetlen, de alacsony szinten tartható, és nem befolyásolja a mérések objektiv értékét, mert személyenként, feladatonként kölcsönösen egymást ellensúlyozó és kiegyenlitő tényezők léphetnek fel. Vannak olyan vélemények, amelyek úgy itélik meg ezt a kérdést, hogy minden mérést eleve hibásnak fognak fel, ezzel számolnak, és ezt természetes állapotnak tartják.

A mérés önmagában nem elhatárolható, bár mostanában sok szervetlen mérést és felmérést készitenek. A mérés csak a tananyag és az oktatási folyamat egészébe behelyezett és elvileg előzetesen tisztázott müvelet lehet, egyébként pedagógiai és annyit emlegetett objektiv értékét egyaránt elveszti. A helyes, az értékelésig vihető mérési müvelethez a következő tisztázott feltételek szükségesek:

1. mérésre szánt behatárolt, egy adott csoportra egységesitett feladat,
2. rögzithető eredmény,
3. a számolhatóság szintjére megfelelően definiált elemek és az ezeknek megfelelő mérőeszközök,
4. viszonyitási rendszer az oktatási ideálok és a rögzithető eredmények között,
5. értékelési rendszer és normák:
   a/ a számbeli viszonyitási rendszer átváltása /pont, %, hibaeset stb. osztályzat, minősités/,
   b/ a tapasztalatok felrajzolása, a következtetések levonása.

2. A mérés és értékelés tartalma és szintjei

A mérés elvi tisztázottságán túl a mérés jellegének igazodnia kell az adott pedagógiai jelenség, legtöbb esetben az oktatott tárgy szerkezetéhez, rendszeréhez, hiszen a tudásszint eltérő ismereteket, tartalmakat takar az egyes tárgyak esetében. Mit és milyen szinteken mérünk például a nyelvoktatás esetében? Ma a legáltalánosabb vélemény a nyelvoktatás esetében, hogy valamilyen kész és egésznek minősíthető nyelvi produktum: párbeszéd, leirt szöveg, reprodukált olvasmány stb. értékelhető igazán, mint mérhető egész. Azaz a kommunikativ értékü megnyilatkozások érdemelnek ilyen szempontból is figyelmet. Ennek látszólag ellentmond a tény, hogy a nyelvoktatásban nagy hagyományt, - sőt egy időben egészségtelen divatot - teremtő teszt - szisztéma többnyire az izolált ismeretek /tény, fogalom, törvény/ mérését részesitette előnyben. De végülis ezek a számszerüsitett tesztek vittek egyre közelebb a nagyobb és egésznek tekinthető nyelvi produktumok mérésének igényéhez. Igy lassan kialakult a nyelvoktatás gyakorlatában az ismeretek egész skálájára és a nyelvi megnyilatkozások egészére vonatkoztatva a mérés és a mérhetőség igénye. Ebben a szakaszban több kérdés is felmerül. Az egyik az, hogy az ismeretek elsajátitásának, valamint a jártasságok és készségek kialakitásának egyszerre történő mérése igen nehéz feladat, voltaképpen nem is teljesen körülhatárolt és ma még nehezen megragadható fogalmak ezek. A másik kérdés az, hogy a kommunikativ értékre orientált nyelv - nyelvoktatás szemlélet értékskálája: a hibátlan - érthető - érthetetlen /9./, más használatban a jó - közepes - gyenge /10./ minősités a klasszikus értékskála ötös viszonyitásával ütközik, bár ez a mérés után a pont vagy százalék szisztémákban kompromisszumosan feloldható. Ugy tünik, a kommunikativ értékü megközelités a végcél vagy egy-egy magasabb fokú szakaszcél megközelitésében helyes, de a nyelv-

oktatási folyamat egészére - különösen kezdő szakaszban - merev értékigény, értékrend. Helyesebb és járhatóbb út az, ha az adott oktatási szakaszok céljaiból, a szakaszokban szereplő feladatok tipológiájából vezetünk le egy értékrendet, és az értékrendben szereplő ismeretek, jártasságok és készségek pontos definiciójából alakitjuk ki a mérésrendszereket. Természetesen a feladattipológiának és a belőle származó mérésnek egy adott tárgyra nézve lehetnek általános és egy-egy tipusnak megfelelő azonos rendszerei, csak más-más a változó szakaszokban a mérésre, értékelésre szánt elemek tartalma. Pl. a mondatértéknek elfogadott elemek tartalma oktatási szakaszonként más, de alapérték a mondat. Vagy például a lexikai ismeretek mérése alkalmával egy szó, szófaj mérhető értéke pontosan definiálható darabszám szerinti vagy beágyazott számonkérés esetén is, de a mért érték szintje emelhető: megjelenés; szótári alak; nemmel, ragozással azonositás stb. Tanulságos felidézni, hogy a kommunikativ érték értékelhetősége és mérhetősége szempontjából egy ilyen igényü szovjet metodika milyen sorrendet rajzol fel a nyelvi ismeretek terén.

Monológ formák esetében:

a. jártasság a nyelvi modellhasználatban kötött, zárt formákban,

b. jártasság a nyelvi modellhasználatban logikus, szabad épitkezésben,

c. képesség a nyelvi modellek átvitelére bármely témára,

d. beszédtempó, folyamatosság,

e. lexikai gazdagság,

f. nyelvtan minősége,

g. kiejtés minősége.

Dialóg formák esetében a. - g. pontok plusz:

h. képesség a folytatásra,
i. hallás utáni megértés. /11./

Ugyanezt a kérdést, azaz az értékelhetőséget egy magyar szerző más tagolásban látja hármas szférára bontva a nyelvi anyagot.

1. nyelvi ismeretanyag /lexika, grammatika, fonetika/,
2. a fentiekben való jártasság, készség,
3. művelődési anyagismeret /országismeret/. /12./

A három szférából a másodikat emeli ki a szerző. Ezen a ponton találkozik a két tagolás, hiszen mindkettő a jártasság, készség fokokat tartja lényegesnek, az értékelés, a mérés felől alapvetőnek. Tehát mindkét tagolás bizonyos fokig a kommunikativ érték felől osztályoz. Elmondhatjuk, hogy a nyelvi mérések esetében a kommunikativ érték megitélése alapján kivánatos az értékrendeket, a mérési szinteket kialakitani. Felvethető persze, hogy mi a kommunikativ érték fogalma /13./, illetve mi lesz a nem kommunikativ értékü nyelvi feladatok mérésével. Bár ez utóbbi nem a metodika, hanem a szakmódszertan kérdése: úgy oktatni ezeket az elemeket, hogy a kommunikativ érték szempontjából is megitélhetők legyenek.

A nyelvi tudás szintjeinek képe is kibontakozik a fenti tagolások, illetve a hozzájuk füzött kommentárok alapján. Ezek értékrendben növekedve a következő sorrendet mutatják:

1. a nyelvi ismeret szintje /a bevésett anyag egyszerü azonositó reprodukálása/,
2. a nyelvi jártasság szintje /használat gondolkodás és mérlegelés alapján, új tevékenység az ismeretekkel/,

3. a nyelvi készség szintje / az ismeret az automatizáltság szintjén jelenik meg, a figyelem, a gondolkodás más célok szolgálatába is állítható a nyelvi ismeretek használata közben, pl: szerkesztettség, stilus, lelemény, logikai tisztázottság/.

3. A mérés és értékelés módjai, normái

A következőkben arról ejtünk néhány szót, hogy a felsorolt szintek értékelése, mérése milyen megközelitésben történhet a normákat illetőleg, hiszen a társadalmi elvárás és a pedagógiai rendszer minimum-maximum /és ezen belül a hagyományoknak megfelelően tovább tagolt/ beosztásban állit normákat a teljesitményt nyújtók, a tanulók elé. A következő négy megközelités a történeti sorrendet követi, de az egymás mellett élés is jellemző lehet a társadalmi, a pedagógiai rendszertől függően.

1. csoportnorma: /az adott közösség, osztály legjobbjához viszonyit, esetleg a legroszszabbjához is és a kettő között osztja föl a teljesitményeket/,

2. pedagógiai - pszichológiai norma: /az eredménnyel kapcsolatos leadott munkaigényt, erőfeszitést veszi alapul/,

3. objektiv igényü norma /külső értékrend szempontjából itél, nem az 1.2. alapján viszonyit/,

4. egzakt norma /tudományos értékü érveken, méréses módszereken alapul/.

Az 1.2. megközelitésben csak minőségi jegyek dominálnak, meglehetősen kétes relativitás és szubjektivitás a jellemző. A 3. átmenetet képez a 4. megközelités irányába, amelyet definiált minőségi és mennyiségi jegyeken alapuló normák alkotnak. Közös jellemzőjük /1.-4./, hogy az oktatási értékskálába /osztályozási rendbe/ mind be tud tagolni egy-egy teljesitményt, de nyilvánvaló, hogy az értékitélet tudományos és társadalmi értéke 1.-4. irányban növekszik. A 3. megközelités/az objektiv igényü norma/ lényegében és nagy vonalakban a jelenlegi általános pedagógiai állapotoknak felel meg. De ebből a megközelitésből /3./ sok szaktárgy, igy például a nyelvoktatás esetén is megindult az átmenet a 4. /az egzakt norma/ megközelitésbe. Ez az átmenet nemcsak elhatározás kérdése, hanem az egész oktatási folyamat /cél, tartalom, intézmény stb./ és a szaktárgy állapotának kérdése is, tehát bizonyos objektiv behatároltsága van az átlépésnek. Szubjektiv oldalról nézve több aggály is felmerült az egzakt megközelitéssel kapcsolatban, de már az objektiv igényü normákkal kapcsolatban is. Sokan méltánytalannak, személyiségvesztőnek érzik a pedagógussal és a tanulóval kapcsolatban, sőt veszélyesnek tartják, mert toleranciahiányosnak érzik pl. periferikus közösség, hátrányos helyzet, oktatási zavar stb. esetén. E kétségek alapján igen gyakori e megközelitések kombinálása az 1. és 2. tipusú megközelitésekkel korrekció cimén, ami viszont alapvetően hamisitás. Egy valamennyire is objektiv értékelési rendszerben a tolerancia csak az értékskálába való betagolásban létezhet, magának a rendszer mutatóinak mozgatása egyenlő a mértékvesztéssel. Az viszont nyilvánvaló, hogy az oktatás körülményeit figyelembe véve a rendszer kidolgozásakor a pedagógiai tolerancia megkerülhetetlen fogalom, ennek benne kell lennie a felépitett mérési, értékelési rendszerben. Azt mondhatjuk, a realizálható minimum-maximum értékek a társadalmilag kellő,

az intézményrendszerben lehetséges és a pedagógialig optimizálható értékek kompromisszumából születhetnek meg. Ezzel a természetes kompromisszumkészséggel a mérési, értékelési rendszerek szépitő manipulálását elvileg el lehet kerülni.

A mérésekhez felállitott maximum-minimum értékek meghatározása elvi jellegü feladat, de természetszerüen ezt az elviséget át kell vinni a számszerüségre. Ha X_1 maximum értéket 100 %-nak vesszük logikus kérdésként felmerül, hogy X_n minimum érték és a közbeeső X_2, X_3 stb. értékek /számuk az osztályzóskálával váltakozik/ százalékos meghatározása hogyan történjék. A nyelvoktatásban igen sokáig tartotta magát az X_n minimum érték 30-33 %-os meghatározása, majd elérte a 40 %, később az 50 %-értéket. /X_n minimum érték az el nem fogadható teljesitmény értékét jelzi./ Ez a mennyiségi növekedés impozáns, és a 50 %-os minimum érték helyességét a tapasztalatok bizonyitják: valóban az e feletti teljesitmények képesek biztositani a továbblépést viszonylag zavartalan formában a nyelvoktatás esetén. /14./ Ugy gondolom általános megközelitésként elfogadható az 50 %, de feladattipológiai megközelitésből már megkérdőjelezhető ez a tagolás. Nyelvoktatási tapasztalatok és nyelvészeti indokok alapján egyre inkább abba az irányba kell hajolnunk, hogy X_1 és X_n értékét toleránsabban kezeljük negativ és pozitiv irányban. Utalnék itt pl. Fehér György előadására, aki az idegenről magyarra forditás esetében nyelvi, nyelvészeti érvek alapján X_n minimum értékét 63 %-ban állapitja meg. /15./ A decimális egyensúly vagy statisztikai könnyedség helyett itt mindenképpen teret kell adni a mélyebb meggondolásoknak, és az értékelési, mérési szisztémák egyik reviziós pontjaként kell számontartani a maximum-minimum értékek felülvizsgálatát.

Végezetül essék ismét szó a mérés és értékelés viszonyáról és céljáról. A mérés, ha jó, akkor minőségileg definiált elemek mennyiségileg hibátlanul leltározott eredményét

adja. Ez önmagában igen informativ, megbizható és jól érzékelhető érték, különösen az osztályzás szempontjából, hiszen a külső mércéhez, a csoporton belüli viszonyhoz, saját korábbi teljesitményhez stb. jó viszonyitást ad. Mégis önmagában gyakran kevés az ilyen értékelés és önértékelés, mert az oktatási folyamatban, állapotban rejlő tendenciák felrajzolása a zárt értékek belső elemzését igényli. Pl. egy nyelvtani ismereteket mérő 100 pontos rendszerben 65 pontot felmutató teljesitmény vagy átlagteljesitmény igen sokfajta hibát vagy eredményt takarhat. Ezért mondhatjuk azt, hogy a mérésanalizissel együtt lehet a mérés teljes értékü, igy lesz belőle értékelés, ami újabb számszerü vagy szövegszerü megállapitásokban jelentkezhet. A mérésanalizisből származó értékelés szempontjainak előkészitése a feladatelőkészités, a méréselőkészités során végrehajtandó. Ilyen módon elérhető az is, hogy a tanár számára a mérés, az értékelés az oktatási folyamatra nézve jól értékelhető visszacsatolás legyen. Igy az objektivitás, az egzaktság, a praktikusság szabályainak megfelelő mérés és értékelés stabilitásánál fogva etikai értékét is elnyerni, aminek oktatási, de különösen nevelési szempontból óriási jelentősége van. Ha a hallgató szakmai és etikai értelemben egyaránt elfogadja a mérési, értékelési rendszert, akkor azt igen komoly pedagógiai sikernek könyvelhetjük el, ennek előnyeit felesleges részletezni.

Mindez együtt csak úgy érhető el, ha az oktatási célokból megfogalmazott szintek beállitása, ezek mérése és értékelése nem széttagolt, egymástól elvágott pedagógiai mozzanatok sorozata, hanem egymásból kiépitett pedagógiai rendszert képező együttes. Az annyit emlegetett komplexitás törvényének nemcsak az oktatás ismeretadó szakaszában, hanem az ilyen technológiai szakaszában is érvényesülnie kell.

Jegyzetek

1. Ágoston György - Nagy József - Orosz Sándor: Méréses módszerek a pedagógiában.
Tankönyvkiadó, Bp. 1971. /18.o./
Pedagógiai mérésekkel foglalkozó alapfogalmak kézikönyvének tekinthető a mü.

2. Folia Practico - Linguistica X/1. 198o.
A szövegközpontú nyelvoktatás kapcsán több tanulmány is érinti ezt a kérdést, mivel az egész kötet tematikusan a szövegközpontúságnak szentelt.

3. Folia Practico - Linguistica VIII. 1978. IX/1. 1979., X/1. 1980., X.1:/1. 1981.
A kiadvány felsorolt számaiban Gyenes Tamásné dr. több tanulmánya foglalkozik a hallás utáni értés kérdéseivel.

4. Major Ferencné: Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései OMKDK 1980.
Módszertani kiadványok 48.

5. Köllő Márta: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése. Fordítás, fogalmazás, szövegértés.
Tankönyvkiadó Budapest, 1978.

6. Itelszon: Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában.
Tankönyvkiadó, Bp. 1967.
A kvantifikálás kérdéseivel foglalkozó mü.

7. Rubinstein: Gondolkodáslélektani vizsgálatok.
Gondolat, Bp. 1960.
A tudás, képesség, neveltség és szintjei vizsgálatával bővebben foglalkozik.

8. Lásd 1. jegyzet; 34. oldal az idézett müből.
A tudásszint mérésének kérdésével foglalkozik még.
Dr.Nagy József: A támazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései.
Tankönyvkiadó Budapest 1972.

9. Módszertani útmutató az értékelés és az osztályozás korszerüsitéséhez az idegen nyelvek tanitásában.
Idegen Nyelvek Tanitása 1973. 5. 129-138.

1o. Oktatási segédanyagok és mellékletek a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához.
BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport
Lásd az értékeléssel kapcsolatos részeket.

11. Мирольюбов-Рахманов-Цетлин:
Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе
Москва, 1967.

12. Kosaras István: A teljesitmény ellenőrzésének és értékelésének problémái az idegen nyelvek tanitásában.
Idegen Nyelvek Tanitása 197o. 2. 34-4o.

13. Lengyel Gabriella: Az idegen nyelvi kommunikativ készség mérése.
Idegen Nyelvek Tanitása 1975. 4. 1o2-1o6.
A kommunikativ készség fogalmával értékelésével kapcsolatban idéz több véleményt pl.: Rebecca M. Valette; David P. Harris; és saját maga is ad meghatározásokat.

14. A 104./1981. nyelvoktatási rendelethez készült BME Nyelvi Intézet kiadványa a Módszertani Füzetek 1.2., valamint a magyar mint idegen nyelv oktatásában ismeretes OSM az 50%-os minimum értéket tartja szem előtt; /lásd OSM: 10.számu jegyzet/.

15. Fehér György: Az idegenről magyarra forditott szövegek értékelésének rendszere /Kisérlet egy objektiv értékelési rendszer kidolgozására/ Előadás. BME Nyelvi Intézet Orosz Szakcsoport, 1982.

Fehér György:

A II. ÉVES HALLGATÓK IRÁSBELI ÉS SZÓBELI TELJESITMÉNYÉNEK ÉRTÉKELÉSÉRŐL

Az irásban és szóban történő számonkérés nem cél, hanem eszköz annak megállapitására, milyen szinten áll a hallgató nyelvtudása adott pillanatban.

A számonkérés folyamán nyujtott teljesitményt értékelnünk, osztályoznunk kell. Osztályozni viszont nehéz, mert

1/ a sokféle teljesitményre csak öt "skatyulánk" van,
2/ jó követelményrendszerre és
3/ objektivitásra van szükségünk.

1. Az első probléma kivédhetetlen, mivel csak 5 osztályzat között válogathatunk.

2. A jó követelményrendszerhez megfelelő előzmények kellenek: jól felépitett tananyag és számonkérési rendszer. Ha a két előfeltétel megvan, nem lehet véletlen, mit kérünk számon: készségeket, amelyeket a nyelvoktatás keretében tervszerüen fejlesztettünk.

Nyugodtan mondhatjuk, hogy a Magyar Nyelvi Csoport ebben a tekintetben messze/több mint egy évtizeddel/ megelőzte az idegen nyelvek oktatását, ugyanis pillanatnyilag is csak magyar nyelvből van egységes elvek alapján készült, megfelelően felépitett, egészen a vizsgáig elvezető tananyag. A most készülő uj magyar tananyag bizonyára még az előzőnél is jobb lesz. Erre biztositék 15 év tapasztalata és a szélesebb szerzői kör.

A számonkérési rendszer kialakitásában a csoport szintén példát mutatott; ezt bizonyitja az 1980-ban kiadott "Oktatási segédanyagok és mellékletek a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához" /a továbbiakban: OSM/ cimü füzet, amelyet - a tananyaghoz hasonlóan - az ország összes müszaki egyeteme és fő-

iskolája használ. Az OSM-ben egyaránt megtaláljuk a tárgy követelményeit /45.oldal/, az adott félév követelményeihez viszonyitott osztályozási szinteket /47. és 85. oldal/, a különböző tipusu zárthelyi dolgozatok értékelését /77. oldal/ és a szóbeli vizsga osztályozási szintjeit /85. oldal/.

3. Ami az objektivitást illeti: semmiféle rendszer vagy táblázat sem szürheti ki tökéletesen a tanári szubjektivitást. Erre - véleményünk szerint - nincs is szükség: ha a tanár az OSM szellemében tanit és kér számon /márpedig ez követelmény/, esetleges szubjektivitása nem lehet jelentős tényező.

Egy jó követelmény- és számonkérési rendszer kialakitása nem megy egyik napról a másikra, s talán soha nem is fejeződik be. Amikor a Magyar Nyelvi Csoport I. módszertani konferenciáján /1977./ elfogadásra javasoltuk küvetelményrendszerünket, hangsúlyoztuk, hogy az bizonyára még finomitható és hogy "amit javasolni szeretnénk, a sokadik és valószinüleg csak a pillanatnyilag legutolsó változat".+/ A későbbiekben változtattunk a II. éves zárthelyi dolgozatok értékelésén: egyszerübbé és objektivebbé tettük, miközben bizonyos helytelen arányokon is változtattunk.++/

Tulajdonképpeni mondanivalóm első része ismét egy javaslat a II.éves zárthelyi dolgozatok értékelésének módositására.

Az értékelésnek két összetevője van: a nyelvtani és a tartalmi szempontok /1. OSM 82., ill. 83. oldal/. A nyelvtani szempontokat változatlanul megfelelőknek tartom, a tartalmi szempontokkal kapcsolatban viszont ma már - véleményem szerint - megérett az idő a kiegészitésre.

+ Fehér György: A követelmények rendszere /Folia Practico- Linguistica VIII. 15.oldal/

++Fehér György: A szóbeli és irásbeli teljesitmények értékelése /Folia Practico- Linguistica X.1., 173.oldal/

A kiegészités okai a következők:

a/ a táblázat /l. az OSM 83. oldalán, ill. e cikk további részében/ 1. és 2. sora azonos;

b/ a szintek meghatározása tul tág;

c/ a 3 szintes rendszer eltér megszokott értékelési rendünktől /és az OSM 47. és 85. oldalán található értékelési rendtől is/.

Javaslatom az, hogy a tartalom reprodukálását is pontozzuk.

Felmerülhet a kérdés: lehetséges-e ez? Hogy a pontozás általában megvalósitható, azt a Magyar Nyelvi Csoport bebizonyitotta a nyelvtani teljesitmény értékelésével, amely bevezetésekor bonyolultnak tünt sokak számára, ma pedig világos, áttekinthető rendszerként áll előttünk.

Lehet-e azonban a zárthelyi dolgozat /fogalmazás/ tartalmát pontozni? A magam részéről évek óta ezt teszem, s ugy látom, az eredmények megnyugtatóak.

Először tehát ismertetem a módszert, utána pedig a táblázat megváltoztatására vonatkozó javaslatot igyekszem megindokolni.
Maga a módszer egyszerü: a szövegből ki kell emelni a lényeget / a mondanivalót, tényeket, adatokat stb./, vagyis bő vázlatot kell készitení és meg kell nézni, milyen mértékben értette meg és fejtette ki ezeket a hallgató dolgozatában. Az értékelési szinteket a nyelvtanhoz hasonlóan 50, 60, 80, 90 %-ban határoztam meg, ami lényegében megfelel az OSM 85. oldalán kifejtett tartalomelmondási szinteknek /pl. közepes: a szöveg "minden lényeges gondolatát érinti", jó: "a szövegeket részleteiben is át tudja tekinteni"/.
Minthogy ahogy a nyelvtani pontozásnál is a lehetséges +5 ponttal tkp. 105 pontból indulunk ki, a tartalom reprodukálásánál is módot szoktam adni +1 pont szerzésére, ami szintén megfelel egyébként az OSM előirásának /hogy ti. figyelembe vesszük, ha a

témát "esetleg önállóan is ki tudja egésziteni"./ A +1 pont nem sok, de nem is célszerü emelni, nehogy érdemes legyen a tananyag helyett "szabad beszélgetésre" áttérni.

Minden pontozásos rendszernek megvannak a maga buktatói. Itt is nagyon fontos a jó szöveg, valamint a "ponterős" információk helyes kiválasztása. Fontos az is, hogy a hallgatókat előzetesen megtanitsuk a vázlatkészitésre, a lényeg kiemelésére.

A szigorlati irásbeli dolgozatnál vagy egy tanult tételről iratunk fogalmazást, vagy olyan témáról, amelyet több tétel kapcsán tárgyaltunk. Előbbinél azt ellenőrizzük, mennyire emlékszik a hallgató a tétel lényeges pontjaira, utóbbinál pedig azt, hogy tudja összeszedni a tanultakat. Természetesen mindkét esetben vizsgáljuk azt is, hogyan tudja a hallgató kifejteni mondanivalóját.

Véleményem szerint ahhoz, hogy a hallgató az irásbeli vizsgán /amikor tehát nem egyetlen szöveg tartalmát kell reprodukálnia/ tartalmi szempontból jó dolgozatot tudjon irni, némi segitségre szorul. Nem kivánhatjuk ugyanis, hogy minden egyes szöveg és tétel mindegyik fontosabb információjára és vázlatpontjára pontosan emlékezzen. Segitséget kétféleképpen adhatunk:

a/ a dolgozat cimének megadásakor megemlitjük, milyen főbb témákról beszéltünk a tétel kapcsán;

b/ nem minden egyes információt /adatot, eseményt/ veszünk külön pontnak, csak a legfontosabbakat; a többit összevonjuk /pl. ha x és y adatból az egyiket leirja, megadjuk a pontot; 4-5 tényező esetén 2 pontot adunk, ha hármat közülük megemlitett stb./.

Természetesen vigyáznunk kell arra, hogy pl. egy eljárás leirásakor fontos momentumok ne maradhassanak ki "büntetlenül".

A konkrét javaslat előtt szükséges az <u>eredeti osztályozási táblázat</u> bemutatása.

1. sz. táblázat

Ny \ T	jó	köz.	gyenge
5	5	4	3
4	5	4	3
3	4	3	2
2	3	2	2
1	2	2	1

2.sz. táblázat

Ny \ T	jó	köz.	gyenge
5	5	4	3
4	5	4	3
3	4	3	2
2	3	2	2
1	2	2	1

/ T = tartalom, Ny = nyelvtan /

Az 1. és 2. sz. táblázat azonos, de a 2. táblázaton 6 számot bekarikáztunk. Ezek azok a helyzetek, amelyek gyakorlatilag nem fordulnak elő/ vagy csak rendkivül ritkán, mert az elégtelen nyelvtani tudásu hallgatók - éppen gyenge magyar nyelvi tudásuk miatt - már az I. évfolyamon elbuknak a szakmai vizsgákon, a többi bekarikázott helyzet pedig szélsőség: igen jó nyelvtani tudás mellett gyenge tartalom vagy forditva/.

Az egyes osztályzatok előfordulási számát a 3. sz. táblázat mutatja.

3.sz. táblázat

Osztályzatok	5	4	3	2	1	
1.sz.táblázat	2	3	4	5	1	= 15 lehetőség
2.sz.táblázat	2	3	1	3	Ø	= 9 valós lehetőség

Erről a táblázatról a következők olvashatók le:

1/ Az 1. táblázat 15 lehetősége nem arányosan oszlik meg /a bekeretezett szám azt mutatja, hogy 5 lehetőség van elégséges osztályzatra, ami sok/.

2. A 2. táblázat be nem karikázott /tehát a gyakorlatban előforduló/ 9 lehetősége sem arányos, hiszen csak egyetlen lehetőség van a valójában gyakori közepes osztályzatra /ha t.i. közepes a tartalom és a nyelvtan is/.

Javaslatunkat a következő, 4.sz. táblázat mutatja be, amelynek segitségével mind a tartalmat, mind a nyelvtant 5 szinttel értékeljük.

4.sz. táblázat

Ny \ T	Kit.	Jó	Köz.	Gy.	I.gy.
5	5	4	4	3	3
4	5	4	3	3	2
3	4	4	3	2	2
2	3	3	3	2	1
1	2	2	2	2	1

/Kit.=kitünő
Gy.=gyenge
I.gy.= igen gyenge/

A táblázatban ismét bekarikáztuk a gyakorlatban elő nem forduló lehetőségeket,/vagyis azokat, amelyekre eddigi gyakorlatunkban egyetlen példa sem volt/, valamint vastag keretbe helyeztük a ritkán előforduló helyzeteket.
Az egyes osztályzatok előfordulási arányát a 3.sz. táblázathoz hasonló módon kimutatva a következő táblázatot kapjuk:

5.sz. táblázat

Osztályzatok	5	4	3	2	1
Összes lehetőség	2	5	8	8	2
Valós lehetőségek	2	3	3	2	ø

=25 lehetőség
=10 lehetőség

A táblázatról a következők olvashatók le:

1/ Az összes lehetőség között változatlanul aránytalan a bekeretezett elégséges lehetőségek száma /ugyanugy az esetek 1/3 része, mint a 3. sz. táblázat megfelelő sorában/.

2/ A valós lehetőségek sora viszont arányos megoszlást mutat.

Ha a 2. és a 4. sz. táblázatot összehasonlitjuk, jól látható, hogy

- a 2. számuban a közepes tartalom tul tág kategória, mert a nyelvi szint két osztályzat különbséget is eredményezhet az osztályozásban;

- a 4. számu /javasolt/ táblázatban viszont a gyakori esetekben feltétlenül a tartalom a meghatározó, amitől a ritka esetekben egy osztályzatnyi eltérés fordul elő.

Mondanivalóm második része a szóbeli számonkéréssel, konkrétan pedig a magyar nyelvi szigorlat szóbeli részével kapcsolatos. A szóbeli számonkéréskor módot kell adnunk a hallgatónak tudása, készségei kibontakoztatására. Ebben akkor segitjük a hallgatót, helyesen, ha a tanév/ek/ folyamán módszeresen megtanitjuk mindarra - a szöveg lényegének kiemelésétől az önálló reprodukcióig - amire a jó vizsgához szüksége van. /Persze ismét hangsulyoznunk kell, hogy a számonkérés nem cél, csak eszköz; a cél változatlanul az, hogy az idegen anyanyelvü hallgató olyan magyar nyelvtudást szerezzen, amely képessé teszi az egyetem elvégzésére./

A tapasztalatok azt mutatják, hogy gyakran helytelen módszerekkel igyekszünk segiteni a vizsgázó hallgatót, s ezzel éppen ellenkező eredményt érünk el: megzavarjuk, kizökkentjük gondolatmenetéből.

Leggyakoribb hibáink a következők:

1/ Nyelvtani hiba esetén leállitjuk a vizsgázót, ahelyett,hogy hagynánk beszélni, s a sulyosabb vagy jellemzőbb hibákra a végén térnénk vissza.

2/ Adott megfogalmazásban szeretnénk viszonthallani az anyagot /vagyis ugy, ahogy mi mondtuk vagy tanitottuk/, ezért azt kérjük a hallgatótól, mondja az elmondottakat másképpen. /Ezzel elérhetjük, hogy a gyengébb hallgató a jó tartalmat vagy nyelvtani formát rosszra váltja, hiszen feltételezheti, hogy hibát kell kijavitania, csak azt nem tudja, mi volt a hiba./

3/ Hibás felépitésü mondatot gyakran ugy kivánunk kijavitani, hogy segitségül elinditjuk a mondatot a hallgató feladata "mindössze" az, hogy a tanár elképzelése szerint fejezze be /vagyis ne csak a hibás mondatot javitsa ki, de sokszor még a gondolatunkat is találja ki/.

4/ Nem egy tanár /főleg látogatók jelenlétekor/ ugy érzi, hogy a hallgató hibája az ő hibája is, ezért "menti a menthetőt", vagyis igyekszik bebizonyitani, hogy ő ezt nem igy tanitotta, magyarázta. Természetesen nem öröm többször tisztázott, alaposan megbeszélt anyagokat hibásan visszakapni, de ez nem ok arra, hogy a vizsgáztató "vizsgázzon". A vizsga vizsga, amelyre a hallgató jólrosszul felkészült, amelyen tudását, felkészültségét kell bizonyitania. A vizsgán összteljesitményt vizsgálunk, mégpedig adott időben, adott helyen nyujtott összteljesitményt. A segitéssel nem szabad a vizsgát széttördelni, hanem ahhoz kell hozzásegitenünk a hallgatót /ha a segitség egyáltalán szükséges/, hogy valódi tudása maximumát nyujtsa. Ez számára is fontos, hiszen a magyar nyelvi szigorlat eredménye a diplomájába is bekerül, s valószinü, hogy ennek érdekében ő is minden tőle telhetőt megtesz.

5/Végül egy megjegyzés: nem a szigorlaton kell a legszigorubbnak lennünk, nem is közvetlenül előtte, hanem az első évben. Ha kezdettől fogva tartjuk magunkat követelményrendszerünkhöz és hallgatóinktól is megköveteljük annak teljesitését, sem a hallgatónak, sem nekünk nem kell félnünk a vizsgától /és a látogatókról/. Ebben az esetben a szigorlat nem szükséges rossz, hanem ünnepélyes alkalom, amelyen a hallgatóval közösen feltesszük a koronát 2 éves munkánkra. És akkor járunk el helyesen, ha ez a képzeletbeli korona /a szigorlati érdemjegy/ nevének megfelelően nem szebb, de nem is csúnyább, mint amit a hallgató tudása alapján megérdemel.

Somlai Iván:

AZ ÉRTÉKELÉS ÉS A MOTIVÁLÁS SZEREPE AZ OSZTÁLYOZÁSBAN

1. A tanár - a pedagógus - munkája közben, annak eredményessége érdekében, adott körülményei változásával minduntalan késztetést érez arra, hogy ennek a munkának különféle fázisait más és más oldalról közelitse meg. Ez a rövid dolgozat az értékelés, az osztályozás egy-két gondját főleg a-tevékenységünk közben óhatatlanul felmerülő- lélektani szempontok szemszögéből próbálja vizsgálni.

2.1. Az osztályozás - amint ezt a fogalmat egy korszerü pedagógiai pszichológiai tankönyv megfogalmazza - " a tantervi követelményeknek és a tanulók teljesitményeinek egymáshoz való viszonyát fejezi ki érdemjegyek formájában". +
Mint ilyen a nevelési és oktatási folyamat szerves része; tulajdonképpen visszajelzési rendszer az ellenőrzés keretében, a "folyamatszabályozás" nélkülözhetetlen mozzanata, melynek részben informativ, részben pedagógiai: megerősitő feladata van.

2.2. Az előbbi mellé idekivánkozik egy másik idézet is egy ugyancsak nemrég megjelent összefoglaló müből:
"Az osztályozásnak a nevelés és oktatás cél-, feladat- és követelményrendszeréből /a taxonómiából/ kellene a normákat, az értékelés kritériumait kapni. Sajnos ez egyelőre csak ideális modell, de nem tényleges valóság." ++

+ Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia. Jegyzet, az MSZMP Marxizmus-Leninizmus Esti Egyeteme szakositó tagozatának tananyaga. Kossuth Kiadó 1977-78.316.old.

++ Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1981. 459.old.

2.3. Bár ez a megállapitás nyilván nem alapozódik a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatására, hanem sok más egyéb tapasztalatra, úgy gondolom, a magyar nyelvet külföldiek számára oktató tanárok sem mondhatják el magukról, hogy bizonyos esetekben ne lehetnének aggályaik, s eléggé nyilvánvaló, hogy az iskolai osztályozás körül miért folytak a múltban heves viták, s miért foglalkoznak vele manapság is különféle fórumokon és magánbeszélgetésekben is.

3. Hogy az osztályozás milyen fontos szerepet játszik az oktatás folyamatában s a tanulás motivációjában, hogy milyen nagy benne a felelőssége a tanárnak, arra nézve még ma sem érdektelen felidézni Kemény Gábor munkásságát. Ő - mint ismeretes - 1934-ben megjelent Iskolai értékelés és kiválasztás c. müvében pl. az osztályozási rendszer teljes eltörlését sürgette, s helyette olyan iskola megvalósitását javasolta, amelyben minden tanuló dolgozik, mindenki a neki legmegfelelőbb munkát végzi, s amelyben igy a munka -teljesitményei révén- önmagát osztályozza.+
Kemény egyoldalúságaira egyébként már a korabeli sajtó rámutatott, azt azonban ma is becsüljük ebben a kiemelkedő pedagógusban, hogy az értékelésnek a korábbinál tárgyilagosabb feltételeit és módjait kereste.++

4. Manapság - s most még mindig nem csupán a magyarról mint idegen nyelvről szólok - elismerve természetesen az osztályozás rendszerének nélkülözhetetlenségét, szakmunkák felsorolják az értékelés olyan hibaforrásait, amelyek szubjektiv okokból veszélyeztetik tárgyilagosságát. Hadd emlitsek meg ezek közül csak érintőlegesen néhányat:

+ Dr.Kemény Gábor: Iskolai értékelés és kiválasztás. Merkantil nyomda és könyvkiadó vállalat, Bp. 1934.

++L.: dr.Kiss Árpád: Docimológia, osztályozás, mérés. Pszichológiai tanulmányok III.Akadémiai Kiadó,Bp.1961. 253-265.old.

a./ Az osztályozó pedagógust öntudatlanul is befolyásolja a tanulók iránti rokon - v. ellenszenve.

b./ Egy-egy benyomásból az egész emberre vonatkozó messzemenő értékitéletet vonunk le. /Halo- effektus/

c./ Egy-egy jó vagy rossz teljesitmény nyomán hajlandók vagyunk a tanulókat "beskatulyázni"; a tanulók a róluk kialakitott kategóriákból csak robbanásszerü teljesitményváltozással léphetnek ki.

d./ Eltorzithatja az értékelést a kontraszthatás, pl. sok gyenge teljesitmény után egy közepes is érdemtelenül jó minősitést kaphat.

e./ Perszeverációnak nevezik a pszichológusok azt a jelenséget, hogy bizonyos nézetek, benyomások "megtapadnak" a nevelőben, s ez teszi egyoldalúvá az értékelést. Pl. a tanár azt tudja tanitványáról, hogy "volt vele valami probléma" - s ez önmagában befolyásolja a tárgyilagos értékelést.

f./ A tanár egyéniségéből is fakad bizonyos szubjektivitás - pl. a nemi hovatartozás is szerepet játszhat az értékelésben.

g./ A tanuló egyénisége is forrása lehet az értékelés módosulásainak - pl. a lassúbb hallgatók hátrányban vannak a szóbeli felelésnél.

5. Az osztályozásról napjainkban vallott főbb igazságok:
Lélektani szempontból az osztályozásnak olyan szerepe van, mint a jutalmazásnak és a büntetésnek. A siker megerősitő hatású a tanulásban; a sikertelenség, a hiba javitásra ösztönöz. Mindenesetre a pozitiv értékelésnek mindig ösztönzőbb hatása van, mint a negativnak.

Az osztályzatnak fontos a szerepe a tanulók helyes önértékelésének, egymás megismerésének és értékelésének az alakitásában.

Egészséges iskolai légkörben a jó, igazságos osztályozásnak tehát igen pozitiv hatásai vannak, s a tanulók meg is kivánják a kellőképpen differenciált osztályozást. Igazságtalannak tartják, ha mindenki egyformán jó jegyet kap, akár dolgozott érte, akár nem. Az igazságos osztályozás alapja lehet a tanulók egészséges versengésének. Tapasztalati tény, hogy elnéző tanárnál a tanulók nem tanulnak, s a liberalizmus a tantárgy lebecsüléséhez vezet. Másrészt a túlzott szigorúság, az elégtelenek túl gyakori alkalmazása sem vezet a kivánt eredményre,s fegyelmező hatását rövidesen felváltja a tantárgy iránti érdektelenség.

6. A különféle tantárgyakból nyujtott teljesitmények osztályozásakor felmerült egy országos átlaghoz való igazodás szükséglete, amely a minősitéshez objektiv mércét nyújthat. A müszaki felsőoktatási intézményekben a magyart idegen nyelvként tanitó tanárok abban az előnyös helyzetben vannak, hogy számukra ezt a mércét, a követelményrendszert a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja sok tanév tapasztalataira támaszkodva kidolgozta, s az időközben szerzett új tanulságokat levonva finomitja tovább. Ehhez a munkához jó lehetőséget ad a diákok és oktatók viszonylag nagy száma, a tananyag s a követelmények egységessége - és hosszú időn át folyamatos használatuk. Az "Oktatási segédanyagok és mellékletek" c. füzetben a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásába újonan bekapcsolódó tanárok is jó kiindulási alapot kapnak a hallgatók teljesitményeinek értékeléséhez. Ilyen szervezésben az osztályozásnak azok a lélektani buktatói is könnyebben elkerülhetők, amelyekről jelen dolgozatom első felében beszéltem.

7.1. Hogy mindemellett nem problémátlan az egységes követelmények következetes alkalmazása, arra nézve egy-két olyan momentumot szeretnék megemliteni, amelyekkel a Kandó főiskolán találkoztunk.

7.2. Mint ahogyan a kontraszthatás a közepes teljesitmény felértékelésére késztet a sok gyenge produkció között, olyan módon gond az is, ha nincs kontraszthatás: azaz ha a csoportban csak igen gyengén beszélő hallgatók vannak. Ugy tünik, hogy a főiskolára általában csak viszonylag szegényebb képességü külföldi diákok kerülhetnek; ezt valószinüsiti a szaktárgyakból elért eredményük, mérnök oktatóik véleménye is. Akad közöttük olyan, akinek a magyar nyelv artikulációjával sem sikerült annyira megbarátkoznia, hogy már ebből fakadóen is ne legyenek alapvető kommunikációs nehézségei. Sok a félévismétlő, évkihagyó hallgató, akinek alighanem túlzott önbizalmat ad az, hogy a mindennapi életben elég jól elboldogulnak magyar környezetben, a tanulmányaik folytatásához azonban igencsak kivánatos nyelvhasználati szabályokat, sőt készségeket viszont - az esetleg több féléves kiesés, kallódás során már rég elfelejtették. Nehéz dolog egy ilyen gyenge csoportban kellően érvényt szerezni az egységes követelményrendszernek, és nem egymáshoz mérni a hallgatóknak a magyar nyelvből mutatott igyekezetét: azaz osztályozáskor nem jobb jegyet adni a gyengének, mint a nála még gyengébbnek, nem jobb jegyet adni annak, aki legalább némi szorgalommal igyekszik ellensúlyozni tudása fogyatékosságait.

Főiskolánkon a kivánatos összehasonlitási alap hiányát idézi elő egyébként még az a körülmény is, hogy a hallgatók kis létszáma miatt évfolyamonként általában csak egy tanulócsoportot lehet alakitani.

7.3. Pedagógiai lélektani munkák ismertetnek egy olyan jelenséget, hogy iskolai tanulók önértékelésének alapja olykor nem az elért eredmény, hanem az az erőfeszités, amellyel a feladatot elvégezték. Külföldi hallgatók magyar nyelvi tanulmányai során is találkozunk hasonlóval. A tanár ilyen helyzetben nyilván ismét felhivja a figyelmet - a tanév

elején is kellő indoklással közzétett - egységes követelményrendszerre. /Teszi ezt mind tételesen megismételve az első órán elhangzottakat, mind a tanitási órák, a mindennapok gyakorlatában./
Azt - gondolom - persze nem várhatjuk el minden esetben, hogy ez a figyelemfelhivás egyik napról a másikra látványos eredményt hozzon.

7.4. Itt sem lehet emlitetlenül hagyni, hogy még mielőtt az osztályozásban rejlő motivációról egyáltalán szó eshetne, egy sor olyan demotiváló tényezőt kell számba venni, amelyek különféle módon nehezitik külföldi tanitványaink magyar nyelvi tanulmányait. Csak felsorolásszerüen olyan - másutt is nyilván ismert - körülményeket akarok itt megemliteni, mint a hallgatók szakbeosztásából adódó órarendi nehézségek, a külföldi diákok különösen nagy tanulmányi "leterheltsége", a nehéz szakmai tárgyak "elszivó hatása" stb.

Az elmúlt tanév során volt alkalmam beszélgetni néhány külföldi diákkal a nyelvtanulás jelentőségéről. Őszinte perceikben hangsúlyozták, mennyire szükséges a magyar nyelv alapos ismerete magyarországi felsőfokú tanulmányaikhoz. Az arabok elmondták, milyen nagy nehézséget okoz nekik már az is, hogy például az előadásokon nem tudnak kellőképpen különbséget tenni a zöngés és zöngétlen mássalhangzók között. - Ennek ellenére - miután a Nemzetközi Előkészitő Intézet felsőfokú müszaki tanulmányokra alkalmasnak nyilvánitotta őket -, nem kétséges, hogyan döntenek, hogyha az előtt a választás előtt állnak, hogy valamelyik félnapjukon valamelyik müszaki tárgyból vagy a magyarból tegyenek-e eleget kötelezettségüknek /legyen bár ez a kötelezettség házi feladat, készülés vagy akár a tanórán való megjelenés/. S a magyartanár helyes álláspontja - úgy gondolom, még az osztályozás tekintetében is - a türelem, noha látja, milyen kevés még a hivatalosan rendelkezésre álló óraszám is feladatai ellátására.

8. Mindezekből persze korántsem azt a következtetést kivánom levonni, hogy ne törekedjünk minden erővel és módszerrel az alaposan kidolgozott és reális követelményrendszer minél teljesebb érvényesitésére, azaz minden csoportban minél magasabb követelmények "behajtására", hisz a jó magyartudás tanitványainkat müszaki pályájukon segiti előbbre. Mindenesetre kétségtelen, hogy osztályzatainkat jelenleg elég sok külsőleges tényező szinezi, s hogy milyen mértékben, annak eldöntése minden helyzetben a tanár felelőssége és rátermettségének a függvénye. Jó lenne bizonyos, a nyelvtanitáson kivül eső, de arra igen nagy mértékben kiható tényezőket úgy alakitani, hogy ezek is elősegitsék a magyar diploma becsületének minél szélesebb körü elismerését. Ez azonban a magyarnyelv-tanár hatáskörén kivül esik, s ő osztályozás közben sem tudja szenvtelenül szemlélni a rábizott külföldi hallgatók olykor szinte embertelenül nehéz küzdelmét a felszinen maradásért. Munkájának értékét bizonyára az is jelzi, hogyan sikerül megtalálnia tanitványai teljesitményeinek értékelésében az összhangot az objektivitás és a jobb tanulásra ösztönzés között.

V. AZ EREDMÉNYES SZAKMAI KOMMUNIKÁCIÓHOZ SZÜKSÉGES NYELVI, NYELVHASZNÁLATI ÉS NYELVEN KIVÜLI KÉSZSÉGEK

Aradi András:

AZ EREDMÉNYES SZAKMAI KOMMUNIKÁCIÓHOZ SZÜKSÉGES NYELVI, NYELVHASZNÁLATI ÉS NYELVEN KIVÜLI KÉSZSÉGEK

I.

1. Ha a nyelvi, nyelvhasználati készségek és a kommunikáció összefüggését szempontunkból, a müszaki egyetemeken és főiskolákon tanuló külföldiek magyar nyelvi oktatásának szempontjából akarjuk vizsgálni, mindenekelőtt azt a kommunikációs helyzetet kell jellemeznünk, amelynek hallgatóink részesei; részesei mint cimzettek és mint feladók. Helyzetüket természetszerüen az határozza meg, hogy milyen tevékenységet folytatnak, milyen céllal végzik ezt a tevékenységet, s milyen kommunikációs partnerekkel - személyekkel, csoportokkal vagy a kommunikáció milyen tárgyi eszközeivel - kerülnek kapcsolatba.

Alapvető tevékenységük és céljuk a szakmai ismeretek elsajátítása. E folyamatnak fő - egymástól el nem választható - szakaszai: az ismeretek befogadása, begyakorlása, alkalmazása /ide értjük az ismeretekről való vizsga jellegü számotadást is/. Mindezek a szakaszok sajátos kommunikációs helyzeteket jelentenek a hallgatók számára; helyzetük általános meghatározó vonása, hogy tevékenységük során, az oktatási folyamatban ismeretet elsajátító, információt befogadó, vagyis cimzett szerepük dominál. Ez persze érvényes a magyar hallgatókra is, de lényeges különbség, hogy a mi diákjaink számára az ismeretek elsajátitása, a kommunikáció idegennyelvi közegben folyik, idegen nyelven valósul meg. Hallgatóink többségénél közvetlenül vagy közvetett módon a szakmai jellegü kommunikáció áll előtérben - márcsak nyelvi és bizonyos foku szociális izoláltságuk miatt is.

2. Dolgozatom cime szakmai és nem szüken szaknyelvi kommunikációra utal, hiszen egy megoldott rajzi feladat, a laboratóriumi

munka során végzett kisérlet vagy akár a műhelygyakorlaton készitett munkadarab is része lehet a tágabb értelemben vett kommunikációnak, vagy legalábbis mutatója annak, mennyire képes helyt állni a hallgató a különböző közlési helyzetekben. Azonban az ilyen nem kifejezetten nyelvi jellegű kommunikációs események, mozzanatok is nyelvi közegbe ágyazódnak, a nyelvi kommunikáció áll előtérben, és természetesen az ehhez szükséges készségek kialakitása és fejlesztése az elsőrendü feladatunk.

A szaknyelv - a kommunikáció szempontjából - kapcsolatot teremt a hallgató és kommunikációs partnerei között, eszköze és közege a diák ismeretszerző tevékenységének, aki ezen a nyelvi rétegen keresztül jut a szükséges információk birtokába, ennek a használatával fogalmazza meg saját, szakmai tartalmú közlendőit. A szakmai kommunikációt véve alapul a hallgató helyzetét és tevékenységét egy sémával szemléltethetjük, melynek egyik oldalán az ismereteket elsajátitó és ismereteiről számot adó diák áll, a másik oldalon pedig a kommunikációs partnereket, ill. a kommunikáció jellegzetes formáit tüntetjük fel. Ennek alapján a következő fő közlési helyzeteket különböztethetjük meg:

a./ A hallgató számára alapvető információs forrás a jegyzet, szakkönyv, szakfolyóirat. Természetesen ekkor csak fiktiv, egyoldalu kommunikációról beszélhetünk, a "társalgás"-t legfeljebb egy-egy fogalom, részismeret más segédanyagokban, lexikonokban, kézikönyvekben való visszakeresése jelenti. Ugyanigy többnyire egyoldalu kommunikációs viszony és forma az egyetemi előadás is. Mindkét esetben a cimzett befogadó szerepe kap hangsulyt, de hozzáteszem, hogy ez nem valamilyen passziv szerep, hiszen a megértés /olvasás alapján vagy hallás után/, az ismeretek feldolgozása és rögzitése igen fontos, nem is könnyen fejleszthető készségek mozgositását kivánja meg.

b./ További kommunikációs formát jelentenek a gyakorlatok, konzultációk, általában a kiscsoportos foglalkozások,

ahol az előbbi egyoldaluságot a nyelvi kommunikáció természetes formája, a nyelvet használó két személy vagy csoport kapcsolata váltja fel. Itt a hallgatónak magyarázatot kell megértenie, utasitást kell követnie; tanácsot, utbaigazitást kérhet, kérdéseket tehet fel, s általában a beszédaktusok számos tartalmi változatával találkozik.

c./További formaként, s ebben a csoportositásban harmadik fokozatként emlitem a vizsgahelyzetet, a szóbeli vagy irásbeli beszámolót. Ez esetben a hallgatónak elsősorban ismereteket közlő, ismereteket visszaadó szerepe áll előtérben, feladóként van jelen a közlési helyzetben, bár a szóbeli vizsgákon rendszerint kétirányu kommunikációra is sor kerül.

II.

A következőkben a vázolt kommunikációs helyzetekben szükséges nyelvi, nyelvhasználati készségekkel, ill. ezek összefüggéseivel foglalkozom.

1. Nyelvi készségeken a tanitott grammatikai és lexikai ismereteknek a mondatszerkesztésben való alkalmazását értjük. A nyelvi készségek megfelelő szintje lehetővé teszi nyelvtani táblázataink megértését, a jegyzetek nyelvtani és lexikai gyakorlatainak, a zárthelyi dolgozatok nyelvtani feladatainak helyes megoldását. Ebben a körben célunk a nyelvi rendszerről szerzett ismeretek készségszintre emelése; ehhez szorosan kapcsolódik a készségek elért szintjének mérése is. A nyelvi készségek közé sorolom a különféle mondatformák transzformációs kapcsolatának felismerését, a szinonim mondatszerkezetek megalkotásának készségét is. Ez utóbbi azonban, amennyiben szövegmondatok létrehozására irányul, már a nyelvhasználati készségekhez vezet át.

2. Nyelvhasználati készségek. Ha a mondatok megnyilatkozássá válnak, azaz meghatározott beszédhelyzetben fordulnak elő, aktualizálódnak, vagy szöveggé kapcsolódnak össze; már a nyelvhasználat körében tartoznak. Ilyenkor jelentésük a beszédhelyzetnek, a kontextusnak megfelelően módosul, s értelmezésükhöz sem biztos, hogy elegendő a mondaton belüli szintaktikai viszonyok helyes felismerése, s a lexikai elemek pusztán denotativ jelentésének ismerete. Károly Sándor a következőképpen jellemzi ezt a jelenséget, utalva az un. rendszermondatok és szövegmondatok különbségére: beszédünk - írásbeli fogalmazásunk - közben az egyes mondatokat a leirással "a kimondással egy időben egymáshoz viszonyitjuk, s e viszonyitás lényeges változásokat visz a mondatokba: szerkezetükből elmaradnak bizonyos ismétlődő részek, másrészt bekerülnek az egymásra vonatkoztatás, egymásra utalás bizonyos grammatikai elemei. A szöveg egymáshoz kapcsolódó mondatai igy eltérnek attól a mintától, amelyet a grammatikai szabályok előirnak egy önmagában álló mondat számára." Röviden ugy fogalmazhatunk, hogy a nyelvi ismeretek alkalmazása, a nyelvi készségek aktivizálása a szövegértésben és szövegalkotásban a nyelvhasználat körébe tartozik. Az olvasás, a hallás utáni szövegértés, a beszéd és az irásbeli fogalmazás minden szinten /a reprodukciótól a gondolatok önálló kifejtéséig, ill. a kérdésekre adott rövid válaszoktól a terjedelmes szóbeli fogalmazásig/ a nyelvhasználati készségek mozgósitását kivánja meg. Ezekről, a nyelvhasználat körébe tartozó részkészségekről nem fogok külön-külön részletesen beszélni, hiszen korábbi módszertani konferenciánkon majdnem mindegyikkel önálló előadásban foglalkoztunk. Ehelyett inkább a nyelvi és nyelvhasználati készségek kapcsolatának néhány kérdését vizsgálom.

3. A nyelvi és nyelvhasználati készségek néhány összefüggése

a./ A nyelvi és nyelvhasználati készségek viszonyának egyik fő kérdése a két készségcsoport fogalmi szétválasztása után - kölcsönhatásaik. A kölcsönhatások közül az egyik oldal, a kölcsönhatások egyik iránya fontosabbnak látszik. A nyelvhasználati készségek a nyelvoktatás haladóbb szintján - főként célnyelvi környezetben - jobban visszahatnak a nyelvi készségekre, a nyelvi ismeretek terjedelmére és mélységére, mint forditva.

Oktatásunk jól ismert vonása, hogy redukált nyelvet, nyelvtant tanitunk, de hallgatóinkat nyelvtudásuk fejlődésétől függő mértékben és ütemben az egyre nagyobb teljesség felé juttatjuk el a nyelvtani ismeretek és a lexika terén is. Tapasztalhatjuk, hogy a jó szintü hallgató - /többnyire/ tanári segitséggel - képes elvonni a nyelvi rendszert, pontosabban annak kevéssé ismert, általa korábban kevéssé alkalmazott elemeit a nyelvhasználatból. Képes a nyelvhasználat alapján a már meglevő nyelvi ismereteit kiegésziteni, bőviteni, a rendszer elemeinek uj összefüggéseit, használati lehetőségeit felfedezni, s a tudatában élő nyelvi rendszert igy megszilárditani.

Ha a nyelvtanulást mint időbeli folyamatot tekintjük, azt látjuk, hogy kezdeti szakaszában a nyelvi készségek szerepe a fontosabb, ezek hatása az erősebb. A tanuló ilyenkor az éppen megszerzett, már birtokában levő alaktani, mondatszerkesztési, lexikai ismereteket alkalmazza az önálló kommunikálás, a valóságos nyelvhasználat érdekében. A továbbiakban a célnyelvi környezetben élő külföldiek nyelvtani és használati kompetenciája valószinüleg ugyanugy párhuzamosan fejlődik, ahogy - a kutatások szerint - az anyanyelvi beszélő nyelvelsajátitása során ez lenni szokott. Az alapvető nyelvtani ismeretek elsajátitása után, a nyelvtanulás későbbi szakaszaiban pedig a nyelvhasználati készségek visszahatása lesz a fontosabb, a meghatározó. A célnyelvi környezetben folyó szervezett nyelvoktatás feladata, haladóbb fokon, az anyanyelvi nyelvtan oktatásához hasonlit annyiban, hogy a nyelvhasználati szinten többé-kevésbé elsajátitott jelenségekből a produktiv nyelvi szabályrendszert igyekszik tudatositani, s ezzel a további, önálló nyelvelsajátitás lehetőségét alapozza meg a nyelvhasználaton keresztül.

Természetesen a nyelvoktatás magasabb szintjein is szükség lehet bizonyos nyelvi ismeretek, szintaktikai formák önálló gyakoroltatására, nyelvi készségeknek - didaktikai meggondolásból - a nyelvhasználattól független /vagy látszólag független/ fejlesztésére. Az ilyen fajta gyakoroltatásnak azonban - ha csak nem teljesen uj nyelvtani anyagról van szó - rendszerint korrekciós jellege van;

hiányzó ismereteket igyekszünk pótolni, vagy készségszintre akarjuk emelni az ismeretek alkalmazását. Minderre leginkább a felmérő vagy a zárthelyi dolgozatok alapján, a tipushibák kiküszöbölése érdekében kerül sor.

b./ A nyelvi és nyelvhasználati készségek viszonyával összefüggő további kérdés, hogy milyen és milyen szintü /pl. mennyire aktiv vagy hibátlanul müködő/ nyelvi készségek szükségesek vagy elégségesek az egyes nyelvhasználati készségek magas szintü gyakorlásához. A nyelvi készségeknek, nyelvtani ismereteknek ezt az optimális szintjét - ugy hiszem - igen nehéz meghatározni. Tapasztalhatjuk, hogy a nyelvi ismeretek elsajátitása vagy akár készségszintü alkalmazása /a feladatok, gyakorlatok, nyelvi müveletek végzésében/ nem biztos, hogy együtt jár a készségszintü nyelvhasználattal: a megfelelő szövegértéssel, szövegalkotással. Másrészt bizonyos nyelvi készségek alacsonyabb szintje esetén is /bizonytalanságok az alaktani, morfológiai ismeretek alkalmazásában/ létrejöhet a megfelelő szintü nyelvhasználat /tartalmas, összefüggő szövegek alkotása; a szövegek helyes értelmezése/ és az eredményes kommunikáció.

Ugy gondolom, a helyes nyelvhasználat szempontjából az egymás mellé vagy alá rendelt szerkezetek, szerkezettömbök elkülönitésének, a szerkezetet alkotó elemek közötti szintaktikai vagy tartalmi kapcsolatok felismerésének készsége a lényeges; illetve a reprodukció vagy az önálló gondolatközlés számára a gondolatok tagolására alkalmas eszközök és lexikai elemek kiválasztásának készsége.

c./ Az előző kérdéskörrel szorosan összefügg, de már a készségek méréséhez, értékeléséhez is kapcsolódik az a probléma, hogy lehet-e a nyelvi készségek szintjéből a nyelvhasználati készségek szintjére következtetni. Ezeknek az összefüggéseknek a megléte kétségtelen. Napi oktatási tapasztalataink, a felmérő dolgozatok és zárthelyik is bizonyitják, hogy általában a magasabb szinten levő nyelvi készségek a szövegalkotás, szövegértés magasabb szintjéhez adnak alapot, és általában a gördülékeny, pontos nyelvhasználat, a szonvonalas kommunikáció elmélyült nyelvtani ismeretekre, fejlett nyelvi készségekre alapozódik. Azonban az előbbi megállapitásban

- összhangban a korábban mondottakkal - jelentősége van az "általában" kitételnek is. Ugyanis az, hogy milyen mértékü a nyelvi és nyelvhasználati készségek szintjének emlitett összefüggése, egymásra hatása, számos tényezőtől függ, s szinte tanulónként változik. Mindenesetre ugy látszik, hogy - a nyelvi felkészültség mellett - a hallgatók anyanyelvének szerkezete, tipusa és a nyelven kivüli készségek szintje is erősen befolyásolja ezt az összefüggést.

d./ Ezek után a nyelvhasználati készségek körén belül maradva, e készségek egymáshoz való viszonyával foglalkozom. A nyelvhasználati részkészségeket alaposabb megismerésük céljából egymástól elkülönitve is vizsgálhatjuk, a tanórán előtérbe állithatjuk egyik vagy másik készségfajta fejlesztését. Azonban látnunk kell, hogy ilyenkor is egyszerre többfajta készség fejlesztése folyik, sőt csak a nyelvhasználati készségek szimultán fejlesztése lehet célravezető az eredményes kommunikációhoz szükséges készségszint kialakitásában.

Általános tapasztalat, hogy a nyelvhasználati készségek közül a hallgatók szövegértési szintje magasabb, mint a reprodukciójuk. Ha oktatásunk végső célját - a hallgatóknak a szakmai ismeretekre való felkészitését - tartjuk szem előtt, valóban alapvetően fontosnak látszik az információk befogadásának, megértésének készsége, összhangban azzal, hogy a hallgatót a kommunikációs folyamatban elsősorban mint cimzettet jellemeztük. Ehhez azonban rögtön hozzá kell tennünk lényeges megszoritásként, hogy oktatásunkban a produktiv oldal sem kerülhet háttérbe, egyáltalán nem elhanyagolható.

Módszertanilag is elfogadhatatlan a kétfajta készség, ill. fejlesztésük éles elkülönitése. Pszicholingvisztikai vizsgálatok szerint a receptiv készségek nem fejleszthetők a produktiv készségektől függetlenül, a produktiv készségek fejlesztése eszköz a receptivek szintjének emelésében. Más vélemények azt hangsulyozzák, hogy a receptiv készségek alakulása jelentősen visszahat a produktiv készségekre.

Lényeges szempont e kérdéskörben az is, hogy szakmai vizsgákon, számonkérések során csak azt a tudást értékelik, azt tekin-

tik megértett és elsajátitott ismeretnek, amelyről a hallgató valamilyen nyelvhasználat /reprodukció vagy önálló gondolatok kifejezése/ során ad számot szakmai, nyelvi felkészültségéről, a nyelv aktiv használata révén tudja ellenőrizni vagy ellenőriztetni ismereteit. Csak igy szerezheti meg a tanulási tevékenységhez szükséges információkat, csak igy lehet a kommunikációs folyamat egyenrangu részvevője.

4. A kommunikáció és a készségcsoportok kapcsolata. A nyelvi és nyelvhasználati készségek viszonyáról összefoglalóan a következőket mondhatjuk. Mint láttuk a nyelvhasználat előfeltételeként a nyelvtanuló számára nem a nyelvi rendszer öncélú ismeretét, hanem nyelvi készségek elsajátitását jelöltük meg. Nyelvi készségekről beszéltünk, s a nyelvtani, lexikai ismeretek alkalmazását értettük rajtuk, a mondatok létrehozásában és megértésében. Mindez azt is jelenti, hogy a nyelvi ismeretek készségszintü elsajátitása oktatásunkban az eredményes nyelvhasználatot szolgálja. Vagyis nyelvhasználatot tanitunk, célunk a nyelvhasználati készségek kialakitása, fejlesztése. Tehát a nyelvi rendszer ismerete, a grammatikailag helyes mondatok megalkotása és felismerése - azaz a szükebb, klasszikus értelemben vett nyelvi kompetencia - csupán eszköz, a helyes nyelvhasználathoz szükséges eszköz hallgatóink nyelvtanulásában.

De ha nyelvtudáson a nyelv helyes használatához szükséges ismereteket és készségeket, ill. ezek alkalmazását értjük szövegek alkotásában és megértésében, akkor a beszélő kompetenciája a nyelvi rendszer ismereténél jóval többet foglal magába. A kompetencia ilyen tágabb értelmezését adja D. H. Hymes, amikor a kommunikativ kompetencia fogalmát fejti ki. Ez a kompetencia-fogalom egységbe foglalja a nyelvi és nyelvhasználati készségeket, sőt ki is egésziti őket. A kommunikativ kompetenciának több része van, közülük a beszélő grammatikai hozzáértése csupán az egyik.

További része ennek az összetett kompetencia-fogalmak a nyelvhasználat követhetősége. Vagyis nem minden nyelvtanilag elfogadható forma helyes a kommunikáció, a nyelvhasználat szempontjából.

A követhetőség kritériuma, mely összefügg az emberi emlékezettel, korlátozhatja például az alárendelések, a mondatbeágyazások számát és általában a szerkezetek bonyolultságát.

A kommunikativ kompetencia követelménye az is, hogy amit mondunk, megfelelő, adekvát legyen ahhoz a kontextushoz képest, amelyben elhangzik. Van olyan eset is, hogy a mondat nyelvtanilag helyes, igazodik a kontextushoz is, a nyelvhasználatban mégsem fordul elő. /Gondoljunk arra a helyzetre, amikor hallgatóinknak - alaposabb utánagondolás nélkül - csak annyi magyarázattal tudunk szolgálni egy-egy kifogásolt mondattal kapcsolatban, hogy ezt nem igy szoktuk mondani./ A megfelelő szintü kommunikativ kompetencia az ilyen mondatok megitélésében is helyesen müködik.

Az elmondottakból az is következik, hogy nyelvoktatásunkat minél tudatosabban ugy kell irányitani, a készségeket ugy kell megalapozni, és fejleszteni, hogy tanulóink a nyelvi rendszer megfelelő szintü ismeretében, a nyelvhasználati készségek birtokában képesek legyenek eleget tenni a kommunikativ kompetencia bizonyos mértékig korlátozott követelményeinek.

Ezekről a korlátokról föltétlenül szólnunk kell, hiszen a kommunikativ kompetencia előbb leirt követelményeinek maradéktalanul az anyanyelvi beszélő sem egykönnyen tesz eleget. A jelzett korlátokat hallgatóink esetében éppen azok a kommunikációs helyzetek jelölik ki, amelyeket dolgozatom elején csoportositottam, jellemeztem: a szükebb értelemben vett tanulás, a konzultálás, az ismeretekről való számotadás, a tanultak alkalmazása. A kommunikativ kompetenciát, amelyet a nyelvoktatás döntő mértékben formál, de a hallgatókat érő sokféle más tanórai és órán kivüli hatás is befolyásol, ugy kell kialakitanunk, fejlesztenünk, hogy a hallgató a számára alapvető, tanulmányi feladatai teljesitésében nélkülözhetetlen közlési helyzetekben tudjon helyt állni, nyelvileg és minden megnyilvánulását, magatartását tekintve egyaránt. Az egyetemi, főiskolai élet szükebb értelemben vett szakmai oldalán tul ide tartozik - mint az eredményes munka feltétele - a környezetbe, közösségbe való megfelelő beilleszkedés is, a maga nyelvi-kommunikációs eszközeivel.

A kommunikativ kompetenciával összefüggésben emlitett korlátok azonban két irányban is korlátoznak. Kirekesztenek ugyanis bizonyos követelményeket, más követelményeket viszont kirekeszthetetlenekké tesznek. A nyelvi, nyelvhasználati készségek mellett lényegesnek tartunk szempontunkból egyes nyelven kivüli készségeket, ismereteket is, /melyekről eddig nem esett szó/. Közülük a legfontosabbak: a szakmai, kulturális ismeretek, logikai, tanulási és általános kommunikációs készségek.

Hogyan függenek össze a felsoroltak a nyelvhasználati készségekkel? Természetesen a kommunikáció szempontjából a verbális kommunikációt tekintjük alapvetőnek, igy a hallgatóink munkájának eredményességében a nyelvi, nyelvhasználati készségek a meghatározók. Látnunk kell azonban azt is, hogy az emlitett nyelven kivüli ismeretek, készségek megléte és fejlesztése /esetleg kifejlesztése/ nélkül hallgatóink csak igen nehezen tudják teljesiteni tanulmányi feladataikat. A nyelvoktatás azonban nem vállalhatja, hogy mindezeket a készségeket egyenlő intenzitással és egyformán eredményesen fejlessze. Nyelvoktatásunk mindenekelőtt a tanulási és logikai készségek fejlesztésére /esetleg kimunkálására/ vállalkozhat. A nyelvórán nemcsak e készségek müvelésének szükségessége merül fel, hanem természetes módon adódnak vagy teremthetők lehetőségek fejlesztésükre.

A nyelven kivüli készségek, ismeretek azért is jelentősek a nyelvoktatás folyamatában, mert mindegyik általános emberi készségekre, ill. ismeretekre vonatkozik, ezek a tényezők - meglétük esetén - a kommunikáció kiindulásaként, közös alapjául, hátteréül szolgálhatnak, a metakommunikáció lehetőségét adják.

I r o d a l o m :

Aradi András: A nyelvtani anyag tanitása. Folia Practico-Linguistica. VIII. BME. 1978. 63-76.

Hell György: Grammatikák és változó nyelvoktatási célkitüzések. Folia Practico-Linguistica. XII.BME.1982.21-35.

Károly Sándor: Mondat és megnyilatkozás. in: Néprajz és nyelvtudomány XXIV-XXV. Szerk.: Ferenczi I., Károly S. Mikola T.; JATE, Szeged 1980-1981. 49-63.

Kigyóssy Edit: A grammatika és a nyelvoktatás viszonya. Folia Practico-Linguistica. IX/1. BME. 1979. 19-31.

Szőllősy-Sebestyén András: Magyar nyelvi rendszer és redukált nyelvtan. Folia Practico-Linguistica. IX/1. BME. 1979. 33-61.

D.H. Hymes: On Communicative Competence. in: The Communicative Approach to Language Teaching. Eds.: C.J. Brunfit and K. Johnson. Oxford University Press 1979. 5-26.

H.G. Widdowson: Explorations in Applied Linguistics. Oxford University Press 1979. 65-85.

Dr. Kubatov Jánosné:

EGY- VAGY KÉTNYELVŰ SZAKTERMINOLÓGIA?

A külföldi hallgatók magyarnyelvi oktatásának célja olyan nyelvi alap megteremtése, mely a mindennapi kommunikáción túl képessé teszi őket az előadások, jegyzetek anyagának befogadására, feldolgozására. Ehhez speciális hangtani,szótani, mondattani és szövegtani ismeretek megtanitására van szükség.

Jegyzeteinket, szöveggyüjteményeinket, a tanórákon használt segédanyagainkat a BME Nyelvi Intézetének munkatársai képtelenek ték. A müszaki studiumok azonban olyan széleskörüek, hogy e magyar nyelvi képzést szolgáló kiadványok tematikailag és szakszókincsben ezeket képtelenek átfogni,nem is ez a céljuk. Ezért természetes, hogy különösen a 3-4. félévben más forrásokból is kell meritenünk szövegeket, hogy az adott ágazat szakterminológiájának alapszókincsét is elsajátittathassuk hallgatóinkkal.

Meg kell jegyeznünk, hogy véleményünk szerint is a szakszókincs megalapozása, megszilárditása elsődlegesen a szaktárgyak oktatóinak feladata, s erre a magyar anyanyelvü hallgatóknak ugyanúgy szükségük van, mint a külföldieknek. De egy nyelv müködési rendszerét, szabályait csak szöveg segitségével lehet bemutatni. S ha nyelvtanitásunkkal a hallgatók értelmes tanulási tevékenységét akarjuk fejleszteni és segiteni, a vizsgált nyelvi tényanyagnak szükségszerüen a szakterülethez kell kapcsolódnia.

A megfelelő szövegek kiválasztása feltételezi, hogy a magyar nyelv tanára tájékozódjék a szaktárgyak anyagában, s figyelemmel kisérje a számára is érthető szakirodalmat. Bár igy nagy mértékben könnyitheti a hallgatók munkáját, a félévi tematikák elkészitése, a tanórára való felkészülés viszonylag sok időt és energiát kiván.

A hallgatóktól megkivánt munkaráforditás sem kevesebb. Az új fogalmat meg kell érteniük, be kell épiteniük eddigi ismereteik

rendszerébe. A beszámolókra, vizsgákra való felkészülés érdekében a legfontosabbaknak az aktiv szókincsük részévé kell válniuk. Ezt nemcsak a tervszerü tanári munka - melybe természetesen a szaktárgyakat oktatók felelősségét is beleértem -, a hallgatók egyéni törekvése is segiti. /A témával foglalkozó kutatók véleménye szerint sok esetben 15-20-szoros tudatos alkalmazás szükséges egy-egy szó aktivvá tételéhez./

Egyre inkább erősödik bennünk a kérdés: a tanár és a hallgatók ilyen irányú erőfeszitései biztositják-e, hogy tanitványaink hazájukba visszatérve zökkenőmentesen vagy esetleg csak kisebb nehézségek árán képesek legyenek beilleszkedni a termelőmunkába. A nálunk végzett, ill. a külföldi egyetemeken diplomát szerzett magyar szakemberek tapasztalatai ugyanis ennek ellentmondanak. "A nyári szünetben egy hónapot otthon töltöttem. Nem tudtam a barátaimnak elmondani, mit tanulok Magyarországon, mert sok tantárgynak a neve is csak magyarul jutott az eszembe" - vallja egy másodéves hallgatónk. A már végzettek leveleikben arról számolnak be, hogy bár szakismereteik megfelelőek, munkatársaikkal nehezen tudják megértetni magukat szakmai kérdésekben. Rákényszerülnek, hogy anyanyelvi egyetemi jegyzeteket tanulmányozzanak a szakszókincs elsajátitása érdekében. A külföldi egyetemekről hazatért magyar szakemberek is hasonló gondokkal küzdenek.

Ugy véljük, a fenti példák is bizonyitják: a sok energiával elsajátitott - a magyar nyelvü tanulmányokhoz elengedhetetlenül szükséges - szakszókincs a diploma megszerzése után már keveset ér. Még az olyan használatának is kevés a valószinüsége, hogy - segitségével - a későbbiekben magyar nyelvü szakirodalmat tanulmányoznak majd. Olyan ismeret tehát, ami helyett újat kell elsajátitani.

Ennek az ellentmondásnak a felismerése vezetett bennünket, amikor annak a megoldását kerestük, hogyan lehetne a szakszókincset a magyar nyelvü tanulmányokkal párhuzamosan anyanyelvüvé is tenni.

Helyzetünk bizonyos szempontból nagyon kedvező ehhez. Évfolyamonként 1-5 külföldi hallgató tanul intézetünkben. Főleg a fejlődő országokból érkeznek, anyanyelvük mellett az angolt vagy a franciát beszélik hasonló szinten, s hazájukban általában az utóbbiak a termelőmunka hivatalos nyelvei is. Igy tehát magától adódik a feladat: szakmájuk terminológiáját sajátitsák el ezeken a nyelveken is. /Meg kell jegyeznünk, helyzetünk úgy is speciális, hogy a 3 éves képzési idő következtében a 3-4. félévben a magyar nyelv tanulásával párhuzamosan megkezdik a hallgatók a szakmai tárgyakkal való ismerkedést is. Igy szakszövegeink a szaktárgyak ismeretanyagához kapcsolhatók - ugyanakkor annak megszilárditását is segithetik./

Természetesen a magyar nyelv tanára nem ismerhet minden nyelvet, amit a hallgatói beszélnek. De az Ötnyelvü vizgazdálkodási szógyüjtemény I-II. /Bp. VIZDOK, 1973./, a Vizgazdálkodási szótár /Moszkva, KGST, 1974./ és az Öntözési és vizrendezési értelmező szótár /Bp. Akadémiai Kiadó, 1980./ használatával esetünkben ez a gond jelentős mértékben csökkenthető.

Kérdés, hogy a szakterminológiai egyeztetést mikor,milyen formában végeztessük el. Tapasztalataink szerint ezt házi feladatként adni nem szerencsés, mivel hallgatóink szabadidejét jórészt kitölti a szaktárgyi órákra való felkészülés, a beadandó rajzok elkészitése. Jelentős többletmunkát is jelentene a magyar nyelvi házi feladatok elkészitése mellett. Igy a tanórán végzett munka tünik a legcélravezetőbbnek. Ezt erősiti az a tény is, hogy a kis létszám miatt másodéveseink az elsősökkel együtt vesznek részt a magyarórákon. Amig az egyik csoporttal közvetlenül foglalkozunk, a másik önállóan dolgozik. Az elsőéveseknek több direkt segitségre van szükségük. Eközben a másik csoport leggyakrabban a feldolgozandó új szöveggel ismerkedik, hozzá kapcsolódó feladatokat old meg. A tanitási óra e fázisába kapcsolható be a fent emlitett szótárakkal végzett munka. Természetesen fakultativ jelleggel, de szivesen végzik a hallgatók. Igaz, ez látszólag lassitja a tanitási-tanulási folyamatot, de ha figyelembe vesszük, hogy az anyanyelvi jelentés megtalálása, leirása esetleg hosszadalmas körülirásokat, szómagyarázatokat helyettesit, az időveszteség minimális. Ilyen jellegü munkára a jegyzetek "Szó-

jegyzék" része is késztet, de a bevezetőnkben jelzett szaktermi-nológiai nehézségek miatt célszerü külön szótárt is készittetni a hallgatókkal.

A kétnyelvü szókincsfejlesztés hasznosságának tudatositása nem egy esetben arra vezette a hallgatókat, hogy angol vagy francia nyelvü egyetemi jegyzeteket, szakirodalmat is megszerezzenek, s az egyeztetést forditva is elvégezzék.

A szótárakkal való munkálkodásnak - tapasztalataink szerint - más előnye is van. A magyar anyanyelvü hallgatóknál is tapasztaljuk, hogy tanulás közben túllépnek egy-egy ismeretlen fogalmon anélkül, hogy jelentését tisztáznák. Pedig ez az értelmes tanulásnak elengedhetetlen müvelete. Ha következetesen ragaszkodunk a szótárhasználathoz, elérhetjük, hogy más tantárgyak tanulása közben is magától értetődővé válik minden lényeges fogalom jelentésének pontos megértése, tudatosabbá válik ismeretelsajátitásuk.

A fentiekben a magyar nyelv tanitásának-tanulásának egy lehetséges részterületét érintettük. Megoldásában módszereinket, eljárásainkat még finomitanunk kell. Tisztában vagyunk azzal is, hogy elképzelésünk nem általánositható. Nálunk adva voltak a feltételek: a három éves képzési idő, alacsony hallgatói létszám, az a tény, hogy anyanyelvük mellett megfelelő szinten beszéltek egy-egy világnyelvet is -, s nem utolsósorban a rendelkezésünkre álló szakszótárak. Ugy véljük azonban, ha nemcsak a napi feladatok megoldásához kivánunk nyelvi segitséget adni hallgatóinknak, hanem a tanulmányaik befejezése utáni időre is, feltétlenül érdemes foglalkoznunk ezzel a kérdéssel is.

Várnai Aladár:

EGYES NYELVI ÉS METAKOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYAR NYELVI ÓRÁIN

A jelenet, amely talán a legelső impulzust adta mondandóm kiforrásához, ugyszólván mindennapos. A helyszin egy nyitott folyosó, átjáró, két végén nyitó-záró üvegajtók. A két ajtó alkalmat nyújt az udvariaskodás régimódi és modernebb, látványos és visszafogottabb formáinak gyakorlására diákoknak és tanároknak egyaránt. S vélekedjünk bármiképp is a hallgatók/a mai fiatalok/ viselkedéskulturájáról, még véletlenül se fordul elő, hogy diákjaink /még a hallgatónők is/ ne jeleznék feltünően vagy eszköztelenül: az ominózus ajtókhoz érve természetesen maguk elé kivánják engedni tanáraikat.

Nem igy a külföldi hallgatók nem jelentéktelen hányada... Ha bármi okból együtt megyek pl. vietnami, mongóliai, általában ázsiai országokból érkezett hallgatókkal, ezekhez az ajtókhoz /vagy netán tantermünk ajtajához/ érve valamelyikük kinyitja, majd kicsit félszegen igyekeznek egymás után át is surranni előttem rajta. Amikor legelőször érintett meg ez a furcsa élmény, egyszerüen nem találtam rá a mondatra, melyben szóvá tehettem volna előttük e szokatlan viselkedést jelezve egyszersmind eme mozdulatuk mifelénk honos jelentését is. Hasonló meglepetés rendre érte már - kolléganőimet is...

Folyik az óra. Ghanai, benini, mongóliai, kubai hallgatók vegyesen. Felbukkan egy uj szó. Igyekszem megvilágitani a jelentését. Érti mindenki? -kérdem. "Ühüm" feleli könnyedén odavetve - talán már harmadszor az órán - Enrique, az egyik kubai fiu. Már zavarni kezd ez a gyakori "ühüm", kifogásolom hát: "Ha helyeslünk valamit, mondjuk azt, hogy igen." "Ühüm", válaszolja Rigoberto, a másik kubai fiu komoly és tisztelettudó arccal.

Ramon /a harmadik kubai diák/ szeret kérdezni - őszinte érdeklődéssel és udvarias hangon. De ilyen stilusban kezdi rendre:

"Magának erről mi a féleméne? Maga mit gondol? "Kifogásolom hát ezt a "magát" is, hisz nyelvtanilag helyes ugyan, de a kommunikációbeli partnerek, a szituáció - mifelénk - mást kivánna meg. "Na jó, akkor önnek mi a véleménye?" Igaza van, persze, gondolom s mondom is, de valahogy jobb lenne a "tanár ur" kifejezés helyette. "A névmás miért nem jó?" - okvetetlenkedik most már Enrique, mert ő csakugyan jó nyelvtantudásával dicsekedni is szokott.

Találkozom a folyosón egy idős kollégával az ábrázoló tanszékről. Évek óta ő tartja a konzultációt a külföldi hallgatóknak ábrázolóból. Ha találkozunk, mindig van valamilyen közlendője a csoportról vagy egy-egy hallgatóról. Jó pedagógus hirében áll - csak éppen kicsit mást vesz észre hallgatóink beszédében, mint mi, s nyilván másra következtet belőle: mi elnézünk - mert a nyelvi előrehaladás apró jeleinek is örülünk - olyan megnyilatkozásokat is, amelyekkel szemben ő már türelmetlen. Talán jogosan, hiszen ő a beszélgetőpartnert látja bennük, akik ráadásul heti 6 /!/ órában tanulják a magyart ... "Most is, kérlek szépen, milyen modortalanul beszélt velem X!" - egy afrikai hallgató, s idézi egyik válaszát, amelyben kétségkivül megbicsaklott a szórend. "Y pedig, kérlek, egyenesen szemtelen!" S példaként fölhoz valamilyen esetlen - "tiszteletlen" - megszólitási formát. Mivel kicsit körülményes volna meggyőznöm, a könnyebb megoldás kompromisszumába kapaszkodva röviden előadom neki tantárgyunk követelményeinek lényegét, amelyet ezuttal inkább idézek Az oktatási segédanyagok és mellékletek c. utmutatónkból: "A hallgatók a magyar nyelvi órákon a szaknyelv megértéséhez és elsajátitásához kapnak segitséget. A cél az, hogy megtanulják, hogyan fejezzék ki magukat nyelvileg helyesen szóban és irásban, megértsék az olvasott és hallott szaknyelvi szövegeket, megtanulják jegyzetelni a hallottakat, s jegyzetük alapján szóban és irásban vissza tudják adni." /Kiemelések tőlem. V.A./

Ám amig nem nyelvtanár kollégámat tájékoztatom célról, lehetőségről, türelemről, érzékeltetve a már elért eredményeken kelt örömöt is, eszembe jut, hogy az utóbbi időben két olyan külföldi hallgatónk is volt, akik a diákfültanuk elmondása szerint

főképp annak tudhatták be sikertelen vizsgájukat valamely tárgyból, hogy kifejezetten általános kommunikációs zavarok támadtak köztük és vizsgáztatójuk között... Nos, alighanem hasztalan vitatkoznánk eme oktatóval azon, hogy amit ő fellépésükből, válaszaik módjából kiérzett, az nem föltétlenül a csekélyebb tudást leplezni akaró modortalanság volt. A képzeletbeli győzködés helyett olvassunk bele az egyik tanulmányba az V.Magyar Lektori Konferencia anyagát közreadó MM-NEI közös kiadványból /1981/: "Általános nyelvészeti alapokon nyugvó és egyben korunk társadalmi igényeinek megfelelő az a tudományos álláspont, amely szerint az idegennyelv-oktatásnak - s igy a magyar mint idegennyelv oktatásának - fő feladata napjainkban a kommunikativ kompetencia elsajátittatása-megszerzése. /.../ Ezért arra a kérdésre: vajon a nyelvet vagy pedig a kommunikációt kell-e tanitanunk, bátran felelhetjük; hogy a kommunikációt, mert a kontextusnak és a szituációnak megfelelő nyilatkozat magában foglalja a grammatikailag helyes nyilatkozatot, forditva viszont: a pusztán grammatikailag helyes ismeret még nem készteti a beszélőt a nyelvi és szituációs kontextusnak megfelelő nyilatkozat létrehozására." /Éder Zoltán: A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvi és módszertani kérdései a magyar egyetemeken/.

Tapasztalataim szerint pl. a franciás müveltségü benini hallgatókat nyelvi és nyelven kivüli reflexeik könnyebben átsegitik bizonyos kommunikációs akadályokon magyar nyelvi vonatkozásban is, ám vannak szerényebb nyelvtudással s korántsem elegendő országismerettel egyetemünkre érkezett hallgatók is. Egyikük nemrég váratlanul olyasmit kérdezett:a magyarórákon miért nincs szó jogi témákról? Hamarosan kiderült, kérdésének hátterében egynémely magyarországi élménye, illetve egy hivatali ügyintézés közbeni s utáni tanácstalansága állt, voltaképpen azt szerette volna, ha az órákon beszélgetnénk /vagy hallana/ pár fontosabb magyar szokásról, jogrendszerünknek egynémely - külföldieket is érintő - vonatkozásáról is.

Papp Ferenc akadémikus Könyv az orosz nyelvről c. munkájában külön fejezetet szentel magának az oroszul beszélő /orosz/ embernek, illetve a célországba kerülő idegen számára rendkivül fontos ottani

kommunikációnak. Tanitási gyakorlatunk szempontjából nem elhanyagolható figyelmeztetéssel nyitja könyvének ezt az utolsó részét: "Most már minden tudunk. - A hangok ejtését, a helyesirást, a nyelvtant, még egyes alakok történetét is. És mégsem tudunk semmit, a kölcsönös megértést akadályozó sulyos hibákat követhetünk el, ha nem vesszük figyelembe, hogy egyrészt nyelven kivüli közlési lehetőségeink is vannak, és azok sokszor sulyosabban esnek latba, mint a nyelviek, másrészt elvileg egyaránt helyes nyelvi formák közüli választást előirhat valami nem /egészen/ nyelvtani szabályrendszer." Ezt követően a szerző néhány jellegzetes, markánsabb vonásának felvillantásával jellemzi az oroszul beszélő embert, pl. gesztusait, majd jóval részletesebben bizonyos orosz nyelvi illemszabályokat.

Kérdés persze, tudjuk-e mi igazában, milyen is a magyarul beszélő ember. Kommunikációnknak milyen föltünőbb, más nyelveken szólókétól elütő jellegzetességei vannak? S milyen is a magyar nyelvi etikett? Mert van, s ebben akkor sem kételkedhetünk, ha tudjuk, átalakuló társadalmunknak manapság van egynémely okkal kifogásolt felemás megszólitási, köszönési, viselkedésbeli megnyilvánulása. /Vö. Hankiss Elemér: Felemás világ. Valóság 1979/6./

Külföldi hallgatóink az egyetemen /s a kollégiumban, a városban/ nem csupán és mindig müszaki nyelvi /szaknyelvi/környezetben élnek. Anélkül, hogy kimozdulnának az egyetemről, más nyelvi rétegekkel is találkoznak: a dékánián, tanulmányi osztályon pl. a hivatali nyelvvel, nem szólva arról, hogy metakommunikáció /éppen mert önkéntelen/ még szaknyelvi szóbeli megnyilatkozásaikat is kiséri. A NEI, tapasztalataink szerint, igen dicséretes alapozást ad a leendő egyetemistáknak. De aztán ittlétük 5 esztendeje alatt szervezetten, illetve tudatosan folytatódik-e legalább az első két év magyaróráin valami abból, amit az előkészitőben kaptak általános kommunikációs készségek fejlesztése terén, szokásrendszerünk bemutatásából, országismeretből? Hogy valaminő mértékü, mélységü és gyakoriságú folytatás kötelessége ránk vár /és a két első egyetemi évben/, a fölhozott, de tovább nem szaporitott példákon s kollégáim hasonló tapasztalatain tul az is megerősiti, hogy immár jóegynéhány latinamerikai, vietnami, arab hallgató fejezte ki valamiképpen igényét effajta ismeretek, készségek megszerzése iránt /s éppen a NEI-beli tapasztalataikra, emlékeikre hivatkozva/.

Vajon lehet-e /és elegendő-e/ tévesen esetleg pusztán nevelési lehetőséget találván benne - csupán alkalomszerüen, korrigálásokkal segiteni a külföldi hallgatók általános,illetve itteni kommunikációs gondjain? Úgy véljük, apránként adagolva, de tematikusan és szisztematikusan az összidőmennyiség legföljebb heti 1 órát "venne el" a tantervi anyag tanitásából s csak az első éven, vagyis elgondolásunk szerint a megmaradt heti 5 /!/ órában a lexikai és nyelvtani anyag átvétele , elsajátittatása aligha kerülne hátrányba ezzel a sajátos kommunikációs készségfejlesztéssel, hiszen a ráforditott idő a szaknyelvi kommunikáció eredményesebb érvényesülését is elősegitené.

Tematikusan és szisztematikusan - de mit és hogyan? És miből?

Nos, mert orosz nyelvi óráimon a mult évben meglehetős sikerrel alkalmaztam, bevittem s kipróbáltam egynémely szituációs gyakorlatát magyaróráimon is az Orosz nyelvi etikett c. szovjet-magyar közös kiadványnak, melynek cime alatt ezt olvashatjuk: Kézikönyv külföldi hallgatók számára. - Kiválasztottam néhány érdekesebb gyakorlatot, s a hatás nagyobb volt mint vártam. A válogatás, esetleges adaptálás nem tulságosan nehéz feladat ugyan, de hamarosan eszembe jutott készülő uj magyar nyelvi jegyzetünk, melynek gyakorlatait képzeletben kiegészitettem legott efféle szituációs gyakorlatokkal is. El tudok képzelni persze egy segédanyagot is, amelyben egyes angol kiadványok vagy épp eme Orosz nyelvi etikett felépitését követve szerepelhetnének olyan témák, mint pl. a figyelemkeltés, megszólitás, köszönés, felszólitás, kérés, beleegyezés, elutasitás, ellenvetés /!/, bocsánatkérés, tetszésnyilvánitás, helytelenités és mások. Egy-egy témán belül a nyelvi etikett fordulatai, mellettük a kommentár: mikor használjuk őket. Aztán egy kis gyüjtemény: ellesett, magnóra vett párbeszédek, pársoros minidialógusok. Sorjázhatnának e kis segédletben röpke szemelvények olvasásra /sőt,megtanulásra is/ egy-egy témához szépprózai müvek párbeszédes részeiből, szindarabokból, levelekből stb. Ezeket követhetné a legizgalmasabb rész: a gyakorlatok, feladatok tömege - a kipróbáltak közül pl. ilyenek:

- Szólitsa meg a folyosón a Mechanika Tanszék egyik adjunktusát, s kérdezze meg tőle, mikor tudná fogadni konzultációra!

- Válassza ki a felsorolt mondatokba illő megszólitásokat a zárójelbe tett kifejezések közül!

- Szerkesszen rövid párbeszédet megadott szitáció alapján!

Hisszük az uj jegyzet ilyetén bővitése vagy a javasolt segédanyag közreadása elsősorban hallgatóinknak okozna megnyugvást és örömet. De egy későbbi konferenciánkon - hisszük - a feldolgozás módszerbeli kérdéseiről szivesen cserélnénk ki tapasztalatainkat mi magunk is.

Dr. Major Ferencné:

A SZAKSZÖVEGEK OLVASÁSÁHOZ SZÜKSÉGES NYELVEN KIVÜLI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A MAGYAR MINT IDEGENNYELV OKTATÁSÁBAN

Rövid magyar nyelvtanitási gyakorlatomból hamar leszürtem, hogy külföldi hallgatóim magyar nyelvtudása /beszédkészsége, hallás utáni megértése, szókincse/ - hála az előkészitő tanfolyamnak és a magyar nyelvi környezetnek - magasabb szintü, mint hazai hallgatóink orosz nyelvtudása.

A külföldi hallgatók által elsajátitott szókincs lehetővé teszi, hogy már az I. évfolyam kezdetén képesek legyenek a magyar nyelvi jegyzet szövegeinek, tehát közepes nehézségü általános tudományos jellegü szövegeknek globális megértésére, szintetikus olvasására. Mindennek az az alapja, hogy amint azt hazai és külföldi vizsgálatok megállapitották, az idegen nyelven történő globális, tájékozódó olvasáshoz elegendő a szöveg szókincsének 70%-os megértése. /1/ Márpedig tapasztalataim szerint a külföldi hallgatók a szöveg szókincsének jóval több mint 70%-át megértik. Ez nem jelenti természetesen azt, hogy a tanárt nem érhetik meglepetések. Egy alkalommal, amikor rákérdeztem arra, mit is jelent a "karbantart" és a "karbantartás" szó, a hallgatók rávágták: "a karbon, a szén, erről van szó".

Szakszövegek folyamatos, szintetikus olvasásához, amint ismeretes, nem csupán nyelvi, hanem más, nyelven kivüli, un. extralingvisztikai képességek, készségek is szükségesek. /2/

Az érett olvasáshoz mindenekelőtt rendelkezni kell a lényeglátás képességével. Ez a képesség abban áll, hogy az olvasó képes felfogni és gyorsan megtalálni az őt érdeklő információt, megragadni a szöveg általános tartalmát, alapgondolatát.

A lényeglátás képességéhez társul a szürés képessége. Ez a képesség a fő gondolat és információ szempontjából elhanyagolható

és redundáns mozzanatok elhagyására, kiszürésére irányul.

Ahhoz azonban, hogy képesek legyünk kiszürni a lényeget, elválasszuk a fontosak a jelentéktelentől, előbb teljes, átfogó képet kell kapnunk az olvasmányról. A lényeglátás és szürés képességét tehát ki kell egészitenie az áttekintő képességnek, a szöveg globális felfogásának.

Fontos képesség az olvasás folyamatában az, hogy az olvasó megtalálja a szavak és mondatrészek, az egyes mondatok és bekezdések közötti logikai kapcsolatokat, összefüggéseket./3/

A fentiekben felvázolt képességek nélkül a hallgatók nem tudnak helytállni a főiskolán, nem képesek jegyzetelni, tankönyvekből, jegyzetekből ismereteket szerezni.

Sajnos, külföldi hallgatóinknál számos esetben éppen a fenti készségek kialakulatlansága, fejletlensége okoz gondot. A hallgatók egy részét a verbalizmus jellemzi, nem a szöveg lényegéhez, hanem szavaihoz ragaszkodnak. Nem az egész, a lényeg megragadására törekednek, hanem elvesznek a részletekben.

Sok munka, sok gyakorlat révén azonban ezek a készségek fejleszthetők. Maga a magyar nyelvi jegyzet, eltérően más hazai nyelvkönyvektől, számos kitünő gyakorlatot szentel e készségek előmozditására. Érdemes ezeket kivétel nélkül mind elvégezni. /I/69.o.1,2., I/79.o. 1,2,3,gyak. Kigyóssy Edit: Magyar Nyelv I-II. müszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára. Tankönyvkidó Budapest, 197o. 1972./

A következőkben szeretnék ismertetni néhány általam alkalmazott, a már ismertetett készségek kifejlesztésére irányuló eljárást, gyakorlatot. A gyakorlatokat a szöveg vagy a szöveg egy részének néhány perces belső, csendes olvasása előzi meg.

1/ A hallgató feladata: Keresse meg az olvasmányban azt a részt, ahol arról van szó, mi történt 1782-ben, 1871-ben stb. /I/5.o./

Keresse meg az olvasmányban azt a részt, ahol arról van szó, milyen jelenségek sorolhatók a fizika tárgykörébe, a kémia tárgykörébe stb. /I/14.o./

2/ Ugyancsak gyors áttekintést igényelnek a szövegre vonatkozó eldöntendő kérdések: Megtudtuk-e a szövegből,

mit jelent az, hogy BME? /I/5.o./

ki volt Bánki Donát?

hol van a BME?

A hallgatók szivesen végeznek hasonló gyakorlatokat, a kezdeti lassu reagálást fokozatosan növekvő aktivitás, élénkülés kiséri.

Az előbb ismertetett néhány gyakorlat elvégzéséhez szükség volt a szöveg egészének vagy kijelölt részének előzetes csendes, belső olvasására. A hallgatókat azonban rá kell szoktatni, hogy a szöveggel való első találkozás alkalmával nincs minden esetben szükség arra, hogy a szöveget elolvassák, tüzetesen átböngésszék. Vannak olyan esetek is, amikor elegendő a szöveg áttekintése, átfutása.

"A mozgás" c. olvasmány /I/109.o./ szinte magától kinálja az alábbi feldolgozást: Ne olvassák el, csak tekintsék át a szöveget. Ennek alapján állapitsák meg, milyen fő kérdésekről van szó az olvasmányban. E feladat megoldásában nagy szerepet játszanak az alcimek, aláhuzások, az olvasmány világos tagolása, nyomdatechnikai megoldásai. Az olvasmány tagolása megakadályozza, hogy a hallgatók elvesszenek a részletekben, segiti lényeglató képességeik kibontakozását. Csak a fő kérdéskörök, az olvasmány globális áttekintése után kerül sor a szöveg bekezdésenkénti belső olvasására, melynek során a hallgatóknak alá kell huzniuk a bekezdések lényegét. A padsorok között sétálva a tanár könnyen érzékelheti, helyesen oldották-e meg tanitványai a feladatot, menet közben korrigálhat, segithet, egyénileg foglalkozhat a diákokkal. Csak a szöveg ily módon történő áttekintése, lényegének megragadása után kerül sor a hangos olvasásra, majd a tulajdonképpeni nyelvi elemzésre, az ismeretlen nyelvi elemek értelmezésére, végül az olvasmány tartalmi reprodukálására. A feldolgozásnak ezt a menetét maga a tankönyv, a gyakorlatok sorrendje is sugallja, előtérbe állitva az olvasmány tartalmi megértését elősegitő gyakorlatokat.

A "Természetes szénféleségek" c. olvasmány /II.5.o./ lényegének felismerése, főbb részeinek kiemelése már fejlettebb áttekintő képességet igényel. Ebben az olvasmányban ugyanis az egyes bekezdések nyomdatechnikailag már nem válnak el olyan élesen egymástól, az olvasmány alcimei nincsenek sem aláhuzva, sem megszámozva, csupán dőlt betükkel vannak szedve. Az egyes bekezdések elkülönitése, felismerése nagyobb gyakorlatot, élesebb szemet, tehát jobb áttekintő és lényeglátó képességet igényel. Ezek a képességek a II. félévre a megfelelő előzmények, gyakorlás eredményeképpen ki is fejlődnek.

További nehézségi fokot képez. "A kényszerek különböző fajtái" c. olvasmány. /II./37.o./ Maga a szöveg meglehetősen elvont, a tájékozódást, tagolást most alcimek helyett, tehát a fogalmak megnevezése helyett csupán az ABC betüi segitik elő. Ez az olvasmány a szövegfeldolgozásnak már egy fejlettebb módját sugallja. A feladat: Állapitsák meg az olvasmány elolvasása nélkül, hány részből áll a szöveg. Ennek megállapitása után minden hallgató kap egy bekezdést, amelyet csendben el kell olvasnia. Az olvasást a következő feladat kiséri: Huzzák alá a bekezdésben azt az egyetlen szót, amiről a bekezdés szól, ami a bekezdés cime lehetne. /A - Megtámasztás; B - Kifeszités; C - Rud stb./ Ezt követi az egyes bekezdések hangos olvasása, amikor megbeszéljük, hogy ki-ki helyesen itélte-e meg saját bekezdése lényegét. Estók Tivadarné "A gyorsolvasás mint szövegfeldolgozási módszer" c. előadásában hasonló eljárást ismertet. /4/ A hallgatóknak a tanár bemutató olvasása során több speciális, az olvasmány főbb gondolatait felderitő feladatot ad. Saját gyakorlatomban ezeket és más feladatokat a hallgatók a csendes, belső olvasás során végzik el.

Az elmondottak is illusztrálják, hogy a magyar nyelvi jegyzet számos olyan szöveget, mégpedig a fokozatosság követelményeinek megfelelő szöveget tartalmaz, amely a fentiekben ismertetett eljárások alkalmazásával a gyors információszerzés, a tájékozódó és áttekintő képesség kifejlesztésére irányul. Remélhetőleg az uj jegyzet is tartalmazni fog hasonlóan tagolt, fokozatosan nehezülő, jól feldolgozható szövegeket.

Felvetődik a kérdés: Nem időpazarlás-e az órán késztetni a hallgatókat a belső, csendes olvasásra, miért nem házi feladatnak jelöli ki a tanár az illető szöveg elolvasását?

Azt tapasztaltam, hogy a szövegeket nem mindenki olvassa el otthon. Az olvasás ellenőrzésére szolgáló feladatokat pedig sok esetben lemásolják egymásról, esetleg magyar ajku társukkal készítetik el.

Amennyiben a szöveg rövid, nem haladja meg a 2o-25 sort, nem tulspecializált, nyelvileg nem tul nehéz és jól tagolt, akkor az órán belső olvasással, határozott tanári irányitással jól kifejleszthetők a már ismertetett nyelven kivüli képességek és készségek. Ezek a képességek aztán áttevődnek a szaktárgyak tanulásához szükséges jegyzetek, tankönyvek megértésére, lényegük biztos felismerésére is.

Irodalom

1. Dr.Papp Ferenc - Dr.Hadas Ferenc: A szókincsbővités az orosz nyelvtanárok oktatásában. = Felsőoktatási Szemle. 1971.4.sz.

2. М.Д. Вайсбурд: Синтетическое чтение на английском языке в У-УIII классах средней школы. М., Просвещение, 1969.

3. Ld. részletesen: Major Ferencné: A szakszövegek szintetikus olvasásához szükséges speciális készségek kialakitásának kérdései. = Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás. BME Nyelvi Intézet, 198o.
Major Ferencné: Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései. OMKDK, 198o.

4. Dr.Estók Tivadarné: A gyorsolvasás mint szövegfeldolgozási módszer. = Folia Practico-Linguistica. X.1. BME.Nyelvi Intézet, 198o.65-71.

Dr. Bazsó Zoltán:

A NYELVEN KIVÜLI ISMERETEK SZEREPE AZ IDEGENNYELVI KÉPZÉSBEN

A felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatóknak nemcsak a számukra idegen nyelv - esetünkben a magyar - általános és szakmai alapszókincsével, alkalmazott nyelvtani szerkezeteivel szükséges megismerkedni, hanem a mindennapi nyelvhasználat alapvető kapcsolatteremtő fordulatait is alkalmazni kell a tanulmányi/ társadalmi érintkezés különböző területein. Ehhez azonban sokféle olyan "háttér"-információra van szüksége diákjainknak, melyeknek hiányában a nyelvi órákon kivül az aktiv beszédtevékenységük nem bontakozik ki a megfelelő szinten.

Hasonló problémák már a modern nyelvoktatás kezdeti időszakaiban is foglalkoztatták a szakembereket a nyelvi képzés különböző szintjein. Az általánosan összefoglaló megnevezés, az o r s z á g i s m e r e t témakörének tudatos módszertani megfogalmazása az 1898-ban megrendezett neofilológus tanácskozásra vezethető vissza. Ekkor kerültek előtérbe az élő nyelvek oktatásának nevelési, társadalmi, politikai aspektusai. A bécsi konferencián megállapitották, hogy az idegen nyelvek elsajátittatása szempontjából igen lényeges az, milyen ismereteket közöl a tanitási anyag "az idegen nemzetről", a célnyelvi ország "reáliáiról": a közlekedésről, a vendéglátásról, az állami hivatali viszonyokról, a történelmi multról, stb. Az un. n y e l v e n k i v ü l i t é n y e z ő k tehát szorosabb kapcsolatba kerültek a nyelvoktatás módszertani kérdéseivel. Ennek eredményeként megfogalmazódott a K u l t u r k u n d e, a V ö l k e r k u n d e és a L a n d e s k u n d e lényege. A nyelvi képzés gyakorlatát tekintve az utóbbi irányzat bizonyult a legéletképesebbnek: az országismeret témaköre fokozatosan bővült, fejlődött, alakult az elmult évtizedekben.

A számunkra ugyancsak közeli orosz nyelvi képzésben a 60-as években váltak intenzivebbé az országismerettel kapcsolatos metodikai kutatások. /MAPRJAL, Párizs, 1967./. A 70-es évektől kezdve Magyarországon is jelentős pezsgés indult meg ezen a területen./1/ A Szovjetunióban Vitalij Grigorjevics Kosztomarov irányitásával az országismeret metodikai fogalmát egy minőségileg magasabb szintü módszertani kutatási egységgé fejlesztették, és fontos területeket jelöltek meg a további munkálatok számára a "lingvosztranovegyenyije" összefoglaló elemzésével./2/

A részletezés igénye nélkül megemlitjük, hogy a téma vizsgálata az utóbbi években a nem filológus hallgatók oktatására is kiterjedt. /3/ A megjelent tanulmányok jelentős része a nem filológus hallgatók orosz nyelvi képzését elsődlegesen a célnyelvi országban /a Szovjetunióban/ tanuló K ü l f ö l d i diákok nyelvoktatási tapasztalatai alapján vizsgálja.

Ez a rövid helyzetelemzés is alátámasztja azt a véleményünket, hogy a magyart mint idegen nyelvet tanitó nyelvtanároknak ugyancsak foglalkozni kell a nyelven kivüli tényezők oktatási kérdéseivel.

A Budapesti Müszaki Egyetem Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának nyelvtanárai által készitett jegyzetek és segédanyagok megfelelő lehetőségeket biztositanak az országismereti célkitüzések megvalósitására. /Jelen előadásunkban nem részletezzük ezt./

Ugy gondoljuk azonban, mindenki tapasztalja például az elsőéves hallgatók nyelvi hiányosságait - a legtöbbször meg sem szólalnak - a mindennapi kapcsolatfelvétel, az egyszerü beszélgetés inditásában. Persze, mert a diák azt sem tudja, szabad-e kopogni az ajtón, vagy meg kell várni, amig kijön valaki? Azután hogyan köszönjön a tanárnak? Miképpen szólitsa meg? /A nevét ugyanis még/ már nem tudja.../ Hova álljon/lépjen? Gesztikuláljon; vagy próbálja meg ragozatlan nyögdécselésekkel kifejezni magát? Magyarországon már a köszönés és a megszólitás komoly nehézségeket okoz a külföldi diáknak. Arra kell tehát törekednünk, hogy a külföldiek legalább néhány támpontot kapjanak ilyen irányu megnyilatkozásaikhoz.

Tudatositanunk kell továbbá az intézmény felépitését, az intézetek és más oktatási egységek megnevezését, egyáltalán azt, hogy mi hol található.

Hasznos az, ha elmagyarázzuk a hallgatóknak, a szakmai konzultáció alkalmával nem elég a puszta megjelenés: kérdezni kell az egyes meg nem értett részletekre. Érzékeltetni szükséges, nem megfelelő magatartás a konzultáción azt felelni a mérnök-oktató "Mit nem értett meg az előadáson?" kérdésére - "Az egészet!"...

A különböző személyes jellegü, családi ünnepek, a névnapi, születésnapi szokások, köszöntések, viselkedési normák ismerete ugyancsak fontos részét képezi a kollégiumban, a magyar diákok között élő külföldiek jó közérzetének. Egy-egy adandó alkalommal ezekről a dolgokról is tájékoztatni kell hallgatóinkat.

Az ilyen, perifférikusnak tünő részletek, helyzetek, viselkedési normák, fordulatok megismertetése, elmagyarázása, bemutatása, közlése nagy mértékben elősegiti a külföldi hallgatók beilleszkedésének, az aktiv nyelvhasználatnak a mindennapi gyakorlatát. Éppen ezért a nyelven kivüli tényezők fokozott figyelembe vétele pszichológiai szempontból is igen lényeges a külföldi diákok eredményes nyelvoktatási folyamatában. A nyelvtanárok ilyen irányú tevékenysége mindezeken tulmenőleg a külföldi hallgatók általános tanulmányi munkájára, magatartására egyértelmüen pozitiv hatást gyakorol.

A téma természetesen bővebb kifejtést igényel. Jelen dolgozatunkban csak néhány részletet ragadtunk ki, a teljesség igénye nélkül.

Jegyzetek

1. Vujovits Vladimirné: Országismeret az orosz nyelvi órákon. INYT, 1979.1.sz.
2. Verescsagin J.M. - Kosztomarov V.G.: Jazik i kultura. Izd. "Russzkij jazik", Moszkva, 1976.
3. Dr.Bazsó Zoltán: Az országismereti anyagok oktatásának lehetősége a müszaki főiskolai hallgatók orosz nyelvi óráin. Előadás az Országos Idegennyelvi Konferencián, Veszprém, 1981.

Dr. Estók Tivadarné:

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK ÉS A SZEMÉLYISÉG FEJLESZTÉSE AZ IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

Bevezetőben szeretném meghatározni azt, hogy milyen értelemben használom a készség, illetve a kommunikációs készség fogalmakat, és hogy milyen összefüggés van a kommunikációs készségek és a beszédkészség mint a személyiség alapvető megnyilvánulási készsége között.

A készség - Lénárd Ferenc meghatározása nyomán - "magas fokon kifejlesztett képesség", olyan képesség, amely a tevékenység, esetünkben a kommunikációs tevékenység gyakorlása során alakul ki, és nem más, mint "az a változás, amit a tevékenység okoz a személyiségben." Lénárd, 36.old./ A fenti meghatározás értelmében a képességek fejlesztése, a készségek kialakitása egyszersmind személyiségformálás is.

Ami az általános kommunikációs készségeket illeti, azok olyan sajátosságai a személyiségnek, hogy képes különféle jelrendszerek segitségével kifejezett információkat befogadni, illetve közölni. A kommunikációs rendszerek között a nyelvi jelek segitségével történő kapcsolatteremtés fontos szerepet tölt be, hiszen a nyelvi jelek révén kifejezhetők, s igy elsajátithatók is egyben más jelrendszerek tükrözte tartalmak, más kommunikációs formák. "A nyelviség minden tevékenységünket átfogja..." irja Grétsy László az anyanyelvről, hangsúlyozva annak fontosságát a tanulók ismeretszerző tevékenységében; gondolatai a külföldi hallgatók magyartanulására is vonatkoztathatók. Diákjaink számára fokozatosan anyanyelvi jelentőségüvé nő a magyar nyelv /mint azt Szőllősy-Sebestyén András bevezető cikkében részletezi/: a külföldi hallgatók a magyar nyelv közvetitésével ismerik meg az alaptudományok jelrendszerének nagyrészén kivül a Magyarországon használt egyéb kommunikációs formákat, pl. gesztusokat, közhasznú szimbólumokat stb. Nyelvi, nyelvhasználati képességeik fejlettsége meghatározza általános kommunikációs képességeik körét, elérhető fejlettségi

szintjét. A nyelvi képességek között a külföldi hallgatók esetében is elsőrendüen fontos a beszédképesség, hasonlóan az anyanyelvi iskolai oktatáshoz. Rá épülnek az irás és olvasás képességei.

A magyar mint idegen nyelvnek a külföldi hallgatók számára történő oktatásában a BME-n kialakult gyakorlat szerint a beszédkészséggel párhuzamosan történik a hallgatók olvasás- és iráskészségének fejlesztése is, és különös hangsulyt helyezünk a hallás utáni megértés készségeinek formálására. Az olvasás és hallás utáni megértéssel kapcsolatos képességeknek a kialakitását biztositó pedagógiai-módszertani elvekről, valamint azok gyakorlati megvalósitásáról számos cikk jelent meg a Folia Practico-Linguistica korábbi számaiban, igy pl. a X./1.-ben/1980./, a XI./1.-ben /1981./, a XII.-ben /1982./ stb. Igy a továbbiakban a kommunikációs készséget fejlesztő gyakorlatok sorában a beszédkészséget fejlesztőkre térek ki, azoknak a személyiségalakitó hatását emelem ki.

18-2o éves tanitványaink személyiségjegyei már bizonyos határozott irányba mutatnak, és sok hallgatónál lehet kialakult személyiségről beszélni. Személyiségük megnyilvánulási módjai, elsősorban verbális kommunikációs képességeik tekintetében azonban jelentős különbségek vannak közöttük. A különbözőségek skáláján az egyik szélső pólust azok a hallgatók képezik, akik szivesen kommunikálnak, vannak olyan ismereteik, amelyeket közölni kivánnak, és kivánesiak az őket körülvevő világ jelenségeire. Nekik kezdetben komoly személyiségproblémákat okozhat az, hogy gondolataikat nem tudják olyan szinten kifejezni magyarul, mint anyanyelvükön. Szivesebben beszélnek tehát honfitársaikkal, illetve valamely már jól ismert világnyelven. Ami a másik szélső helyzetben lévő hallgatókat illeti, ők anyanyelvükön sem szoktak hozzá a beszéd szükségletéhez, nekik azért jelent kettős problémát az idegen nyelv tanulása, mert nemcsak a forma, a tartalom is gondot okoz számukra.

A nyelvtanár szerepe az, hogy egyrészt átsegitse a kommunikálni szeretőket a kezdeti kinzó nyelvi buktatókon, másrészt hogy szóra birja a kevésbé közlékenyeket. Mindkét esetben egyetlen célravezető módszer az, hogy gyakoroltatja a tevékenységet, azaz olyan szituációkat teremt a

nyelvórán, amely a hallgatókat eredményes kommunikációra készteti.

A fejlettebb kommunikációs képességekkel rendelkező hallgatók tapasztalataim szerint bármilyen feladatot szivesen teljesitenek, amely értelmi szintjüknek és nyelvi kifejezési lehetőségeiknek megfelel.

A kommunikációs szempontból gyengébb képességü hallgatókat viszont elsősorban olyan feladatokkal célszerü ellátni, amelyek felkeltik bennük az un. elemi érdeklődést. Olyan jellegü feladatokra gondolok például, mint amilyenekről Roger Gal ir Hol tart a pedagógia? c. munkájában /Gondolat, 1967. 78.old./. Ezeknek a megoldásában a hallgatók felhasználják személyes tapasztalataikat: önéletrajzot készitenek, családjukról, hazájukról, szokásaikról beszélnek stb. Sok segitséget nyujthatnak e téren a közvetlen szemléltetésen alapuló gyakorlatok is: olyan tárgyak, események stb. képét, ábrázolását viszi be a tanár a terembe, amelyek feltehetően pozitiv felszólító jellegüek a hallgató számára. /Ld. Lénárd 106.old./

A fokozatosság elvének értelmében a kezdeti rövid, begyakorolt nyelvi sémákra épülő, és igy eleve kis hibaszázalékkal teljesithető kommunikációs gyakorlatokat a későbbiekben mind nehezebb nyelvi /és kommunikációs szempontból is komplex/ feladatok követik. Ezek segitségével a hallgatók megismerkedhetnek a magyar nyelvterületen használt egyéb /nem nyelvi/ kommunikációs rendszerek legfontosabb elemeivel, pl. szokásokkal, gesztusokkal stb.

Például:

"A vizsgaidőszak végén szobatársa meghivja Önt vidékre, családjához. Hogyan készül az utra?"

"Honfitársai érkeztek a Nemzetközi Előkészitő Intézetbe. Mire hivja fel a figyelmüket az itteni életmóddal, szokásokkal kapcsolatban?." Stb.

A kommunikációs képességeket fejlesztő gyakorlatok során fontos, hogy megfelelő arányban legyenek egymással azok a feladatok, amelyeket egyes hallgatók, illetve azonos képességü hallgatók csoportjai végeznek, és azok, amelyekben különböző képességü diákok közösen, "teherbirásuknak" megfelelően részesedve vesznek, illetve vállalnak

részt. E célra eredményesen felhasználhatók pl. különféle játékok, igy a szerepjátékok.

Ha nem mindig elkülönülve, hanem együtt is dolgoznak a "jobbak" és a "gyengébbek", nagyobb az esélye a pedagógusnak, hogy viszonylag rövid idő alatt kialakul az alkalmilag egy csoportba került hallgatókból egy olyan közösség, amelyre támaszkodva könnyebben megvalósithatók a legfontosabb oktatási-nevelési célkitüzések. A külföldi hallgatókkal való munkára is érvényes ugyanis az a pedagógiai alapelv, hogy a tanár nem egyes hallgatókkal foglalkozik, hanem egy meghatározott csoportot irányit ugy, hogy maximálisan figyelembe veszi az egyes hallgatók adottságait.

A kommunikációs tevékenység gyakoroltatása tehát nemcsak egyes hallgatók nyelvi képességének fejlődése, hanem a csoport közösséggé szerveződésének a lehetősége szempontjából is fontos. E folyamatban a tanárnak az a feladata, hogy előre meglássa a hallgató helyét, szerepét a csoportban, a hallgatóban is tudatositsa azt, és megfelelő módon segitse őt abban, hogy "szerepéhez" felnőjön, alkalmassá legyen betöltésére. Ennek érdekében a nyelvtanárnak kezdettől fogva ugy célszerü értékelni az egyes hallgatók munkáját, nevezetesen kommunikációs teljesitményét, mint személyiségük idegen nyelvü megnyilvánulását. A tanárnak meg kell erősitenie tehát a hallgatóknak mindazokat a személyiségvonásait, amelyeket a modern pedagógiai pozitivnak itél, igy a társas kapcsolatok iránti igényt, a megismerésre való belső ösztönzést, a magas fokon kifejlődött erkölcsi kontrollt stb. E szakkifejezések tükrözte ideális személyiségjegyeknek a gyakorlati megvalósitásával kapcsolatban felsorolok néhány javaslatot.

A csoportnak gátlásosabb, nehezebben megnyilatkozó hallgatóiban erősiteni kell azt a tudatot, hogy az ő személyiségük több, mint amennyit a nyelvórákon önmagukból megmutatni képesek, és a közös munkának éppen az a célja, hogy ki-ki fejlődjön e téren. A jól kommunikáló diákokban pedig olyan teljesitményértékelési képességeket kell kialakitani, amelyek személyiségük fejlődése szempontjából kedvezőek, azaz fel kell hivni a figyelmüket arra, hogy a teljesitmény minősége és a felkészülés között összefüggés van, és ahhoz, hogy ők ál-

landóan magas szinvonalu teljesitményt nyujthassanak, állandó munkát kell végezniük. Ugyancsak a jó kommunikációs képességü diákokkal kapcsolatban emlitek meg egy komoly nevelési problémát. Sokszor nehéz elfogadtatni velük azt, hogy akkor sem kell "leállni" a nyelvtanulásban, ha már jól megértetik magukat környezetükkel. Ezen a szinten ugyanis hajlamosak a hallgatók a már megszerzett nyelvi ismeretek tárházából "gazdálkodni" a gyarapodás igénye nélkül. Hogy ez a helyzet ne következzen be, a nyelvtanárnak a nyelvi és nem nyelvi kifejezőeszközök minél gazdagabb lehetőségeit kell megismertetnie és alkalmaztatnia a hallgatókkal.

Ha a hallgató belátja az óra, a nyelvtanulás közvetlen szükségességét, hasznát, elfogadja azokat a lehetőségeket, módokat, amelyeket a közös munka nyujt számára saját céljai megvalósitására. A közös tevékenység kialakitja a hallgatóban teljesitménye értékelésének, illetve társai munkájának megitélési képességét, valamint a jó értelemben vett versenyszellemet, ami belső ösztönzést jelent a magasabb teljesitmény, illetve a jobb jegy elérése irányában. Amennyiben a diák igy értékeli a közös munkát, elfogadja a csoport normáit is, a közösséghez tartozónak vallja magát, s eggyel több szállal kapcsolódik az egyetemi társadalomhoz. Mindez elősegiti annak a sajátos kettős kötődésnek a kialakulását, ami az otthoni s a nemzeti hovatartozás tudata mellett az egyetemi diáksághoz való tartozás érzésének a tudatosodását is jelenti. Ebben a minőségében a hallgató jobban érdeklődik az egyetemisták, illetve az általuk megismert társadalmi rétegek életét meghatározó szokások, hagyományok, életszemlélet, kulturális, politikai, erkölcsi stb. eszmények iránt. Az érdeklődése nemcsak nyelvi, hanem viselkedésbeli kommunikációs aktusokban is megnyilvánul; olyan lehetőségeket is keresni fog, amelyekben tettekkel bizonyitja az egyetem mikrotársadalmához való kötődését. Eközben, természetesen kommunikációs, nyelvi készségei is mind jobban fejlődnek. Ugyanakkor az őt körülvevő világról, a magyar valóságról szerzett ismeretei alapján egyre inkább tudatosodnak benne annak a kulturának az eltérő sajátságai, amelyből jött, s amelyet minden megnyilvánulásával együtt természetesnek, magától értetődőnektartott.

E tekintetben beszélhetünk a személyiség legáltalánosabb változásáról, és ez az a "plusz", amit a felsőoktatás /ezen belül különösen a magyar mint idegennyelv-oktatás/ a külföldi hallgatók számára a szakmai ismeretek révén történő készségfejlesztésen tul adhat.

Felhasznált irodalom:

1. Roger Gal: Hol tart a pedagógia? Gondolat, Budapest, 1967.
2. Grétsy László: Mai magyar nyelvünk. Akadémia, Budapest, 1976.
3. Kelemen László: Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
4. Kozéki Béla: Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata. "Pszichológia a gyakorlatban" sorozat 23.köt. Akadémia, Budapest, 1973.
5. Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata, Akadémia, Budapest, 198o.
6. George H.Mead: A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból. Gondolat, Budapest, 1973.
7. Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanitási órán. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
8. dr.Hans Löwe: Bevezetés a felnőttkor tanuláslélektanába, Tankönyvkiadó Budapest, 1974.
9. Maria Montessori: Az ember nevelése. "Pedagógiai források" sorozat Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
1o. Pataki Ferenc: Az én és a társadalmi azonosságtudat. Kossuth, Budapest, 1982.

E számunk szerzői:

Aradi András: nyelvtanár, BME, Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport

Dr.Bazsó Zoltán: vezető nyelvtanár, Pollack Mihály Müszaki Főiskola Pedagógiai Intézet. Pécs.

Egyed László: vezető nyelvtanár, Vegyipari Egyetem Idegennyelvi Lektorátus, Veszprém.

dr.Estók Tivadarné: nyelvtanár, BME, Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport.

Fehér György: vezető nyelvtanár, BME Építészmérnökkari Idegennyelvi Csoport.

Felde Györgyi: MTA Nyelvtudományi Intézet, tudományos kutató

Gyenes Tamásné dr.: nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport.

Hárané Kigyóssy Edit: vezető nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport.

dr.Kubatov Jánosné: főiskolai adjunktus, PMMF Vizgazdálkodási Intézet, Baja

dr.Major Ferencné: nyelvtanár, Kandó Kálmán Villamosipari Müszaki Főiskola, Budapest.

Mongyi László: nyelvtanár, Könnyüipari Müszaki Főiskola, Budapest

dr.Németh Miklósné: nyelvtanár, Ybl Miklós Építőipari Müszaki Főiskola, Budapest.

Somlai Iván: nyelvtanár, Kandó Kálmán Villamosipari Müszaki Főiskola, Budapest.

dr.Sturcz Zoltán: igazgatóhelyettes, BME Nyelvi Intézet

Szőllősy-Sebestyén András: nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport

Várnai Aladár: nyelvtanár, Nehézipari Müszaki Egyetem,Miskolc.

CONTENTS

KUBATOV, Jánosné: Some questions of teaching technical terminology

VÁRNAI, Aladár: Developing and improving certain intra- and extra-lingual skills in the process of teaching Hungarian as a foreign language

Dr. MAJOR, Ferencné: Synthetical reading. The role of extralingual skills and their development

Dr. BAZSÓ, Zoltán: The role of extralingual knowledge

Dr. ESTÓK, Tivadarné: Developing the general skills of communication and the personality

СОДЕРЖАНИЕ

Языковые, речевые и внеязыковые навыки, необходимые к успешной спецкоммуникации.

Аради Андраш: Навыки, необходимые к успешной спецкоммуникации.

Кубатов Яношнэ: Некоторые вопросы обучения спецтерминологии

Варнаи Аладар: Развитие некоторых языковых и метаязыковых навыков на уроках венгерского языка для иностранных студентов.

д-р Майор Ференцнэ: Синтетическое чтение: роль и развитие внеязыковых наваков.

д-р Бажо Золтан: Роль внеязыковых навыков в обучении иностранным языком.

д-р Эшток Тивадарнэ: Общие коммуникативные навыки и развитие личности.