FOLIA PRACTICO-LINGUISTICA

X. 1.

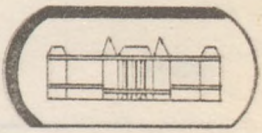
A SZÖVEGKÖZPONTÚ NYELVOKTATÁS
A KÜLFÖLDIEK
MAGYAR NYELVOKTATÁSA
A MŰSZAKI
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

BME NYELVI INTÉZET

1980.

CH1

FOLIA



PRACTICO-LINGUISTICA

X. 1.

A SZÖVEGKÖZPONTÚ NYELVOKTATÁS
A KÜLFÖLDIEK
MAGYAR NYELVOKTATÁSA
A MŰSZAKI
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

BME NYELVI INTÉZET

1980.

F O L I A
PRACTICO-LINGUISTICA 1980.

A Budapesti Műszaki Egyetem
Nyelvi Intézetének kiadványa

CH2

A SZÖVEGKÖZPONTÚ NYELVOKTATÁS A KÜLFÖLDIEK MAGYAR NYELVOKTATÁSA A MŰSZAKI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

Szerkesztő: Hársné Kigyóssy Edit

Felelős kiadó: Dr. Füves Ödön

A kötet szerzői:

Andrássy Attila
Aradi András
Dr.Bajcsay Pálné
Bazsó Zoltán
Egyed László
Dr. Estók Tivadarné
Fehér György
Felde Györgyi
Fodor Katalin
Dr. Ginter Károly
Gyenes Tamásné dr.
Hársné Kígyóssy Edit
Heverdle Lászlóné
Dr. Horváth Imre
Kiss-Balázs Eszter
Koncz Endre
Dr. Kubatov János
Meidlinger Erzsébet
Mészáros László
Pekli József
Seregy Lajos
Sturcz Zoltán
Székely József
Szőllősy-Sebestyén András
Várnai Aladár

Lektorok:

Fehér György
Hell György
Prileszky Csilla
Dr.Sipőczy Győző
Dr.Szépe György
Dr.Tálasi Istvánné
Dr.Tóth Mihályné

ELŐSZÓ

1979 szeptemberében rendezte meg a BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportja III. módszertani konferenciáját a műszaki egyetemeken és főiskolákon külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatását végző tanárok számára.

A téma: " A szövegközpontú nyelvoktatás " volt.

Az e konferencián elhangzott előadásokat tartalmazza a Folia Practico-Linguisticának ez az újabb "magyar" száma.

Az évenkénti szakmai tanácskozások megrendezésekor arra törekszünk, hogy a konferenciák témái ne ötletszerűen kövessék egymást, hanem folyamatosan kialakítsák a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani rendszerét.

Továbbképzést jelentett a konferenciák szervezésében az is, hogy tapasztalatcsere jellegét kibővítettük és az előadók a magyarországi műszaki egyetemek és főiskolák széles körét képviselték.

A tanácskozáson elhangzott előadások sorrendjét a szerkesztőség megtartotta, mivel ez a sorrend egyben a témák egymásra épülését is biztosítja. Igy az elméleti s bevezető jellegű cikkek után a konferencia

két szekciójának előadásai következnek. Az A szekció témaköre: Szövegfeldolgozás, a B szekcióé: Szövegalkotás. A két szekción belüli fejezetek címei a tartalomjegyzékben találhatók. Az utolsó cikk az egységes követelményrendszerünk szerinti értékeléssel foglalkozik.

Köszönetet mondunk a konferencia minden előadójának. Munkájuk és ügyszeretetük igazi elismerése az lesz, ha - mint reméljük - az elhangzott, illetve az e számban rögzített értékes gondolataik, tapasztalataik általános gyakorlattá válnak.

A szerkesztő

Budapest, 198o. július

H á r s n é K í g y ó s s y E d i t:

A SZÖVEG SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN

Az utóbbi években a nyelvtudomány és az alkalmazott nyelvészet, így a nyelvoktatás is egyre nagyobb érdeklődéssel fordul a "szöveg" felé. A szövegelmélet a szöveg meghatározásának kérdéseivel és a szövegnek mint nyelvi, kommunikációs, információs produktumnak természetével, tulajdonságainak feltárásával foglalkozik. Az alkalmazott nyelvészetnek, s így a nyelvoktatásnak is egyre fontosabb kérdésévé válnak a szövegek megértésének és megalkotásának törvényei. Ez azt jelenti, hogy a világszerte növekvő folyamatos verbális információ és kommunikáció igényét hatékonyabban kell kielégítenünk; készségek szintjén kifejezve: a beszédértés, szövegértés, és az aktív beszéd- és íráskészség módszereinek fejlesztése a célunk.

A mi nyelvoktatásunkról, vagyis a felsőfokú oktatási intézményekben folyó nyelvoktatásról általában és egyértelműen elmondható, hogy szövegközpontú. Ezen belül a műszaki egyetemeken és főiskolákon a műszaki szakszöveg áll az oktatás középpontjában. Az idegennyelv oktatás területén is azonban kiemelkedő szerepe van a szövegközpontúságnak a magyar mint idegen nyelv tanításában. Sokszor elmondtuk már, hogy a műszaki egyetemi és főiskolai külföldi hallgatóknak tanulmányaik folytatásához, diplomájuk megszerzéséhez alapvető követelmény a műszaki szövegek megértésének készsége, reprodukciója, ill. az önálló műszaki tárgyú szövegalkotás szóban és írásban.

Mit jelent a szövegközpontú nyelvoktatás elve és gyakorlata?

1./ Első megközelítésben a szöveg a nyelvoktatás forrása. Ebből a szempontból minden szintű nyelvtanulás szövegközpontú. A verbális kommunikáció ugyan a kezdő szinten erőteljes-

sen kiegészitésre szorul, jobban mondva a nyelvtanulás kezdetén elhangzó vagy olvasott egyszerű /mondatokban, dialógusokban/ szövegben alapvető funkciója van a szituációnak. A szituáció a valóság leszűkitett, reflektorba állított részét imitálja, s így jöhet létre a kezdetleges dialógus vagy szóbeli leírás: kép, illusztráció, audio-vizuális eszközök, vagy a nyelvtanár által meghatározott szerepek segítségével. Igaz, az ilyen szöveg kevés információt tartalmaz, de kimeríti az egyszerü szöveg ismérveit: a nyelvtanulás céljait szolgáló kommunikáció létrejön; mondatokból, vagy mondatértékű nyelvi megnyilatkozásokból áll; a mondatok sora, egymástól való függése a szituáció és a téma által meghatározott.

A haladó szintű nyelvoktatás - melynek célja a folyamatos beszédkészség és megértés - különösen nem lehet meg szöveg nélkül. A szövegből indul ki a nyelvtanítás összes többi mozzanata: a nyelvtan a szöveg mondataiban realizálódik, a lexika a szöveg szókincse.

2./ A szöveg nemcsak forrása, hanem eszköze is a nyelvoktatásnak. A szöveg a nyelvhasználat eredménye, beszédmű. A szöveget szervező, illetve a szövegben érvényesülő szabályok magán a szövegen keresztül tárulnak fel. A nyelvoktatás ezeket a szabályokat bontja ki, amikor a szöveget elemzi. Az új szavak, az egyes mondatok a kontextusban kapnak konkrét, körülhatárolt jelentést, s az adott jelentéstől különböző jelentések is így kapnak értelmet. A mondatokkal, szintaktikai és szemantikai szerkezetekkel végzett eljárásoknak pedig határt szab az eredeti mondat jelentése és tartalma, de az eredeti mondat helyességének s így az átalakított transzformált szerkezetek, mondatok helyességének is a kontextus egésze /illetve a velük összefüggő mondatsor/ a kontrollja.

3./ S végül a nyelvoktatás célja is a szöveg. Nem konkrét szöveg, hanem a szöveggel való bánni tudás készsége, vagyis: a szö-

veg megértése, tartalmi felbontása, átalakítása, fordítása, reprodukciója, illetve a szövegalkotás nyelvi és logikai szabályok segítségével.

Mindezek a meggondolások ahhoz a megállapításhoz vezetnek, hogy a nyelvoktatás szövegkozpontúsága, szemléleti kérdés, amely áthatja a nyelvtanulás, ill. tanítás folyamatának egészét.

Ahhoz, hogy a gyakorlatban milyen módszerek adhatnak segítséget a szövegközpontú szemlélet érvényesítéséhez, érdemes röviden megvizsgálni a szövegelmélet általában elfogadott meghatározását a szöveg természetéről és tulajdonságairól, hogy ezek segitségével közelítsük meg a gyakorlati módszertani kérdéseket.

A szövegelmélet a szöveget a mondatnál nagyobb nyelvi egységnek tekinti,[1] amelynek meghatározásához nem elégségesek azok a kritériumok, melyekkel a mondatot határozzuk meg. KIEFER FERENC[2] szerint a "szöveg mint nyelvi egység nem határozható meg tisztán grammatikai eszközökkel. Ennek következtében a szöveg definíciója lényegesen eltér a grammatikában használt nyelvi egységek definíciójától." /Kiefer a grammatika fogalmát a generatív grammatika hagyományai szerint használja:beleérti a szintaxist, a szemantikát, a fonológiát és a morfológiát.[3]/

A szöveg a mondatnál magasabb szintű szerves nyelvi egység, nem pusztán mondatok sora, halmaza. A szövegben a mondatok önállósága viszonylagos, egymástól kölcsönösen meghatározottak, ugyanakkor minden mondat a szöveg egészének van alárendelve.

DEME LÁSZLÓ[4] a mondatról szólva, azt a kommunikáció funkcionális alapegységének, a beszédmű láncszemnyi egységének tartja. "A szöveg fogalmának meghatározásánál két fő módszert különböztetünk meg" - írja KIEFER.[5] "Az egyik módszer a mondat felől közelíti meg a problémát..... a másik a szöveget te-

kinti a nyelv legalapvetőbb egységének és a mondat fogalmát a szöveg fogalmából kiindulva kísérli meg meghatározni. Itt azonban a szöveg fogalma valami mást, a grammatika keretén kívül eső momentumokat tartalmaz." Mik ezek a momentumok? BÉKÉSI IMRE[6] a következőket mondja a szövegről: "A szövegkonstrukciós formák természete elsődlegesen nem grammatikai, hanem szemantikai /tartalmi-logikai/. Ugyanebben a dolgozatában BÉKÉSI[7] utal arra, hogy "A funkcionális szövegtan a mondanivaló, a tisztázandó gondolat felől közeliti meg a formát". Mindezekben az idézetekben hangsúlyt kap a tartalom, a mondanivaló.

Elméletileg azonban a tartalom mibenlétének kérdése sem tisztázott. HEGEDÜS JÓZSEF[8] pl. nem tartja megoldottnak a "jelentés" és a "tartalom" közötti különbség problémáját. "A tartalmon sokszor az adott szöveg témáját, mondanivalóját is szoktuk érteni, jóllehet nyilvánvaló, hogy a tartalom mélyebben rejlő fogalom. A tartalom mélyebb szintjei bizonyos fokig érintkeznek a logikai-szemantikai strukturákkal" - írja. A "jelentés" és a "tartalom" közötti különbség problémája már a mondatnál is jelentkezik. ANTAL LÁSZLÓ[9]-nak a mondatra vonatkozó megállapítása érdekesen világítja meg ezt a témát, bár a szövegre nyilvánvalóan nem lehet egyszerű analógiával alkalmazni. A szöveg esetében ugyanis más minőséggel állunk szemben. ANTAL LÁSZLÓ szerint tehát: "A mondat jelentésének megértéséhez csak nyelvi ismeretekre van szükség. A mondat tartalmának megismeréséhez a világra vonatkozó nem nyelvi ismeretekre is szükség van. A mondat eme kettős megértése hierarchikus. Ahhoz, hogy megértsem a mondat tartalmát, előbb meg kell értenem a jelentését."

Ehhez a megállapításhoz csak annyit szeretnék hozzáfűzni, hogy irodalmi szövegben a humor stilisztikai eszköze lehet, ha ugyanaz a mondat /melyben most kizárjuk a szavak több jelenté-

sének lehetőségét más-más tartalmat kaphat a szövegkörnyezetből, bár jelentése ugyanaz marad. Ezt a jelentés-tartalom különbséget érdemes lenne a szövegre vonatkoztatva mélyebben is megvizsgálni, hiszen mindannyian ismerjük azt az élményt, amikor az anyanyelvi szöveget a téma ismeretlensége miatt nem tudjuk befogadni, megérteni, s azt is, amikor az idegen nyelvű szöveget a nyelvi /grammatikai vagy lexikai/ hiányosságaink folytán nem értjük.

Az ideális eset az, mikor a téma, mondanivaló ismeretében és a nyelvi eszközök birtokában közelítünk a szöveghez, akár feldolgozásról, akár szövegalkotásról van szó.

A szövegközpontú nyelvoktatás, illetve ez esetben a műszaki felsőfokú intézményekben folyó magyar nyelvi oktatás a külföldi hallgatókat a szövegek nyelvi megformálására, ill. elemzésére, megértésére készíti fel. De ez a munka elválaszthatatlan a logikai-szerkezeti, ill. a nyelvi eszközökön keresztül érvényesülő tartalom, mondanivaló felismertetésétől.

Az elmondottakon kívül a szöveg megközelítésének másik lehetősége a stilisztikai szempont. A gyakorlati oktatás számára is igen tanulságos és hasznos az úgynevezett funkcionális stilisztika koncepciójából való kiindulás. SZATHMÁRI ISTVÁN [10] így fogalmazza meg röviden ennek az irányzatnak a lényegét: A funkcionális stilisztika "abban különbözik más koncepciótól, hogy alapja a nyelvi valóság, vagyis figyelembe veszi, sőt középpontba állítja a nyelvi-stiláris /és nyelven kívüli, úgynevezett, extralingvisztikus/ eszközöknek a mondanivaló kifejezésében betöltött igen bonyolult és változatos, sokszor csak nagyon nehezen kihámozható funkcióit; másrészt abban, hogy a nyelv funkcionálásában résztvevő valamennyi nyelvi /és nyelven kívüli/ elem /hang-, alak- és mondattani jelenségek; stilisztikai formák, extralingvisztikus eszközök/ stilisztikai funkcióit kutatja." A továbbiakban kifejti, hogy a stílus a stiláris variánsok közötti <u>válogatás</u> eredménye.

Nyilvánvaló, hogy a mondanivalónak, a műszaki-tudományos témának is szervező szerepe van a műszaki szövegek esetében. A következő két szövegillusztráció azt bizonyítja, hogy a műszaki szövegekre jellemző nyelvi-stiláris eszközökből más-más csoportosítású gyakorisággal merítenek a különböző műfajú műszaki szövegek. Igy pl. a bonyolult gondolatoknak megfelelő többszörösen összetett mondatok, vagy a gazdagon bővített jelzős, igeneves szerkezetek /melyek egyébként igen jellemzőek/ bizonyos esetekben nem jelennek meg. Az ilyen fajta leíró jellegű műszaki szövegek másképp merítenek a nyelv készletéből, de gyakorisági szempontból a nyelvi eszköztáruk a tudományos stilus nyelvi eszközein belül marad. Igy pl. sok a ténymegállapító, nominális állitmányú egyszerű mondat, jellemző a mellérendelés és az alárendelések közül a feltételes-időhatározói. Az igei állítmány sokszor információszegény. A hírtartalmat ilyenkor az ige főnévi vonzata veheti át. Ez a módszer személytelenné, tárgyilagossá teszi a közlést.

Állítsuk egymás mellé a két szöveget:

"A kazánház ekkor rendszerint öntöttvaskazánokkal van ellátva. Ha lakótömbök hőellátását tömbönként alkalmazott kazánházról biztosítjuk, tömbfűtésről beszélhetünk. Jól alkalmazható a zöldövezetben épült sorháztömbök esetében. A hőtermelés történhet öntöttvaskazánokkal, de alkalmaznak acélkazánokat is. A tulajdonképpeni távfűtés egész városrészek fűtésére szolgál. Távfűtőhálózatot 3 milliárd kcal összteljesítmény felett érdemes alkalmazni, amennyiben az ellátott területen a hősűrűség megfelelő, vagyis hőfogyasztás szempontjából sűrű beépítésű területen". /Dr.Fekete Iván - Gyurcsovics Lajos: Épületek fűtése, szellőzéses klimatizálása, Bp. Tankönyvkiadó, 1968. 96-97./

A következő - fizikai jelenséget leíró-szövegben megtalálhatjuk az eddig bemutatott nyelvi elemeket, de ezen kí-

vül igen jellemző a többszörösen összetett mondat, a többszörösen mellérendelt jelzős szerkezet-halmozás"

"A Pauli-elv kimondja, hogy az atom rendszeréhez nem tartozhat egyidejűleg több olyan elektron, amelynek mind a négy kvantumszáma azonos /tehát ugyanakkora az összenergiája, ugyanaz a pályaalakja, mágneses nyomatéka, spinje/. A Pauli-féle elv a tapasztalatok által igazolt alapvető természeti jelenség leírása; nem vezethető le más jelenségből. Első pillanatban azonban meglepően hat. Elfogadhatóbbá válik, ha arra gondolunk, hogy a makroszkópikus világban ismerünk olyan, magától értetődő jelenséget, amelyet hasonló alakban lehetne megfogalmazni, tudniillik azt, hogy a tér valamely helyén egyszerre csak egy testet találhatunk. Ha elfogadjuk azt, hogy az atomi világban a négy kvantumszámnak van hasonló jelentősége, mint a makroszkópikus világban a helykoordinátáknak, akkor érthetőbbé válik a Pauli-féle felismerés." /Dr.Valkó Iván Péter: Elektroncsövek és félvezetők. Bp. Tankönyvkiadó, 1968. 47./

A szöveggel kapcsolatos nyelvi készségek kimunkálásának módszereiben - úgy érezzük - kulcsszerepe van tehát a témának, a mondanivalónak. Természetesen a témát is nyelvi eszközökkel fejezzük ki; ez a feldolgozás szakaszától függően lehet: címszerű témamegjelölés, különböző típusú vázlat, kérdésfeltevés stb.

A megfogalmazott téma bizonyos mértékig már körülhatárolja a szövegben szóbajöhető mondat-, szerkezet- és szójelentéseket.

A feldolgozás és az aktív szövegalkotás készségét szolgáló további módszerek - pl. a mondatokra bontás - a mondatok szintaktikai - szemantikai elemzése, az átalakítások, transzformációk a legtágabb értelemben vett szinonímia alkalmazása a továbbiakban már a téma - a mondanivaló erős kontrollja alatt történik. Nyelvoktatásunkban a szövegnek alapvető, sokoldalú szerepe van. Ezekben a szerepekben alkalmas arra, hogy

a hallgatók nyelvi készségeinek kialakítását szolgálja; sőt logikai készségüket, gondolkodásukat fejlessze; s a végső célhoz a célnyelven történő kommunikációhoz eljuttassa őket.

Irodalomjegyzék

1. Kiefer Ferenc: A szövegelmélet grammatikai indokoltságáról Ált.Ny.T. XI.197.

2. Kiefer Ferenc: IH. 197.

3. Kiefer Ferenc: IH. 197.

4. Deme László: Mondatszerkezeti sajátságok gyakoriságí vizsgálata. Akadémia, 1971. 41.

5. Kiefer Ferenc: IH. 198.

6. Békési Imre: A szövegszerkesztés helye és szerepe az anyanyelvi nevelésben 2. rész Magyartanítás XX. 4. 155.

7. Békési Imre: IH. 159.

8. Hegedüs József: A szaknyelvoktatás néhány elméleti kérdése; szakszöveg és szóbeliség TIT 1972. 16-17

9. Antal László: Szemantikai interpretáció és nyelven kívüli tartalom. Ált. Ny.T. XI. 12-13.

10. Szathmári István: NyÉrt. 83./Jelentéstan és stilisztika/ 1974. 33-44.

11. Szathmári István: IH. 34.

12. Szőllősy-S.András: Magyar nyelvi rendszer és redukált nyelvtan. Előadás: II.Országos módszertani konferencia a műszaki egyetemeken és főiskolákon magyar nyelvet oktató tanárok számára.

13. Aradi András: A szintaktikai és szemantikai elemzés összefüggései. Előadás a BME Nyelvi Intézet továbbképzésén.

S z ő l l ő s y - S e b e s t y é n A n d r á s:

A NYELVTANITÁS SZÖVEGELMÉLETI ALAPJAI

0. Alig két esztendővel ezelőtt ugyanebben a körben, a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárainak I. Országos módszertani konferenciáján a szövegek és a lexika tanításáról szóló előadásomat a következőképpen kezdtem: "Amikor a szövegek tanításának módszereiről, illetőleg a szövegeknek a nyelvtanításban betöltött /vagy betöltendő/ szerepéről beszélünk, eléggé sajátos helyzetben vagyunk. A nyelvtanítás módszertana tudvalevőleg határtudomány, amely az általános didaktika és az alkalmazott nyelvészet érintkezési területén helyezkedik el; az általános és alkalmazott nyelvészetnek az az ága azonban, amely kifejezetten szövegekkel foglalkozik, a szöveglingvisztika, napjainkban még jobbára a kialakulás stádiumában van. Márpedig nyilvánvaló, hogy ahhoz, hogy megfelelő módszereket dolgozhassunk ki a szövegekkel kapcsolatos készségek kialakítására, pontosan kellene ismernünk ezeknek a készségeknek: mindenekelőtt a szövegértés és a szövegalkotás folyamatának mibenlétét, - egyszóval nemcsak a nyelvet, hanem a nyelv használatának mikéntjét is. A tanárok, gyakorlati szakemberek, mégsem várhatnak ölbe tett kézzel, amíg az elméleti tudományok művelői egyáltalán meghallják kérdéseiket, hát még amíg teljes értékű választ adnak rájuk.

Elég egy pillantást vetnünk az általunk tanított jegyzet három kötetére, ... hogy meggyőződhessünk róla, milyen központi szerepet játszanak a szövegek a műszaki egyetemeken és főiskolákon folyó magyar nyelvoktatás egész folyamatában. ... A bevezetőben mondottakból azonban egyértelműen következik, hogy didaktikánk a tanítási gyakorlat követelményeinek is csak akkor tud eleget tenni, ha komplex szöveg- és pszicholingvisz-

tikai háttérrel, megfelelő elméleti megalapozottsággal rendelkezik. Csoportunk, a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, tisztában lévén a szaktudományok ezen a téren mutatkozó relatív, s már említett lemaradásával, szinte kezdettől fogva kiemelt feladatának tekintette, hogy a konkrét gyakorlati tapasztalatok összegyűjtése mellett állandó figyelemmel kisérje a szöveglingvisztika kezdeti lépéseit és újabb eredményeit, s hogy bizonyos elméleti kérdéseket maga is megpróbáljon tisztázni, illetve kidolgozni. Ezek alapján pedig egy-két esztendeje rendszeres kisérleteket is folytatunk a szövegek tanításával kapcsolatban." /Folia Practico-Linguistica VIII.1978. 45-46./

Most azonban kissé más irányba fogunk kanyarodni, mint akkor, amikor a szövegek, s egyúttal a lexika tanításának módszertani alapelveiről volt szó. Azóta ugyanis már a magyar szöveglingvisztika is bizonyos eredményeket mondhat magáénak, ha különösképpen nem is dicsekedhet velük, mivel a hetvenes évek közepéig jobbára a külföldi, elsősorban német és amerikai, kisebb mértékben pedig a szovjet kutatások tudomásulvételével és ismertetésével volt elfoglalva. De az első önálló kezdemény, az Általános Nyelvészeti Tanulmányok XI., szöveglingvisztikai kötetének megjelenése után - ha nem is annak nyomán - nálunk is föltámadt az érdeklődés a nyelvtudományoknak ezen új és sokat ígérő ága iránt; és különböző műhelyekben - Kolozsvárt, Szegeden és Budapesten - indult meg, ill. öltött határozottabb körvonalakat a kutatás. Az utóbbiak között túlzott szerénység volna, ha nem említeném meg sajátmagunkat is. Időközben befejeztük a szövegek tanításával kapcsolatos kisérletsorozatunk első ciklusát, szűkebb és tágabb körű munkaértekezleteken összegeztük eredményeit és vitattuk meg tapsztalatait. Ezek egyelőre sajnos csak rajtunk keresztül hozzáférhetők; mi viszont megpróbáltuk a gyakorlatban alkalmazni, és amennyire lehet, elméletileg is általánosítani őket. Éppen ezért, noha

már az eddigi módszertani konferenciákon is igyekeztünk ezeket a kérdéseket előtérbe állítani, a mai konferencia céljául azt tűztük ki, hogy ha nem is teljes mélységében, de a kollégák segítségével a maga sokszínűségében feltárjuk és megvilágítsuk a szövegközpontú szemlélet módszertani konzekvenciáit a magyar, mint idegen nyelv oktatásában. Magam éppen erről a szemléletről szeretnék beszélni, tehát az általunk javasolt és alkalmazott oktatási módszerek nyelvelméleti alapjairól.

1. A nyelv szövegközpontú szemléletének lényegét dióhéjban összefoglalni nem olyan nehéz, mint elméletét röviden kifejteni, alapfogalmait tömören meghatározni,azaz helyességéről néhány perc alatt meggyőzni azt, aki nem találja magátólértetődőnek. Ugyanis nem többről, de nem is kevesebbről van szó, mint hogy levonjuk és végigvigyük az általános nyelvészet azon közismert alaptételéből adódó következtetéseket, amely szerint a nyelv a kommunikáció egyik - nem egyetlen, de a többinél fontosabb, bonyolultabb és tökéletesebb, tehát alapvető eszköze, s mint ilyen nemcsak speciálisan rá, hanem minden jelrendszerre érvényes törvényszerűségek szerint működik.

2. A nyelvre vonatkozó ismereteink hagyományos kerete - a nyelv hangzó állományával foglalkozó fonetikáról, és a valóban speciálisan nyelvi sajátságokat vizsgáló fonológiáról most nem beszélve - a morfológia, illetőleg a szemantika és a szintaxis. Miután a szó, vagy pontosabban: a morféma a nyelv legkisebb olyan eleme, amelynek közvetlenül jelentés tulajdonítható, ez a szemantika és egyúttal a morfológia alapegysége; míg a hagyományos keretek felső határát a mondat jelöli ki, tekintettel arra, hogy a szavak közötti szintaktikai viszonyok csak a mondatban realizálódhatnak, illetve bizonyos grammatikai morfémák, az u.n. viszonyító elemek csak a mondatban kapják meg jelentésüket.

Bár nemcsak a nyelvnek, hanem minden jelrendszernek van szintaxisa és szemantikája, s így az elemeknek egymáshoz és az általuk jelölt dolgokhoz való viszonya a jelekkel általában foglalkozó tudománynak, a szemiotikának két lényeges aspektusa; a szöveglingvisztika a közhiedelemmel ellentétben mégsem csupán ezeknek a hagyományos kereteknek a kitágítását jelenti, nem csupán a nyelvészetben használatos szemantika és szintaxis kiterjesztését több mondat kapcsolatának, nagyobb egységek vagy egész szövegek szerkezetének vizsgálatára; mert a mondatok közötti viszonyok, a szövegrészek kohéziója csak kis részben, a több mondatos szövegrészek egymáshoz való viszonya, s így a szövegek szerkezete jószerivel egyáltalán nem írható le a szintaxis megyszokott fogalmi apparátusával, - hanem elsősorban a szemiotika harmadik aspektusának: a pragmatikának a nyelvleírásba való bevonását. A pragmatika a jeleknek az adott jelrendszeren kívüli valósághoz való viszonyát vizsgálja.

3. A szöveglingvisztika tehát abból a szemiotikailag is jól megalapozott premisszából indul ki, hogy a nyelvi kommunikáció, amit a kommunikáció-elméletben nyelvi közlésnek nevezünk, s ami nem más, mint a nyelvészetben parole-nak nevezett beszéd, nem a mondatban, hanem csak a szövegben valósul meg, mert csak a szövegnek, s nem a mondatnak van közvetlen kapcsolata a nyelven kívüli valósággal. - De ha a szöveg mondatait olyan építőköveknek tekintenénk, mint amilyennek a generatív szintaxis kivételével minden grammatikai irányzat a morfémákat tekinti, amelyekből a beszélő bizonyos szabályok szerint mintegy összerakja a mondatokat, illetve a mondatokból a szöveget; akkor a szöveg-grammatikában mégsem juthatnánk messzire, mert ez valóban csak a hagyományos grammatika kiterjesztése volna egy olyan területre, ahol az már végképp nem érvényes. A szövegközpontú szemlélet tehát mindenekelőtt azt a fölismerést tük-

rözi, hogy a közlemény nyelvi formája, a szöveg nem mondatokból épül fel, hanem közvetlenül kisebb-nagyobb mondatcsoportokra, végsősoron pedig mondatokra tagolódik. A szöveglingvisztika kialakulása ezáltal mondattani szemléletünkre is módosítólag hat vissza: megfelelő keretet teremt egy konzekvensen generatív modell kidolgozásához, amelyben a kiinduló szimbólum a szöveg /T/, és amelyben a mondat sem morfémákból, szavakból és szószerkezetekből épül fel, hanem olyan közbeeső egység, amely közvetlenül szerkezetekre, majd szavakra, és az u.n. terminális sorokban morfémákra tagolódik - ha egyáltalában tagolódik.

Mert nem csupán a szavakkal játszunk, amikor a szövegnek, mint egységes jelnek a tagolódását, artikulációját hangsúlyozzuk, és elméleti értelemben tagadjuk, hogy akár a szöveg, akár a mondat bármiféle részekből, "előregyártott" vagy eleve adott elemekből épülne föl. Ez a tagolódás ugyanis egy hosszú történeti folyamatnak, a nyelv kialakulásának az eredménye, meglehet, nem is végeredménye; és ez a folyamat minden beszélni tanuló gyermeknél újra meg újra megfigyelhető; sőt, minden konkrét beszédaktusban, bár már előre vájt csatornákon, mégsem egészen mechanikusan, hanem többé-kevésbé öntudatlan döntések és választások formájában - amelyeket igen szemléletesen ábrázol a nyelv u.n. stratifikációs modellje - megismétlődik. A nyelvi készségek elsajátítása tehát tulajdonképpen nem más, mint ezeknek a csatornáknak a kialakítása: bevésése és elmélyítése; a nyelvtanítás pedig a közlemények tagolása valamely nyelvre jellemző módjának tudatosítása és begyakoroltatása. A közlemény tagolása, mint a szövegalkotás egyik lényeges mozzanata, a beszélő számára pusztán egy, illetve több lehetőség, amelyet a történetileg kialakult és egyénileg elsajátított nyelv a rendelkezésére bocsát, de amely a konkrét beszédaktusban nem is szükségképpen valósul meg. A mi tanítási gyakorlatunk szempontjából persze az a legfigyelemreméltóbb eset, amikor a tagolatlanság a kellő nyelvi

ismeretek hiánya következtében a kommunikáció során mint fogyatékosság jelentkezik, de ez természetesen nem mindig van így. Ugyanúgy, ahogy a mondattan ismer /hiányos és jól alkotott/ egyszavas, sőt "félszavas" mondatokat, a szöveglingvisztika is számon tartja a /hiányos és teljes/ egymondatos, sőt félmondatos szövegeket - de "mi félszavakból is megértjük egymást". Hogyne: a szövegközpontú szemlélet jegyében ezeket, még ha egyetlen morfémából vagy artikulálatlan hangból állanak is, szövegeknek kell tekinteni.

4. De vajon minden körülmények között szövegnek kell őket tekinteni? S ha nem, mikor kell őket szövegnek tekinteni? És mikor lehet egy mondatsort szövegnek, tehát egységes egésznek tekinteni? És meddig kell annak tekinteni? - Ezek a kérdések a szöveglingvisztika, és a belőle fakadó szövegközpontú nyelvszemlélet számára alapkérdéseknek látszanak, amelyeknek megválaszolása azonban ugyanolyan elvi nehézségekbe ütközik, mint a mondattan számára annak meghatározása, hogy mit tekint mondatnak, - azzal a gyakorlati nehézséggel súlyosbítva, hogy a szövegek formai elhatárolását korántsem olyan könnyű legalább gyakorlatilag kielégítően megoldani, mint a mondatokét. Ezért ne csodálkozzunk rajta, és ne is tekintsük hibájának, ha - mint a legtöbb mondat-meghatározás - a szöveg fogalmának általam adandó meghatározása is végsősoron körbenforgónak bizonyul. Helyességének és használhatóságának elegendő bizonyítéka lesz, ha - az ismert mondat-meghatározásokkal ellentétben - a meghatározott jelenség leírásában nem vezet ellentmondásokhoz, és azon belül semmilyen részlet, semmilyen tapasztalati tény magyarázatának, azaz deduktív levezetésének lehetőségétől nem vágja el az utat.

Erre itt most amúgysem áll módunkban, de nem is szükséges bővebben kitérni, hiszen gyakorlati szempontból ezek a kérdések inkább mondvacsináltnak hatnak azután, hogy a szöveg fogalmát

mint a nyelvi kommunikáció alapegységét vezettük be. Eszerint szövegnek tekinthetünk kivétel nélkül minden nyelvi megnyilatkozást, ha kommunikációs helyzetben jelentkezik. A szöveg egységét kívülről tehát a szituáció biztosítja, ami szélsőséges esetekben önmagában is elegendő lehet ahhoz, hogy egy különben összefüggéstelen mondatsort szövegnek tekintsünk. Ezért a szövegek tényleges elhatárolása szempontjából jóval fontosabbnak látszik, hogy meghatározzuk, mi nem tartozik a szöveghez; tehát hogy megállapítsuk a szövegszituációnak legalább azokat az elemeit, amelyek magával a szöveggel a legszorosabb kapcsolatban vannak.

5. A közlemény mellett a kommunikációs helyzet két legfontosabb tényezője az adó és a vevő, akiket a nyelvészetben szivesebben nevezünk beszélőnek és hallgatónak, tekintet nélkül arra, hogy valójában esetleg a szerzőt és olvasóját jelöljük vele. /Tekintsük tehát ezeket itt és a továbbiakban a többi hasonló kifejezést műszavaknak./ Az adó működésén, jelen esetben a szövegalkotó tudatán keresztül a közlemény mindig egy bizonyos tényállásra vonatkozik, amely a közlemény tárgyát képezi. Ez az egységes vonatkozási alap, a téma teremti meg a megfelelő nyelvi eszközök közvetítésével a szöveg belső egységét, kohézióját. A szövegszemantika és a szövegszintaxis kezdettől fogva számon tartott egyik legsajátosabb feladata éppen az, hogy feltárja e nyelvi eszközök mibenlétét, pl. a névelő-használat meglehetősen bonyolult törvényszerűségeit; a pronominalizáció szintaktikai és szemantikai feltételeit, lehetőségeit, és mértékét; a szavak u.n. kontextuális jelentését, és az azt meghatározó tényezőket, - egyszerűbben szólva azt, hogy valamely szöveg adott helyén egy lexikai egység mire vonatkozhat, mire nem, és miért; - egyszóval azoknak a nyelvi elemeknek és funkcióknak a működését, amelyek segítségével a szöveg egyes részei egymásra, és végső soron a szöveg témájára utalnak.

6. De a szöveg témájával kapcsolatban mindjárt fölvetődik legalább két általánosabb kérdés is.

Az egyik az, hogy valamely tényállásra, mint tárgyra, egyazon nyelven is nyilvánvalóan akárhány, egymással esetleg semmilyen tekintetben sem azonosítható szöveg is vonatkozhat; ezek azonban éppen ezért - ez is nyilvánvaló - többé-kevésbé eltérő viszonyban vannak tárgyukkal. Ezt a jól meghatározható viszont nevezzük - a szemantikában kialakult jelentés-fogalom analógiájára - a szöveg tartalmának.

Ez a felfogás azonban bizonyos fokig új megvilágításba helyezi a hagyományos szemantika jelentés-koncepcióját, mert az következik belőle, hogy a szöveg kisebb-nagyobb elemei, részei, a lexikai egységektől a mondatokon át a koherens mondatcsoportokból álló szövegrészekig csak közvetve, egymáson, illetve a szöveg egészén keresztül vonatkozhatnak valamilyen tárgyra.

Minden szövegnek van tehát /akár a szövegen belül, akár azon kívül/ legalább egy olyan fókusza - esetleg csak egy gesztus, egy ábra, egy jól választott, közérthető cím, egy tulajdonnév, egy terminus technicus, vagy bármilyen más határozott referenciájú kifejezés, stb., vagy ezek valamilyen kombinációja -, amelyen keresztül az egész szöveg, mint egységes jel, a legközvetlenebb kapcsolatban áll a tárgyát képező valóságdarabbal. /Itt azonban a félreértések elkerülése végett meg kell jegyeznem, hogy a modern mondattan angol-szász eredetű terminológiájában általában egészen mást értenek a mondat fókuszán, mint amilyen értelemben én itt a szöveg fókuszáról beszélek. / * Jegyzetet lásd a 29. oldalon./

A szöveg fókusza a szöveg tárgyát egymagában is jelölheti, de csak nyelvileg tagolatlanul, vagy jóval kevésbé tagoltan, mint maga a szöveg. Ugyanez nem vonatkozik a nyelvileg tagolt szöveg bármely szegmentumára: ezek nem csak az egésszel nem lehetnek egyenértékűek, de még csak nem is szükségképpen vonatkoztathatók a valóság valamely meghatározott da-

rabjára, amelynek mint tárgynak, önmagukban is jelei lehetnének. A valóság tényleges tagolódása, illetve az emberi tudatban visszatükröződő valóság fogalmi tagolása így /ma már/ jelentős mértékben eltérhet annak egy-egy szövegen belül megvalósuló nyelvi tagolásától, - noha elsődlegesen maga a nyelv is a valóság tényleges tagolódását tükrözi vissza - mondjuk így - elemi módon. De meg kell jegyezni, hogy éppen e tekintetben: a nyelvi eszközök felhasználása tekintetében az egyes szövegek és szövegtípusok között nagyon nagy különbségek vannak, amelyek végsősoron a valóság tudati visszatükrözésének a nyelv kialakulása után differenciálódott módjaira, például a művészi és a tudományos visszatükrözés eltéréseire vezethetők vissza. Ezért-mint annyi más szempontból, ebből a szempontból is - mint két szélső pólusra hivatkozhatunk egyfelől a költői szövegekre, amelyeknek általában kevés, esetleg csak egyetlen /távoli vagy nehezen meghatározható/ fókuszuk van, amelyen keresztül témájukra vonatkoztathatók, s így a tárgyukat képező valóságot általában szuverén módon tagolják; másfelől a leíró jellegű tudományos szövegekre, melyeknek több fókuszuk van, így tematikailag /nem formailag/ könnyebben tagolhatók és részenként - gyakran egészen kis részenként, szinte szavanként is - a leírt valóság meghatározott darabjaira vonatkoztathatók.

Ezektől a fokozati különbségektől eltekintve, az egyes nyelvi formákra nézve azonban a jelviszony minden esetben többszörösen összetett viszonyrendszer, amely csakis valamely konkrét szövegben jöhet létre. Itt legföljebb csak utalhatunk arra, hogy e viszonyrendszer mondatok határain átnyúló szálainak fölfejtése a szövegszemantika sajátos föladata lesz. De akár a szövegszemantika alaptételének tekinthetjük, hogy a szöveg csakis mint egész vonatkozhat valamely tényállásra, tehát csak az egész szövegnek van tartalma.

7. Ennek a megállapításnak, és az előtte mondottaknak a

tükrében még elodázhatatlanabbnak látszik annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mik a szöveg egész voltának kritériumai. Nos, ez éppen az a másik kérdés, amelyikkel szembe kell néznünk, ha azt állítjuk, hogy a szituáció keretében adott külső összetartó erő után az egységes téma biztosítja a szöveg belső összetartozó erejét.

Intuitive ugyanis az elénk kerülő nem művészi szövegeket - de gyakran még azokat is - a legtermészetesebb módon éppen a téma változása, helyesebben: a témák váltakozása alapján szoktuk részekre tagolni. Ez persze nem vezet ellentmondáshoz mindaddig, amíg az egyes szövegrészek témáit a valóságra vonatkozó ismereteink alapján, vagy tisztán logikai úton alá tudjuk rendelni egy olyan általánosabb témának, amelyre mindegyik rész vonatkozik, s amelyet a részek együttvéve kimerítenek.

Sajnos a gyakorlatban korántsem vagyunk mindig ebben a kényelmes helyzetben. Ráadásul ha elfogadjuk, hogy a szöveg egységét végsősoron a szituáció biztosítja, akkor itt különben sem az a kérdés, /bár ez is fölmerülhet, de ha a fő kérdésre helyesen válaszolunk, meg is oldódik,/ hogy az ilyen /több fokuszú/ szöveg miért nem hullik szét magától darabokra; hanem az, hogy a szituáció adta kereteken belül milyen kritériumok alapján jelöljük ki az egyes szövegrészek határát. Mi választja el őket, illetve mi biztosítja belső kohéziójukat?

Talán csalódást keltő válaszunk lényege az, hogy szövegegész és szövegrész között fogalmilag nem lehet, és nem is volna helyes különbséget tenni. A szöveg tehát szövegekből áll, mert minden olyan része, amely mint jel, akár közvetve is, a valóságra vonatkoztatható, maga is szöveg: van legalább egy fókusza, amelyen keresztül tárgyára vonatkoztatható; van tárgya - a valóság valamely szegmentuma; ehhez a tárgyhoz egyértelmű kapcsolat fűzi - ez a tartalma; s egy meghatározott kommunikációs helyzetben funkcionál - tehát egy bizonyos kontextusban jelentkezik.

8. A szöveg egész voltának legfőbb kritériuma a valóságra vonatkoztathatóság, ami a puszta dekódoláson túl az értelmezés lehetőségét jelenti. A dekódoláshoz csupán a kód ismerete szükséges, az értelmezés azonban mindig nyelven kívüli ismereteket is föltételez. E két dialektikusan egymásra épülő folyamat vezet a szöveg megértéséhez; de a kettőt a valóságban már csak azért sem könnyű elválasztani egymástól, mert - az u.n. metanyelvi közlésektől, és a szövegszituációra vonatkozó információkat a szövegbe kódoló metaszövegektől eltekintve - rendszerint egyiknek a feltételei sincsenek a szövegben immanensen adva, hanem csak a kommunikációs helyzet egészében - azáltal, ha a vevő - bármilyen forrásból - rendelkezik azokkal az információkkal, amelyek segítségével a szövegnek megfelelő konkrét tartalmat tulajdonithat. /Ezáltal lehetséges, hogy ugyanaz a szöveg megváltozott kommunikációs helyzetben más értelmet kapjon; és ezért fejlődtek ki - különösen az irásbeli szövegalkotásban - azok az eszközök, amelyek a különféle értelmezési lehetőségek korlátozását, illetőleg a szituációtól független, invariáns értelmezést szolgálják./ Ilyen értelemben nemcsak a kód ismerete, hanem a vevő által már felfogott szövegek - egyszóval a szövegelőzmény is a kommunikációs helyzet részévé válik, miután maga is tartalmaz a további szövegek értelmezéséhez szükséges információkat, amelyekkel megváltoztatja a vevő /tudat/- állapotát, és ezzel visszahat a szituációra.

Tekintve, hogy a helyes szövegalkotás feltétele általában az, hogy a szöveg a kommunikáció céljának megfelelően illeszkedjék a szituációba, tehát adekvát viszonyban álljon annak minden elemével, / elsősorban a témával, a vevővel, és az adóval/; az összefüggő szövegalkotásé speciálisan az, hogy a szövegalkotó tisztában legyen a szövegelőzmény szituáció-teremtő, ill. módosító funkciójával, és a következő szöveget ehhez is igazítsa.

Azért hangsúlyoztam, hogy szövegrész és szövegegész között még ha fogalmilag lehetne, sem volna helyes különbséget tenni, mert ha feltételeznénk, hogy léteznek eleve szövegrésznek minősülő közlemények, akkor ezek között a szövegalkotónak nem kellene quasi tudatosan kapcsolatot teremtenie. Márpedig ha egy összefüggő szöveg csak két szegmentumból áll, a szövegalkotónak a kettő közötti kapcsolatot már akkor is nyelvileg jeleznie kell /pl. az alany és az állítmány egyeztetésével/. Természetesen léteznek eleve szövegrésznek minősülő szövegformák, ezeket viszont az adott esetben a szövegalkotó éppen azért részesíti előnyben az azonos tartalmú, de önállóan is helytálló szövegformákkal szemben, hogy az adott közleménynek valamely nagyobb szövegegységhez való tartozását nyelvi eszközökkel is kifejezze.

Bár az önállónak tekinthető szövegszegmentumok közötti kapcsolat valójában tartalmi-logikai természetű, vizsgálatában mégis a nyelvészet, nevezetesen a szöveglingvisztika illetékes, mert a szövegről szövegre való utalásnak kimondottan grammatikai eszközei vannak: mégpedig a mondaton belül elsősorban - de nem kizárólag - szintaktikaiak, a mondatok között elsősorban - de szintén nem kizárólag - szemantikaiak, de még a szövegrészek közötti logikai kapcsolatok kifejezésének is vannak nyelvi eszközei.

9. Ami mármost a szövegek részekre tagolását illeti, ezek után nyilvánvaló, hogy annak sem csak tartalmi- logikai, hanem nyelvi-grammatikai szempontjai is lehetnek; sőt a kétféle szempont szerinti tagolás eredménye között várhatólag nem is lesz lényeges eltérés.

A több mondatos szövegeknek mind tartalmilag, mind formailag legkézenfekvőbb a mondatokra való tagolódása. De már a két mondatnál nagyobb terjedelmű szövegekben a mondatok közötti grammatikai viszonyok révén gyakran fölismerhetünk olyan kisebb-

nagyobb mondatcsoportokat, amelyek nemcsak tematikailag, hanem nyelvileg is szorosabban összetartoznak: a folyamatos szövegben egy mondathoz hasonló, relatíve zárt szintaktikai-, és egyúttal logikai egységet képviselnek; s egymáshoz is megbonthatatlan egészként kapcsolódnak. Terjedelmük minimuma egy mondat, maximuma elvileg nincs, de egy rövid bekezdésen ritkán lép túl, gyakran még azt sem éri el. Ezeket a szakaszokat elemi szövegeknek nevezhetjük: s egyszerűeknek - ha közvetlen összetevőik mondatok, összetetteknek - ha valamelyik alkotórészük maga is több mondatból álló egyszerű szöveg.

Az elemi szövegek szerkezete a szintaxis hagyományos fogalmainak megfelelő kiterjesztésével leírható és típusokba sorolható; segítségükkel pedig nagyobb terjedelmű, bonyolultabb szövegek szerkezetét is föl lehet tárni. Az ilyen elemzés gyakorlatilag arra is alkalmas, hogy megvonja a kisebb-nagyobb szövegegységek határát - ott, ahol a grammatikai utalások /szintaktikai-, szemantikai-, és nyelvileg jelzett logikai viszonyok/ rendszere bezárul, egyetlen szálra vékonyodik, vagy éppen megszakad. Le kell azonban szögeznünk, hogy normális szövegek határát abszolut biztonsággal pusztán grammatikai alapon nem lehet megállapítani, csak a pragmatikai szempontok - a kommunikációs helyzet, a konkrét szituáció messzemenő figyelembevételével.

10. És ezt a fenntartást tulajdonképpen minden szövegrammatikai megállapítással kapcsolatban hangoztatnunk kell. Hadd hivatkozzam itt ismét a mondattan analógiájára: ahogy mondattani fogalmaink, a mondatok szerkezetére vonatkozó ismereteink alkalmasak arra, hogy segítségükkel egy nyelv minden már megalkotott mondatát elemezzük, s ezáltal optimális esetben quasi rekonstruáljuk megalkotásuk folyamatát; úgy még a generatív szintaxis sem dicsekedhet azzal, hogy előre meg tudná "jósolni" egy megalkotandó szövegmondat elrendeződését,

konkrét formáját, legföljebb az adott szituációban /pozicióban/ választható lehetőségek listájával /tulajdonképpen egy paradigmával/ szolgálhat. Ha volna teljesen kidolgozott szöveggrammatika, az sem lehetne többre képes, sőt inkább kevesebbre - tekintettel arra, hogy minél nagyobb terjedelmű, minél összetettebb nyelvi formával van dolgunk, tényleges kialakításában annál tágabb tere nyílik a nyelven kívüli tényezőknek - "a beszélő önkényének", amikről semmiféle grammatika nem adhat számot. A morfológiai szabályok még meglehetős egyértelműséggel előírják a szóelemek kapcsolódását; a mondatrészek kapcsolódásában azonban már jóval több az esetlegesség - mint azt a szinonim transzformációk lehetősége is mutatja; a mondatok és az elemi szövegek kapcsolódásában pedig a szintaktikai szabályokkal szemben már túlsúlyba kerülnek a nyelven kívüli tényezők - amelyek ha nem is önkényesen, mégis más természetű /logikai, pszichológiai, szociológiai, etológiai, stb./ szabályszerűséggel determinálják a beszélő performanciáját.

11. Mindebből az is következik, hogy nemcsak ugyanarról a témáról, de ugyanazzal a tartalommal is számtalan különböző terjedelmű és eltérő formájú szöveget lehet alkotni, még egyazon nyelven is. Ezt annál nagyobb oktalanság volna tagadni, mivel ezen alapszik az idegennyelvoktatás, különösen az általunk alkalmazott közvetítő nyelv nélküli nyelvoktatás lehetősége, - amelynek során a szöveg a normálistól eltérő, sajátosan módosult funkcióban jelentkezik: ugyanis nem a valóságról nyújt információt, hanem a tanuló által valamilyen más módon elsajátított információra támaszkodva a kódról adott tartalom nyelvi kifejezésének valamilyen lehetőségéről.

A nyelvoktatás egyik paradoxona, hogy az eltorzult szitáció ellensúlyozásaképpen a nyelvtanuló számára valamilyen módon explicitté kell tenni, hogy a szövegből elsajátított nyelvi kifejezési lehetőséggel milyen természetes kommunikációs hely-

zetben, mikor élhet, és mikor nem. Ennek megítélésében viszont - mint láttuk - éppen a nyelven kívüli tényezők - a téma, a beszélő szándéka, a szöveg pragmatikai funkciója, adó és vevő térbeli és időbeli elhelyezkedése, szociális és érzelmi viszonya egymáshoz és a témához, a kommunikációs csatorna /írás és beszéd különböző formái/ stb., stb. - játsszák a döntő szerepet.

Mivel a szöveglingvisztika nemcsak hogy nem tagadja a nyelven kívüli tényezők szerepét a nyelvi megformálásban, hanem egyenesen arra törekszik, hogy föltárja a kettő között ma még jobbára esetlegesnek tűnő dialektus összefüggések rendszerét, még sok tanulságot rejteget a nyelvoktatás elmélete és gyakorlata számára.

Jegyzet

x/ Cikkemről írott lektori véleményében Szépe György éppen ezért okkal-joggal teszi szóvá, hogy "... jó volna a fókusz-ra más műszót keresni, mert É. Kiss Katalin műve után ezt egyszerűen nem lehet kétféleképpen használni."

Az én választásom azonban - É. Kiss Katalin műve ismeretében - ugyancsak nem oktalanul, bár talán jogtalanul esett erre a kifejezésre, mivel annak az általam javasolt szöveglingvisztikai értelemben nem csupán terminus-, hanem magyarázó-kifejező, metaforikus értéke is volna, ami a tudományos szóhasználatban sem megvetendő szempont. A fókusz szó eredeti, fizikai-optikai értelmezése ugyanis teljes mértékben megfelel a szöveg fókusza fent leírt és alább részletezendő tulajdonságai közül elsősorban a következőknek:

a fókusz 1./ nem azonos sem a tárggyal, sem a tárgy képével - jelen esetben a szöveggel, hanem

2./ mindkettőtől tehát a tárgytól és a szöveg síkjá-

tól kisebb-nagyobb távolságra helyezkedhet el; s így

3./ nem /szükségképpen/ része a szövegnek, hanem "gyűjtőpontja": tagolatlan formában tartalmazza az egészet, ennyiben tehát egyenértékű vele.

Ezek közül az 1. és a 2. feltétel a mondat vonatkozásában aligha értelmezhető, a 3.-nak a mondat fókusza is megfelel annyiban, hogy például kérdésre adott rövid válasz funkcióban egy teljes mondattal - ahhoz képest tagolatlanul - egyenértékű lehet. Ennyiben tehát a szöveg és a mondat fókusza közötti terminológiai átfedés megfelelne e fogalmak tartalmának, ha a mondat fókusza nem volna szükségképpen mondatrész, nem jelenne meg mindig a mondat síkján, ami viszont teljesen ellentmond a fókusz terminushoz kapcsolódó, annak optikai értelméből adódó képzeteinknek.

Ezért a magam részéről a hatvanas évek vége óta tartott több /sajnos azonban nem publikált/ előadásomban annak megjelölésére, amit É. Kiss Katalin a generatív grammatika "hagyományos" szóhasználatát követve a mondat fókuszának nevez, ezt a terminológiát kezdetben nem ismerve, egy még hagyományosabb szóhasználatot követve a <u>fődetermináns</u> terminust vezettem be és használtam; ami jelenlegi - és É. Kiss Katalinétól csakis a szóhasználat szempontjából eltérő - véleményem szerint is jobban kifejezi, hogy erre, valamint a topic-comment tagolódásra egy teljes szintaktikai rendszer épül, ill. építhető fel /v.ö. É. Kiss Katalin: A mondatátszövődésről. In: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. MNyTK 154. Budapest 1979. 93-94., továbbá u.o. a 104. oldalon hivatkozott irodalom./

Éppen mert É. Kiss Katalin munkájának az a jelentősége, hogy ebből a szempontból tökéletesen meggyőző, reménytelennek, de szükségtelennek is tartanám, hogy valamiféle "utóvéd-harcba" keveredjem saját terminológiám védelmében. A fentiek részletezését kizárólag azért tartottam szükségesnek, mert itt közölt,

valamint említett előadásaim, és az irodalom-jegyzékben felsorolt néhány publikációm nyomán a magyar mint idegennyelv kutatásának és tanításának irodalmában az általam javasolt terminusok kezdenek meghonosodni. Mégsem félek attól, hogy ha a mondattanban és a szövegtanban netalán mást nevezünk fókusznak, különösen, ha a szóhasználatban is világosan megkülönböztetjük egymástól a mondat és a szöveg fókuszát, akkor ez a magyar nyelvészeti terminológiában akár csak annyi zavart is okozna, mint jelenleg például a szóhangsúly és a mondathangsúly megkülönböztetése, avagy meg-nem-különböztetése a morfológiában, illetőleg a mondattanban és a fonetikában, sőt a verstanban. - Igaz, hogy az utóbbiakban a hangsúlyt megkülönböztetés céljából - többékevésbé eltérő értelmezéssel - nyomatéknak is nevezik.

Hasonló megkülönböztetés céljából - lektorom idézett tanácsát megfogadva - a szöveg fókusza alternativájaként a szövegcsíra kifejezést javasolom, hiszen a csíra szó annyiban mindenképpen megfelel az általa jelölni kívánt fogalomnak, hogy nem azonos azzal, aminek a csírája, nem is föltétlenül alkotórésze, de bizonyos értelemben egyenértékű vele: tagolatlan, vagy más módon tagolt formában tartalmazza az egészet. A fókusszal szemben metaforikus értékét azonban nagyban csökkenti, hogy a tárgyra - mármint a szöveg tárgyára nézve semmiféle asszociatív utalást nem nyújt. Tartok tőle, hogy ez a hiányossága megakadályozhatja meggyökerezését, vagy ugyanúgy szemléletileg eltérő értelmezésekre, esetleg önkényes megkülönböztetésekre ad lehetőséget az eredetileg azonos referenciájú szövegfókusz és szövegcsíra között, mint a nyomaték használata a mondattanban, és különösen a verstanban, a hangsúly ellenében.

Irodalomjegyzék:

Általános Nyelvészeti Tanulmányok XI. A szöveg megközelítései. Szerk. Telegdi Zsigmond és Szépe György. Akadémiai Kiadó, Budapest 1976.

Deme László: Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata /magyar szövegek alapján/. Akadémiai Kiadó, Budapest 1971.

Deme László: A beszéd és a nyelv. Tankönyvkiadó, Budapest 1976.

С.И. Гиндин: Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации. Машинный перевод и прикладная лингвистика. I4. Москва I97I. II4-I35.

Solomon Marcus: A nyelvi szépség matematikája. Gondolat Könyvkiadó, Budapest 1977.

C.W. Morris: A jelelmélet megalapozása. In: A jel tudománya. Vál.: Horányi Özséb és Szépe György. Gondolat, Budapest 1975. 43-92.

C.W. Morris: A jelelmélet alapfogalmai. U.o. 93-1o5.

Ferdinand de Saussure: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Gondolat, Budapest 1967.

Szőllősy-Sebestyén András: Mondat és szöveg. Folia Practico-Linguistica VI. 1976. 89-112.

Szőllősy-Sebestyén András: Módszertani irányelvek a szövegek és a lexika tanításához. Folia Practico-Linguistica VIII. 1978. 45-57.

Szőllősy-Sebestyén András: Szempontok a szakszöveg meghatározásához. /Előadás, Aggtelek 1979. Kéziratban/

Jurij Sz. Sztyepanov: Szemiotika. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

Szabó Zoltán: A mai stilisztika nyelvelméleti alapjai. Dacia Könyvkiadó, Kolozsvár 1977.

Dr. Horváth Imre:

A MAGYAR NYELVŰ MŰSZAKI SZAKSZÖVEGEK ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

Általános rész

Az elmúlt századokban az ipari szakmát, általában a technikát a céhmesterek, majd az ipari szakemberek, mesteremberek végezték, gyakorlatilag kitűnően, a "tisztes ipar" nívóján, elméletileg azonban szerény, a középfokú polgári iskolák szintjén. Ugyanakkor a humán műveltséget már évszázadok óta egyetemi színvonalon prelegálták.

Századunkban, de különösen a második világháború óta a műszaki technológia világviszonylatban hatalmas lépésekkel maga mögött hagyta súlyában, jelentőségében a humán ismereteket. A műszaki ismeretek közlése, megjelenítése elméletében és gyakorlatában egyaránt egyetemi szintre emelkedett. Mivel pedig "az élet zengi be az iskolát", ennek jelei, nyomai, következményei az iskolai oktatásban is megmutatkoznak. A humán ismeretek a középiskolai oktatásban háttérbe szorulnak, ugyanakkor a műszaki ismeretek tágabb teret kapnak. A helyes arányok betartása rendkívül fontos, mert az egész ember kiformálásában a humán ismereteknek nagyobb a jelentősége, mint amit napjainkban tulajdonítunk neki. Nem baj az, hogy a műszaki ismeretek, a technológia "előreszaladt", hanem az a baj, hogy ezeknek az ismereteknek a közlése, közérthetővé tétele, nyelvművelése "csak szerény középiskolás" fokon van.

Meggyőződhet erről bárki, aki figyelemmel kíséri hétről-hétre az Élet és Tudomány "Mondhatta volna szebben" rovatát. Mennyi komplikáltság, fellengzősség, fontoskodás és terjengősség van ezekben a szövegekben?

Minden foglalkozási ágnak megvannak a maga jellegzetes szakmai szavai. Éppen ezért egyszerűen és közérthetően csak az a műszaki

szakember tudja magát kifejezni, aki jól érti a szakmáját, mondanivalóját, akiben tisztán, világosan megfogalmazódott az, amit mondani akar. Felismerték ennek jelentőségét a lengyel oktatási szakemberek. A Wroclavi Műszaki Egyetem Idegen Nyelvi Lektorátusán a mintegy 8o nyelvtanárból 16 tanítja a lengyel nyelv nyelvművelését azért, hogy gördülékenyebb, érthetőbb, egyszóval szebb megfogalmazású legyen a műszaki szakszöveg.
Mindezeket azért mondtam el, hogy lássuk tennivalóinkat ezen a téren. Tartalmi szempontból kétféle szakszöveggel találkozhatunk; a./ általános jellegű és b./ ágazati, speciális jellegű, a szakemberek számára írt szakszövegekkel. Mik jellemzik ezeket a szövegeket?

1./ Ezek a szövegek tárgyszerűek, elméletiek, elvontak, rendszerint <u>személytelen jellegűek.</u> Szinte kizárólag hiányzik belőlük az egyes szám első, második és a többes szám második személyű igealak. Ennek következtében az olvasó úgy érzi, hogy a cselekvő ige alanya messze a háttérben marad. A szakcikkek írói az egyes szám első személyt még akkor is kerülik, ha a cikk szerzője egy személy, mégis többes szám első személyben fogalmaz, ami nem is kifogásolható, mert meghúzódik mögötte bizonyos szerénység is. Statisztikai adataim szerint a névszói állítmányok és a harmadik személyű igei állítmányok a szakszövegek összes állítmányainak 45%-át teszik ki, 4o %-a többes szám első és 15 %-a többes szám harmadik személyű.
A fentiekből következik, hogy a műszaki szakszövegekből hiányzik a színes, személyes jelleg, az igék mozgalmassága.

2./ Az elvont, személytelen jelleghez kapcsolódik a második jellemző vonás; <u>a szenvedő szerkezet gyakorisága.</u>

Köztudott, hogy a szenvedő szerkezet elrejti a logikai alanyt és ezáltal a stílust személytelenné teszi. Nekünk viszont - ahol csak erre mód és alkalom kínálkozik - az oktatásunkban

a személyes jelleget kell hangsúlyoznunk. Ugyanakkor nem lehet számúzni a szenvedő szerkezetet a szakszövegekből, mert a szenvedő szerkezet egyes kifejezési formája ősi magyar igealak. Ilyen pl. az ikes igék egyes szám harmadik személye: törik /a pohár/, gyakoriak a látszik, tetszik, kiviláglik, továbbá az igen termékeny -ódik, -ődik képzős álvisszaható igék: mint a formálódik, tevődik, használódik, becsukódik gyakori igealakok.

3./ Kedvelt formája a szakszövegeknek a <u>határozói igeneves szerkezet.</u> Használata nagyon helyes, hasznos, erősen kifejező és plasztikus jelleget ad a stílusnak, ha a határozói <u>igenév az alany állapotát fejezi ki</u>, nem pedig a cselekvést, történést. Az ajtó be van csukva, az ablak be van festve, az olaj vízzel van keverve.
De igenis gyomlálni kell a körülírt szenvedő szerkezet alábbi formáit:
bemutatásra kerül = bemutatják, kifejezést nyer = kifejezik, meghallgatásra talál = meghallgatják. Mindegyik mondat megfelel a világos, magyaros stílus követelményeinek.

4./ Mindkét fajta szakszövegben előfordulnak az időtlen igeidejű un. anachronisztikus igék, mint pl. A hő tágulást okoz. Az atomok molekulát alkotnak. A rézdrót igen jól vezeti az elektromosságot. Ezek az igei állítmányok jelen idejű formánsai egyaránt kifejezhetnek jelen, múlt és jövő időt. Helyes, ha erre felhívjuk hallgatóink figyelmét.

5./ <u>A névszói állítmányok gyakori</u> volta, amely miatt az egyes szám harmadik személy túlsúlyban van a szakszövegekben. A műszaki nyelv különösen előszeretettel alkalmazza a "-ható" igékből képzett igeneves szerkezetet mint pl. a feltételezhető, kimutatható, megkülönböztethető, felismerhető, megemlíthető.

6./ A műszaki nyelv több nemzetközi szót, idegen terminust elbír, mint a köznapi, vagy az irodalmi nyelv. Többször nem is mellőzhető, mert nincsen még a magyar nyelvnek megfelelő szava: a humusz, a koksz, a paraméter megfelelő magyar szóval még nem pótolható. A rádió, a beton, a telefon szavakat pedig már az alapszókincs tagjának tekinthetjük. Ellenben a centrum, a relatív, a maximális szavak helyettesíthetők megfelelő magyar szóval. Ezek a nemzetközi szavak rendszerint megkönnyítik a szakszövegek megértését. A hallgatók rendszerint már az anyanyelvükön is találkoztak vele, fogalmi tartalmát ismerik. Ezért erre a szaktanárnak tamaszkodnia lehet és kell is.
/A corpus latin szónak 6 jelentése van, közülük egy a magasépítészetben épülettömböt jelent. De kitérhetek arra, hogy van corpus delicti a jogban, a vallási terminológiában van corpus kereszttel és enélkül. Mindezeknek motiváló, figyelemkeltő jelentősége is van magyarázat közben./

7./ A többszörös birtokos szerkezet különösen az ágazati, erősen specializált szakszövegben gyakran fordul elő.

8./ Az összetett szavakkal, szókapcsolatokkal és az állandó igei vonzatokkal igen sűrűn találkozunk a szaknyelvben. Pl. A földhöz kötött koordinátarendszer, geocentrikus világkép, lerakja valaki valaminek az alapját, világossá válik valaki előtt vagy valaki számára. A köznapi, irodalmi nyelv szabad szószerkezeteivel szemben ezek olyan szókészleti egységek, amelyek szótárilag kötöttek, erősen állandósultak, sőt már tömbösödtek is. Pl. rendezi az egyenletet, üzleti tevékenység, korabeli ismeretek.

Mivel a szakszókincs állaga állandóan gyarapszik, fel kell hívni hallgatóink figyelmét a transzformáció lehetőségeire és ezt gyakoroltatnunk kell, ami által tudatosodik a hallgatókban, hogy ugyanazt a mondatot, gondolatot más és más köntösben, azaz

más megfogalmazásban is meg lehet a jelentetni, egyenértékűvé tenni. Ez nyelvi változatosságot jelent az amúgyis száraz és elvont szakszövegekben. Pl.: a gyors járás melléknév- főnév kapcsolata ugyanazt fejezi ki, mint a gyorsan jár hat. szó és ige kapcsolata. Miután leolvastuk a műszert, kikapcsoltuk az áramot. A műszert leolvasva kikapcsoltuk az áramot mondattal azonos értelmű. Minden nyelvben megvan erre a lehetőség, tehát szembetűnő kontrasztív elem ez anyanyelvünk és az idegen nyelv között.

9./ Végül a magyar műszaki szakszöveg stílusa tömör, kevés benne a terjengősségre utaló redundáns elem. A stílusának személytelen jellegére és hűvös tárgyilagosságára már a fentiekben is utaltam. A szakcikk írója pontosságra, információ közlésére törekszik. Éppen ezért az érzelmi jelleg mellőzésével, logikusan felépített bizonyítékokkal meggyőzésre, nem pedig gyönyörködtetésre törekszik.

Dr. Kubatov János:

A SZÖVEGKIVÁLASZTÁS SAJÁTOSSÁGAI A FŐISKOLÁN

A Nemzetközi Előkészítő Intézetből a főiskolákra felvett külföldi hallgatók - az egyetemistákhoz hasonlóan - további két esztendőn át foglalkoznak a magyar nyelvvel. A tankönyvek, a segédletek egységesek, azonos a heti óraszám is. Nem titok, hogy a tehetségesebb, jobban felkészült külföldi diákok zöme az egyetemekre kerül, míg a főiskolákra többnyire a gyengébb képességűek jutnak. Az utóbbiak közül sokan bizony elég szerény magyar nyelvi ismeretekkel rendelkeznek, a beszéd- és íráskészségük alacsony szintű. Ezt a tényt, amely már önmagában is megkérdőjelezheti pl. az óraszám-egyezés jogosságát, nem szabad figyelmen kívül hagynunk a tananyag összeállításakor. Ezekkel a hallgatókkal különös gonddal kell foglalkoznunk, mert hiányos nyelvtudásuk miatt tanulmányi szempontból igen könnyen juthatnak reménytelen helyzetbe.
Aligha kell hangsúlyozni, milyen nagy az oktatók, mindenekelőtt a nyelvtanárok felelőssége. Munkánk egyértelműen eredménytelen, ha a hallgatók elemi megértési gondokkal küszködnek. A szövegközpontú oktatásnak természetesen nem szabad e jelenséghez elvezetnie.

A magyar nyelv oktatásában szerzett eddigi tapasztalatok nem győztek meg arról, hogy teljesen helyes úton járunk, ha az első évfolyamon csak az alaptárgyak köréből vett szövegeket tanítunk. Egyáltalán nem vonom kétségbe az alaptárgyi szókincs fontosságát, de úgy látom, hogy a kialakult gyakorlaton a hallgatók érdekében változtatni célszerű. E változtatás lényege: jelentős arányban beiktatni a tananyagba olyan szövegeket, amelyek az adott intézmény szakmai jellegéhez közvetlenül kapcsolódnak. Hasonló olvasmányokkal persze már korábban is segítséget tudtunk adni külföldi

hallgatóinknak a szaktárgyak eredményesebb tanulmányozásához, könnyebb megértéséhez, de elsősorban a második év folyamán. Éppen itt az okoz gondot, hogy a főiskolán a második tanévben egyszerre több szaktárgy lép be, s erre a hallgatók lexikai vonatkozásban gyakorlatilag felkészületlenek. A főiskola 3 évre koncentrált tanulmányi rendje parancsolóan szükségessé teszi azt, hogy a külföldiek már a második tanév végére rendkívül megbízható magyar nyelvi ismereteket szerezzenek.
Mindezekkel együtt úgy vélem, hogy a szaktárgyi alapszókincs kialakítására a jövőben az eddiginél nagyobb figyelmet kell fordítani. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a külföldi diák számára a magyar nyelv eszköz, amellyel csak akkor dolgozhat, ha egyáltalán rendelkezik vele.

A nyelvi óráknak természetesen nem lehet feladata a szaktárgyak ismeretanyagának tanítása, de az erre való felkészítés - a grammatikai készségek és a szaklexikai minimum kialakítása - feltétlenül. S ezt a felkészítést talán már az első főiskolai hetekben meg kellene kezdeni, annál is inkább, mert pl. a PMMF Vízgazdálkodási Intézet tanterve már az első évfolyam második félévében szaktárgyat /vízépítési szerkezetek/ tartalmaz. Ezeket a tapasztalatokat és tényeket figyelembe véve az elmúlt két tanév során lényegesen megnöveltük a magyar nyelvi órákon feldolgozandó szaktárgyi szövegek arányát.

Az egyes félévek tananyagának főbb jellemzői

Az 1. félévben a Magyar nyelv I.c. jegyzetből dolgoztunk fel 12 olvasmányt és négyet a második szövegekből. A hagyományosan oktatott tananyagtól /alaptárgyak/ nem tértünk el, igyekeztünk azonban lehetőséget /időt!/ teremteni arra, hogy a vízgazdálkodás szókincsének néhány elemével is megismertessük a hallgatókat. Erre több módszer kínálkozott:

- rövid, könnyen érthető, egyszerű mondatszerkezetű újságcikkek, ill. cikkrészletek olvasása és megbeszélése /kevés ismeretlen szó, szókapcsolat/;
- beszélgetés egy-egy hallgató szülőhazájának földrajzi jellemzőiről, éghajlatáról, vízrajzáról;

- szakkifejezéseket tartalmazó folyóirat- és újságcikkcímek elemzése. Az így megismert kifejezések 68 %-át a hallgatók a félév végén készített felméréskor pontosan értelmezték.

A 2. félév anyagának mintegy 2/5-ét az egységes jegyzet II. kötetéből állítottuk össze, a fennmaradó részt vízgazdálkodási szakszövegek alkották. Néhány cím közülük:

- A vízgazdálkodás feladatai;
- Vízellátás és csatornázás;
- Mezőgazdasági vízgazdálkodás;
- Folyószabályozási munkák.

Ezek természetesen egyszerűsített, adaptált olvasmányok, közepes mennyiségű /15-18/ új kifejezéssel.

A 3. és 4. félévben kizárólag a vízgazdálkodással kapcsolatos szövegek segítségével igyekeztünk a hallgatók nyelvi ismereteit bővíteni. Példák a feldolgozott témákból:

- A víz megjelenési formái;
- A Föld vízkészlete;
- A szárazföldek felszíni és föld alatti vizei;
- Vízfolyások, vízrendszerek;
- A népgazdaság vízigénye;
- Vízhasznosítás;
- Vízgazdálkodás és környezetvédelem;
- Az ivóvíz minőségi követelményei;
- Vízellátás az ezredfordulón;
- Vízellátó rendszerek kialakítása;
- Szennyvíztisztítás.

Ezeket a szövegeket a szaktárgyak jegyzeteiből, szakfolyóiratokból és szakkönyvekből válogattuk ki; az adaptálás a nyelvhelyességi hibák kijavítására korlátozódott. Az olvasmányok terjedelme

általában 2o-25 sor volt, de feldolgoztunk egy 32 soros szöveget is. Az ismeretlen kifejezések száma: 14-26.
A szigorlat valamennyi tétele szakmai jellegű volt.

A szövegkiválasztás során követett szempontok közül eddig részletesebben lényegében csak egyről, a főiskola szakmai profiljához való kapcsolódásról volt szó. A szövegtartalom szempontja mellett azonban az alábbiak is igen lényegesek:

- a szövegek terjedelme;
- a szövegek nehézségi szintje /fokozatosság/;
- az új szakkifejezések mennyisége;
- a kiválasztott szövegek logikai egysége.

Ügyelni kell arra, hogy a nyelvi órákon elemzett szövegek ne tartalmazzanak téves adatokat. Hasznos, ha a szövegekben szó esik a témához kapcsolódó magyar eredményekről, létesítményekről is. Az adaptálás szükséges, mert a szaknyelvben szép számmal fordulnak elő durva mondatszerkesztési és egyéb jellegű hibák.

Az elmúlt vizsgaidőszakkal lezárult 2 esztendős ciklus tapasztalatai kedvezőek. A korábban végzettekhez viszonyítva az 1978/79. tanév végén szigorlatot tett hallgatók szakmai szókincse, beszédkészsége lényegesen jobb, s kevesebb a gondjuk az előadások, jegyzetek megértése terén. /Egy hallgató ez alól erős kivétel./ Az egységes jegyzetek kiemelkedően jó nyelvtani gyakorlatai mellett igen hasznos lett volna egy, a szakszövegekre épülő grammatikai feladatrendszer. Azt is tapasztaltuk, s nem először, hogy a II. évfolyamon a magyar nyelv tanítására fordítható heti óraszám nem elegendő. Ezen a helyzeten rendszeres konzultációkkal igyekeztünk javítani.

A szövegkiválasztás kapcsán elmondott érvek bizonyára nem győztek meg mindenkit, s előfordulhat az is, hogy egy hosszabb idő-

szak tapasztalatai nem erősítenék meg a most szerzetteket. Ezért, úgy érzem, tovább kell folytatni - összehangoltan! - kisérleteinket annak érdekében, hogy megtaláljuk a képzés jellegéhez igazodó rétegnyelv oktatásának leghatékonyabb módszereit, és kialakítsuk a tananyag legkedvezőbb belső arányait.

A r a d i A n d r á s :

SZÖVEG - NYELVTAN - SZÓKINCS

A műszaki-tudományos szövegek feldolgozásakor közvetlen célunk a szöveg megértetése, információinak kibontása, a tartalmi összefüggések feltárása, a szöveg reprodukciójának előkészítése. Jegyzeteink szövegeinek feldolgozásával azonban valamilyen távolabbi célt is szolgálunk; ez az alapvető cél: a szövegekkel kapcsolatos nyelvi és logikai készségek kialakítása, fejlesztése. Ebben a folyamatban konkrét szövegeink már eszközként szerepelnek: a fejlett szintetikus olvasási készség kimunkálásának eszközei. A jól irányított, rendszeres szövegfeldolgozás ugyanis gyakorlatot ad a nyelvtani és lexikai jelenségek gyors elemzéséhez és szintéziséhez, a szókapcsolatok felismeréséhez, a tartalmi összefüggések megértéséhez, a szövegek szerkezetének áttekintéséhez.

A dolgozat a továbbiakban a következő három fő kérdéssel foglalkozik: 1. a szöveg és a nyelvtani, lexikai ismeretek összefüggése a nyelvoktatásban; 2. grammatikai módszerek a szövegfeldolgozásban; 3. a szövegfeldolgozás lexikai szempontjai.

1. A szöveg és a nyelvtani, lexikai ismeretek összefüggése a nyelvoktatásban

Bár a nyelvtan, a lexika és a szöveg szétválasztása a nyelv természetes életét tekintve mesterkéltnek tűnik, ezek az egységek a nyelvoktatás módszertanilag elkülöníthető területeit alkotják. Az összefüggésük alapját adó nyelvi forma: a mondat, amennyiben egyrészt a szöveg értelmi alapegysége, másrészt a lexikai elemek nyelvtani eszközökkel és szerkesztési szabályokkal való összekapcsolásának eredménye.

Fontos meghatároznunk, hogy a szöveg nyelvtani és lexikai jellegzetességei miben különböznek a grammatikai és lexi-

kai ismeretek bemutatásának és feldolgozásának más módjától, lehetőségeitől. Ezt a különbséget a következőképpen foglalhatjuk össze: a szövegben a nyelvtan és a szókincs lényegesen sokoldalúbban, komplexebb módon jelenik meg, mint a nyelvtani és lexikai anyag közlésének más didaktikai eszközeiben, amilyenek pl. a nyelvtani táblázatok, mintamondatok; a nyelvtani és lexikai gyakorlatok; a szójelentést feltáró példamondatok.

A jelzett komplexitás kétféleképpen is érvényesül.

a./ A grammatikai jelenségek a szövegekben egymással összefonódva, bonyolult szerkezeteket alkotva fordulnak elő, "zsúfoltan" vannak jelen, mint pl. a következő összetett szintagmában a kisérlet során kapott mérési eredmények ismételt ellenőrzése; ugyanakkor a jelentésviszonyokat a szövegösszefüggés egésze befolyásolja, a szavak gyakran ismeretlen vagy a szokásostól eltérő jelentésben szerepelnek a szövegben.

b./ A komplexitás másik oldala: bizonyos grammatikai eszközöknek és lexikai egységeknek a szövegegész szempontjából viszonykifejező értékük van, részt vesznek a tartalmi, logikai összefüggések megvalósitásában, csak a szövegbeli előfordulásukra jellemző többlet-jelentést, funkciót kapnak.

A nyelvtani és lexikai ismereteket a szövegértés előfeltételének kell tekinteni. Igy a szövegértés egyik nélkülözhetetlen feltétele a szavaknak /szókapcsolatoknak/ és nyelvtani alakjuknak lehetőleg pontos felismerése, azonosítása. Tálasi Istvánné utal arra, hogy a megértést és a feldolgozás módját befolyásolja a korábban elsajátított lexikai és grammatikai ismeretek mennyisége és minősége, ill. a szövegben levő ismert és ismeretlen nyelvi jelenségek aránya. A nyelvtani forma és bizonyos fokig a jelentés is automatizálható elemek, emlékezettel felidézhetők, azonosíthatók. A nyelvtani és lexikai ismeretek szilárdságának, alaposságának éppen azért van nagy jelentősége a szövegegész megértésének megkönnyítésében, mert biztos nyelvtani ismeretek, szótudás esetén a tanuló figyelme erőteljesebben irányulhat a szöveg szerkezetére, a konkrét tartalmi

összefüggésekre. Így jobban érvényesülhetnek a szövegértésben nélkülözhetetlen kombinációs készségek, pl. a még ismeretlen lexikai elemek intuitív megértésében. Hozzá kell tennünk azonban, hogy az említett tudásbeli szilárdság nem azt jelenti, hogy a tanulónak a szöveg minden lexikai elemét, nyelvi-nyelvtani fordulatát ismernie kell.

2. Grammatikai módszerek a szövegfeldolgozásban

A szövegfeldolgozás során rendszerint a részek viszonyát, a tartalmi összefüggéseket kiemelve a nagyobbtól a kisebb egységek felé haladunk; eljutunk a mondatokig, az ismeretlen vagy a megértést nehezítő nyelvi formákig, nyelvtani összefüggésekig, a szókapcsolatokig, a lexikai elemekig. A szöveg mondatai gyakran már eleve nyelvtani eszközökkel végzett sűrítés eredményei, mondhatnánk: egy lazább kontextus összevonásából születtek. Ezért is alkalmazhatjuk eredményesen a grammatikai módszereket szöveg megértésében nehézséget okozó nyelvi formák, szintaktikai viszonyok megvilágítására.

Mikor ezeket a módszereket érvényesítjük, a nyelvtan tanítása során felhasznált eszközökkel élünk, sajátosan a szövegre alkalmazva őket. Közéjük tartoznak pl. a mondatszerkezet feltárására irányuló kérdések; ez lényegében az elemzés egyfajta alkalmazása. A kérdések kiterjeszthetők a mondatnál nagyobb, több mondatból álló szövegegységekre, s így valóban a szövegösszefüggések megismerését segítik elő. A kérdések célja /mindkét típusú kérdés esetén/ a feldolgozás irányítása, a megértést akadályozó pontatlanságok kiküszöbölése, a nyelvtani félreértésekből származó tartalmi tévedések tisztázása.

A másik jellegzetes eszköz a grammatikai módszerek körében: a transzformáció. Alkalmazható egy mondat felbontására,

jelentésének, értelmének kisebb egységekre való tagolására, információtartalmának teljes feltárására. De legalább ilyen lényeges a transzformáció két vagy több mondat kapcsolatának tisztázásában, a grammatikai viszonyokban is megjelenő tartalmi összefüggések bemutatásában. Itt említhetjük meg a transzformációknál szélesebb értelemben vett szintaktikai szinonímia alkalmazási lehetőségét is.

A fenti módszerek szolgálhatják pl. az igeneves szerkezetek kibontását, a jelzős szerkezetek mondattá alakítását, az alany és az állítmány kapcsolatának kiemelését, a mondat szerveződésének az igei vonzatszerkezettel való elemzését, de a szöveg bizonyos mondatainak egybeolvasztását is, ha ez a szövegösszefüggés felismerését megkönnyíti. Megjegyezhetjük, hogy az alkalmazott nyelvtani módszerek nem atomizálhatják a szöveget, a szövegfeldolgozás során a szövegértést, a tartalmi összefüggések megvilágítását kell segíteniük, e szempontnak alárendeltek.

3. Lexikai szempontok a szövegfeldolgozásban /a lexika mint eszköz/

A lexikai szempontok alkalmazásának első mozzanata a lexikai előkészítés. Előkészítésen egyrészt a tanárnak a szövegfeldolgozásra való felkészülését, másrészt a szöveg feldolgozásának az órán történő lexikai előkészítését értjük. A tanárnak lexikai előkészítésként didaktikailag elemeznie kell a szöveg szóanyagát. Ennek három fő szempontja a következő:

a./ El kell döntenünk /a csoport és a tananyag ismeretében/, hogy mely lexikai elemeket tartjuk ismertnek és ismeretlennek. E szempontból a szóanyagot a következő csoportokra tagolhatjuk: a szóalak ismert, a szövegben álló

jelentésében is; az ismert szóalak új jelentésben fordul elő; ismert a jelentés, de a szóalak nem; a lexikai elem mind alakját, mind jelentését tekintve ismeretlen.

b./ Meg kell határoznunk, melyek a tartalom lényeges mozzanatait hordozó, a megértés szempontjából különösen fontos lexikai elemek, és melyek a kevésbé lényegesek.

c./ El kell dönteni, hogy a feldolgozás során mikor és hogyan mutassuk be a lexikai egységeket. Ennek eldöntésében az előbbi két szempontra támaszkodhatunk, anélkül, hogy bármelyiket fontosabbnak tarthatnánk a másiknál; e szempontok együtt határozzák meg a bemutatás mikéntjét. Ezt támasztja alá az is, hogy be kell mutatnunk olyan szavakat - elsősorban kulcsszavakat - is, amelyek ismertek ugyan, de tartalmi szempontból alapvetően fontosak.

A szöveg feldolgozását, teljes megértetését további lexikai szempontok szolgálják. Ki kell emelnünk a különböző lexikai elemek egymásra utalását, referenciális jelentésük azonosságát, a köztük levő /és a feldolgozás szempontjából lényeges/ logikai viszonyokat, így a mellé- és alárendeltség viszonyát. Példa erre a Felületi érdesség c. olvasmányunkból az a kapcsolat, amely az egyenetlenség fogalma és a neki azonos szinten alárendelt két fogalom, a hullámosság és érdesség között van. Szintén fontos lexikai eszköz a szövegegészt tekintve egy általánosabb fogalomnak egy egész tartalmi egységre való utalása, összefoglaló jellege. Erre példa lehet - egyik olvasmányunk alapján - a kazánkőképződés leírása, majd a leíró tartalmi egységnek a folyamat szóval való jelölése a szöveg folytatásában.

A grammatikai és lexikai módszerek alkalmazásakor alapvető feladatunk: a szövegbeli mondatok olyan szintű megértetése, hogy az egész szöveg megértésének előfeltételét /csak előfel-

tételét/ megteremtsük, másrészt ráirányítsuk a figyelmet a mondaton túl olyan szintaktikai és szemantikai mozzanatokra, amelyek részt vesznek a mondatok szöveggé szervezésében, kiemelhető pl. az utalószavak funkciója.

Összegezésként a következőket állapíthatjuk meg.

A szöveg, ill. a nyelvtan és szókincs cél és eszköz jellege sajátos egységet alkotva érvényesül nyelvoktatásunkban. Mikor grammatikai módszereket, lexikai szempontokat alkalmazunk a szövegfeldolgozásban, a nyelvtant és lexikát eszközként használjuk fel a szöveg megértése, a tartalmi összefüggések kiemelése céljából. Az összefüggés másik oldala viszont éppen az, hogy a szövegek döntő szerepet játszanak a tanulók nyelvtani és lexikai ismereteinek bővítésében. Ebből a szempontból a szöveg mint eszköz szolgálja a nyelvtani ismeretek elmélyítésének, a szókincs és a jelentéstani tudás gyarapításának célját, s általában hallgatóink nyelvi szintjének emelését.

Irodalomjegyzék:

1. Kígyóssy Edit: Módszertani útmutató a Magyar nyelv I. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára c. jegyzethez.

2. Hársné Kígyóssy Edit: A grammatika és a nyelvoktatás viszonya. Folia Practico-Linguistica IX./1. 1979. 19-31.

3. Szőllősy-Sebestény András: Módszertani irányelvek a szövegek és a lexika tanitásához. Folia Practico-Linguistica VIII. 1978. 45-57.

4. Tálasi Istvánné: Az olvasás tanítása. Általános metodika. Szerkesztette Banó I. és Szoboszlay M. Tankönyvkiadó. Bp. 1972. 186-205.

5. Nyelvoktatás felsőfokon. Szerkesztette: Dr. Zachervski Józsefné. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp. 1976.

B a z s ó Z o l t á n :

VIETNAMI-MAGYAR ZSEBSZÓTÁR /SEGÉDANYAG/ MAGASÉPITÉS SZAKOS HALLGATÓK SZÁMÁRA

A nyelvi képzés szakmai /műszaki/ jellege - fontos területe nyelvtanári munkánknak. Ez az összefüggés azonban a gyakorlatban azt is eredményezi, hogy a szaktárgyak magyar nyelvű tankönyv és jegyzet anyaga gyakran igényel tőlünk mérnöki szintű szakmai ismereteket, amikor a külföldi hallgató szakirányu kérdésekkel kapcsolatos értelmezési problémákkal fordul hozzánk a nyelvi órákon. Az esetek többségében műszaki ismereteink elegendők arra, hogy anyanyelvünkön a megfelelő magyarázatot megadjuk. Mégis ilyenkor azért felötlik bennünk az a gondolat, hogy a szakmai-oktatói oldalról már előzetesen választ kaphatna valamilyen formában a külföldi hallgató a kifejezetten műszaki jellegű kérdésekre.

Éppen ezért nagyon értékes az a kezdeményezés, amely a pécsi Pollack Mihály Műszaki Főiskolán egy vietnami-magyar szakmai oktatási segédanyag létrehozására irányult.

A Magasépítési Intézet adjunktusa, Radványi György kolléga abból a tényből indult ki, hogy a műszaki főiskolára érkező vietnami hallgatók a földrajzi, iskoláztatási és egyéb eltérések miatt jelentős műszaki értelmezésbeli nehézségekkel kerülnek szembe tanulmányaik első időszakában. Gondoljunk csak arra, hogy például Magyarországon nem is olyan régen még eléggé ismeretlen volt az "ABC-Áruház" fogalma, holott a szomszédos Jugoszláviában már sok ilyen könnyűszerkezetes kereskedelmi létesítmény szolgálta a vásárlók kényelmét.

Az ehhez hasonló problémák áthidalására, konzulensük irányításával négy vietnami hallgató kezdett munkához 1977-ben. A munkálatok közel két évig tartottak. 1978-ban készült el a

kézirat, amelynek 3o példányban elkészített nyomdai változata - technikai okokból - nem tartalmazza a kiegészítő vietnami írásjeleket.

A három nagyobb szerkezeti egységből álló oktatási segédanyag a magasépítési szakos műszaki főiskolai hallgatók számára készült.

Ha ránézünk a segédlet címoldalát követő vietnami időjárási térképre, megtudhatjuk, hogy szélsőséges hőmérsékleti zónák váltogatják egymást. Hanoiban például télen +12°- +25°-os hőmérséklet, nyáron pedig 35° - 38°-ra melegszik fel az idő, de a magas hegyeken azért a 0° is előfordul. Mégis inkább a melegebb időjárás a jellemző, hiszen ha +5° alá süllyed a hőmérséklet, a vietnami diákoknak már nem kell iskolába menniök. Mások tehát az éghajlati viszonyok és ez - természetszerűleg a magyarországi körülményekhez képest eltérő jelleggel - az építőipari technológiában is jelentkezik.

Éppen ezért a vietnami hallgatók először a magyar nyelvű szakirodalomból olyan építőipari szakszövegeket választottak ki, amelyek a magyarországi építési gyakorlatra jellemző tudnivalókat tartalmaznak, és alapvető ismereteket nyújtanak a szaktárgyak kezdeti tanulmányozásához. Ezeket a szakszövegeket vietnami nyelvre fordították a hallgatók. Az építőipari létesítményekkel foglalkozó 27 lapnyi szakanyag képezi az oktatási segédlet első részét. Néhány téma a szemelvényekből/magyarul/:

"Az épületek használati funkciói"
"Az oktatási intézmények elrendezése"
"Bölcsőde"
"Óvoda"
"Áruházak".

A munka következő fázisában az építőipari létesítményekkel kapcsolatos szövegekhez csatlakozó ábrák, alaprajzok készültek el a szemléltetés érdekében. Minden egyes rajzhoz részletes

vietnami-magyar szószedet tartozik, amely az alaprajz számokkal jelölt részleteinek a pontos értelmezését teszi lehetővé. A 21 lap terjedelmű rész a vizuális ismereteken túlmenőleg jelentős mennyiségű szakmai szóanyagot nyújt a vietnami diákok számára. A "Lakóházak" témájánál 72, az "ABC-Áruház"-nál 33, az "Iskolá"-val kapcsolatos ábráknál 61, "A cementgyártás technológiája" c. résznél pedig 67 vietnami-magyar értelmező magyarázat található, sok esetben egész mondat formájában, pl.: /csak a magyar megfelelőt idézem/

"58. Egy db pneumatikus szállítóvályú cementnek a silóból a csomagoló épületbe való szállításához."

Ennek az anyagnak az elkészülte után következett a munkálatok harmadik szakasza. A hallgatók egy olyan elsősorban építőipari jellegű magyar-vietnami szószedetet állítottak össze, melynek kifejezései tartalmilag a jelenleg is használatos, két kötetes vietnami-magyar szótárban sem találhatók meg. Ebben a részben különösen jól hasznosítható az, hogy a diákok több idegen szó vietnami nyelvű magyarázatát is megtalálhatják a 22 lapnyi szójegyzékben, pl.: korpusz, parapet, perforátor, radiátor, stimulus, urbanisztika, stb.

A kétségtelenül meglévő használati érték mellett azonban némileg zavaró a szószedet szerkesztésének vegyes mivolta. Előfordul például, hogy a magyar nyelvben használatos idegen szót, amely vizuálisan a bal oldalon helyezkedik el, jobbra nem a jelentésben megfelelő vietnami szó követi, hanem a fogalom magyar nyelvű értelmezése, és csak ezután következik a vietnami szóalak, pl.:

"architektura építőművészet, vmely építmény művészeti megoldása, formája: my thuat kien truc".

Más esetben viszont már a bal oldalon megadják az idegen szó magyar jelentését /zárójelben/, és ezt jobbra megfelelően követi a vietnami értelmezés. Mivel azonban a rendszerint több szó-

ból álló vietnami szószerkezet gyakran tartalmaz különböző más jelentéstartalmakat is, ezeket szintén közlik - magyar nyelven; pl.:

"kondíció /állapot/ trang hai, - társadalmi helyzet, állás, feltétel, kikötés.

Hasonló keveredések megszüntetésére a későbbiekben a minőség javítása érdekében fokozott figyelmet kell majd fordítani.

Igy is azonban - a befejező irodalomjegyzékkel együtt - 72 lap terjedelmű oktatási segédlet jött létre. Ez a kísérleti jellegű oktatási anyag jelentős segítséget nyújt a tanulmányaikat Magyarországon megkezdő vietnami diákoknak. Hangsúlyoznunk kell ennek a produktumnak kísérleti jellegét, mivel - a diákszerzők által tévesen - "Zsebszótár"-nak nevezett oktatási segédanyag azért még jelentős javításra szorul. A hiányosságokra részletesen kitértem az opponensi véleményben, mert a vietnami hallgatók munkája részt vett az Országos Diákköri Pályázaton. Az értékes kezdeményezés megérdemelt jutalmaként a hallgatók munkája a NIM különdíját nyerte el.

Csak az elismerés hangján szólhatok Radványi György adjunktus kolléga tevékenységéről, aki mérnök létére ilyen filológiai munkálatokat kezdeményezett. Végezetül név szerint is hadd emeljem ki a magasépítési oktatási segédanyagot készítő vietnami hallgatókat, akik jeles eredménnyel szigorlatoztak nálam a "Magyar nyelv külföldieknek" c. tantárgyból:
Pham Minh Dung, Nguyen Van Hien, Leu Manh Hung és Nguyen Van Thanh voltak azok, akik a sok tanulás mellett is vállalták a többletmunkát.

P e k l i J ó z s e f : *

A SZINTETIKUS OLVASÁSI KÉSZSÉG KIALAKITÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

Az ismeretszerzés egyik legősibb és máig is legelterjedtebb formája az olvasás. A megértés és az olvasás sebessége között egyenes kapcsolat áll fenn. Ha pedig ez így igaz, akkor az olvasás hatékonyságát a megértés és sebesség függvényének foghatjuk fel.

Természetesen kár lenne matematikai egyenleteket, vagy összefüggéseket felállítani azért, hogy a helyzetet bonyolítsuk. Egyszerűen arról van szó, hogy ha a tanulóval néhány soros szöveget felolvastatunk hangosan, abból sok minden kiderül. Az olvasás hatékonyságát a percenként kiolvasott szavak számával mérhetjük és azt viszonyítjuk egy kialakult és általánosan elfogadott értékhez.

A megértésben nagy szerepe van több tényezőnek: az előző ismereteknek, a témának, az olvasásban való gyakorlottságnak, a környezetnek, a szöveg nyomdatechnikai sajátosságainak, a világításnak, a fáradtságnak és még sok más körülménynek. Mindezek meghatározzák az olvasás technikai mozzanatait, annak sebességét, a megértés mélységét, és a későbbi felidézhetőség részletességét is.

A lassú olvasás és megértés egyik okát pl. abban kell keresnünk, hogy milyen a szöveg komplexitása /összetettsége/. A szakemberek elméleteiből az derül ki, hogy szerkezetekre épülő olvasókönyv lenne ideális, amelyben a mondatnál nagyobb egységek felfogásának, sőt gyors felfogásának gyakoroltatására lenne lehetőség. Nem világos azonban, hogy ezek a szerkezetek lexikai, vagy grammatikai vonatkozásúak-e.

A szakmódszertan az olvasás két fajtáját különbözteti meg nagy általánosságban: a néma és a hangos olvasást.

A néma olvasás - mint receptív beszédtevékenység - a gyakoribb, az általánosabb: megértjük a szöveget és információt szerzünk.

A hangos olvasás egy szóval jelölt kritériuma az, hogy kifejező legyen. Ennek számos összetevője van: a kellő artikuláció, a gyorsaság, a dinamika, a ritmus stb.

A megértés kialakításának két fokozatán az analitikus és a szintetikus olvasást értjük.

A megértés fokát a gyakorlatban kérdésekre adott válaszokkal, vagy a tartalom elmondatásával ellenőrizzük a leggyakrabban. A kérdések megszorításával, vagy előre megadott szempontok alapján történő visszakérdezéssel megbízható képet nyerhetünk a megértés részletességéről.

Már az idegen nyelven történő olvasás kezdeti fokán is, a cím alapján, vagy néhány mondat elolvasása után, egy elképzelést alakítunk ki magunkban a szöveg további tartalmát illetően. Az elképzelésnek a meglévő felépítéssel való egybeesése természetesen a szakterület és a téma ismeretétől függ. Nem kétséges, hogy az olvasást kezdeti fokán / néma olvasás esetén/ egy belső fordítás kiséri, amely minél gyakrabban igazolja helyességét, annál előbb elmarad, és úgy gondolom, ez az első állomás a szintetikus olvasás kialakulásában.

Természetesen bonyolultabb az eset akkor, ha nincsenek ismereteink a szöveg témáját illetően. Így az ismeretlen lexika, bonyolultabb mondatszerkesztés esetén a nyelvtani szerkezetek megfejtése is leköti a figyelmünket és nehezebb a tartalom megértése. A megosztott figyelem, a megértés érdekében az előzőleg olvasottakra történő állandó visszatérés lassítja, sőt gátolja a megértést.

Az első látásra történő hangos idegennyelvű szövegolvasás kimondottan káros és zavarja a hallgatót. Első látásra nem tudja követni a szöveg fontossági sorrendjét. Az egyszerű szövegek gyakorlás utáni hangos olvasásának eredményessége is csak addig biztosított, amíg az ember átlátja a mondat grammatikai felépítését is. Ha nem látja át, számára egyformán fontos szóhalmazzá válik a mondanivaló, hiszen a szó túl a jelentésén éppen kombinációja /vonzatai/ révén kap új értelmet.

A szintetikus olvasás esetében rendszerint szótár nélkül, közvetlenül fogjuk fel, a kontextus alapján a szöveg tartalmát. Az anyanyelvén beszélő ember se visz állandóan szótárt magával, ha olvas, márpedig nem ismerheti minden szó pontos jelentését. Meg kell tehát elégednünk egy megközelítően pontos tartalom visszaadásával, ha az olvasottakat ellenőrizzük, semhogy valamiféle mechanikus dekódolás hibájába essünk.

Az olvasási gyakorlat mechanikus stádiumának kialakulása után készséggé kell válnia az analitikus olvasás gyakorlatában szerzett ismereteknek: azaz, hogy milyen jegyeket keressünk a mondatban. Kezdetben tehát kerülnünk kell az olyan szövegek felhasználását, amelyek nyelvtanilag nehezek, bonyolult szószerkezeteket tartalmaznak. Ez a biztosítéka, hogy a diák nem a szavakra, hanem a kommunikatív viszonyra figyel, könnyebben olvassa a szöveget és élvezi is azt, amit olvas. Növekedni fog az olvasás sebessége is.

A hangos olvasásról azt kell mondanunk, hogy gyakran mesterkélt szituáció. Anyanyelven sem hangosan olvasunk általában. Mindez nem zárja ki a tanár bemutató olvasásának pl. az orális megerősítésben betöltött szerepét a tanórán.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a szintetikus olvasás

1. nem szükségképpen követi az írás irányát,
2. pásztázva futjuk végig a szöveget: ennek során körvonalazódik az anyag, és ezt a vázat tölti majd ki a tulajdonkép-

peni olvasás./Ezt kurzív szedéssel, aláhúzással gyakoroltatni lehet. Néha évszámok és nevek közti kapcsolatteremtésben áll a lényeg megragadása./

3. Az értés fokát ellenőrizhetjük pl. úgy, hogy egy kérdésekből álló információlistára kérünk választ. Ettől a megoldástól azt várjuk, hogy a tanuló kikeresse a szövegből a megfelelő részeket. A kezdet kezdetén jóllehet eldöntendő kérdésekre ad választ, később kikeresi azt a részt, ahol "arról van szó, hogy ..." vagy tagolja a fő gondolati egységek szerint a szöveget. Mindezen műveletek őt meghatározott információk keresésére ösztönzik és így lényegláto lesz. Ez a végső cél.

S e r e g y L a j o s :

A SZÖVEGFELDOLGOZÁS ELŐKÉSZITÉSE
A FELDOLGOZÁS SZINTJEI, MÉLYSÉGE

Nyelvoktatási folyamatunkban a szöveg szerepe, súlya vitathatatlan. A jó és pedagógiailag hatásos, eredményes munkánkhoz azonban elengedhetetlennek tűnik a szöveg feldolgozásának megfelelő előkészítése, vagy másképpen: a jó és eredményes szövegfeldolgozás az előkészítő munkával kezdődik. Előfordulhat, hogy az előkészítő munka elmarad, pl. hallás utáni szövegek, felolvasott zh. szövegek, stb. esetén, azonban az ilyen jellegű szövegekkel történő oktatási eljárásokról most nem esik szó.

Mivel oktatásunk célja az élő beszédben és a beszélt,írott műszaki nyelvben való jártasságok és készségek minél magasabb szintre való fejlesztése - a redukált nyelvoktatás korlátainak figyelembevételével -, nyelvóráinkon a szöveg biztosítja leginkább azt a matériát, amely a nyelv egyes elemeit /nyelvtani, lexikai, frazeológiai stb. elemeket/ komplexen tartalmazza. A szöveg hordozza azt a tartalmi-logikai mondanivalót, mely az egyes nyelvi elemek összegzéséből adódik, következésképpen a szöveg több, mint az egyes nyelvi elemek egyszerű összegzése, de nem lehet megérteni az egyes nyelvtani jelenségek, lexikai elemek ismerete nélkül. Ezt az előzetes feltételt hivatott többek között biztosítani a szöveg feldolgozásának előkészítése.

Az előkészítés területei lényegében megegyeznek a nyelvoktatás azon területeivel, melyek didaktikai meggondolásokból a tanítási folyamat során megkülönböztethetők. Ezek:

1./ Nyelvtani előkészítés. Nyelvtanárok körében általánosan elfogadott az a nézet, hogy a szövegfeldolgozás megkezdése előtt a hallgatóknak tisztában kell lenniük - legalább pasz-

szív szinten - mindazokkal a nyelvtani jelenségekkel, melyek a szövegben előfordulnak. Valóban, az esetek többségében ez történik, de előfordulat, hogy egy új nyelvtani jelenséget deduktive a szövegből vezetünk le, értetünk meg, tehát a szövegfeldolgozás vagy annak egyes részei megelőzik a nyelvtani ismeretek megtanítását, s mintegy a szövegfeldolgozás válik a nyelvtani ismeretek előkészítő szakaszává vagy fontos fázisává. Mivel redukált nyelvtant tanítunk, különösen a II. éven használt szövegekben olyan nyelvtani jelenségek is előfordulhatnak, melyek tételes ismertetésére nem kerül sor. Ezeket célszerű a lexika síkjára átvinni, tehát lexikai elemként megismertetni jelentéstartalmukat. A nyelvet tanítjuk, nemcsak öncélúan a nyelvtant. A nyelvtanoktatás célja a nyelvtani előkészítés, vagyis végső soron a nyelvtan oktatása tulajdonképpen nem más, mint a szövegek nyelvtani előkészítése.

2./ Lexikai előkészítés. A hallgatók nyelvtani ismeretei többékevésbé jól körülhatárolhatók, viszonylag pontosan fölmérhetők, hiszen nyelvtani ismereteket - igen kevés kivételtől eltekintve - csak a magyar nyelvi órákon szereznek. A lexikai előkészítés egyik nehézsége viszont éppen az, hogy a hallgatók lexikai ismereteinek bővülése egyetemi tanulmányaik során egyre inkább függetlenné válik a magyaroktatástól, hiszen egy-egy szaktárgyi anyagrész jóval több ismeretlen szót, ill. kifejezést tartalmaz, mint nyelvkönyveink egy-egy olvasmánya. Az órára való készüléskor érdemes felmérni, melyek azok a lexikai egységek, amelyek hallgatóink számára valószínűleg teljesen ismeretlenek, melyek lehetnek ismeretlenek, s melyek értelmezése nem okozhat nehézséget diákjainknak.

Az új szavak megmagyarázása meglehetősen nehéz és elkerülhetetlen része munkánknak. A jó szómagyarázat két lényeges feltétele, hogy a

tanár biztosan értse a műszaki kifejezéseket és a diákok szókincsét bizonyos fokon ismerje. A leggondosabb felkészülés után is érhetik azonban az oktatót meglepetések. /Pl. "de" mondat elején/ Bizonyos módszertani meggondolásokból a lexikai előkészítés részlegesen hiányos lehet /tudatosan nem ismertetjük meg a hallgatókat egy-egy szó jelentésével/, vagy akár teljesen el is maradhat. Ez természetesen egyrészt a szövegtől, másrészt az oktató célkitüzésétől függ. Egy konkrét példa: a Természetes szénféleségek c. olvasmány előkészítésekor szinte hiba, ha előre megadjuk a szénfajták nevének jelentését, azaz, hogy mit jelent a tőzeg, antracit stb., hiszen a szöveg maga határozza meg ezeknek a szavaknak a jelentését. A lexikai előkészítés tehát nem azt jelenti, hogy szükségszerűen eleve megadjuk minden szó, kifejezés jelentését, mert így megfosztjuk hallgatóinkat attól a lehetőségtől, hogy kialakulhasson az a képességük /pontosabban: azt a képességüket fejlesszük/, hogy az adott szövegösszefüggésből értse meg az adott lexikai egység jelentését.

3./ Tematikai előkészítés. Nem feltétlenül szükséges, egyes szövegek esetében nehezen választható el a lexikai előkészítéstől. Ugyanakkor a témáról szóló beszélgetésből a tanár eléggé pontosan megítélheti, hogy a hallgatók az adott témakörbe tartozó lexikai ismereteknek milyen mértékben vannak birtokában. A szövegelőkészítés részeit, területeit az adott feldolgozandó szöveg többé-kevésbé meghatározza, esetenként szinte ki is jelöli. /ismeretlen nyelvtani anyag, lexika, új téma/. Sokkal erősebb talán az összefüggés a szöveg és az előkészítés módja, módszerei között. Ebben a szövegnek még inkább meghatározó szerepe van. Első éves tankönyveink I. szövegei előtt a "Beszélgessünk!" ugyan kijelöl egy bizonyos előkészítési eljárást, ez a feladat az oktatót inkább az előkészítés fontosságára figyelmezteti, azonban nem teszi

lehetővé a szövegfeldolgozás beszélgetés formájában történő előkészítését. A tanár által irányított beszélgetésen kívül a kérdés-felelet, a kiselőadás, a beszámoló, a házi feladat megbeszélése, vagy ezek együttesen adják az előkészítő munkát. Hogy a tanár melyik eljárást választja vagy helyezi előtérbe, az természetesen a feldolgozandó anyagtól függ. Szinte minden szövegelőkészítés, ill. időnként a szövegfeldolgozás tartalmaz szómagyarázatot. Lényegében a szövegfeldolgozás előkészítése a szövegtől függ, szövegenként változó, komoly tanári felkészülést igénylő munka. Az oktatási folyamatban sok esetben igen jelentős, nem egyszer döntően befolyásolja az egész szövegfeldolgozást. Van azonban egy másik meghatározó kiindulópont is. Az, hogy milyen szinten, milyen mélységben akarjuk feldolgozni /feldolgoztatni/ az anyagot, szintén jelentősen közrejátszik az előkészítés megtervezésében.

A nyelvtani, lexikai és tematikai feldolgozás különböző módjai vezetnek el a különböző mélységekig eljutó feldolgozáshoz. Nyelvtanilag a szöveg egyszerre kontrollja és ábrázolása a nyelvtani anyagnak, ugyanakkor a nyelvtani elemek csak egy részét képezik a szöveg maradéktalan megértéséhez szükséges feltételeknek. A nyelvtani és lexikai feldolgozás során gyakori eljárások - kikeresés, magyarázat, értelmezés, értelmeztetés, felismertetés, transzformáció, kérdések, szinonímák, a mondatok szerkezetének ábrázolása - mind-mind csak egy-egy járuléka a szövegértés biztosításának. Hogy mindezen eljárásokat milyen mértékben és terjedelemben alkalmazzuk, azt kitűzött célunk, a szövegfeldolgozás kivánt mélysége szabja meg. A nyelvtani és lexikai megértés csak az <u>első szintet</u> - a megértés szintjét - biztosítja. A <u>második szint</u> az egész szöveg logikai menetének megértése. Az egyes részek, bekezdések vagy szakaszok megértése vezet a reprodukció vázlathoz, amely a logikai menetet tükrözi. A <u>harmadik szint</u> a szöveg egyes részeinek repro-

dukálása szóban vagy írásban, akár közvetlen tanári irányítással, akár egymásnak feltett kérdések segítségével. A fontosabb részek lebontása és újraépítése után következik a negyedik szint, az egész szöveg reprodukálása. Bár nyelvtanoktatásunk mondatközpontú, nyelvoktatásunk lényegében szövegközpontú /ill. beszédközpontú/, mivel a párbeszéden kívül a szöveg visszaadását kívánjuk meg elsősorban. A cél, a szöveg visszaadása tehát eleve reménytelenné teszi a mondatról mondatra haladó olvastatást, "feldolgozást". A reprodukció szintjéhez való eljutás elengedhetetlen feltétele, hogy a hallgató a szöveg logikáját világosan értse, s tudatában a nyelvi és a tartalmi elemek szoros egységbe kerüljenek. Nincs szöveg tartalom, azaz információ nélkül, s hallgatóink nyelvtanulásának pontosan az a célja, hogy birtokukba vegyék a nyelv azon elemeit, melyek használatával a szükséges, általuk akart vagy tőlük megkívánt információt közölhessék. A kommunikáció ilyen értelmű követelményének azonban nem felelhetnek meg, ha a tartalom és az azt hordozó nyelvi elemek között nincs meg az egység, vagyis nemcsak a nyelvi elemek helyes használatát, hanem a tartalmi kérdésekben való jártasságot is meg kell kivánnunk hallgatóinktól. A II. éves hallgatóknak el kell jutniuk a szövegfeldolgozás olyan szintjére, hogy ne csak az adott szöveget tudja visszaadni írásban vagy szóban, hanem ha a helyzet úgy kívánja, képes legyen szöveget, szövegrészeket vagy akár szövegeket átcsoportosítani, kiegészíteni, újraszerkeszteni, s a későbbiek során - gondoljunk diplomamunkájukra - önállóan szöveget alkotni. Tehát nemcsak reprodukciós, hanem alkotó szinten is tudni kell bánniuk a szövegekkel. Ennek feltétele a tartalmi és nyelvi elemek együttes tanítása, megértetése. Mindezek biztosítása a szövegfeldolgozás előkészítésével kezdődik, s végig tart az egész szövegfeldolgozás során. Az előkészítés komplexitása már magában hordozza a feldolgozás komplexitásának lehetőségét. A tanítás megtervezésekor, az egyes

anyagrészek előkészítésekor a tanárnak pontosan tudnia kell, mit, milyen mélységben, milyen célból akar tanítani, s ehhez kell a szövegelőkészítés és szövegfeldolgozás módszereinek gazdag választékából elővennie azokat az eljárásokat, amelyek az adott szövegnek és oktatási célnak megfelelően leginkább biztosítják nyelvoktatásunk hatékonyságát.

Irodalomjegyzék:

Kigyóssy Edit: Módszertani útmutató a Magyar nyelv I. műszaki egyetemek és főiskolák hallgatói számára c. jegyzethez.

Szőllősy-Sebestyén András: Módszertani irányelvek a szövegek és a lexika tanításához. Folia Practico-Linguistica VIII. 1978. 45-47.

Általános metodika. Szerk.: Banó István és Szoboszlay Miklós. Tankönyvkiadó. Budapest 1972.

Seregy Lajos: A gyakorlatok rendszere. Folia Practico-Linguistica. VIII. 1978. 77-82.

Dr. Estók Tivadarné:

A GYORSOLVASÁS MINT SZÖVEGFELDOLGOZÁSI MÓDSZER

Az irott szövegben[1/] kifejtett gondolati tartalom megértése leggyakrabban a mondatokból kiindulva történik úgy, hogy a szavakat, tagmondatokat, illetve mondatokat szintaktikai, majd értelmi-gondolati egységbe kapcsoljuk. Ez a folyamat még anyanyelven történő olvasáskor is rendkivül bonyolult, nehéz feladatot jelent. Megkönnyítésére született az ún. gyorsolvasási módszer, mint a szövegek tartalmának hatékony megismerési módja. Elsősorban nem nyelvoktatási célokra alkalmazzák, hanem anyanyelven, illetve jól ismert idegen nyelven való olvasásra.[2/]

Vizsgáljuk meg közelebbről, mit is takar ez az elnevezés, különös tekintettel azokra az általános szövegelemzési elvekre, amelyek a nyelvtanításban - annak kezdeti szakaszán - is alkalmazhatók!

A gyorsolvasás célja az olvasmányok tartalmának optimális megközelítése. "...általános szabály, hogy mindig rövid gondolkodás és az egésszel való megismerkedés után térünk át a részletekre, azaz kezdjük meg a tényleges olvasást." - írja dr. Dezső Zsigmondné a gyorsolvasásról szóló kézikönyvben.[3/] "Nem szavakat, hanem teljes gondolategységeket olvasunk el, együtt gondolkozunk a szerzővel, villámgyorsan kiragadjuk a bennünket érdeklő információkat. Mindezt olyan eredményes technikával érhetjük el, amely a látószög növelésén, egyéni tanuláson és az emlékezőtehetség fejlesztésén alapszik.[4/]

1/ A Magyar Nyelv Ért. Szótára VI. 388. oldal "Szöveg: Irásban v. nyomtatásban rögzített mondanivaló, ill. az azt alkotó, kifejező mondatok összefüggő része, rendszerint hosszabb sora."

2/ Ami a nyelvoktatást illeti, a gyorsolvasási módszereket rendszerint a nyelvtanulás felsőfokán alkalmazzák, pl. a Szovjetunióban /v.ö.: intenzív olvasási módszerek/

3/ Dr.Dezső Zsigmondné: A gyorsolvasás programozott tankönyve Bp. 1974. 64. oldal

4/ u.o.

A gyorsolvasás két egymással szorosan összefüggő jellemzője a felfogás mértéke és a sebesség. Az olvasandó szöveg tartalmától, az olvasás céljától függ a megértés gyorsasága. Ennek megfelelően a gyorsolvasás szakirodalmában négy olvasási módot különböztetünk meg:

a./ Munka vagy tanulás jellegű a szakirodalom olvasása, amikor részletes információszerzésre törekszünk; ez a mód elmélyült figyelmet, intenzív, többszöri átolvasást követel.

b./ Ujságok vagy ismeretterjesztő művek olvasása szórakoztató vagy általános tájékozódási céllal már gyorsabb tempóban történhet, ami nem zárja ki a figyelmes, gondos szövegkövetést.

c./ Ha egy könyv vagy folyóirat tartalmára vagyunk kiváncsiak, ha válogatás, böngészés a célunk, akkor az ún. skimming[5/] módszert alkalmazzuk, ami nem más, mint az olvasmánynak kívülről, a felszínről való megismerése, előzetes információgyűjtés a szövegről: a cím, az alcímek, a képek, az ábrák, a tartalomjegyzék, a kiemelt szedés, a fejezetek első, illetve utolsó bekezdései /mondatai/, a bevezetés, az utószó, stb... segítségével.

d./ S végül a lexikonok, kézikönyvek, szótárak, jegyzékek, stb... használatakor, amikor választ keresünk egy kérdésre, konkrét adatok után kutatunk, tudatosan, minden mást kihagyva, csak a bennünket érdeklő részekre összpontosítunk, az un. skipping[6/] módszert alkalmazzuk.

5/ - 6/ Skimming - angol szó, jelenti többek között a felületes olvasást; a skipping skandináv eredetű, szökdécselést jelent. "A skimming nagy felületnek vagy teljes egységnek erős nagyításhoz hasonlóan elmosódott képe, amelyből csak a kontúrok rajzolódnak ki, a skipping egyetlen kis részlet nagyon éles képe." 327. o.

Az elmondottakból következik, hogy ezt a két utóbbi módszert jellemzi az igazán gyors olvasási tempó.

A szöveg alkotta jelrendszer tanulmányozása, a szövegtípusok jellegzetességeinek vizsgálata mellett a gyorsolvasási módszer nagy figyelmet szentel a szöveget befogadó, az olvasó felkészítésének.

Alapvető követelmény[7/] az olvasóval szemben a koncentrált figyelem, az aktív, kritikus olvasás, a nagy szókincs és a lényeg felismerésének képessége. A koncentrált figyelem alapfeltétele olyan optimális körülmények biztosítása az olvasás idejére, amelyek lehetővé teszik minden zavaró külső és belső inger kikapcsolását. Ez egyben biztosítéka az aktív, kritikus olvasásnak is. Miután röviden összegeztük magunkban ismereteinket, elképzeléseinket egy adott témáról /a címről/, a szerző véleményét korábbi tapasztalataink és logikai készségünk szűrőjén át fogadjuk, ha kell, vitatkozunk vele. A szókincs ismerete anyanyelven való olvasáskor is nagymértékben befolyásolja a megértést. A gyorsolvasás hívei is megerősítik azt a közhelyszerű megállapítást, hogy nem elég beleszületni egy nyelvi környezetbe, egész életünkben folyamatosan művelni kell, mégpedig tudatosan nyelvünket ahhoz, hogy újabb ismeretekkel gyarapodhassunk. A negyedik alapkövetelmény, a lényeg felismerésének a képessége, melynek fontos eszköze a jegyzetelés. Ez akár mondatok, akár szószerkezetek /kulcsszavak/ formájában történik; pontosan értenünk kell, hogy ki, miről, mit, hogyan, mikor és miért mond.

7/ A nyelvtanításkor természetesen nem az olvasási sebesség növelése, hanem a szöveg tartalmának a lehető leggyorsabb megragadása a célunk. Így az alapkövetelmények közé a gyorsolvasás értelmi-gondolati aspektusából szükségeseket soroltuk, figyelmen kívül hagyva a szemmüködéssel kapcsolatos fizikai jellegűeket.

Hasznosithatók-e a fentiekben ismertetett elvek és módszerek az idegen nyelvi órákon, és ha igen, hogyan? A gyorsolvasás egyik alapfeltétele a nyelvtudás, pontosabban a nagy szókincs. A főiskolai hallgatók idegennyelv-tanulásánál erre nem építhetünk. Viszont a rétegnyelvek azon sajátosságát szem előtt tartva, hogy lexikai szempontból többé-kevésbé jól körülhatárolhatók és szintaktikai szerkezeteik viszonylag kisszámú modellre vezethetők vissza, áthidalhatjuk ezt a problémát.

A főiskolai idegennyelv-oktatás a szakszövegeken alapul. Igy ha az adott szakszöveg megértéséhez szükséges lexikai egységeket, valamint a megfelelő grammatikai ismereteket gyakorlatok formájában a szöveg első olvasása előtt feldolgozzuk, lényegében megteremtettük a szövegértés egyik alapfeltételét.

A koncentrált figyelem felkeltése, a hallgatók aktivitásának a biztosítása nagyrészt a tanár módszereitől, személyiségétől függ. Az órán az ő feladata olyan légkört teremteni, hogy a hallgatók adottságainak megfelelő figyelemmel kövessék az anyag feldolgozásának menetét. A szókincs fejlesztésének, valamint a vázlatkészitésnek a fontosságát itt most nem részletezném.

Feltétlenül ki kell viszont térni arra a gyorsolvasási módszer eredményességének biztosítása szempontjából rendkívül fontos problémára, hogy a hallgatókban kifejlesszük a szövegkép átlátásának, megértésének képességét. Ismét utalni szeretnék az ún. skimming módszerre. A cím és az olvasmány bekezdésekre tagolása - amennyiben jól szerkesztett szövegről van szó - sokatmondó. A bekezdések indító, illetve többnyire hosszabb befejező mondatai a bennük kifejtett gondolati egység keretét képezik. Erre utalnak a bekezdéseket belüli, illetve a keretmondatokban lévő szakszavak. Az általuk jelölt dolgok, fogalmak logikai rendszerbe állíthatók /faj- és nemfogalmak/. Fontos az irásjelek szerepét is hangsúlyozni, továbbá a mondatszerkezetek jellegzetességeit. Ha felhívjuk a hallgatók figyelmét arra, hogy az ábrákon és a számszerű mennyiségeken túl az összefüggő szöveg is sok rejtett információt

hordoz, olyan kulcsot adhatunk kezükbe, amely bármilyen szöveg megértését elősegítheti.

Végül röviden a következőkben összegezhetnék az idegen nyelvű szövegek feldolgozásának menetét:

1. A szöveg elemző olvasását megelőzi annak egészével való gyors ismerkedés, a benne lévő információk kiragadása. Ennek a folyamatnak az elősegítése érdekében mozgósítani kell a hallgatóknak a témával kapcsolatos elemi szakismereteit és nyelvi tudását. Célszerű logikai uton /beszélgetés/[8] megközelíteni a témát, majd lexikai illetve komplex /lexikai-grammatikai/ síkon, gyakorlatokkal folytatni az előkészítést. Ezek egy részét előre, házi feladatként is adhatjuk a hallgatóknak, s az ellenőrzésre épülhet az új olvasmány feldolgozása. Minél gyengébb a csoport nyelvi tudása, annál több gyakorlatot végezhetünk az olvasmány előtt, mintegy előrehozva a begyakorlás fázisát, s így az új szöveg nyelvi törzsanyagának birtokában kezdhetjük el az első olvasást.

2. Az olvasásnak három szakaszát különböztethetjük meg:
   a./ A tanár bemutató olvasása: a hallgatók nyitott könyvvel kisérik a szöveget. Speciális feladatokat kapnak, amelyeknek az a céljuk, hogy a mondanivaló lényegét, illetve az olvasmány főbb gondolatait felderítsék. Még egészen gyenge csoportokban is ajánlatos kizárólag a szöveg tartalmára vonatkozó kérdéseket feltenni. Adhatunk egy-egy álkérdést is, amelyre nem tartalmaz választ a szöveg.
   b./ Az olvasás második fázisa a bekezdésenkénti /hangos/ olvasás, amit a hallgatók végeznek tömör vázlat készítésével párhuzamosan.

8/ A legeredményesebb mód a hallgatóknak az olvasmány témájába való bevonása szempontjából. Ha az anyag lehetővé teszi, éljünk a szemléltetés adta lehetőségekkel is!

c./ A harmadik szakaszban kerül sor a mondatonkénti értelmezésre, ezt is a hallgatók végzik, a mondatok tartalmának pontos megértése végett. Könnyű szövegek esetében ez a szakasz ki is maradhat, illetve házi feladatként adható. Az olvasás módja ennek következtében akár hangos, akár néma lehet.

3. Az olvasást és a szótárazást aktívan, a nagyobb gondolati egységtől a kisebbek felé haladva, a lényegre koncentráltan végzik a hallgatók.

4. A gyors, azaz intenzív olvasási készség kialakítását speciális gyakorlatokkal érhetjük el. Ezeket három csoportra osztthatjuk:

I. Olvasás előtti feladatok: céljuk figyelemfelkeltés, előre gondolkodás, a szöveg fontosabb nyelvi jelenségeinek a megvilágítása /a tanár bemutató olvasása előtti gyakorlatok/.

II. Olvasás közbeni feladatok: céljuk az aktív, kritikus olvasás, a koncentrált figyelem biztosítása, a lényeg kiemelésének elősegítése. /A bemutató olvasás közben végzik a hallgatók./

III. Olvasás utáni feladatok: céljuk a szövegértés ellenőrzése, a szöveg reprodukálása./ Az olvasás második és harmadik szakasza, a hallgatók olvasása közbeni, illetve utáni gyakorlatok./

Irodalomjegyzék:

1. Dr. Dezső Zsigmondné: A gyorsolvasás programozott tankönyve Bp. 1974. /64.old./

2. J.S. Bruner: Uj utak az oktatás elméletéhez Bp. 1974./Gondolat/

3. Sós Péterné: Az önálló otthoni munka módszertani kérdései /Fólia.... VIII. Bp- 1978. BME kiadv./

4. Гапочка И.К.: Обучение чтению /Русский язык за рубежом 1978/ №№ 4,6/
5. Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного /Изд. МГУ 1971 Москва/ c. kötet cikkei.
6. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе /изд. МГУ 1971 Москва/ c. kötet cikkei.

K o n c z E n d r e :

JEGYZETELÉSRE TANITÁS

Amikor egyszerűen azt mondtam a külföldi hallgatóknak: vegyenek kezükbe írószert, és készítsenek az általam felolvasandó szövegről pár szavas jegyzetet, lényegtelen, véletlen szavakat írtak fel, vagy egy-egy kiragadott mondatot próbáltak szóról szóra lerögzíteni, miközben persze a szöveg fontos részei teljesen kimaradtak figyelmük számára.

A jegyzetelés elsajátíttatása előtt tehát 1./ meg kell tanítanunk tanítványainkat egy-egy szakasz lényegének felismerésére; 2./ célszerű a lényeglátást először olvasott, szemmel is kísérhető szövegen gyakorolni. Ennek egyik módszere lehet a következő:

1. Megkérdeztem a csoportot, miért vannak a könyv oldalai bekezdésekre tagolva, miért bontjuk mi is levélíráskor mondanivalónkat szakaszokra. Időbe telt, míg valamelyik hallgató kimondta, hogy egy bekezdés az ugyanazon főgondolathoz tartozó mondatokat tartalmazza. Látszott, hogy ezt eddig csupán formális, külsőséges dolognak tekintették.

2. Ezután lehetőleg minden tárgyalt olvasmányban megkerestettem és aláhúzattam a bekezdésnek ezt az egy vagy több legfontosabb szavát, vagy ha úgy világosabb volt; esetleg egész mondatát. /Ritkán - s ez a szöveg szerzőjének hibája szokott lenni - a szakasz két fő gondolatot is tartalmaz, vagy egy fő mondanivalóhoz tartozó mondatokat két bekezdésre bontja./ Azt hiszem, a jegyzetelésre tanítás érdekében is, de a szöveg alapos megértése és az értelmes reprodukálás céljából is, ezt a lényeget megállapító munkát mindkét évfolyamon át végezni kell az olvasmányok tárgyalásakor.

3. Most térek át a hallás utáni szövegfeldolgozásra. Itt első lépés az ismeretlen szavak, a kulcsszavak értelmezése.

4. Most előadom a szöveget úgy, hogy eleinte mindig bemondom következik az 1., a 2. stb. bekezdés.

5. Felszólítom a hallgatókat, ahogyan eddig aláhúzással keresték meg a látott olvasmányban az egyes szakaszok lényegét, úgy igyekezzenek most a hallott szöveg 1-2 szavának lejegyzésével rögzíteni a bekezdés fő mondanivalóját.

6. Ha ez sikerült, és esetleg alá is húzták e szavakat, nem árt, ha más fontosnak érzett szavakat, adatokat is feljegyeznek.

7. Felolvasás, összehasonlítás után mindig megvitatjuk gyorsan, ki mit írt fel legfontosabbnak érzett gondolatként az egyes szakaszokból, és én is leteszem voksomat a legjobb megoldás mellett.

8. Ezután következik a szövegnek a jegyzet alapján történő összefüggő elmondása a hallgatók részéről.

G y e n e s T a m á s n é dr.:

A HALLÁS UTÁNI BESZÉDÉRTÉS LÉLEKTANI VONATKOZÁSAIRÓL

Mindenekelőtt egy megszívlelendő Leontyev-idézettel kezdeném: "... minden olyan módszertani koncepció, amely elvileg szembeállítja a hallást /a hallás utáni megértést/ a beszéddel, gyökerében hamis. Hogy az ember hallgathassa /szerintem: meghallhassa Gy.T-né/ és megérthesse a beszédet, különösen az idegen nyelvi beszédet, bírnia kell azt, tudnia kell beszélni." /Leontyev, A.A.: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás, Tankönyvkiadó 1973./ Amiből természetszerűleg az következik, hogy külföldi egyetemi hallgatóink a hallás utáni megértési készségének kifejlesztése elképzelhetetlen a szövegértés készsége nélkül. Ez náluk bizonyos fokú olvasott szöveg értésén kívül ennél némiképp alacsonyabbszintű, de aktív beszédkészség meglétét is feltételezi. A hallás utáni szövegértés - idegen anyanyelvűek esetében - a nyelvtudásnak egy viszonylag magasabb foka, amely nemcsak receptív, hanem bizonyos mértékig reproduktív készségek meglétét is megköveteli. Mert az a nyelvtanuló, aki valamiféle - akár kezdetleges - szinten nem képes önálló beszédében bebizonyítani azt, amit a szövegből megértett, tapasztalataink szerint valójában nem értette meg a hallott szöveget. Ugyanis kizárólag passzív szövegértés - legalábbis ezen a szinten - nem létezik. Ahhoz azonban, hogy Leontyevnek ezt az állítását elfogadhassuk, meg kell ismernünk a beszéd és a gondolkodás viszonyát. Ebben L.Sz. Vigotszkijnak, az 1934-ben fiatalon elhunyt pszichológusnak nézeteire támaszkodunk.

Vigotszkij neves kortársaival együtt a beszéd és a gondolkodás filogenetikus /tehát a törzsfejlődés során végbement/, valamint ontogenetikus/ a gyermek emberré fejlődése során történő/ változásait, gyarapodását és összefüggéseit tette vizsgálat tár-

gyává. Az ontogenetikus fejlődés kezdetén a gyermek még nyelv nélkül, beszéd nélkül "gondolkodik", majd a gondolkodással apránként összekapcsolódik a lassanként kialakuló beszéd. Ez a beszéd kifejezetten társadalmi természetű, a kommunikáció célját szolgálja. A kisgyermek fejlődése során azonban egy bizonyos életkorban /általában 3 és 6 éves kora között/ a kommunikációs beszéd mellett párhuzamosan egy másik beszédfajta is kialakul. Ez nem a külvilágnak szól, azonban mégis hallható. A gyermek mintegy magának beszél, mozdulatait, játékait kiabálással, illetve magának motyogott szavakkal kíséri. Normális gyermekek fejlődésük során ezt a fázist nem kerülhetik ki. Tehát, a gyermeknél egyidejűleg létezik egy kommunikatív és egy önmagának szóló beszéd. Piaget, a nagy svájci gyermekpszichológus ez utóbbi sajátos beszédfajtát egocentrikus beszédnek nevezi, és messzemenő társadalmi következtetéseket von le belőle. Szerinte a 3-6 éves gyermek egocentrizmusa miatt képtelen beilleszkedni beszélgetőtársa perspektívájába és szerepébe. E korosztálynál a már említett Vigotszkij szintén megfigyelte e jelenséget, azonban egészen másképpen magyarázta. Szerinte ez nem valamiféle intellektuális vagy szociális énközpontúság, hanem a gyermek problémamegoldásának gondolati támasza /hiszen egy gyermek számára bármiféle cselekvés, maga a játék is feladatmegoldás/. E monologikus beszéd tehát nem más, mint problémamegoldó hangos gondolkodás, amely 7-8 éves korban aztán fokozatosan eltűnik. Eltűnik, de nem szűnik meg, hanem csak elnémul, és ún. belső beszédként a gondolkodás eszköze marad felnőtt korban is. Ha tehát az emberi beszéd fejlődését lineárisan végigkisérjük, akkor a kezdeti gőgicséléstől az egyszótagos vagy egyszavas kiabálásban összesűrűsödött közlésen át eljutunk a mind differenciáltabb, nyelvileg mind bonyolultabb kommunikációig, ha pedig a gondolkodás alakulását vesszük szemügyre, a beszédet megelőző gondolkodási fázistól, az asszociatív kapcsolatoktól az előfogal-

makon és az egocentrikus beszéden át a belső beszédig vezet az út. Nemcsak Vigotszkij és társai /Lurija, Judovics, Leontyev, Levina/, hanem más pszichológusok /pl. Claparede, Piaget/ is megfigyelték, melyek a külső, kommunikatív beszéd és az egocentrikus beszéd, illetve a belső beszéd nyelvi ismérvei. Egybehangzóan a következőket állapították meg: míg a külső beszédet teljesen kidolgozott fonológiai, morfológiai és szintaktikai szerkezet jellemzi, hiszen más az "adó" és más a "vevő", a "beszélő" és a "hallgató", addig a belső beszéd gyökeresen más. Most egy nyugatnémet nyelvész, Zander megfogalmazásában idézem a különbség lényegét: Minthogy "a belső beszédben a beszélőben - aki adó is, vevő is egyszerre - a folyamat során sem tartalmi divergencia, sem információ-veszteség, sem csatorna-zavar nem következhet be, ezért itt fölösleges valamennyi redundáns információ /többszörös információ/, amely normális kommunikáció esetén e zavarok kiküszöbölésére szolgál. Ez egyidejűleg a nyelvtani formák nagy részének fölöslegességét is jelenti. Beszédszociológiai szemszögből nézve hozzáfűzhetjük még, - mondja Zander - hogy társadalmi kontroll híján itt a nyelv valamennyi szabályozó normatív eleme elmaradhat. Ezt meggondolva világossá válik, hogy a belső és a külső beszéd különböző funkciói különböző nyelvi szerkezeteket eredményeznek. A belső beszédből feltehetően hiányzik a legtöbb felszíni struktúra. Vigotszkij szerint a belső beszéd nyelve valamiféle gyökeresen megrövidült távirati nyelv, amelynek maradék szintaxisát mindenekelőtt az állítmány uralja." /Zander, Sönke: Psychologie und Sprachdidaktik, Verlag Ferdinand Kamp Bochum 1978. 18-19 l. németül/

Ha mi most a hallás utáni szövegértés és a szövegreprodukció szemszögéből a beszéd és a gondolkodás viszonyát elemezzük, nyilvánvaló, hogy az előbbiekben említett külső beszédből és a belső beszédből csupán az egyik, a belső kell, hogy érdekeljen bennünket. Hiszen amióta csak nyelvtant tanulunk,és közülünk a legifjabb is csaknem két évtizedre teheti az ezzel eltöltött időt, min-

dig csak az itt külső beszédként emlegetett nyelv sajátosságait oktatták nekünk, a teljes fonológiai, morfológiai, szintaktikai szerkezeteket.

Mármost a belső beszéd vizsgálatára térve némi megszorítással kell élnünk. Ugyanis a gondolkodás /képzeljük el sematikusan egy körnek/ és a beszéd /ezt képzeljük el egy másik körnek/ egymásba metsződik mint az ikercsöves metróállomások alagútjai. Az egymásba metsződő részt a pszichológusok a beszédgondolkodás sávjaként tartják nyilván, ám ebben a sávban nem a Vigotszkij-féle gyökeresen megrövidült táviratjellegű nyelv található, hanem az u.n. "emlézett", memoriterként szóról-szóra megjegyzett szövegek mindenféle megkurtulás nélkül. Hivatásos előadóknak ugyancsak jólfejlett beszédgondolkodási sávjuk lehet! A gondolkodást szimbolizáló körben ezen kivül is bőven van hely, ám ebben még különféle egyéb, a mai napig tudományosan nem eléggé felderített speciális gondolkodási mechanizmusok is, tehát a műszaki gondolkodás, az instrumentális gondolkodás - nézetem szerint a műalkotások létrejötte során müködő, Lukács szerint az l'jelzőrendszer törvényei szerint működő mechanizmus is - megtalálhatók. Mindezeket nem azért említettem itt meg, mintha velük itt és most, vagy talán később nekünk is feltétlenül foglalkoznunk kellene, csupán csak azért, hogy utaljak rá: a nyelvi gondolkodás - a sajátos szerkezetekké zsugorodott belső beszéd - nem az egyetlen lehetséges mód a fogalmak valamiféle belső általánosítására, összekapcsolására, átcsoportosítására, működtetésére. Számunkra azonban mindenképpen a legfontosabb, a legtanulságosabb. Éppen ezért célszerűnek látszik, hogy ebben az előadásban is, de további elméleti és gyakorlati kutató munkánkban is részletesen foglalkozzunk vele.

E tömörített nyelv létét - úgy vélem - egyikünk sem próbálná vitatni. Ha nem létezne, agyunk csak úgy lenne képes elraktározni az ismereteket, mint Jókai emlékezetes regényhőse, a "barátfalvi

lévita", akinek agyában minden szöveg szóról-szóra megmaradt. Ha nem létezne ilyen tömörített belső beszéd, az előadások rögzítése csak gyorsítással, illetve magnófelvétellel volna lehetséges, nem pedig jegyzeteléssel. Akkor a kivonatolás, a vázlatkészítés sem volna képes a gondolati tartalék mozgósításával felidézni az elhangzott információk lényegét, csaknem egészét.

Néhány évvel ezelőtt mi itt már megkíséreltük meglelni a jegyzetelés és a szövegreprodukció összefüggését, amikor a nyelvi versenyen készített jegyzeteket beszedve összevetettük őket a dolgozatokkal. Van-e valami összefüggés a jegyzet színvonala és a dolgozat színvonala között, ezt vizsgáltuk. Ami kiderült, az a semmivel volt egyenlő. Ugyanis néhányszavas jegyzet, idegennyelvű /pl. vietnami nyelvű/ jegyzet és sokoldalas emlékeztető alapján egyaránt születtek nagyszerű fogalmazások és csapnivaló reprodukciók is. Ma már világos számomra: a jegyzetet mindenki önmagának készíti, jeleit magának szánja, s azok a saját gondolati tartalékával együtt adják a szövegegészet. Ha Ady Disznófejű Nagyuraként kifordítanánk diákjaink agyvelejét, talán még akkor sem sikerülne a tanárnak, tehát a külső szemlélőnek a hallgató feljegyzéseit és az azáltal életrehívott gondolatsorokat egyesíteni.

De hát van-e akkor értelme számunkra a belső beszéd, a jegyzetek és az általuk szolgált gondolkodási folyamatok vizsgálatának? Van, elképzelésem szerint nagyon is! Kérem, kedves Kollégák, most vegyenek egy mély lélegzetet, mert a továbbiak nem bizonyított tények, csupán egy feltevés-sor. Kérem, kövessék velem együtt! Ha hibásnak vélik, igazítsanak ki! Ha más elképzelésük van, ne tartsák magukban! Ha nyilvánvaló utakat nem vettem volna észre, hívják fel reájuk figyelmünket! Gondolkozzunk és töprengjük együtt!

Tehát: ha igaz az, amit orosz és svájci francia, német és magyar pszichológusok állítanak, /vagy legalábbis nem cáfolnak/,hogy a belső beszéd állítmányi dominanciájú, mondattanilag lecsupaszított nyelvi közeg segítségével történik, akkor először is jó len-

ne minél nagyobb mennyiségű egyéni jegyzetanyagon meggyőződnünk erről. Ha eredményeink igazolják ezt az előfeltevést, meg kellene próbálnunk e belső nyelv legtipikusabb fordulatait /nem lexikai fordulatokat értek ezen/ összegyűjteni. Párhuzamosan célszerű lenne nemcsak hallás utáni szövegeink feldolgozásakor, sőt talán elsősorban nem is azoknál, hanem éppen az olvasott szövegek kivonatoltatásakor e súlypontokra irányítani hallgatóink, mégpedig éppen nem a legjobbak, hanem a közepesek és a leggyengébbek figyelmét. Ha ugyanis a beszélt külső nyelv és a néma belső nyelv közötti kapcsolódási pontokat sikerül velük kitapintatnunk, talán kiküszöbölhető már kezdeti fokon is az anyanyelvi jegyzetelés, amely mérhetetlenül több munkával, sokkal nagyobb információveszteséggel jár, pótmegoldás, és visszavetheti a hallgató magyar nyelvi beilleszkedését. /Csak zárójelben: maga az anyanyelvi jegyzetelés is a külső beszédtől eltérő struktúrájú belső beszéd meglétére utal, amelyet anyanyelvi szinten külföldi természetesen már réges-régen elsajátított, magyarul azonban még nem./

Nyomatékosan le kell azonban itt is szögeznem: a magyar belső beszéd mechanizmusának megtanítása önmagában nem könnyíti meg a recepciót. Rögzíteni a hallgató /vagy bárki/ csakis azt tudja - akár anyanyelvén, akár más nyelven - amit megértett. A szövegértés a szakmai előismereteknek, a lexikai és grammatikai előfeltételeknek a hiánya esetén elképzelhetetlen. Prozódiai, grammatikai, szóképzési készségeket, szövegalkotási jártasságokat fejleszthetünk, kell is hogy fejlesszünk, ez a dolgunk, a szövegértés érdekében azonban ennél többre semmiképpen sem vállalkozhatunk. Viszont a globálisan megértett szöveg gyors, kevés zökkenőjű rögzítéséhez igenis hozzájárulhatunk, s ezáltal a felfogott információ mind teljesebb jegyzetelését magunk is segíthetjük.

A belső beszéd törvényei feltárásának azonban van még egy, szerintem legalább ilyen súlyú haszna. A belső és a külső beszéd ugyanis reverzibilis kapcsolatban áll egymással. Ha megtanítjuk

a külső beszéd belsővé alakításának mechanizmusát, ebből természetesen a fordítottja is következhet. Az ti., hogy megtanítjuk a grafikailag rögzített belső beszéd teljesértékű, kommunikációvá történő visszafordítását. Nem ad hoc, hanem bizonyos /a magyar nyelvtanítás kezdete óta gondosan építgetett/szerkezetek újbóli felélesztésével, mintegy rövidre zárva a belső és a külső beszéd megfelelő pólusai között az áramkört. Vagyis:megtanítva azt, hogyan ölt közérthető formát a belső beszéd plusz az egyén asszociációs tartaléka a külső beszéd folyamatában. Hiszen a szövegértés próbaköve a belső beszéd külső beszéddé való átalakítása. Eddig a hipotézis.

A hétköznapok talajára visszatérve: a hallás utáni szövegértésnek természetesen nem az önálló szövegalkotás az elsődleges, sőt még nem is a másodlagos ellenőrzési módja. Sokkal alacsonyabb szinten, s főleg nem elsősorban más készséggel /tehát a beszédkészséggel/ kellene eleinte mérnünk, megértette-e a hallgató azt, illetve annak a lényegét amit hallott. /Mert ugyebár lényegtelen momentumokra kérdezéssel nem illik zavarba ejteni a diákot!/ Valahogy úgy kellene gyakorlatainkat kialakítanunk, hogy a teszt hallás utáni feladatától a Fodor Katalin által eredményesen alkalmazott kiegészítéses gyakorlatokon át fokozatosan vezessük el a szóbeli, majd végül az önálló írásbeli reprodukcióig a hallgatót, fokozatosan munkáljuk benne mindazon készségeket, amelyek a hallás utáni szöveg recipiálása és reprodukálása során szükségesek.

Elsőéves tankönyveink nagy érdeme az, hogy az olvasott szövegek mellett a hallás utániak is elnyerték nagyon is szükséges egyenjogúságukat. Most azonban már megértek a feltételek az e szövegekhez kapcsolódó gyakorlatok fajtáinak bővítésére, s e feladatok tudatos, fokozatosan nehezedő sorrendben való rendszerezésére. Ez, továbbá a rendszeres prózódiai edzés, valamint a belső beszéd nyelvi formáinak vizsgálata és az abból adódó követ-

keztetések levonása - úgy vélem - a következő évekre ellát bennünket munkával. Hitem szerint nem fölösleges, hanem hasznos és szükséges munkával. Előre is köszönetet érte mindenkinek, aki segít benne.

Irodalomjegyzék:

1. Leontyev, A.A.: Pszivholingvisztika és nyelvtanítás. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.

2. Wygotski, L.D.: Denken und Sprechen. Stuttgart, 1971.

3. Zander Sönke: Psychologie und Sprachdidaktik, Verlag Ferdinand Kamp Bochum 1978.

K i s s-B a l á z s E s z t e r :

AZ ÖNÁLLÓ SZÖVEGFELDOLGOZÁS LÉPCSŐZETES ELŐKÉSZITÉSE

Önálló szövegfeldolgozásra még anyanyelvén is csak az képes, aki szűrni tud: helyesen különíti el a lényegest a lényegtelentől. Az információáradat következtében még a kiterjedt rendelkezési joggal felruházott, gyors szellemi reagálóképességben gyakorlott vezetők sem átallják ezt a tudományt szervezett formában elsajátitani.

Felsőoktatási intézményeinkben a hallgatók napi átlagosan 8o-1oo oldalnyi szöveget kénytelenek az e l s ő d l e g e s m e g é r t é s szintjén feldolgozni. Az elsődleges megértés fogalmát ebben az összefüggésben úgy értelmezzük, hogy a hallgató az előadásokon készített vagy az intézmény által kiadott jegyzetek, meghatározott szakirodalom-fejezetek felhasználásával f o l y a m a t o s a n képes zárthelyi dolgozatokra, laboratóriumi jegyzőkönyvekre felkészülni.

Felsőoktatási intézményekbe magas felvételi átlagot elérő magyar hallgatók jutnak be /a KMF kivétel, így itt a szellemi szintkülönbség kisebb/; velük kell lépést tartania annak a külföldi hallgatónak, aki mögött eltérő szociális és kulturális háttér, következésképpen más asszociációs rendszer áll. Az önálló szövegfeldolgozás a szellemi kapacitás több szálát egyidejűleg veszi igénybe, ezek mindegyike kifejeződik abban az időmennyiségben, amelyet valamely szöveg pontos megértése megkövetel. A külföldi hallgatók reflexeik ritmusa tekintetében a magyarokkal szemben komoly hátránnyal indulnak. Ezt a hátrányt a magyartanár is messzemenően segít csökkenteni.

Az önálló szövegfeldolgozás voltaképpen abban a percben megkezdődik, amikor a külföldi az első magyar felirat alapján tájékozódni próbál /spontán módon/.

A Nemzetközi Előkészítő Intézetben folyó komplex nyelvtanítás során a hallgatók szavak és szerkezetek megértését hatékony egységben tanulják. A szövegmegértés előkészítése az első nyelvórán kezdődik, és ezt szolgálják a közös feldolgozások mellett a laboratóriumi és tollbamondási gyakorlatok épp úgy, mint a kérdések szerkesztésére szoktató elvárások. Az analitikus és szintétikus megértetési módszerek összehangolt alkalmazása azzal az eredménynyel jár, hogy már az előkészítés 11-12. hetében sikerrel próbálkozik szöveges matematika- vagy fizikapéldák megoldásával.

A műszaki főiskolák első évében pontosan ez az a készség, amelyre az alapozó tárgyak elsajátítása épít: matematika, fizika, biológia, kémia, elektrotechnika és ábrázoló geometria szöveges feladatokat old meg. A BME Nyelvi Intézete által kiadott, jól használható szöveggyűjtemény mellett a magyaróra alatt tanácsos egy-egy szöveges példa nyelvi feldolgozására vállalkozni. Nyomban elkülönítjük azokat a lexikai elemeket, amelyek felcserélhetők a mással be nem helyettesítőktől. Így ha a feladat valamely sebesség kiszámítása, teljesen mindegy a kiinduló- és a célállomás neve, a közlekedési eszköz szintén: két ponttal és egy nyillal kifejezhető szóelemek ezek, melyek meg nem értése elégtelen zárthelyi eredményt okoz, ha kellő módszer átadásával a hallgatót bizonyos nyelvi ügyességre, leleményre nem szoktatjuk.

A szövegfeldolgozás a lexikai és szerkezeti elemek felismerésében, illetve megismerésében rejlik. A nyelvtanárnak meg kell tanítania a műszaki szótárak használatát, gondosan ügyelve a dőlt betűs szaknai utalásokra. Ennek még az is hasznát láthatja esetenként, aki nem tud műszaki szöveget világnyelveken olvasni /vietnami nyelvben pl. számos latin eredetű müszaki kifejezés rögzült/. Arab, vietnami, mongol stb. hallgatók a többiekkel együtt haszonnal forgatják lexika-megértés céljából a Műszaki Lexikont, amelynek a tömör meghatározásai a szómagyarázaton túlmutató célhoz vezetnek bennünket: hozzászoktatják a hallgatókat

a definíciókhoz, megkönnyítik azok felismerését tipográfikus támasz nélkül is. A Könnyűipari Műszaki Főiskola némely szakán rendkívül komoly segítséget nyújtanak az olyan művek, mint pl. a Bőripari Mini-lexikon. Több szakma minilexikonjából azonos alakú szavak szakmai jelentésárnyalat - különbségei mutathatók ki. Idegen eredetű szavak a műszaki nyelvben nagy gyakorisággal fordulnak elő, megértésük azonban nehézségeket okoz azoknak, akik a tanulmányaikat nem indo-európai nyelvcsaládba tartozó nyelven folytatták. Nagy haszonnal jár, ha rászoktatjuk őket: forgassák Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára c. művét. A Magyar Nyelv Értelmező Szótára a műszaki főiskolák és egyetemek hallgatóinak csak egy kisebbsége számára jó kézikönyv, mivel túlságosan szerteágazó utalásaival időt igényel és figyelmet von el. Mindezek mellett tartsuk meg azt a NEI-ben bevált gyakorlatot, hogy adott szavak jelentését körülírással közelítjük meg, ill. pontosítjuk. Ez a módszer asszociációkat tart ébren, és a megértés mellett a kifejezőkészséget is fejleszti, ami már magasabb fok lévén, a szövegmegértésre is visszahat.

A szövegfeldolgozás az említett sebességi követelmény mellett nem lehet mindenkor analitikus, gyakorta szorul rá a hallgató arra, hogy a zömmel értett szöveg szó- vagy kifejezéselemeit visszakövetkeztetéses módszerrel értse meg, a környezet alapján. Vannak módszerek, amelyek itt célravezetőek és átadhatók. Egyéb forrásból ismert információt tartalmazó szöveg /pl. nemzetközi hír, gazdasági közlemény, műveletleírás vagy csattanóval végződő adoma/ ismeretlen szavainak megfejtése közösen - fáradtságot, feszültséget old, játéknak tűnik, de valójában kóddal ruházza fel a hallgatót.

Óvakodnunk kell azonban attól, hogy a sebesség büvöletében háttérbe szoruljon a pontosság. A műszaki nyelv bonyolultságát egyfelől, egyes hallgatók színvonalát másfelől, figyelembe kell vennünk, és a megértés helyességének ellenőrzéséről nem mondha-

tunk le. A leggyakoribb félreértések abból adódnak, ha a hallgató a szó alakja alapján annak jelentését félreérti, vagy ha a szerkezeti elemek összekapcsolását még mindig korábbi fixációk alapján kiséreli meg /pl. XY a felmért nehézségek ismeretében teljesen új, eddig még sehol nem alkalmazott megoldás keresésére határozta el magát - az ilyen mondat megértésének ellenőrzéséhez még a II. évfolyamon is ábrához kell folyamodnunk/.

Értékes segítséget nyújtunk a hallgatóknak, ha egy-egy alkalommal olyan szöveget adunk a kezükbe, amelyek 4o soron át mindössze két mondatnyi lényeget tartalmaznak. Az egyik KMF anyagismereti jegyzet a fonodába érkező fonal tulajdonságait taglalja 75 ismeretlen szóval, melyek mindegyike összefoglalható két kifejezésben: tisztátalan, nem homogén. Mivel az idegen szót kémiából már ismerik, a több mint egy oldal szövegből azonnal ezt a két szót emelték ki lényegként /merő véletlen, hogy igazuk volt/. A jegyzet további része egyetlen tulajdonságjelzőt sem használt fel fejezet- vagy alfejezet-címként -- lexikai megértésük tehát mellőzhető volt.

Az évfolyam kezdetén személy szerint megmértem a hallgatók szövegfeldolgozási ritmusát és meghatároztam a művelet jellegzetességeit /felületes, túlbonyolít, magol, ugrál stb./. Adottságait súlypontnak tekintve törekedtem magasabb célpont felé. Több ízben adtam személyre szabott feladatot. A II. évf. KMF hallgatók mind 1977/78, mind 1978/79. tanévben félóra alatt tudtak teljes újságoldalnyi ismeretterjesztő szakszöveget feldolgozni. Az írásos szöveg feldolgozása mellett az élőszóban vagy rádióban hozzájuk jutó beszéd megértési szintjében elérték, hogy másfélórás miniszteri beszédet és rádióban elhangzó sajtókonferenciát jegyzeteltek, majd mondtak el úgy, hogy lényeges ponton félreértés nem fordult elő.

F e l d e G y ö r g y i :

VÁZLAT - JEGYZET - KIVONAT

I. A magyar nyelvészeti és pedagógiai szakirodalom egyaránt meglehetősen mostohán bánik a vázlatkészítés témájával - legalábbis erre vallanak a gyéren fellelhető forrásmunkák. Referátumom elkészítésekor - a Pedagógiai lexikon és a Magyar értelmező kéziszótár fogalommagyarázatán, valamint egy-egy elszórt módszertani utaláson kívül - mindössze néhány fejtegetésre támaszkodhattam.

Az egyetlen nagyobb lélegzetű kiadvány, Biró Lászlóné - Haász Árpádné: A főiskolai előadás és jegyzetelés kérdéseiről, 1952-ben jelent meg a Felsőoktatás kérdései sorozat 2. kötetként. Ez a munka ad ugyan némi elvi, valamint formai és technikai útmutatást a hallott előadások, illetve az olvasmányok jegyzeteléséhez, de korántsem teljes elemzés és tárgya is eltér egy kissé attól, amivel a magyar mint idegen nyelv tanítási gyakorlatában leginkább találkozhatunk. A Terestyéni Ferenc szerkesztette Nyelvtan - stílus - szónoklás című kötet /1960/ egy fejezetet szentel e kérdéskörnek, A kivonat vagy jegyzet alcímmel. A felleltek közül ez a leghasználatóbb, legtöbb útmutatást nyújtó fejtegetés. Makay Gusztáv Irodalomtanítás című módszertani könyvében /1967/ ugyancsak olvashatók hasznos tanácsok a vázlatkészítésről, s bár mondanivalója elsősorban az irodalomtanításra vonatkozik, néhány általános érvényű gondolata és formai, módszerbeli eligazítása a magyar mint idegen nyelv tanítása során, a szövegfeldolgozáskor is hasznosítható. Szűkszavú jellemzés található még e tárgykörről Szende Aladár Nyelvművelő ismeretek című jegyzetében /1963./. A pedagógiai szaklapok ez irányú érdektelenségére jellemző, hogy például a Magyartanítás 21 évfolyamában /1959 óta/ mindössze egy rövidke írás választotta témájául

a vázlatot, de az is csak a fogalmazás tanításának az eszközeként elemzi: Fried István Nehéz vázlatot írni! /1962/63. 129./

II. A szövegalkotás és a szövegfeldolgozás műveletében egyaránt alapfogalom a vázlatkészítés.

A téma irodalmának a felgöngyölítése és gyakorlati tapasztalataim során a vázlat szónak szerteágazó használatával, illetve a vázlat, jegyzet és kivonat megjelölés keveredésével találkoztam.

A szóhasználat egyértelműsítésére - segítségül híva a Magyar értelmező kéziszótár és egyes elemzések használhatónak ítélt definicióit - a következőket javaslom:

a vázlat jelentéskörét szűkítsük le a szóbeli és írásbeli fogalmazás vezérfonalát képező, tömören, címszavakban leírt előzetes gondolatmenet, tervezet megjelölésére ezt nevezhetjük produktív vázlatnak,

jegyzetnek a szóbeli előadás, illetve felolvasás - esetleg olvasott szöveg - lényegének a papíron való rögzítését nevezhetnénk; tehát a mi esetünkben elsősorban a hallás után feldolgozott szövegek meghallgatásakor a diákok által készített emlékeztető lejegyzést, amelynek alapján azután kivonatot állíthatnak össze a hallgatók;

kivonat megjelöléssel pedig az olvasott vagy hallott szöveg tartalmának vázlatos feljegyzését, lényegének, kiemelt részeinek rövid összefoglalását illethetnénk. Hallás után feldolgozott szövegek esetében a diákok jegyzetei alapján elkészített összefoglaló gondolatmenetet. A jegyzet és a kivonat reproduktiv vázlatnak tekinthető.

III. Rendkívül fontos, a mi területünkön - a külföldiek magyartanításában - sem elhanyagolható problematika a s z ö -

v e g a l k o t á s alapjául szolgáló vázlat írása, hiszen hallgatóink egy-egy vizsgafeleletük felépítésekor, szemináriumi vagy diplomadolgozatuk szöveges részének a megszerkesztésekor eredményesen hasznosíthatják vezérfonalként az előzőleg elkészített, alaposan átgondolt, logikus gondolatmenetű vázlatot.

Ugyanígy nagy jelentősége van számukra egyetemi tanulmányaik első pillanatától kezdve annak, hogy mennyire képesek az egyetemi előadásokat megérteni, azok lényegét jól használható jegyzet formájában a maguk számára rögzíteni. Nem lenne érdektelen tehát ezekről is bővebben szólni. Ezúttal azonban el kell tekintenem e két típus elemzésétől.

Most csupán a s z ö v e g f e l d o l g o z á s egyik eszközéül szolgáló kivonat sajátosságait veszem boncké alá. Azért ezt, mert a magyar mint idegen nyelv tanítási gyakorlatában - mind az első, mind pedig a második évben - az olvasmányok nyelvi és tartalmi feldolgozása közben ezzel találkozunk leggyakrabban, mint a szöveg reprodukálása előtti egyik legfontosabb lépéssel.

Fokozatbeli eltérés mutatkozik azonban a két évfolyamon a kivonatolás funkcióját és formáját tekintve. Első évben, alapfokon a kivonatkészítés szerepe az, hogy a hallgatók a már megértett, nyelvtana és szókincse szempontjából alaposan szétboncolt, rövidebb szöveget logikusan felépített egységgé tudják újra összeállítani, azaz képesek legyenek az olvasmányt reprodukálni. Másodévben magasabb fokra kell lépniük. Ekkor már nem csupán egyetlen szöveg ilyen jellegű feldolgozására kerül sor, hiszen a szigorlatra való felkészülés megköveteli, hogy a hallgatók egy-egy átfogó témakörről több olvasmány felhasználásával állítsanak össze egy kerek, összefüggő beszámolót. Ennek a műveletnek az első lépése a megfelelő olvasmányok, szövegek kivonatolása, vagyis az olvasottak tartalmának rövid össze-

foglalása, lényegének, legfontosabb tételeinek rögzítése. Erre épül azután az önálló csoportosítás, alkotó jellegű vázlatkészítés, majd az adott téma összefüggő, kerek kifejtése.

IV. Formáját, a szövegfeldolgozás módját tekintve a kivonat többféle lehet. /Igyekeztem a formára leginkább utaló terminus technikust keresni./

1. Lineáris /Terestyéni Ferenc megjelölésével: kötött vagy szöveghű/ kivonat. Ennek az a sajátossága, hogy megtartja, pontosan követi az olvasmány eredeti felépítését. Nem más, mint a szöveg puszta lerövidítése, áttekinthető formában. Ez a típusú kivonat gyakran szó szerinti idézetek egymásutánja is lehet. Igen hasznos ez a fajta kivonatolás egészen kezdő fokon, amikor még nagyobb szükség van az eredeti szöveg "mankójára". Természetesen az olvasmány felépítése is megszabja a kivonat elrendezését. Lineáris kivonat készíthető például "A magyar müszaki felsőoktatás fejlődése" című olvasmányból, amely időrendben tárgyalja a témát. Itt nincs szükség a sorrend különösebb átcsoportosítására:

A magyar műszaki felsőoktatás fejlődése

1. Mérnökképzés Magyarországon: 1782 óta /Institutum Geometricum/; egyetem: 1871-től, BME 1949-től

2. A BME jelenlegi szervezete /1967 óta/
   6 kar: Építőmérnöki, Gépészmérnöki, Építészmérnöki, Vegyészmérnöki, Villamosmérnöki, Közlekedésmérnöki

3. Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem /1949 óta/
   3 kar: Bányamérnöki, Kohómérnöki, Gépészmérnöki
   Veszprémi Vegyipari Egyetem /1951 óta/
   vegyészmérnökképzés

4. A képzés módja a BME-n

5. Műszaki főiskolák: üzemmérnökök képzése

2. Paralel /szabad/ kivonat. Ez a kivonatkészítés magasabb színvonalú formája: az alapszöveg tételeinek értelemszerű átcsoportosítása, ha kell, a gondolatmenet alkotó jellegű átformálása. Ez a fajta kivonatolás munkaigényesebb, mint a szöveghű kivonat kidolgozása, feltételezi a szöveg alapos megértését, a szabatos gondolkodást és az önálló rendszerezési képességet. Paralel kivonatot célszerű készíteni például a "Természetes energiahordozók" című olvasmányból. Az eredeti szövegben az energiahordozók puszta felsorolását és rövid jellemzését találjuk, mindenféle csoportosítás nélkül. Hasznos feladat a hallgatók számára az olvasottak ésszerű rendszerezése, például így:

Természetes energiahordozók

1. Hagyományos energiaforrások:

Vízenergia
Természetes tüzelőanyagok
- fa - jelentéktelen
- szén - csökken
- kőolaj, földgáz - fejlődése jelentős
- olajos pala, bitumenes homok } még nem jelentős, de növekszik

2. Kísérleti stádiumban van:

Napenergia, Atomenergia } jelentős

Árapály-energia, A Föld belső melege, Szélenergia } egyelőre nem fontos szerep

A kivonat típusai más szempontok szerint is osztályozhatók, például céljukat, rendeltetésüket nézve.

1. Ismeretközlő, adatközlő kivonat

Akkor célszerű készíteni, ha a hallgatók az ismeretelsajátítás folyamatában a tanulás kezdetén támaszkodnak rá. Ilyenkor az új ismeretek, számok, összefüggések pontos, részletes felsorakoztatására van szükség. E kivonat az olvasmány - gyakran redundáns elemeket tartalmazó - teljes szövegénél legyen rövidebb, áttekinthetőbb, de minden lényeges adatot tartalmazzon. Lássuk példaképpen "A fémek általános jellemzése" című olvasmány kivonatának egyik lehetséges változatát:

A fémek általános jellemzése

1. Jellegzetes fizikai tulajdonságok:
   - fémfény /visszaverés/
   - átlátszatlanság
   - szürke szín /kivétel: Au, Cu/
   - halmazállapotuk: szobahőmérsékleten szilárd /kiv.:Hg/
   - olvadáspontjuk különböző /-38,8 °C - 3380 °C/
   - sűrűség /fajsúly/ különböző - könnyűfémek, nehézfémek
   - hővezetőképességük, hőkiterjedési együtthatójuk nagyobb, mint a nemfémes elemeké
   - jól vezetik az elektromosságot is

2. A fémek szerkezete: fémes rács, rácspontjaiban fémionok, köztük szabad elektronok, melyek elektromos vagy mágneses erőtér hatására könnyen elmozdíthatók. Fémes /elsőrendű/

vezetés: egy fémvezető két végére elektromos feszültséget kapcsolunk, az elektronok elindulnak a pozitívabb potenciálú hely felé. A fémek szerkezetéből adódik a fémvezetők ellenállásának a hőmérséklettel való növekedése is.

3. Ugyanebből az olvasmányból készíthető emlékeztető, felidéző kivonat is:

A fémek általános jellemzése

1. A fémek csoportosítása
   - fémfényük
   - halmazállapotuk
   - olvadáspontjuk
   - sűrűségük
   - hővezető- és elektromosáram-vezető képességük
   - belső szerkezetük
   - felhasználásuk

   } szerint

2. A fémek viselkedése az elektromos térben, és a belső szerkezetükben végbemenő változások.

3. A hő hatása a fémekre, a halmazállapotukra és vezetőképességükre.

Az effajta kivonat akkor helyénvaló, ha már régebbről ismert tényekkel van dolguk a hallgatóknak, vagy már elsajátították az új ismereteket. Ilyenkor nem szükséges teljes részletességgel papírra vetniük az olvasottakat vagy hallottakat. Elég, ha csak címszavakban utalnak a már ismert adatokra. Ennek a kivonatnak az a célja, hogy rövid, logikus gondolatmenetet adjon a mondanivaló részletes kifejtéséhez, amikor az adott téma kerek, összefüggő ismertetésére kerül sor. Jól támaszkodhat egy részletező fejtegetés például az alábbi sűrített gondolatmenetre.

A gázok szerkezete

1. A gázok molekulákból állnak
   a/ állandó mozgás,
      minden irányban,
      nagy sebességgel
   b/ átmérőjükhöz képest távol egymástól
   c/ rugalmas ütközés a teret határoló fallal
      /impulzusok/
   d/ hozzátapadás a falhoz

2. Kísérlet a gázok molekuláinak állandó mozgására

V. A kivonatolás nem öncélú művelet. Terestyéni Ferenc így fogalmazza meg a kivonatkészítés hasznát: "gyakorlati módon ismerteti meg a kivonatolót a logikus gondolkodás menetével, fegyelmezett szellemi munkára, a kiemelt fő gondolatok közti kapcsolat megőrzésére szorítja, továbbá hozzászoktatja a nyelvi eszközökkel való gazdaságos bánásmódhoz" /i.m. 87.l./ Különös jelentőséget kap éppen a külföldiek magyartanításában annak az elsajátítása, hogy a hallgatók előbb-utóbb képesek legyenek egy adott szöveg lényeges gondolatait a lehető legrövidebb formában, félreérthetetlenül és helyes magyarsággal kifejezni. Ez számukra a nyelvtanulás egyik fontos segédeszköze is.

A kivonatkészítés három alapfeltétele a következő:

1. a kivonatolás alapjául szolgáló anyag kifogástalan megértése,
2. a leglényegesebb gondolatok kiválasztásának a képessége,
3. ezek saját szavakkal való kifejezésének a képessége.

A kivonatolás egyes lépcsőfokai így követik egymást:

1. a kivonatolandó rész figyelmes, de elég gyors elolvasása úgy, hogy a figyelem ne a szavakra, hanem egész gondolatokra, gondolatcsoportokra irányuljon. Külföldiek esetében ezen a fokon nem hagyható el az ismeretlen szavak és nyelvtani jelenségek tisztázása;

2. ezután lassabb, megfontoltabb olvasás következik, szakaszonként, fejezetenként, kis szünetekkel, átgondolásokkal,

3. csak most kerül sor a fontos pontok kiemelésére és lejegyzésére,

4. majd ezután jön a lejegyzett anyag alapján összefüggő, részletesebb gondolatmenet készítése,

5. utolsó lépés a leírt kivonat figyelmes elolvasása és a még mindig fölöslegesnek ítélt részek elhagyása, a kész kivonat nyelvi, stilisztikai csiszolása.

Nem hagyhatunk figyelmen kívül néhány formai, technikai irányelvet sem. Ilyen például az áttekinthetőség, a világos tagoltság követelménye /bekezdések, címek, alcímek/. Fontos, hogy ne írjunk zsúfoltan, hagyjunk helyet az utólagos kiegészítéseknek, beleszúrásoknak. Alapkövetelmény, hogy jelzéseinket /jelek, aláhúzások, elrendezés stb./ következetesen használjuk. A nyelvi megformálás szempontja: kivonatunk ne legyen túl terjedelmes, de szűkszavú sem; legcélszerűbb rövid, tömör, szabályos mondatokban fogalmazni - de azt, hogy milyen formát válasszunk, természetesen a kivonat típusa dönti el.

Tapasztalataim szerint a hallgatók - és nemcsak a külföldiek! - nemigen ismerik a helyes kivonatkészítés fogásait. Két szélsőség között ingadoznak: vagy szinte az egész szöveget le

akarják másolni /többnyire a megértés hiányának a jeleként/, vagy csak öt-hat kurta címszót sorakoztatnak fel, s ha ezek nem tükrözik az összefüggéseket, nem fogadhatók el emlékeztető kivonatnak sem. Fontos tehát az "arany középút" megtalálása. De ehhez a diákoknak szükségük van a tanár segítő irányitására, legalábbis kezdő fokon.

Van mód a kivonatolás készségének a fejlesztésére, s az erre szánt idő és energia busásan megtérül a diákok számára tanulmányaik során. A tanárnak először is tudatosítania kell hallgatóiban, hogy a jegyzetelés az előadás, illetve a kivonatolás az olvasmány lényegének a tömör rögzítése. A kivonatolás gyakoroltatására a következő módszer kínálkozik. Az órán egy-egy rövid /eleinte könnyebb, később fokozatosan nehezendő/ szöveget olvastatunk el vagy olvasunk fel. A szókincs megfelelő feldolgozása és újabb olvasás után a szöveg tartalmát elmondatjuk egy hallgatóval, majd meghallgatjuk a többiek kiegészítéseit. Ezután a tanár vezetésével a csoport közösen két-három fő kérdésre bontja fel az anyagot, a kérdéseket megszámozva a táblára írjuk. A főcímek alá a hallgatók által megállapított alcímek kerülnek, majd ezek alá a hallgatók foglalják össze röviden az oda csoportosítandó mondanivalót. A részletes kivonat elkészítését végül összefüggő, önálló szövegelmondás "koronázza meg".

Ha céltudatosan és rendszeresen készítettünk kivonatokat hallgatóinkkal, ha a szövegfeldolgozás folyamatába természetesen illeszkedő lépcsőfokként beleépítjük ezt a módszert, eljuttatjuk őket a kivonatolás céljához, amit Terestyéni Ferenc így fogalmazott meg: "a sokból kivenni a keveset, de ebben a kevésben szerves összefüggésben legyen benne minden lényeges." /i.m. 87.l./ Ha erre megtanítjuk diákjainkat, elérjük, hogy a tanulmányaik során jól hasznosítható, sőt nélkülözhetetlen segédeszközt kapjanak a kezükbe, s egyúttal hozzájárulunk gondolkodóképességük fejlesztéséhez is.

A n d r á s s y A t t i l a :

A VÁZLAT- ÉS JEGYZETKÉSZITÉS KÉSZSÉGÉNEK KIALAKITÁSA ÉS FEJLESZTÉSE A NEMZETKÖZI ELŐKÉSZITŐ INTÉZET GYAKORLATÁBAN

Rövid hozzászólásom bevezetőjeként szükségesnek tartom, hogy címéhez néhány magyarázó megjegyzést tegyek.

Ismeretes a NEI nyelvtanítási feladata és annak behatároltsága. A beilleszkedéshez és a magyar életformához történő alkalmazkodáshoz szükséges köznyelvi, valamint az egyetemi és főiskolai tanulmányok megkezdéséhez elegendő szaknyelvi ismereteket kell adnunk hallgatóinknak egy tanév alatt. Feladataink megvalósítását nehezíti az a körülmény, hogy hallgatóink erősen heterogén környezetből érkeznek, s az általuk beidegzett oktatási és tanulási módszerek gyakran alapvetően eltérnek a magyar iskolarendszer tudatosan gyakoroltatott vagy inspirált formáitól, nemegyszer ellentétesek azokkal. /Arab diákjaink például a Korán memorizálásához hasonlóan "magolnak", a vietnamiaknál is jellemző a verbális tanulás, az angol iskolarendszer alapján előkészitett afrikai hallgatók gondolkodása gyakran mereven egysíkú./ Ezek a tények indokolják, hogy a vázlat- és jegyzetkészítés készségének kialakításáról is kell szólnom.

Beszélnem kell arról is, hogy mit nevezek vázlatnak, mit jegyzetnek. A szakirodalom meglepően keveset foglalkozik ezzel a témával. Azok a cikkek, tanulmányok, amelyekhez hozzájutottam, nem válsztják szét élesen a két fogalmat. Magam úgy vélem, hogy intézetünk nyelvtanárainak általánosan kialakult véleményét fogalmazom meg, amikor vázlatom a szöveg, irásmű lényegi részeinek, összefüggéseinek kiemelését, rögzítését értem. Ez a reproduktív vázlat, produktív formája a mondanivaló megfogalmazásának terve. Jegyzetnek -szempontunkból- az előadás folyamatából

praktikusan kiemelt lényegi részeket, ill. a tananyag nagyobb egységeiből, tankönyvekből készült kivonatot nevezem.

Az egyetemek és főiskolák hallgatóinak mind a jegyzet-, mind a vázlatkészítés készségével rendelkezniük kell ahhoz, hogy a felsőoktatásban eredményesen helytálljanak, ugyanakkor nemcsak logikus gondolkodásuk megerősítését szolgáljuk e készségek kialakításával és fejlesztésével, hanem közvetlenül és szűkebben a nyelvtanítás céljait is: az írott vagy elhangzott szövegek megértését, az új szavak és kifejezések gyakorlását, az önálló mondat- és szövegalkotást, a beszédkészség fejlődését segítjük.

Intézetünkben az első félév az intenzív nyelvi alapozás szakasza. Tananyagaink, tankönyveink ebben az időszakban nem egy olyan gyakorlattípust tartalmaznak, amely a reproduktív vázlatkészítés megalapozását szolgálja: a leckeszöveggel kapcsolatos tartalmi kérdéssorokat, egy-egy rövidebb önálló szövegre épülő feladatokat. /Pl.: Húzza alá a legfontosabb, a szöveg fő gondolatait tartalmazó mondatokat! Tegyen fel kérdéseket a szöveg egyes egységeire! Adjon címet a szövet egyes részeinek! stb./ A produktív vázlatkészítés készségének kialakítását célozzák a beszéd- és íráskészséget is fejlesztő gyakorlatok./Pl.: Irjon vázlatot egy megadott témához, és beszéljen, vagy írjon fogalmazást a vázlat alapján!/ Tanáraink oktatási gyakorlatukban szivesen és eredményesen használják ezeket a gyakorlattípusokat.

Lényegében hasonlatosak ezek a módszerek azokhoz, amelyeket a magyar általános iskola anyanyelvi oktatásában az olvasmányfeldolgozás során alkalmazunk. A hallgatók a szövegeket a tanítási órán közösen, tanári irányitással dolgozzák fel. Eleinte a tanár kérdez a szöveg tartalmilag fontos részeire, később a hallgatók tesznek fel egymásnak kérdéseket, s felelnek rájuk. Ebben a munkában elengedhetetlen a szisztematikus ja-

vítás, a lényeget tartalmazó részekre való rávezetés, a helyes nyelvi forma megbeszélés után történő kialakítása, a vázlat táblai rögzítése s végül a vázlat alapján történő reprodukció. Gyakran okoz viszont nehézséget a hallgató fejlett nyelvi jelzőrendszerben való gondolkodása és a célnyelv tanult egyszerű formái közti ellentét.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztésében az első félév során azok a tanáraink végeznek igazán eredményes munkát, akik helyes arányt tudnak kialakítani a kötetlen, felszabadultabb beszélgetések és a kötöttebb szövegfeldolgozó, az önálló szó- vagy írásbeli kifejezőkészséget megkövetelő óratípusok között. Nem szabad ugyanis megelégedni csak a cím megadásával, amikor házi feladatként fogalmazást adunk, hanem következetesen törekedni kell a produktív vázlat készítésére.

A második félévben szakirányu nyelvi képzés folyik a magyarórákon. Mig az első félév feszített tempót követel tanártól és hallgatótól egyaránt, addig a második félév tananyaga szellősebb, egy-egy lecke feldolgozásában több lehetőség nyílik a vázlat- és jegyzetkészítés szisztematikusabb oktatására. Ezt lehetővé teszi az idegen nyelv tanulásának egy ismert pszichés tényezője is: a hallgatók e félév során eljutnak arra a szintre, hogy a mennyiségi tényezők felhalmozódása után funkcionálni kezd az új, második jelzőrendszer: a sok gyakorlás révén megkezdődik a magyar nyelvi formákban történő gondolkodás.

A reproduktív vázlatkészítés lehetséges formáit a tanórán oktatjuk. A szövegfeldolgozás során tanári irányítással közösen készül a vázlat a táblán is. A munka a szöveg tagolásával kezdődik, a hallgatók megállapítják, hogy milyen egységekből épül fel, majd kiemelik - ha lehetséges, aláhúzással, idézet formájában - egy-egy rész fő gondolatát, vagy önállóan fogalmazzák meg ezt. A következő fázisban - de lehet, hogy ezt megelőzően - kérdése-

ket tesznek fel a lényeges gondolatokra, s végül célszerű kiemelést fogalmaznak. A vázlatkészítés oktatásának befejező szakaszában olyan vázlatot állítanak össze, amely a lehetséges formák közül a legcélszerűbbet választja. Természetesen az utolsó fázis a szövegnek a vázlat alapján történő reprodukálása.

A módszert nemcsak a nyelvórákon, hanem a laboratóriumi foglalkozásokon is alkalmazzuk, de azzal a különbséggel, hogy ott a hallgató önálló munkája áll az előtérben. Hasonló célt szolgálnak az önálló beszámolók is. Ezek a tanár által kijelölt szakjellegű cikkek, kisebb tanulmányok alapján készülnek, a hallgató otthon dolgozza fel őket, vázlatot készít, s ennek alapján kiselőadást tart az órán. /Csak zárójelben érdemes itt elmondani, a tanárnak mégis figyelemmel kell lennie, a kiselőadás készítésének egyik nehézségére, arra hogy a szövegben előforduló, a megértéshez nélkülözhetetlen új fogalmakat és szakszavakat a többi hallgató számára meg kell magyarázni, s az eredeti alapszövegben használt, de a hallgatók zöme által nem értett nyelvi fordulatokat a közösen ismert formákra kell transzponálni./

A kiselőadás egyben a jegyzetkészítés készségének kialakítását és fejlesztését is szolgálja, hiszen az előadást készítőnek egy vagy több cikkből kell kivonatot szerkesztenie. A többi hallgató feladata a hallottak jegyzetelése. Ezt a tanár ellenőrzi, eleinte ennél a fázisnál megállva a jegyzetelés tartalmi és formai szabályaira is felhívja a figyelmet /részekre bontás, lényegkiemelés, rövidség, levegős forma, tagolás, betűforma, aláhúzás, az összefüggések láthatóvá tétele, rövidítések stb./ A későbbiekben a hallgatók jegyzeteik alapján kérdéseket tesznek fel az előadónak, kiegészítik a témát, vitatkoznak róla. Ugyanekkor lehetőség nyílik az értékelésre is.

A jegyzetelés oktatásának igazi terrénuma a hallás utáni szövegreprodukálás oktatása. Hallgatóink az év végi vizsgán

kétféle reprodukciós feladatot kapnak. Az egyiket a szóbelin, ahol 25-30 sornyi szöveg lényegét kell kb. 5 perces ismerkedés után néhány mondatban összefoglalniuk. Ez a vázlatkészítés kialakult készségének ellenőrzése is. A másik reprodukciós feladattal az írásbeli vizsgán találkoznak. Itt kétszer felolvasott - jobb, ha "előadott" - egy oldalnyi szöveg tartalmát kell újrafogalmazniuk. A feladatot csak úgy tudják megoldani, ha hasonló terjedelmű folyamatos előadás jegyzetelését megtanulták. Ezért módszeresen felkészítjük hallgatóinkat a hallás után történő jegyzetkészítésre. Itt is a közös munka az oktatás első lépése. Nagy figyelmet fordítunk a fokozatosságra: rövidebb, könnyen tagolható, kellően és arányosan információgazdag, lehetőleg érdekes, igen kevés, de környezetében érthető új szót, kifejezést tartalmazó szakmai jellegű szöveget olvasunk fel /mondunk el/ eleinte, s ebből a hallgatók aktivitását felhasználva tanári irányítással közösen készítünk jegyzetet. A szöveget többször meghallgathatják, s így ellenőrizhetik a jegyzet használhatóságát. Végül a közösen készített jegyzet alapján részenként mondják el a hallottakat, majd egy hallgató az egészet.

A továbbiakben egyre nagyobb teret engedünk a hallgatók önállóságának, hiszen végső soron az önálló gondolkodás kialakítása, az önálló jegyzetkészítés készségének kialakítása a célunk. Szükséges viszont, hogy a tanár nemcsak az eredményre, a szöveg szóbeli visszaadására figyeljen, ellenőrizze, javítsa a jegyzetet is, adjon tanácsokat. Jellegzetes hallgatói hiba ugyanis, hogy sokan közülük megragadnak az adatok rögzítésénél, kevéssé ügyelnek a gondolatmenetre, a lényeges, az összefüggéseket tükröző gondolatok kiemelésére. Tanáraink egy része viszont hajlamos arra, hogy csak a reprodukált szöveg hibáira koncentráljon, s nem mutat rá, hogy ezek nemegyszer a jegyzetkészítés elégtelen voltából adódónak.

Hozzászólásomban tapasztalatainkból kíséreltem meg néhányat kiemelni. Ha a vázlat- és jegyzetkészítés oktatásának kérdéseiről tovább gondolkodunk, remélem, nem hiába tettem azt.

Dr. Ginter Károly:

KÉT MEGJEGYZÉS A SZÖVEGALKOTÁS KÉRDÉSÉHEZ

A szöveggel szemben támasztott alapvető követelményekről azt tanultuk az iskolában, hogy a helyes szöveg világos, szabatos és magyaros. Megítélésünk szerint a világos szöveg egyértelmű és könnyen megérthető, a szabatos megfelel a magyar nyelv szerkesztési szabályainak. A magyarosságot nehezebb megragadnunk. Ide sorolható az a követelmény, hogy ne használjunk feleslegesen idegen szavakat, s kerüljük a más nyelvekből átvett, a magyartól idegen szerkezeteket.

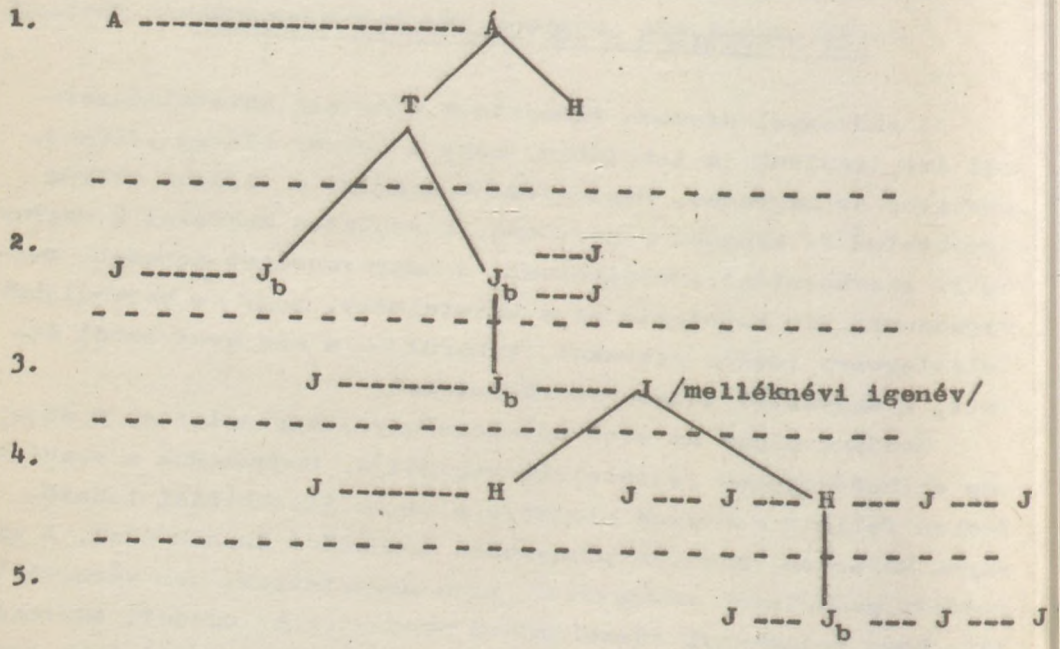
Mondanivalónk az első követelménnyel kapcsolatos, a szöveg érthetőségének feltételeit vizsgálja. Módszerünk a szakirodalomban fellelt szövegek elemzése s olyan átalakítási lehetőségek keresése, amelyek könnyebben érthetővé teszik őket. A kifejtett gondolatok nemegyszer igen összetettek; nem várható tehát, hogy valamennyi részelemüket megtartva az eredeti szöveget tőmondatok sorává lehessen alakítani. Az alanyi-állítmányi szerkezetekre bontás, a mellékmondati felépítés mégis érthetőbbnek, világosabbnak tetszik, mint a nominális jellegű bővítés, esetenként túlbővítés.

Vizsgáljuk meg a következő mondatot: "Tanulmányunkban folyamatos üzemű rúd-drót hengerművek tirisztoros fordulatszámszabályozású egyenáramú motoros hajtásai által a primer táphálózatban keltett felharmonikus áramok mennyiségi és minőségi jellemzőinek, valamint csökkentési lehetőségüknek vizsgálatát végeztük el."[1]

---

[1] Elektrotechnika 1974/7-9. 256. l.

Szerkezete így rajzolható fel:



Az ágrajzból látható, hogy bármilyen hosszú is az idézett szöveg, egyszerű bővített mondattal van dolgunk. Feltűnő azonban az alanyi és az állítmányi rész közötti aránytalanság: minden bővítmény az állítmányi részben található. Nem is kapcsolódhat semmi az alanyhoz, hiszen mondatunkban csak igei személyrag képviseli.

A bővítmények egymáshoz kapcsolódása függési tagolást tesz lehetővé. Ezt szaggatott vonalakkal érzékeltetjük. Igy jól láthatóan öt szintet különböztethetünk meg. A legfelsőbe tartozik az alany és az állítmány, valamint az utóbbinak tárgya és határozója. Az állítmány két bővítményét mint külön szintet le is választhatnánk az igéről. Ez azonban a magyar nyelvet tekintve mesterkéltnek tűnik, mivel a tárgy még az igeragozás minősé-

gét is meghatározza. S ha a tárgyat az igével egy szintbe soroltuk, nem látjuk indokoltnak a vele azonos közelségben álló határozó elválasztását sem. Külön szinteket képviselnek a birtokos jelzők mint olyan nyelvi szerkezetek, amelyek magukban hordozzák egy alany-állítmány-bővitmény felépítésű szerkezet elemeit. /A minősítő és a kijelölő jelző csak a tőmondat felépítésének lehetőségét hordozza./ A harmadik szint minősítő jelzői helyzetben álló igeneve a hozzákapcsolt bővítményi lánccal mintegy újrakezdi, megismétli a kiindulási pontul szolgáló predikatív szintagma bővítését.

Nem szorul külön bizonyításra, hogy az öt szint a mondat megértését még magyar anyanyelvű olvasók számára is megnehezíti, nemhogy külföldi hallgatóink számára. Még inkább igaz ez, ha nem írott /tehát szükség szerint többször is elolvasható/ szövegről van szó, hanem szóbeli közlésről. Más szövegeken is végezve vizsgálatokat azt tapasztaltam, hogy három ilyen szintet még könnyen figyelemmel tud kísérni a hallgató, illetve az olvasó. Ilyennek a létrehozására kell tehát kísérletet tennünk. Rögtön egyszerűsíthető a mondat igésítéssel: vizsgálatot végez ----> vizsgál. Igy ez a megoldás lehetséges:

"Tanulmányunkban az olyan felharmonikus áramok minőségi és mennyiségi jellemzőit, valamint csökkentési lehetőségét vizsgáltuk, amelyeket a folyamatos üzemű rúd-drót hengerművek tirisztoros fordulatszám-szabályozású egyenáramú motoros hajtásai keltenek a primer táphálózatban."

A mellékmondat ellenkező súlyozású felépítése /az alanyi rész a terheltebb a jelzők és a többszörösen is minősített birtokos jelző miatt/ és a második predikativ viszony adta "újrakezdés" könnyíti a mondanivaló áttekintését.

Még áttekinthetőbbnek látszik a két független mondattá bontás ilyenféleképpen:

"A folyamatos üzemű rúd-drót hengerművek tirisztoros

fordulatszám-szabályozású egyenáramú motoros hajtásai a primer táphálózatban felharmonikus áramokat keltenek. Tanulmányunkban ezek minőségi és mennyiségi jellemzőit, valamint csökkentési lehetőségét vizsgáltuk."

Ez a forma azért is tűnik előnyösebbnek, mert tárgyszerűbb indítást ad a mondanivalónak: a szubjektívebb elemet hordozó birtokos személyrag csak a második mondatban lép színre. A tárgyszerűbb kezdet növeli a szakcikk stiláris értékét.

Újabb bontási módot ad az első mondat alanyához fűzött birtokos jelző helyhatározóvá alakítása: "A folyamatos üzemű rúd-drót hengerművekben a tirisztoros fordulatszám-szabályozású egyenáramú hajtások a primer táphálózatban felharmonikus áramokat keltenek." Igy azonban számolnunk kell az azonos határozórag egy mondaton belüli ismétlődésével /amelynek egyhangúságát itt szerencsére mérsékli a két toldalék eltérő hangalakja/.

Ez utóbbi két kifejezési forma előnye az is, hogy az alanyi és az állítmányi tömb viszonylag egyensúlyban van. A szintek számának csökkenésén kívül ez is könnyíti a mondat megértését.

A szaknyelvi szövegnek feltétlenül egyértelműnek kell lennie. Ezért törekszik minden szakterület a megnevezések egységesítésére, az esetleg párhuzamosan élő, nem egyszer nagyon hasonló alakok közül valamelyik általánosítására, vagy éppen arra, hogy a meglévő két alakot jelentésmegkülönböztető szereppel ruházza fel.

Az egyértelmű kifejezést a szóhasználaton kívül grammatikai eszközök is segítik. Ezek közül mintha nem élnénk elég bátran a névelővel. "Közép-Afrika egyik tavából állandóan jelentős mennyiségű metángáz távozik. A tóból távozó metángáz hasznosítására érdekes eljárást dolgoztak ki a német tudósok." - olvashattuk a NEI egyik gyakorlószöveg-javaslatában. A második mondat az igeneves bővítmény segítségével mintegy megismétli az első leglényegesebb elemeit. Az egyszerűsítési javaslat /" A gáz hasznosítása-

ra...."/ azon feneklett meg, hogy az illetékes szakemberek az átalakítás nyomán keletkezett szöveget nem találták elég pontosnak, nem látták nyilvánvalónak, hogy a második mondat névelős fő neve csak az előző mondatban említettre utalhat, nem vették figyelembe a határozott névelőnek a szövegkörnyezetből adódó erősen meghatározó értékét.

Máskor pedig bonyolult szerkezettel vélik a szerzők helyettesíthetőnek a névelőt: "A gumi csillapító tulajdonsága megakadályozza annak /ti. a guminak/ deformálódását...."[2] Pedig a határozott névelő módot nyújt az egyszerűbb, mégis pontos előadásra: A gumi csillapító tulajdonsága megakadályozza a deformálódást.

Összefoglalva: a szakmai szöveg felépítése során törekedni kell a mondanivaló szükséges mértékű tagolására, vagyis a predikatív szintagmák megfelelő ismétlésére, s élni kell a határozott névelő pontos és egyértelmű kijelölő értékével.

---

2 Járművek, Mezőgazdasági gépek 1974/9. 349.1.

M é s z á r o s L á s z l ó :

A REPRODUKCIÓ SZEREPE, SZINTJEI, FORMÁI

A szövegközpontú nyelvoktatásban lényeges fogalom a reprodukció. Mivel szövegek alapján dolgoznak a hallgatók, s azon keresztül ismerik meg a /szak/lexikát és az új nyelvtani szerkezeteket, szükségszerű, hogy teljes - rövidebb vagy hosszabb - szövegeket tudjanak reprodukálni. A feldolgozás során a szöveg témáját kérjük számon. A hallgató ugyanis az adott téma reprodukálásakor lineárisan, egymás után tudja alkalmazni a szöveg által javasolt szerkezeteket és lexikai egységeket.

A reprodukció célja olyan készség kialakítása, melynek birtokában a hallgatók "a szerzett ismeretanyagot képesek... magyar nyelven szóban és írásban kifejezni zárthelyi dolgozatok, konzultációk, beszámolók és vizsgák alkalmával"/Folia Practico-Linguistica, VIII.kötet 8.1./ A reprodukciós gyakorlatok során a hallgatók fokozatosan megtanulnak bánni szakmai tárgyú szövegeikkel, ill.ezirányú készségük tovább fejlődik.

A reprodukció csak a szöveg feldolgozása után következhet, hiszen annak tulajdonképpen célja és eredménye is. Ezen túlmenően a reprodukció a szövegfeldolgozás eredményességének szinte egyetlen lehetséges ellenőrzési módja is. A készség kialakításával célunk az is, hogy a hallgató a reprodukció során minél jobban meg tudja közelíteni a megismert szöveget.

Itt fel kell hívnunk a figyelmet egy paradox jelenségre, amelyet minden gyakorló tanár ismer. Nevezetesen azt, hogy elvileg annál jobb a reprodukció, minél inkább megközelíti az eredeti szöveget mind a nyelvi megformálás, mind a szaklexika alkalmazása, mind pedig a gondolati-tartalmi egymásutániság szem-

pontjából, mégis a szóról-szóra való megtanulás-elmondás a készségek önálló alkalmazásával szemben érvényesiti hatását. A "magolás" néven ismert tanulás ugyanis más készségeket fejleszt ki a hallgatókban és más energiákat köt le, mint amilyeneket a reprodukción keresztül kialakítani illetve fejleszteni szándékozunk.

Milyen tehát a jó reprodukció?
Erre a kérdésre úgy lehetne válaszolni, hogy jó a reprodukció, ha az a szöveg felépítésének, gondolatmenetének részleteiben is megfelel, a szükséges szaklexikát használja és nyelvtani szerkezeteiben, nyelvi megformálásában is változatos, pontos, kifejező.
A reprodukciónak ez az értelmezése jól beleillik abba a felfogásba, amely magyar nyelvoktatásunk végső célját készségek kialakításában jelöli meg.

Ehhez a kérdéshez kapcsolódik többek között a reprodukció két oldala: a szakmai-tartalmi és a formai. Másképpen megfogalmazva: mit értett meg a hallgató a szövegből, illetve hogyan adja azt vissza. Ez a két oldal szükségszerűen együtt jelenik meg a reprodukció során és bizonyos értelemben az első meghatározza a másodikat. A szükségszerűen együttes megjelenés viszont nem jelent mechanikus kapcsolatot.

Alapfelismerés lehet, hogy csak azt tudja reprodukálni a hallgató, amit felfogott, megértett. A megértés azonban még nem vonja maga után automatikusan a jó visszaadást. Éppen ez az a pont, ahol a készség kialakításának szükségszerűsége és sajátossága kimutatható. Gyakran találkozhatunk ugyanis olyan hallgatókkal, akik az adott tanulási szinten bizonyíthatóan közepesen, vagy majdnem jól megértették a szöveget összefüggéseivel együtt, a visszaadás viszont hiányosan, igen alacsony színvonalon jelenik meg, éppen a készség hiánya miatt.

Itt érkezünk el a reprodukció értékelhetőségéig. Külön tudjuk vizsgálni és mérni azt, hogy a hallgató mit értett meg

a szövegből, és külön azt is, hogyan adja azt vissza. A két külön mérésre szolgálnak a tesztek.
A megértés kimutatásához és értékeléséhez előre megadott válaszok közül kell a hallgatónak a helyesnek tartottat kiválasztania, míg a formai oldal, a visszaadás mikéntjének vizsgálatakor a hallgató maga ad választ a feltett kérdésekre. A konkrét értékelésnek természetesen más módszerei is lehetségesek, ezek vizsgálata most nem feladatom.

A reprodukció fogalmának jelentése, értelmezhetősége nagyon sokrétű. Tulajdonképpen sok szálon kapcsolódik a nyelvtanítás során elkülöníthető egyes fázisokhoz: a szövegfeldolgozáshoz, az önálló szövegalkotáshoz, a kommunikációhoz. Szóltunk már a reprodukcióról mint a szövegfeldolgozás céljáról és eredményéről. Felfoghatjuk azonban a szövegalkotási készség eszközeként, egyfajta átmeneti állomásként is. Erre utal a következő megállapítás: "Az egyetemen folyó magyar nyelvoktatás keretében a szövegértés passzív tudását akarjuk aktívvá tenni, vagyis a szövegértéstől a szövegek reprodukálásán át el akarjuk juttatni a hallgatókat az önálló szövegalkotás képességéhez" /F.Pr-L. IX. 85.1./.

A végső cél az önálló szövegalkotás; eszköz az ehhez vezető úton a reprodukció, amely pedig a szövegfeldolgozás céljaként és eredményeként tartható számon. Ez a modell természetesen csak bizonyos absztrakcióban és csak bizonyos határig elfogadható. Komoly hiba az abszolutizálás, illetve a sorrend mechanikus felfogása. Szinte lehetetlen ugyanis előbb csak a szövegértés technikáját, készségét tökéletesen elsajátítani, ezután csak a reprodukcióét, és végül a szövegalkotásét. Ezek a készségek folyamatosan, egymást feltételezve, segítve, dialektikus összhangban alakulnak ki, illetve ezeket így kell kialakítanunk a hallgatókban. Ne legyen olyan hallgatónk, aki az adott mérnöki szakterületen olvasott és hallott szöveget egya-

ránt fel tud fogni, ugyanakkor képtelen a magyar nyelven való reprodukálásra. A hallgatók érdeke sem ezt kívánja, másrészt a reprodukciós készség minden bizonnyal az új szövegek megértésének biztonságát is tovább erősíti.

A reprodukciós készség kialakításakor mindenekőtt azt kell szem előtt tartani, hogy a szöveg visszadása különböző mélységekig hatolhat le. Ennek megfelelően eltérő szintek állapíthatók meg: az egymondatos választól a tökéletesen szabad reprodukcióig hat egymásra épülő, emelkedő nehézségi fokozatú szintet vázolhatunk fel. A tanítási gyakorlatban ezen túl több átmeneti szintet is feltételezhetünk; a kategorizálás bizonyos önkényességet jelent. Az egyes szintek tulajdonképpen nehézségi sorrendben jelennek meg, az egyszerűbbtől az összetettebbig haladnak. Szükséges azonban arra utalni, hogy ezen szintek tökéletes teljesítése, még az egyszerűbbeké is, komoly szellemi erőfeszítést követel a hallgatótól a megfelelő készség-szint kialakulása előtt, illetve idején.

Így /1/ a szöveg témájának egy-két mondatban való összefoglalása is nehézséget jelenthet a hallgató számára. A reprodukciónak ezen az első szintjén viszonylag hamar túljuthatnak; ez a készség több-kevesebb pontossággal már az első év elején kifejlődhet.

A második szinten azt kérjük a hallgatótól, hogy /2/ szakaszonként határozza meg a szöveg tartalmát. Egy-egy szakasznak itt is csak egy-két mondat felel meg, szinte csak jelölésképpen.

A következő szinten már /3/ a reprodukciónak ki kell terjednie az egyes szakaszok részeire is. A jó vázlatkészítés ehhez a szinthez kapcsolódik.

Külön szintnek fogjuk fel azt, amikor /4/ a szakaszok részeinek reprodukcióján túl a hallgató figyelme kiterjed a szakaszok közötti szakmai-logikai összefüggések visszaadására is.

A következő szint /5/ teljesítése már komoly erőpróba elé ál-

litja a hallgatót: itt ugyanis a szöveg fontosabb szaklexikáját, főbb szerkezeti részeit kell lehetőleg sorrendben visszaadni a szöveg új, jellegzetes szókapcsolatainak nyelvtani struktúráinak megtartásával. Kézenfekvő lenne, hogy ezzel a szinttel befejezettnek tekintsük az új szöveg feldolgozása után következő reprodukciós sort. Itt már ugyanis jól mérhető, hogy mennyire sajátította el a hallgató az új lexikát, az új nyelvtani jelenségsort, illetve a szöveg gondolatmenetét, értelmét. Szükséges azonban meghatározni az ez után következő szintet is, amelyet /6/ szabad reprodukciónak nevezünk. A reprodukciós készség itt teljesedik ki: ugyanis a hallgató önálló logika alapján adja vissza a szöveg tartalmát, szabadon, nem feltétlenül ugyanazokkal a szavakkal, csak a legfontosabb szaklexikát és szókapcsolatokat megtartva. Ez a szint már igen közel áll a szabad szövegalkotáshoz, ahhoz átmenetet képez.

A reprodukció formáin azt értjük, ami az egyes szinteken a tanítási órán megjelenik - tehát az egyes szintek konkrét megjelenéséről van szó. Tudjuk, hogy a reprodukció akár olvasott, akár hallás utáni szövegre épülhet. Ez tulajdonképpen nem lényeges megkülönböztetés. Lényeges viszont a reprodukció formáinál szétválasztani az írásbeli és a szóbeli reprodukciót. Amikor reprodukciót kérünk a hallgatótól, választanunk kell: vagy az egyik, vagy a másik alapvető formát kell megjelölnünk. Igaz, néha kombinált gyakorlatra is sor kerülhet: az írott és a szóbeli reprodukció összefonódhat, alapvetően mégis külön kell tárgyalni a két kategóriát. /A szétválasztás ellenére bizonyos párhuzamokat fedezhetünk fel, ezért "egymás mellett" soroljuk fel őket./

Elsőnek vegyük azt a formát, amikor a hallgatótól azt kérjük, hogy 1-2 mondatban foglalja össze a szöveg tartalmát, akár írásban, akár szóban. Itt tehát azt a kérdést tesszük fel: "Miről szól a szöveg?"

Más forma a kulcsszavak összeállítása; ezt a gyakorlatot szinte kizárólag csak írásban végezhetjük el. Ez is különböző módon realizálódhat: a kulcsszavakat a hallgatók önállóan, esetleg tanári segítséggel állítják össze.
Ugyanúgy, mint az első formánál, felkerülhet a gyakorlat a táblára, miközben a hallgatók is a füzetükbe írnak - /ez jórészt a többi típusnál is elvégezhető/.
A kulcsszavakat megadhatja a tanár is, vagy akár a könyv is - ebben az esetben a hallgatók szóban vagy írásban kitöltik, kiegészítik a kulcsszavakat. Akárhogy végezzük is ezt a gyakorlatot, a kulcsszavak sora tulajdonképpen még nem feltétlenül adja meg a szöveg vázlatát - ez külön formaként jelenik meg.
Természetesen a vázlatkészítésnek több lehetséges módja van.
Jó vázlat állítható össze a megfelelő kulcsszavak segítségével; ezt szóban nem érdemes elvégezni. Viszont ha kérdések sora alkotja a vázlatot, szóban is elmondhatják a hallgatók adott esetben a szóbeli kérdéssort a táblára, illetve a füzetbe is leírhatják.
A vázlat összeállítható rövid mondatok segítségével is, akár írásban, akár szóban. Sok kombináció létezik már csak az eddigi formák alapján is.
Lehetséges, hogy előbb tanári segítséggel összeállítják a hallgatók a kulcsszavakat, ennek alapján kérdéseket tesznek fel szóban - ezekre rövid mondatos válaszokat adnak, és ezek sora adja meg a végső vázlatot.
A kérdéseket viszont nemcsak a hallgató állíthatja össze, hanem a tanár is felteheti, vagy tartalmazhatja a könyv is. Ebben az esetben vagy írásbeli vagy szóbeli válaszadásra kerül sor: itt a válaszok egésze adja a szöveg reprodukcióját. Ez a forma is többféle mélységben jelenhet meg: vonatkozhatnak az egyes kérdések csak az egyes szakaszok rövid tartalmára, néha azonban a kérdéssor igen alapos és részletes válaszokat is megkövetelhet.

Az eddigi formákban tulajdonképpen volt egy közös vonás: a

szöveg egészének ismeretében is csak töredékekben, kulcsszavakban, vázlatpontokban, illetve néhány rövid mondatban reprodukál a hallgató.
A következő formák esetében már egybefüggő reprodukcióról van szó. Az első ezek között az, amit részreprodukciónak nevezhetünk: itt egy rész, egy szakasz vagy egy fejezet leírását vagy elmondását kérjük. Ez a gyakorlat tehát több összefüggő mondatból áll; itt a hallgatónak már arra is figyelnie kell, hogy lehetőleg hibátlan mondatok összefűzéséből alkosson egy koherens kis szöveget.
A következő lépés az lehet, amikor a teljes szöveg írásbeli vagy szóbeli visszaadását várjuk el, tekintettel a szöveg tartalmi, lexikai, nyelvtani újdonságaira. Ez annak a szintnek felel meg, amikor a szövegnek minél tökéletesebb, de nem szószerinti reprodukálása a cél.
Innen már csak egy lépés vezet a szöveg alapján való írásos önálló szövegalkotásáig, illetve a szóbeli szabad előadásig. Erre a formára már az jellemző, hogy önálló logikai felépítés alapján, esetleg más összefüggésbe ágyazva jelenik meg az adott szöveg szakmai-nyelvi lényege.

Az írásbeli és a szóbeli reprodukció formái táblázatba összefoglalva

IRÁSBAN	SZÓBAN
miről szól? /1-2 mondat/	miről szól /1-2 mondat/
kulcsszavak — tanár, könyv — adja meg	—
vázlat — kulcsszavakban, kérdésekben, rövid mondatokban	vázlat — kérdésekben, rövid mondatokban
válaszok — tanár, könyv — kérdéseire	válaszok — tanár, könyv — kéréseire
egy rész leírása	egy rész elmondása
a teljes szöveg leírása	a teljes szöveg elmondása
önálló szövegalkotás a szöveg alapján	szabad előadás a szöveg alapján

S z é k e l y J ó z s e f :

REPRODUKCIÓS SZÖVEGEK FELHASZNÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI ÉS MÓDSZEREI A NEMZETKÖZI ELŐKÉSZITŐ INTÉZETBEN ÉS AZ EGYETEMEN

A Nemzetközi Előkészítő Intézetből az egyetemekre és a főiskolákra kerülő hallgatók gyakran panaszkodnak, hogy -- különösen az első időben -- nem értik jól az előadásokat, nem tudnak rendesen jegyzetelni. Bár ilyen jelzések magyar hallgatók részéről is előfordulnak, és figyelmen kívül hagyva, hogy a meg nem értésnek szakmai, szaktárgyi okai is lehetnek, ezek a jelenségek ráirányítják a figyelmet nyelvoktatásunk néhány alapvető követelményére, mindenekelőtt a diákok hallás utáni szövegértésének, valamint szóbeli és írásbeli reprodukáló készségének a fejlesztésére. Ezt a célt szolgálják többek között a különféle reprodukciós szövegek, amelyeknek tudatos, célszerű felhasználása nagymértékben segíti az említett készségek kialakítását, fejlesztését.

A külföldi hallgatók magyar nyelvoktatását -- az intézetben és az egyetemen folyó nyelvtanítási tevékenységet -- egységes folyamatnak kell tekintenünk. Ebből következik, hogy a reprodukciós szövegek felhasználása terén is érvényesülnie kell a folyamatosságnak, a fokozatosságnak.

Az előkészítő intézeti nyelvoktatás során a tanév második félévében kerül sor először reprodukciós szövegek feldolgozására. Ezt előkészítendő már előzőleg különböző gyakorlatfajtákkal -- pl. fontosabb mondatok aláhúzása egy szövegben, vázlatkészítés stb. -- igyekszünk rávezetni tanítványainkat arra, hogy meg tudják különböztetni a lényegest a kevésbé lényegestől, ki tudják emelni a fontos, meghatározó tényezőket, gondolatokat.

Kezdetben természetesen rövidebb, egyszerűbb szövegeket dolgozunk fel. A megértés megkönnyítésére az ismeretlen szavakat elő-

re felírjuk a táblára, és megmagyarázzuk jelentésüket. Hosszabb szöveg esetén a táblára előzetesen vázlat kerül, amely megkönnyíti a hallottak rendszerezését, és támpontot nyújt a reprodukálásra. A szöveget általában kétszer olvassuk fel, a felolvasást esetenként tanári előadás helyettesíti. Közben a diákok jegyzetelhetnek. Vannak hallgatók, akik csak a másodszori meghallgatás után készítenek jegyzeteket, így tudják jobban megragadni a lényeget. Mások jegyzeteiket már az első felolvasás alatt elkészítik, majd azután kiegészítik. Különösen eleinte, de gyakran később is problémát jelent, hogy a diákok nem a mondanivalót figyelik, hanem a szavakat, a kifejezés formáit. Mindenképpen arra kell törekednünk,hogy a hallgatók a feldolgozott szöveget saját megfogalmazásukban adják vissza.

A reprodukciós szövegek számonkérésének többféle módja lehetséges. Rövidebb szövegek esetén elképzelhető azonnali szóbeli számonkérés. Máskor rövidebb-hosszabb vázlat készítését kivánjuk meg. A vázlat alapján szóbeli beszámoló következhet. Általában írásbeli -- fogalmazási -- feladat kijelölésére kerül sor. Meg kell tanítanunk hallgatóinat arra, hogy jó-rossz, teljes-hiányos jegyzeteikből miképpen állítható össze és fogalmazható meg a kivánt szöveg. Szükség esetén az órán csináltatunk bemutatót egy-két jobb diák jegyzete alapján.

A szövegreprodukciónak megkülönböztetett szerepe van az intézeti másodéves hallgatók oktatásában. Ők minden héten legalább egy alkalommal vesznek ilyen szöveget. Ezek egy része a leckék olvasmányainak a szövegét egészíti ki. Például: A lecke címe: A mikroszkóp feltalálása. Kiegészítő reprodukciós szöveg: A mikroszkóp fejlődéstörténete. Másik leckecím: A Földhőerőmű. Kiegészítő szövegek: Milyen meleg van a Föld belsejében? és A geotermikus energia fa használása Magyarországon. A hallgatók általában írásbeli házi feladatot készítenek a meghallgatott szöveg alapján. Ezeket a fogalmazásokat külön papírra íratom, majd kijavítom, és a diákok a kijavított fogalmazást lemásolják a füzetük-

be. Hogy az így feldolgozott szövegek a későbbiek folyamán se merüljenek feledésbe, az így átvett anyagot a félévi és az év végi szóbeli vizsga tematikájába beépítem.

Az intézetben a tanév végére elérjük, hogy a hallgatók 20-25 soros reprodukciós szöveget megértenek, és a maguk nyelvi szintjén írásban reprodukálnak. A tanév utolsó két zárthelyi dolgozatában szerepel ilyen feladat.

Az egyetemen az első félévben olyan terjedelmű és nehézségi fokú reprodukciós szövegeket szoktam feldolgozni, mint az intézetben az év végén, az alkalmazott módszerek is megegyeznek. Itt a hallás utáni szövegértés begyakorlását segítik elő az I. éves tankönyv leckéinek második szövegei. Ezeket mint reprodukciós szövegeket dolgozzuk fel. Az olvasmányokhoz kapcsolódó gyakorlatok a megértés elmélyítését, a jegyzetelési készség fejlesztését szolgálják. Az a tény, hogy a szövegek a tankönyvben vannak, bizonyos szempontból előnyt jelent, de ugyanakkor nem kívánatos hatás is érvényesülhet. A diákok a meghallgatott szövegnek utánanézhetnek, összehasonlíthatják saját megoldásukkal. Viszont egyes túlbuzgó hallgatók előre készülhetnek, elolvassák, sőt megtanulják a bemutatásra kerülő szöveget. Ezt elkerülendő gyakran nem a tankönyvi szöveget dolgozom fel, hanem más összeállítást. Néhány példa: A 3. lecke Olajkutak az Alföldön c. olvasmánya helyett a Kőolaj-földgáztermelés Magyarországon c. szöveget használom. A 4. lecke Házgyárak c. szövegét Házgyári épitkezések Magyarországon és a házgyári épitkezések előnyei és hátrányai c. szöveggel helyettesítem. A 7. lecke Látogatás a nemzetközi teherelosztóban c. olvasmányát helyettesítő két szöveg: Az Országos Villamos Teherelosztó és A szocialista országok központi teherelosztója. Más esetekben a reprodukciós szövegek elmélyítik, kibővítik a leckék első olvasmányait. Például: A 10. lecke szövege A természetes vizek ipari felhasználása. Ezt egészíti ki A víz szerepe az ember életében és a Kutatás a Föld mélyében levő víz után c. szöveg. A 11. lecke olvasmánya Időmérés --

időmérő eszközök. Ehhez használom Az óra története c. reprodukciós szöveget. Ezeket a szövegeket a NEI hallgatói számára általam összeállított olvasókönyvből vettem.

Az első évfolyam második félévében már némileg hosszabb és nehezebb szöveget is feldolgozhatunk, de ezek is adaptált szövegek legyenek. Közös táblai vázlatra csak terjedelmes szöveg esetén van szükség. Az esetleges ismeretlen szavak megmagyarázása többnyire menet közben történik.

A második évfolyamon a már említett típusú reprodukciós szövegeken kívül másféle szövegeket is használunk. Itt a szakmai szempont kerül előtérbe. Tehát adhatunk szakkönyvből vagy szakcikkből megfelelően kiválasztott részletet -- adaptálás nélkül. Kevésbé nehéz szöveg esetén megpróbálkozhatunk a szöveg egyszeri felolvasásával, ugyanis hallgatóink a szaktárgyi órákon csak egyszer hallgatják meg az előadásokat. Ugy kell megérteniük és jegyzetelniük a hallottakat. Ennek ellenére az esetek többségében a kétszeri felolvasás az általános. A második évfolyamon a II. félév első zárthelyije az eddig tanultak, gyakoroltak alkalmazását kívánja meg. A tanár által kétszer felolvasott szakmai szöveg alapján a hallgatók a közben készített jegyzeteik felhasználásával fogalmazást írnak. Ezzel lemérjük, hogy tanítványaink az egyetemi nyelvtanulás befejezése előtt milyen szintre jutottak el a hallás utáni szövegértés és a hallottak reprodukálása területén.

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy a reprodukciós szövegek feldolgozása igen hasznos nyelvtanításunk folyamatában. A tanár feladata a megfelelő téma kiválasztása, a szöveg esetleges adaptálása, összeállítása, a feldolgozás leginkább célravezető módszerének alkalmazása és a hallgatók fogalmazásainak a javítása. Nem kétséges, hogy a ráfordított munka a hallgatók nyelvtudásának fejlődésében, nyelvi szintjük emelkedésében sokszorosan visszatérül.

M e i d l i n g e r E r z s é b e t :

ÖNÁLLÓ SZÖVEGALKOTÁS SZÓBAN

A hazánkba szakmai tudás, diplomaszerzés céljából érkezett külföldi diákok számára a magyar nyelv a szükséges ismeretek elsajátításának eszköze. Magyar nyelvoktatásunk célja, hogy a hallgatók a rendelkezésükre álló viszonylag rövid idő alatt olyan nyelvi jártasságokra és készségekre tegyenek szert, hogy a magyar nyelvű szakmai előadásokat megértsék, az előadásokon magyar nyelven jegyzetelni, a magyar nyelvű tankönyvekből, jegyzetekből tanulni tudjanak, valamint képesek legyenek a tanultakról írásban, illetve szóban számot adni.

A nyelvi érintkezés négy alapformája a beszédértés, a beszéd, a szövegértés vagy olvasás és az írásbeli kifejezés közül a beszédről, a beszédkészség kialakításáról és fejlesztéséről, a beszédhez szükséges nyelvi készségekről és nyelven kívüli feltételekről szeretnék bővebben szólani.

A beszédtevékenység igen bonyolult folyamat. Az idegen nyelvű beszéd tanítása, gyakoroltatása nagyon jelentős helyet foglal el a nyelvoktatásban. Hatékony fejlesztéséhez jól kell ismerni a nyelvtanulást befolyásoló külső körülményeket, szubjektív tényezőket és a beszédfejlesztés pszichofiziológiai és didaktikai vonatkozásait.

A nyelvtanulást meghatározó első objektív körülmény maga a tanított nyelv, mint jelrendszer. A mi esetünkben ez a magyar nyelv, ami általában nincs rokonságban külföldi hallgatóink anyanyelvével, vagy az általuk eddig használt vagy megismert idegen nyelvekkel. Pl. az arab vagy egyes szláv nyelvterületekről érkezett diákok számára új a magyar nyelvben használt írásjelrendszer és írásmód is. Mindez nagy nehézséget jelent a felsőfokú tanulmányaik folytatásához szükséges nyelv elsajátításában.

A második a környezet, amelyben a nyelvoktatás folyik. A pszicholingvisztikai kutatások azt bizonyítják, hogy az eredményes idegen nyelvtanulásnak a kisgyermekek beszédtanulásához hasonlóan élménydús szituációkban kell zajlania, külföldi hallgatóink ez élmények, azaz a magyar nyelvi ráhatás mennyiségét tekintve igen szerencsés helyzetben vannak, mert nemcsak a magyar nyelvórákon, hanem a szaktantárgyak óráin, társaikkal érintkezve, a diákotthonban, a mindennapi élet ezer más területén/rádió, TV, mozi, színház, utca/hallják, használhatják, tanulhatják az elsajátítandó nyelvet. Aktívabb hallgatóink élnek is ezekkel a lehetőségekkel. A harmadik tényező a tananyagként meghatározott ismeretek, jártasságok és készségek mennyisége, a negyedik pedig ez elsajátítás rendelkezésre álló idő. Jól megválasztott módszerek, gazdaságosan felépített tanórák eredményesebbé tehetik munkánkat.

A beszédkészség fejlesztésének szubjektív feltételei közé tartoznak a beszélni tanuló és a tanár pszichikai sajátosságai, a tanár szakmai felkészültsége, tájékozottsága az adott műszaki témában, a jó szövegismerete, módszertani rátermettsége.

Az extrovertált típusú hallgatók könnyedében, jobb tempóban beszélnek, sőt igen gyakran beszédjük belső kényszer indukálta gyorsasága fonetikai, grammatikai hibák sorozatát eredményezi. Ilyen esetben egy-egy hiba után hosszas nyelvtani magyarázatba kezdeni helytelen, de a hibákat javítatlanul sem hagyhatjuk. Legjobb a hibás végződéseket, kifejezéseket, szerkezeteket egyszerűen helyesen a hallgató után mondani, esetleg ezt megelőzően finom figyelmeztetéssel jelezni. Javíthatják a hallgatók is egymás hibáit. Megbízhatunk egy vagy több hallgatót a hibák jegyzésére, illetve javítására. Az eleve zárkózott természetű hallgatók nehezebben szólalnak meg és beszélnek magyarul. Különösen erős gátlás alakulhat ki, ha e zárkózott természet kevés nyelvismerettel és rossz fonetikai alapokkal párosul. Gátlást

eredményezhet még a spontaneitás hiánya, a magyar és az anyanyelv, vagy az eddig használt nyelv közötti artikulációs-intonációs különbségek, kifejezésbeli eltérések, sőt hasonlóságok is, a transzfer és interferencia jelensége a magyar nyelvitől eltérő, beidegződött anyanyelvi lélegzés.

A helyes beszédtechnikához hozzátartozik az automatizált, könnyed hangképzés, vagyis megfelelő fonetikai alapok nélkül nincs gördülékeny, jól érthető idegen nyelvi beszéd. Tapasztalataim szerint még a másodévesek óráin is helye van a fonetikai gyakorlásnak, mert gyakran a viszonylag jól beszélő hallgatók is csak koncentrált figyelemmel tudják helyesen képezni az anyanyelvükből hiányzó, de a magyarban meglévő hangokat. Gondolok itt az arab országokból érkezett hallgatók által ejtett "gy", a délamerikaiak és a francia iskolákban tanultak "c" hangjaira és általában a nyelvünkben használt tiszta, nyílt magánhangzókra. E gyakorlatok során jó szolgálatot tesz a magnó, a "Magyar nyelvi laboratóriumi gyakorlatok külföldi hallgatók számára" c. jegyzet a hozzátartozó szalagokkal, az elsőévesek számára készült "Magyar nyelv" jegyzet fonetikai gyakorlatai és a tanár által szükség szerint az egyes hallgatók, vagy hallgatócsoportok számára összeállított kis szógyűjtemény, vagy akár mondóka.

A beszéd tanításának módjait befolyásolja a nyelvtanulásban elért fok is. Az egyetemeinken és főiskoláinkon tanuló külföldi diákok haladó nyelvtanulóknak minősülnek. Nyelvtanulásuk kezdeti szakaszában a receptivitás dominál, a produktív idegen nyelvi jártasságok felé haladva. Tehát a hallás utáni megértés fejlesztése, gyakoroltatása is, szerves kiegészítője a beszédtanításnak. Végső cél azonban a spontán kommunikáció, a gondolatoknak magyar nyelvű belső beszéddel történő kísérése lenne. Ehhez a nyelvtanulás korábbi szakaszaiban a hallgatóknak megfelelő mennyiségű szót, szókapcsolatkészletet és mondatmodellt kell elsa-

játítaniuk, hogy megfelelő automatizálás után az elsajátított szókincset, mondatstrukturákat gondolataik kifejezésére önállóan is fel tudják használni. A beszédkészség fejlesztésének tanulmányozása megkívánja, hogy a mondattípusokat egymáshoz való viszonyukban, egymásba való átalakíthatóságukban vizsgáljuk. Helyes a mondatközpontúság elvével mintamondatok összeválogatása, mert ezek bizonyos műveletek mint pl. transzformáció, szubsztitució, variáció elvégzésével a beszéd leggyakoribb közlési formáinak önálló megalkotásában segítik a hallgatót.

A beszédkészség fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszköze a kérdés - felelet, nem is beszélve a kérdés, a kérdőszó mondatformálást szabályozó szerepéről. A kérdés - felelet több változata alkalmazható. Kérdezheti a tanár a hallgatót vagy hallgatókat. Kérdezheti egy hallgató a hallgatókat, vagy több hallgató egy hallgatót. Igen jól bevált a kérdésnek láncszerű végigvezetése a csoporton. Vagyis egy valaki - akár a tanár is - kérdést tesz fel az egyik hallgatónak, majd az adott szituációban feleletet adó kérdezi hallgatótársát, és így tovább. A kérdés-felelet az órán több alkalommal különböző funkciókban is szerepelhet. Pl. az új anyag, új olvasmány tárgyalásának megkezdése előtt a tanár által kezdeményezett, témabevezető beszélgetésben, majd az új olvasmány mondatai megértésének ellenőrzését szolgáló rákérdezések során lehet az olvasmány gyakorlásának számonkérésének eszköze, kérdésekből is összeállítható az olvasmány vázlata, egyéni vagy csoportos munka lehet a bonyolultabb mondatokra vonatkozó összes lehetséges kérdés összegyűjtése.

A hallgatók gondolatközlését, stílusát gazdagabbá színesebbé tehetjük az igekötők használatának gyakoroltatásával, rokonértelmű szavak jelentésárnyalatainak megvilágításával, szólások, közmondások tanításával.

Hosszabb szövegek elmondatásával fokozhatjuk önálló előadásbeli készségüket. A monologikus beszéd gyakorlása elősegíti az összetartozó szerkezetek könnyed felidézését, hidat alkotva

a magyar nyelven való gondolkodáshoz. A hangos artikuláció növeli az idegen nyelvű beszéd és helyes kiejtés biztonságérzetét. A beszédkészség fejlesztésére szolgál egy-egy olvasmány vagy egy témához tartozó olvasmányok tartalmának, újságcikk lényegének vagy akár egy aktuális eseménynek az elmesélése.

A beszéd grammatikai, stilisztikai jegyei azonban önmagukban még nem képezik a teljes beszédtevékenységet. A beszédtanítás során a grammatikai vonatkozások bevésésekor gondot kell fordítani az extralingvisztikai kifejezőkészség /pl. megfelelő hangerő, hangmagasság, tényező/ kialakítására is.

V á r n a i A l a d á r :

A FOLYAMATOS BESZÉD KIALAKITÁSA KISELŐADÁSOK ÉS EGY SAJÁTOS ANKÉT KERETÉBEN

Kezdetben a külföldi hallgatók magyar szaknyelvi oktatása során az ösztönösség legalább annyira vezérelt a módszerek alkalmazásában, mint a tudatosság. Igy eshetett meg, hogy a kiselőadás műfaját - a folyamatos beszéd kialakításának tapasztalataim szerint igen jó eszközét - már azt megelőzően felhasználtam, hogy magyar nyelvi jegyzetünk II. kötetének gyakorlatai között többször is előfordul az összefüggő szóbeli beszámoló valamely témáról. Mindamellett a többnyire otthoni felkészülést is igénylő, szabadon elmondott kiselőadások bevezetésére részben a szükség kényszerített, de másutt szerzett jó tapasztalataim is ösztökéltek rá.

Lássuk előbb, minő szükség késztetett alkalmazására!

Az eddigi közel három esztendőben /külső óraadóként/ többnyire vietnami hallgatókat tanítottam, s összevetve őket az általam ismert kubai vagy arab diákokkal úgy találtam, hogy jóllehet igen megbízhatóan, lelkiismeretesen, szorgalmasan tanulnak, többnyire elegendő /néhányan már-már gazdag/ szókincscsel, szilárd nyelvtani alapokkal, jó írásbeli /fogalmazási és helyesírási/ készséggel rendelkeznek, ám kiejtési nehézségeik mellett gondot okoz nekik a folyamatos beszéd. /Föltehetően közrejátszik ebben szerény, halkszavú egyéniségük mellett rövid szavakból építkező anyanyelvük hatása is./

Feltűnt, hogy a leckék szövegének feldolgozásakor igen röviden - bár meg kell hagyni: többnyire tömören, lényegretörően - igyekeznek összefoglalni egy-egy bekezdés, illetve az egész szöveg tartalmát. Hasonlóképpen a kötetlenebb formájú, társalgásra is lehetőséget nyújtó gyakorlatok /az a bizonyos "Beszél-

gessünk!"/ megoldása során is fölöttébb szűkszavúan és -nevezzük így- töredezetten nyilatkoznak meg. S ha a szabatos fogalmazásra, a helyes nyelvhasználatra érezhetően s egyre sikeresebben törekednek is, folyamatosság szempontjából beszédük lassabban fejlődik.

Így jutott eszembe a kiselőadás mint a szóbeli közlésfajták alkalmazhatónak vélt műfaja. De mint említettem, másutt szerzett jó tapasztalataim is bíztattak latbavetésére. Így pl. diákkorunk önképzőköri előadásai, szerepléseink az egyetemi szemináriumokon, majd középiskolai tanári gyakorlatomból sok ügyes szakköri, illetve tanórán megtartott diákelőadás. Az utóbbi években pl. minden harmadikos diákommal kb. 3 perces kiselőadást tartattam - ízelítőül, kitekintésként, ismereteik bővítésére - a magyar és világirodalom tananyagban nem szereplő alkotóról, elolvasásra ajánlott műveikről. E sorozatok nem várt sikerét ehelyütt nem taglalhatom; mindenesetre a lelkiismeretesen fölkészült diákoknak nemcsak jobb érdemjegyet s társaik tapsát, elismerő bírálatát jelentette kiselőadásuk, de újabb /s nyilván további életükre is maradandó hatású/ hajlandóságot és bátorságot /!/ közönség előtti megszólalásra. Hiszen sikerélményük egyszerre volt pszichológiai és nyelvi természetű! Sikerült legyőzniük önmagukat, a szereplés okozta szorongást /lámpalázat/, egyszersmind megízlelték az alapos felkészülésen - kezdetben leírt szövegen - nyugvó, de vázlattal a kézben megtartott szabad előadás örömét, mi több: a megszerkesztett, folyamatos élőbeszéd kis közönségükre gyakorolt erejét.

Egyébiránt aligha lehet véletlen, hogy a kiselőadás műfaja terjedőben van, mondhatni, egyre népszerűbb. Hogy mást ne mondjunk, honi tudományos tanácskozásainkon is kezd uralkodóvá válni a 1o-2o perces referátum. /Amint ezt mai konferenciánk is jól példázza.../ Ugy tetszik, az idővel konfliktusba került, ám azt mindenáron megragadni akaró, felgyorsult életritmusú korunk-

ban a kisregény, a kisfilm /vagy rövidfilm/ mellett a kiselőadás is végérvényesen létezik. De amint a kisregénynek is van specifikuma, s nem csupán a hagyományos terjedelmű meg az ún. nagyregény kicsinyített mása, hasonlóképp a kiselőadás sem csupán kis előadás. Öntörvényű szóbeli alkotás ez, "beszédmű", mely általában egy témát mutat be, egy kérdést jár körül, de mert rövid időtartamú: tömörséget, tehát nyelvi erőt is kíván, nemkülönben az előadó s hallgatósága közti intenzív kapcsolatot.

Kérdés most már, milyen eredménnyel járt a kiselőadások tartása a külföldi hallgatók magyaróráin. Nos, igen kedvezőek a tapasztalataim, hiszen az imént a kiselőadás javára elmondott erények és előnyök nagyrészt a vietnami hallgatók körében is jelentkeztek.

Az elmúlt tanévben oktatott, 8 férfi hallgatóból álló csoporttal kezdetben egyszerűbb, mondhatni köznapi témákból tartattam 2-3 perces egybefüggő beszámolót, így pl. be kellett mutatniuk kollégiumi szobájukat, szobatársaikat, a tankört, az egyetemet, Miskolcot, majd családjukat, otthoni lakóhelyüket. Igen élvezték e produkciókat s egymást is, hiszen ki kellett állniuk a csoport elé, s úgy kellett beszélniük.

A következő, 3 perces előadás témáját már ők választották ki hazájuk gazdasági-műszaki, társadalmi, kulturális életének témaköréből. S tudták, érdemjegyet is kapnak előadásukért, melynek ugyan nem lesz akkora súlya, mint a zh-dolgozatának, de figyelembe veszem a gyakorlati jegy megállapításakor. De tudták azt is, mire figyelek /mire kell figyelniük/ társaik előadása közben: tartalmas, nyelvileg helyes, folyamatos és csupán vázlatot kézben tartó szabad előadást kellett tartaniuk.

Ajánlatomat egyébként többségük elfogadta: otthon átgondolták a témát, néhányan még lexikont, szakkönyvet is forgattak, majd leírták előadásuk szövegét, aztán megtanulták s mondogatták is egymásnak. Ennek eredményeként páran kifejezetten

igényesen megfogalmazott szöveget adtak elő szabadon, s mert szabadon mondták el, a szituáció élményével együtt több kifejezést meg is jegyeztek belőle, növelvén általuk szókincsüket is. Saját gördülékeny előadásuk, a megszokottnál jóval folyamatosabb beszédük pedig egyenesen meglepte őket! Igen hasznos volt az előadásokat követő értékelés is, melynek során a megadott szempontokból bírálták, sőt, vitatták meg egymás teljesítményét.

A főleg számukra váratlan sikeren fölbuzdulva örömmel támogatták javaslatomat, hogy mintegy ráadásként egyik következő óránkat tartsuk meg vendégségben volt iskolám általam vezetett önképzőkörében. /Várakozásukat kétségkívül fokozta, hogy a szakkörben lányokkal is találkozhatnak..../ Ám közeledvén az időpont kiváncsiságuk szorongásra váltott. El akarták odázni a közös foglalkozást, persze, az is kiderült, hogy közben igen intenzíven készültek előadásaikra, szereplésükre.

A találkozó s a program természetesen lezajlott, s mind vietnami, mind magyar részről osztatlan tetszést aratott. Egészében igen tartalmas, kölcsönösen hasznos, szines és hangulatos közös műsor volt, melynek több pozitívuma, illetve tanulsága közül most csupán a számunkra fontosat emelem ki.

A magyar diákok bevezető műsora után a vietnami hallgatók kiselőadásai bemutatták a vietnami tájat, hazájuk iparát, mezőgazdaságát, közlekedését, kultúráját, sportját, iskolarendszerét, sőt - igen érdekesen - a vietnami nyelvet is. Az első jól sikerült, kerek - folyamatosan elmondott - kiselőadás után felcsattant a taps! Záporoztak a "szakértő" előadóhoz a kérdések, majd jött a következő előadás, megint a taps, a kötetlen kérdezősködés -- és máris feloldódott a gátlás, s még a legszerényebb, legkevésbé beszédes vietnami diákok is korábbi megnyilatkozásaikat messze meghaladó szinten és tempóban adták elő mondandójukat. De nem is csoda, hisz otthon érezték magukat té-

makörük s az általuk írt és begyakorolt szöveg világában! Az előadásokat követő beszélgetésben és vitában aztán már valamennyien felszabadultan s az órákon eleddig nem tapasztalt beszélni akarással vettek részt.

Ugy vélem, az önálló szövegalkotás, illetve e szöveg önálló folyamatos és szabad előadása szemszögéből az órákon s a felidézett találkozón elhangzott kiselőadások pszichológiai és nyelvi haszna, valamint tanulságai nyilvánvalóak. Összegzésük helyett inkább azt ajánlom, képzeljük egy pillanatra magunk elé ezt a kis nemzetközi diáktalálkozót ilyen felkészülés után megtartott kiselőadások nélkül, s csupán a napjainkban divatos /mert fiatalos/ "kötetlen" beszélgetésre szorítkozó formában... Nyilván udvarias, de alighanem kínosan akadozó, a vietnami hallgatók számára föltétlenül feszélyezett "társalgás" alakult volna ki köztük - a szendvics és a cola ellenére... Igy viszont az a felkészülésből, gyakorlásból -- tanulásból -- is fakadó elementáris élmény, hogy sikerrel tudtak folyamatosan magyarul beszélni: felbátorította őket, s jótékony hatása azóta az órákon is észlelhető.

Az új tanévben egy általuk kiválasztott folyóiratbeli szakcikk ismertetése lesz első kiselőadásuk témája.

Dr. B a j c s a y P á l n é :

A FOGALMAZÁS HELYE A NYELVOKTATÁSBAN; FOGALMAZÁSI FELADATOK

A fogalmazás tanítása jelentős helyet foglal el a nyelvoktatásban, minthogy annak egész folyamatát végigkíséri.

Kezdetleges formában jelen van már azon a szinten is, amikor a hallgató a rendelkezésre álló szókincs segítségével ismeretanyagából megállapítást formál, vagy véleményét igyekszik kifejteni egy-két logikusan egymáshoz kapcsolt mondatban.

Akár szóban, akár írásban történik a fogalmazás, lényegénél fogva megköveteli, hogy a hallgató az eddig elsajátított szókincséből a témának leginkább megfelelőket válogassa ki, és gondolatainak kifejtéséhez a tanult nyelvtani szabályokat alkotó módon alkalmazza. Ilyen értelemben a fogalmazás kezdeti színvonalától fogva nyelvi ismereteket szintetizáló ill. komplex módon alkalmazó művelet. A nyelvoktatásban betöltött jelentős szerepe megköveteli a fogalmazási készség tudatos, tervszerű fejlesztését.

A szóbeli ill. írásbeli fogalmazási készség fejlesztése egymástól elkülönítve nem történhet, a kettő egymást feltételezi. Az alapkövetelmények mindkettőre érvényesek: legyen a fogalmazás tartalmas, a mondanivaló logikusan szerkesztett, világosan és szabatosan kifejtett, kifejezően tolmácsolt. A szóbeli ill. írásbeli fogalmazás alkotásában azonban sok eltérés fedezhető fel. Mindkét fogalmazási mód másképpen teszi próbára a hallgató kifejezési készségét.

A szóbeli fogalmazás folyamán kevesebb időt fordíthat a megfelelő kifejezések válogatására és a mondatok csiszolt kialakítására, a gondolatsornak megfelelő összefűzésére. Ugyanekkor a tanár visszajelzései nyomán azonnal korrigálhatja szükség esetén az elhangzottakat.

Az írásbeli fogalmazás során több időt szánhat a legmegfelelőbb kifejezésmód megválasztására, de semmiféle külső segítség, visszajelzés nem támogatja, sőt vállalnia kell a felelősséget a maradandó leírt szövegért.

Alkati kérdés, hogy valaki melyik fogalmazási módot érzi közelebb állónak önmagához, de bizonyos, hogy a szóbeli fogalmaztatás gyakorisága és igényessége oldja az írásbeli fogalmazással járó feszültség érzetét is.

A fogalmazások tartalmi szempontból két nagy csoportba sorolhatók, a reproduktív ill. produktív fogalmazások körébe. A reproduktív fogalmazások - nevüknek megfelelően - a közösen elsajátított vagy a tanár által házi olvasmányként ajánlott műből szerzett ismeretanyagot tartalmaznak, a produktív fogalmazások már beleépítik a mondanivalójukba a hallgató szaktárgyi ismereteit, egyéni tapasztalatait, pl. sajátos hazai vonatkozásait is a témához kapcsolódóan.

A továbbiakban figyeljük meg néhány -vázlatosan ismertetett - fogalmazási feladat megoldásában a fokozatos fejlesztést a legegyszerűbb reproduktiv fogalmazástól az önálló produktiv fogalmazásig.

A legegyszerűbb, a közösen feldolgozott szöveg alapján készülő reproduktív fogalmazás is felöleli már a hallgató nyelvi fejlesztésének igen sok mozzanatát. Az olvasmány új szavai beépülnek szókincsébe, a szöveg egyes szakaszainak tételmondatait kikeresve egyszerre közelíti meg a mondanivaló tartalmi lényegét és szerkezeti felépítését, ez segítségére van az elkészítendő vázlat megszerkesztésében. A vázlat maga alkalmas a részletezés és a tömörítés gyakorlására, s végül ennek alapján történhet - önálló mondatok megfogalmazása révén-a szóbeli fogalmazás megalkotása. Ha elég igényesek vagyunk, ezeknek a részfeladatoknak a teljesítésekor nem kell attól tartanunk, hogy a házi munkaként elkészítendő írásbeli fogalmazás tankönyvből kiollózott részekből tevődik össze, akkor sem, ha a házi fogalmazás nem új

szempont alapján történik. Kétségtelen azonban, hogy az előbbi módszer a fogalmazás legelemibb fokán állók számára alkalmas feladatmegoldás.

Emeltebb szintű feladatot oldanak meg a csoport jobb képességű hallgatói, akik ugyan szintén reproduktív fogalmazást írnak, de új szempont alapján. Ezt az új szempontot adhatja a tanár, vagy adhat több szempontot, amelyből a hallgatók tetszés szerint választhatnak. Ehhez a reproduktív fogalmazáshoz a hallgatóknak önállóan kell kiválasztaniuk és a szempontnak megfelelően elrendezniük az órán közösen elsajátított ismeretenyag megfelelő részleteit, a témát a szempontnak megfelelő megvilágításban és arányokban kell kifejteniük. A számonkérő órán sor kerülhet a különböző szempontok szerinti kidolgozások összehasonlító elemzésére.

Szintén reproduktív jellegű feladatot oldanak meg a hallgatók a hallás utáni fogalmazás írásakor, ez azonban jóval nagyobb megterhelést jelent számukra, mint az olvasott szöveg alapján készíthető. Gyengébb csoportok számára kezdetben megkönnyíthetjük a jegyzetelést azzal, hogy az egyes szakaszok kulcsszavait táblára írjuk. A kulcsszavak a szakaszok lényegi mondanivalójára emlékeztetnek, így ezáltal a fogalmazások szerkezeti felépítéséhez is segítséget nyújthatunk. Emeltebb fokú feladatmegoldás esetén a kulcsszavak felírásától eltekinthetünk, de ekkor is felhívjuk a hallgatók figyelmét arra, hogy jegyzetelésük során kövessék a szöveg logikai felépítését, vázlatképszerűen jegyzeteljenek. Az adatszerűségeket feljegyezhetjük a táblára annak bizonyságául, hogy ezúttal nem a memorizáló, hanem a fogalmazó készség bizonyítása a feladatuk.

A reproduktív fogalmazások készítésének a legigényesebb fajtája a látás és hallás útján szerzett ismeretek nyomán: <u>közösen megtekintett oktatófilm</u> alapján történik. Ennek a szokásos menete a következő: előkészítő beszélgetéssel és a film témájához csatlakozó szöveg felolvasásával keltjük fel a hallgatók figyelmét. A be-

szélgetésbe beépíthetjük a filmen majd elhangzó ismeretlen szakkifejezések körülírását is. A vetítés félsötét teremben történik, a hallgatók az előkészítő beszélgetés, a szövegolvasás és a film vetítése alatt is jegyzetelhetnek. A film megtekintését követő megbeszélés során ellenőrizhetjük a megértés fokát, rögzíthetjük a táblán az esetleg szükséges adatokat, hogy a hallgatók ne elsősorban ezek feljegyzésére irányítsák figyelmüket. Ezt követően a dolgozatot a helyszínen megíratjuk a zárthelyi dolgozatokra vonatkozó önálló munka megkövetelésével.

Ez utóbb ismertetett fogalmazási feladat már átmenetet képez a produktív fogalmazások alkotásához, minthogy az ismeretanyagot ugyan készen kapján a hallgatók, de kétféle megfogalmazásban szövegben ill. filmen, s a kétféle ismeretforrásból származó információk alapján kell a téma lényeges összekapcsolódásának megfelelően fogalmazványuk gondolatmenetét felépíteniük és kifejteniük.

A <u>produktív fogalmazások</u> megalkotása - nevüknek megfelelően olyan feladat megoldása elé állítja a hallgatókat, hogy az adott témának megfelelően az anyaggyűjtést többféle információ-forrásból önállóan végezzék el. Ennek készsége már fokozatosan kialakult a reproduktív vagy részben reproduktív fogalmazások készítése során. A produktív fogalmazási forma jelentősen fejleszti a hallgatók gondolkodásának fegyelmezettségét, mert ráneveli őket arra, hogy a téma és a cím által körülhatárolt tárgyhoz tartozó információkat dolgozzák fel, a lényegtelent vagy a témához nem tartozó információkat rostálják ki, minden mondatuk új és jelentős mondanivalót tartalmazzon. Önállóan rendezzék mondanivalóikat szakaszokba, tételmondataik elhelyezésével biztosítsák a szakaszok induktív vagy deduktív felépítését attól függően, hogy az illető szakasz egy bizonyos előzetes állítást fejt ki, vagy esetleg több állítást összegez.

Produktív fogalmazások készíttetésére van alkalmunk pl. szigorlati témák kidolgozásakor, minthogy több olvasmány anyagát, egyéni szaktárgyi ismereteket, sőt önálló tapasztalatokat ill. elképzeléseket ötvözhetnek kiselőadásaikban azok a hallgatók, akik egy-egy átfogó téma kidolgozását vállalják. Érdekes és a hallgatók számára is tanulságos lehet, ha azonos témát dolgoz ki egymástól függetlenül két hallgató. Előadásuk vázlatát /esetleg csak kulcsszavait/ óra előtt már felírják a táblára, ezeket a csoport tagjai szintén feljegyzik. Az előadásokat vagy felolvasásokat mindig élénk hozzászólások követik. Ezek az átfogó témák akkor hálásak, ha elegendő tanult ismeret alapján felkelthetik a véleményalkotásra való igényt. Ilyen témának bizonyult pl. az Építő- Építészmérnöki Karon a városépítés és a közlekedés fejlődésének kölcsönhatásait tárgyaló szigorlati tétel. A hallgatók a nyelvi órák szövegeire, a szaktanszékek által nyújtott ismeretekre, hazai és külföldi egyéni tapasztalataikra támaszkodva igényesen és szivesen fejtegették a témát.

A produktív fogalmazások készíttetése során tudatosíthatjuk a hallgatókban a fogalmazások műfaji jellemzőit is, utalva a reproduktív fogalmazások során már megismert, de esetleg nem megnevezett formákra: az elbeszélésre és a leírásra, az átfogó témák értekező stílusára. Nem szükséges, hogy stilisztikai értelemben szabályos elbeszélő ill. leíró műfajú fogalmazásokat írassunk velük, annál is inkább, mert tiszta műfajú szövegeket a szakirodalomban is, a szépirodalomban is nehezen találunk. De tanulságos és érdekes a hallgatók számára, hogy egy-egy fogalmazás megírásakor rámutatunk arra, hogy miért kell pl. a Föld fejlődéséről szóló elméletek alakulásakor elbeszélő stílusban írniuk, ugyanakkor miért kell különbséget tenni egy munkafolyamat leírása és egy ház homlokzatának a leírása között. Érdemes megfigyeltetni, hogyan kapcsolódik az igék túlnyomó szerepeltetése /verbális stílus/, illetve a névszók túlnyomó szerepeltetése /nominális stílus/ a mozgást, illetve az állóképet leíró fogalmazáshoz. Így ráneveljük

a hallgatókat arra, hogy a tartalom-forma-funkció egységében figyeljék a nyelv kifejező erejét, s így közeledjenek a műalkotások elemzéséhez is. Igényesen és szívesen!

Hozzászólásomat is ezzel a két szóval foglalkozva szeretném zárni. A fogalmazás tanításának pszichológiai tényezőire kívánok utalni általuk. A fogalmazás-tanítás stílusra nevel a szó emeltebb értelmében is. Gondolati fegyelmezettséget, szabatosságot, fogalmi tisztázottságot követel, tehát igényeket támaszt és igényességre késztet. Ugyanakkor csak az úgy tudja célját elérni, ha a hallgatókat sikerül arról meggyőznünk, hogy képesek megfelelő erő, megfelelő munka rááldozásával színvonalas fogalmazás megalkotására. Ha el tudjuk fogadtatni velük, hogy többet ér egy többször is átjavított önálló fogalmazás, mint egy tökéletes, de szakkönyvből kiollózott részlet. Ha a gondolatok kifejtésének nyelvi eleganciája összekapcsolódik tudatunkban az emberi tartással.

H e v e r d l e L á s z l ó n é :

ÖNÁLLÓ SZÖVEGALKOTÁS IRÁSBAN: A FOGALMAZÁSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉT SZOLGÁLÓ, ELŐKÉSZITŐ GYAKORLATOK

Az alábbiakban
1. az írásbeli kifejezőképesség fontosságáról,
2. a fogalmazás és tanításának mibenlétéről, részterületeiről, továbbá
3. ezek egy részének elsajátíttatását célzó gyakorlatokról lesz szó.

1. Hosszú ideje foglalkoztat a fogalmazás tanítása, amelyet az oktatás és a módszertan kissé elhanyagolt, az utóbbi időkben némiképp vissza is szorított, ám ennek ellenére igen fontos területének tartok.
Igenis fontos a leírt szó, mi több: a leírt szép szó manapság is, közhelyként rohanónak emlegetett korunkban. Egy gondolat erejéig hadd idézzem Illyés Gyulát:
"Szépen az ír és beszél, akinek sikerül még a bonyolult gondolatait is egyszerűen és világosan előadni. A művészet pedig ott kezdődik, ahol az ember az ilyen előadással még élvezetet is szerez hallgatóinak." /Nyelv és jellem. Anyanyelvünk, 1954/4 97. p./

Az írásbeliségnek nagy szerepe van a mélyebb megértésben, hiszen az az ismeret a sajátunk igazán, amely a kifejezés nehézségeivel küszködve érik meg bennünk. Gondolataink gyakori írásos megfogalmazása segíti a rugalmas, átfogó gondolkodás kialakulását is.
A hétköznapi életben, magánemberként is hasznunkra van a jó íráskészség. Bizonyított igazság, hogy a gyakori írással pallérozott stílusú ember a közbeszédben is tud támaszkodni bő szókincsére.

Ezen általános igazságok mellett nem elhanyagolható érv az sem, hogy hazájukban, végzett szakemberként külföldi hallgatóink talán gyakran kerülnek majd abba a helyzetbe, hogy magyar nyelven kell írniok összefoglaló jelentést, ismertetést, a a jobbak esetleg magyar nyelven írnak tanulmányt, előadást, talán disszertációt - hiszen megszerzett szakszókincsük sokáig a magyar nyelvhez köti őket.

Az írott nyelv napjainkban a tudományoknak talán elsődleges kifejezési módja, mert pontos, zárt modelleket igényel, és az élőbeszédtől eltérően nem tűri az improvizációt, az esetlegest.

Hallgatóinknak tehát a szövegértés mellett a tudományos szakmai stílus követelményeinek megfelelően írásban is jól ki kell tudniok fejezni magukat.

Idézek tantervünk célkitűzéseiből:

"A külföldi hallgatók magyar nyelvi képzésének célkitűzései között fontos helyet foglal el annak elérése, hogy az előadásokon magyar nyelven jegyzeteljenek, valamint a szerzett ismeretanyagot képesek legyenek magyar nyelven nemcsak szóban, hanem írásban is kifejezni a zárthelyi dolgozatok, vizsgák és szigorlatok alkalmával." /Folia Practico-Linguistica VIII. 7-8.p./

Az írásbeli kifejezőkészség azonban nem velünk született adottság, csak rendszeres, vissza-visszatérő hétköznapi munkával szerezhető meg, s fejleszthető egyre tovább.

Folyamatosan, tervszerűen kell tehát írásbeli feladatokat adnunk, óráról órára, s rendszeresen írásbeli munkát végeztetni az órákon is.

2. Mit értünk egyáltalán fogalmazáson?
Kettős tevékenységet.

Egyrészt: meghatározott tárgyi ismereteknek az anyag természete által megszabott rendszerben és műfajban való előadását; másrészt az anyag jól szerkesztett, célszerű és stilisztikailag hatásos megformálását. Ez a két tevékenység szorosan összefügg és hat is egymásra. Sem a jó tárgyi tudás, sem a remek stílus önmagában nem elég. A tárgyi homály eredményezhet zavaros stílust; és viszont, az ügyetlen mondatszerkesztés is idézhet elő tárgyi félreértéseket.

A fogalmazás tanítása az a pedagógiai folyamat, amely a tanulókat gondolataik kötetlen közlésétől, a hangos gondolkodástól mondanivalójuk tudatos megformálásáig vezeti el.
Ezt a munkát, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség tervszerű fejlesztését optimális esetben minden tantárgynak és tanárnak szolgálnia kell. Fő feladat azonban ebben értelemszerűen a magyar nyelv tanáráé.

A fogalmazási készség fejlődésében fontos szerepet játszik a szenzorikus hallási képzet, ezért nagyon fontos, hogy a hallgatók minél több igényes beszédet halljanak. Elsősorban magunknak kell törekednünk erre; szerencsés esetben segítségünkre vannak a szaktárgyi előadások is.
Fontos a motorikus hallási képzet, tehát minél többet beszéltessük hallgatóinkat, s ne hagyjunk beszédükben kijavítatlan hibát!
Erősíti a fogalmazási készséget a szenzorikus írásképzet, tehát biztassuk minél gyakoribb olvasásra a hallgatókat, ill. késztessük őket olvasásra ilyen jellegű feladatokkal.
A motorikus írásképzet is igen lényeges. Ezért sokat, sokszor írjanak hallgatóink, lehetőleg helyes szöveget. Helyes, ha mindig teljes mondatokban és írásban javíttatjuk az írásbeli fela-

datok hibáit.
Az írásművek eszköze a nyelv. Hogy hallgatóink mondanivalójukat világosan, a legmegfelelőbb, legkifejezőbb szavakkal tudják megfogalmazni, jó szókinccsel, még a szavak hangulatának ismeretével is kell rendelkezniök. Azt pedig, hogy írásban szabatosan, tehát felesleg és hiány nélkül tudják kifejezni magukat, szerkesztési, mondatfűzési gyakorlatok sokaságával érhetjük el.

A fogalmazás tanítása a gyakorlatban tehát a szókincs fejlesztésének, a helyes mondatalkotásnak és a mondatok helyes összekapcsolásának tanítását jelenti. Ezek a részterületek.

A szókincs fejlesztése érdekében állandó feladatunk a hallgatók szókincsének szüntelen gyarapítása, aktivizálása, helyesbítése.
A szókészlet mennyiségi növelése mellett a szó jelentésének árnyalataiban is pontos elsajátíttatása is feladat. Hiszen az a képesség, hogy kis szókinccsel változatos témakörökben képes élni valaki, szorosan összefügg az illető azon képességével, hogy a szavakat központi jelentésük mellett sokféle mellékjelentésben is használni tudja.

A fogalmazás tanításának másik két alappillére a mondatalkotás és a mondatok összekapcsolása.

A nyelvoktatás általában kevéssé használja ki a szókapcsolásból adódó lexikai és szemantikai lehetőségeket. Érdemes a mikronyelvben adott szavak "struktúraképességét" minél jobban feltárni, és a nyelvtanuló számára hozzáférhetővé tenni.

A mondatok összekapcsolásának mennyiségi növelése egy téma teljes kifejtésének terjedelméig, az összefüggő fogalmazásig vezet.
A jó fogalmazások tartalmi és szerkezeti sajátosságairól, a vázlatkészítés, jegyzetelés és egyéb fogalmazási készséget fej-

lesztő, ill. különböző konkrét fogalmazási feladatokról nem kívánok szólni, ezeket a témákat más referátumok érintik.

3. A továbbiakban szeretném azon különböző gyakorlattípusokra fordítani a szót, természetesen a teljesség igénye nélkül, amelyek a szókincsfejlesztést, a helyes mondatalkotást szolgálják.
Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy az I. évfolyamon használt egységet képező két tankönyv a hasonló célzattal készült jegyzeteknél gyakorlatibb, feladatcsokra változatosabb, erősebben és céltudatosabban épül a mondatközpontúságra; gyakorlataival pedig igen változatos és sokrétű lehetőséget kínál az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésére is. /A II. évfolyamos anyagról, tekintve, hogy annak nyelvtani része összefoglaló, gyakorló jellegű, most nem kívánok szólni./
Mivel - mint bevezetőmben jeleztem - meglehetős fontosságot tulajdonítok az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésének, a tankönyv gyakorlatait ebből a szempontból külön átnéztem és rendszerszerűen építettem be az évi tanítási munkába.

Az alábbiakban röviden összefoglalom az I. évfolyamos tankönyveknek az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésére jól használható gyakorlatait, kiegészítve néhány saját, ill. más forrásból[1/] merített kis ötlettel.

A fogalmazás gyakorlati tanításának első részterülete a szókincs fejlesztése.

A különböző szógyűjtéses feladatok típusai nehézségi fokozat szerint a következők:

- bizonyos szavak kikeresése egy adott szövegből /egy témához tartozó, azonos szófajú vagy egy tőből származó szavak, stb./;

- szócsoportok összeállítása emlékezetből /azonos jelentésű, rokonértelmű, ill. ellentétes jelentésű szavak, egy szó szócsaládja, stb./;
- szövegkiegészítés jelentésben és hangulatban odaillő szavakkal.

Mindhárom gyakorlattípusra kimerítő bőséggel találhatók példák a tankönyvben.

Néha kiegészítésképpen érdekes a szógyűjtés a tankönyv, szaktárgyi tankönyv, esetleg egy bevitt szakmai illusztráció 1-1 ábrájáról.
Kicsit gyermekes, de jókedvre derítő és hasznos memóriamozgató a szógyűjtés egy megadott betűre, esetleg szófaji megszorításokkal. Ha meggondoljuk, hogy egy idegen nyelv tanulásakor alapfokon mennyi úgynevezett gyermeteg gyakorlat sikeres megoldása okoz örömet ill. ad lendületet felnőtt magunknak is, talán nem utasítjuk el egyértelműen a módjával alkalmazott ilyenféle feladatokat sem. Ugyanezen okokból oldatok meg néha versenyszerűen arra alkalmas feladatokat.

A mondatalkotás a gondolatot legjobban kifejező szavak kiválasztását, s a szavak mondattá fűzését, mondatok átalakítását jelenti. Nagyban fejleszti a hallgatók mechanikus és gondolati emlékezetét, s növeli igényességüket a szóbeli megnyilatkozásokkal szemben is.

Nagyon jók a tankönyvben a kiemelt igékkel, jelzős szerkezetekkel stb. való mondatalkotást, kérdésekre való válaszadást, mondatbefejezést, végződések, hiányzó szavak és kötőszók pótlását, tőmondatok bővítését kívánó gyakorlatok. Ezeket lehet variálni pl. a következő mondatalkotási ill. átalakítási feladatokkal:

- határozott névelős főneveknek határozatlan névelősökkel való felcserélése/ és a mondat ebből következő átalakítása/,
- olyan mondatátalakítás, amely a tranzitív ige intranzitív párját használja fel, vagy viszont,
- mondatalkotás képzett szavak tőszavával,
- összetett szavak elemeivel,
- az olvasmány utáni kiemelt kifejezésekkel,
- állandó fordulatokkal,
- vonzatos igékkel,
- ellentétes névutópárokkal,
- írásbeli feladatok kijavított hibáival.

Hasznos gyakorlat

- + a megadott kérdést többesszámba tenni és felelni is rá,
- ++ a megadott szavakból mondatot alkotni, s más igeidőben vagy módban is leírni,
- + eldöntendő kérdésre mindkét válaszlehetőséget megadni,
- + kérdés szerkesztése a mondat megadott szavához, szószerkezetekhez, ill. megadott válaszokhoz,
- + egyenes felszólítás ill. párbeszéd átírása függő beszédbe.

Uj mondat alkotásának lehetőségét jelentik a különféle transzformációk, amelyek begyakoroltatásához rendszerességen alapuló és irányítható tevékenységre van szükség. A tankönyvben ezeknek a gyakorlatoknak alapvető szerepük van.

A transzformálás kulcsa a kérdő struktúra, mellyel a generatív szerkezetminta segítségével decentrikus transzformációval egyszerűből összetett mondatokat hozhatunk létre /pl. igeneves szerkezetek melléknondatokká alakításával/, koncentrikus transzformációval pedig összetettből egyszerű mondatot /pl. igeneves szerkezetek v. fosztóképzős melléknevek segítségével/.
A koncentrikus transzformáció különösen hatékonyan segíti a tömör fogalmazás útját, tehát komoly stílusformáló szerepe van. Ugyanakkor közelebb hozza a hallgatókhoz bizonyos választékosságot szolgáló morfológiai alakulatok mibenlétének megértését.

Végül, de nem utolsó sorban az összefüggő fogalmazáshoz legközelebb álló mondatalkotási feladatok jelentenek még jó alapozó gyakorlatokat.
A tankönyv ilyenekkel is szolgál, pl. bizonyos fogalmak meghatározását, az olvasmány témájának vagy egy rövid rész tartalmának megfogalmazását kéri.

Ezeket a feladatokat szükség szerint ki lehet egészíteni. Eredményes pl.

- egy munkafolyamat részletes leíratása /pl. egy kapcsoló bekötésének módja, egy bizonyos mérés elvégzése, stb./,
- írásos kép- vagy rajzolvasás a tankönyvből, lexikonból, folyóiratból,
- egy olvasmányban leírt tény vagy folyamat előzményeinek vagy várható következményeinek több mondatos megfogalmaztatása.

Alkalomadtán a leckék bevezető vagy befejező "Beszélgessünk!" kérdéssora egyike-másikát vagy megbeszélés után /néha helyett/, írásos válaszolásra adom, egyszer az órán, és mindjárt meg is beszéljük, - máskor házi feladatul. Néha csak egy-két hallgató kapja, sokszor önként vállalt gyakorlási lehetőségként.

+Hasznos gyakorlat a megkezdett dialógus folytatása, vagy megadott témára rövid kis párbeszéd íratása.

Az írásos kép- vagy rajzolvasás jó alkalom arra, hogy tudatosítsuk tanítványainkban a szakmai leírás jellemzőit. Fontos tudniok, hogy a leírásnak szakszerűnek, tudományosnak, a leírandó dolognak pedig összes jegyével együtt világosan felismerhetőnek kell lennie, továbbá igen pontos megfigyelés alapján, pontosan, egyértelműen kell fogalmazniok.

Néha érdekességként, új típusukkal élénkítőként különböző szerkesztési feladatok egészíthetik ki az eddigieket. Ilyen pl. egy-egy erre a célra szerkesztett írásjel nélküli szöveg mondatokra bontása akár közös, akár egyéni feladatként: szövegből fölösleges szavak törlése, vagy hiányzók pótlása. A jobbaknak való egy-egy olvasmányrészlet, szakasz tömörítése. A lényeglátást segítő szerkesztési feladat a bekezdések tételmondatainak kikerestetése vagy megfogalmaztatása.
Általában véve, és talán nem is gondolunk rá, hogy ez is idetartozik: az olvasásnál is igen szükséges a helyes mondat- és szakasztagolást, a szüneteket és hangsúlyt állandóan figyelni, javíttatni, javítani. A tagoltság tudatosítása a szerkezet-látás képességét növeli, ez pedig elősegíti a szerkeszteni tudás kialakulását.

Végül néhány apróság, konferenciánk kerekasztal beszélgetés, tapasztalatcsere jellegének csábító ereje hatására.

Nagyon hasznosnak bizonyult, hogy hallgatóim kezébe tudtam adni az Értelmező Kéziszótárt, valamint II. éves korukban egy-két ismeretlen, ill. éppen általuk többféleképpen értelmezett fogalom tisztázása céljából a Természettudományi ill. Műszaki Lexikont.

Rendszeresen figyeltük a tv műsorát; az arra érdemes /szakmai jellegű! pl. Delta/ adás után az órából pár percet a hallottak megbeszélésére szántunk.

Utolsó mondandóm bevezetéséül hadd idézzem Hegyi Endrét: "Hiába tanítunk - szükségszerűen - redukált nyelvet, szaknyelvet; a hallgató az egyetemre kerülése pillanatától kezdve befogadóképességét meghaladó szómennyiséggel s e szavak mondattá illesztésének legbonyolultabb viszonyaival találkozik. Az is nyilvánvaló, hogy bár mind az órákon, mind az életben elsősorban szakmai jellegű tartalom visszaadását várják tőle, mégis: ez feltételezi a köznyelvben való jó otthonosságot, a mindennapi társadalmi érintkezés nyelvi formáinak ismeretét." /A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. Tankönyvkiadó, 1971. 7. p./

Igen. Kétségtelen, hogy a köznyelv tanítása nem lehet feladatunk, nincs is idő rá. Mégis, úgy tapasztaltam, pár percet feltétlenül megért, hogy egyrészt a hallgatók beszélt nyelvvel kapcsolatos kérdéseinek rendszeresen teret adtam, másrészt időről időre megtanítottam pár hasznosnak ítélt beszélt nyelvi ill. írásos sztereotip fordulatot.

Minden I. éves csoportban szükség van arra, hogy az udvarias köszönés, megszólítás és kérdésfeltevés illő módjaira, fordulataira felidézőleg felhívjam a figyelmet. Jó néhányszor nemcsak szakmai, hanem előtte pár perces köznapi tómájú bevezető beszélgetés is van az órán, néha az időjárásnak[2/], az ünnepeknek, különböző szokásoknak, üdvözleteknek, néha a hallgatók hibás szóhasználata javításának szentelve egy kis időt. Hiszen diákjaink a magyar köznyelvet az utcán, a szlengből, és többnyire csak a diákzsargonból tanulják tovább előkészítő intézeti tanulmányaik után; s erre bizony, mindannyian tudjuk, ráfér némi korrigálás. Ez pedig, úgy vélem, elsősorban - az időhiány szabta szűk keretek között - a mi kötelességünk.

Jegyzetek.

1/ + A csillaggal jelölt gyakorlattípusok, ötletek stb. dr. Szij Enikő: Magyar nyelvkönyv /Kursz vengerszkogo jazüka/ című, a Tankönyvkiadónál megjelenés előtt álló, rendkivül jó gyakorlat- és célszerű példaanyagot tartalmazó, újszerű metodikai felépitésű tankönyvének anyagából valók, a szerző engedélyével.

2/ Alkalomadtán pár szó lejegyzésre is kerül ezekből a bemelegítő beszélgetésekből. Mellékletben közlök egy erre /novemberi/ példát. /I. évf./

Melléklet

Milyen az időjárás?

Nincs már meleg	hűvös
Gyakran esik az eső	esős, csapadékos
Néha köd van	ködös

az eső

csepereg

szemerkél

szitál — kicsit

esik

szakad — nagyon

ömlik

zuhog

E g y e d L á s z l ó :

SZEMLÉLTETŐ ESZKÖZÖK FELHASZNÁLÁSA A SZÖVEGALKOTÁSI GYAKORLATBAN

Még ma is hallható néha az az általános megjegyzés, külföldi hallgatóink gyengén beszélnek magyarul, nehezen fejezik ki magukat, rendkívül szegényes, egyoldalú a szókincsük, tehát nem jól "bírják" a nyelvet. Ugyanakkor más tárgyak vizsgajegyei jelzik az eredményes felkészülést. Ide kívánkozik, vajon magyar anyanyelvű hallgatóink mindannyian jól bírják anyanyelvüket, mindig világosan fejezik ki magukat, választékos a stílusuk. Azt hiszem, nem lehet egyértelműen igennel válaszolni ezekre a kérdésekre. Így van ez külföldi hallgatóinknál is. Az előkészítőről jött hallgatók megfelelő jártasságot mutatnak a magyar nyelv használatában, és viszonylag jól megértetik magukat. Természetesen az élő beszéd nehezebben megy. A beszéd művelete sok körülménytől függ. Szerepe van a hallgató készségének, személyiségének, milyen környezetből érkezett, milyen országa iskolarendszere, stb. Mindezek meghatározzák a külföldi hallgatók nyelvi fejlettségét. Óhatatlanul felmerül az is, képesek-e szabadon választani néhány nem nyelvi jellegű, de lélektani szempontból lényeges kommunikációs eszköz közül, mint pl. a gesztikuláció, a mimika, a beszédgyorsaság, a beszéd logikai sorrendje, felépítése. Megfigyeléseink szerint ezek is akadályozhatják sok esetben a beszédkészség folyamatosságát. A különféle országból jött hallgatók egy csoportba kerülve, más és más módon reagálnak azonos nyelvi helyzetben. Jelentős különbség van egy csak vietnami vagy szíriai hallgatókból álló csoport esetében.

További gondot jelent a különféle kultúrájú és nyelvi intelligenciájú hallgatók beszéltetése, hiszen igen nagy előnyt jelent az anyanyelv mellett egy másik, esetleg harmadik nyelv elsajátí-

tása anyanyelvi szinten azokkal szemben, akik csak a magyar nyelvet tanulják idegen nyelvként. Az utóbbiaknál előállhatnak gátlások, visszahúzódás, passzivitás, különösen, ha tananyagon kívüli beszélgetésekre, emberi közlés folyamataira kerül sor. Érdemes lenne e szempontból megvizsgálni tankönyveinket, vajon a párbeszédeket helyesen állítottuk-e össze, alkalmasak-e arra, hogy hallgatóink a köznapi életben megállják helyüket. Tudnak-e kérdezni, kérni, bemutatkozni, bemutatni, információt szerezni és átadni hallgatóink? Általában igen, de figyeljük meg, hogyan teszik ezt.

A magyar nyelv oktatásában, ahogy az idegen nyelvek oktatásában, fel kell használni minden olyan korszerű oktatási eszközt, amely elősegítheti a nyelvtanulás hatékonyabbá válását. Ma már természetesnek tartjuk a nyelvi laboratórium alkalmazását az idegen nyelvek oktatásában, de jól használhatók más információhordozók, a szemléltetést elősegítő eszközök is, hiszen az emberek többsége az információkat jelentős mértékben vizuális úton szerzi. A képekkel történő szemléltetés, mint idegennyelv tanítási módszer, régi időkre nyúlik vissza. Elég, ha csak Comenius nevét említjük. Természetesen tartalma és szerepe jelentősen megváltozott. A nyelvoktatás kezdeti szakaszában csupán egy-egy fogalom elsajátítása a cél, haladó fokon azonban több gondolatot kifejező képeket, képsorokat alkalmazhatunk.

A szemléltetés célja: a hallgatók saját tapasztalataikon keresztül ismerjenek meg egy-egy jelenséget, amit el akarunk sajátítani. A személyes tapasztalás az információt hitelesebbé, reálisabbá teszi.A képeken, képsorokon látottakhoz érzelmi töltés járulhat, érdekeltté tesszük hallgatóinkat a cselekvésben, gondolkodásra késztetjük, elősegítjük a játékosságot, beleérzést, ugyanakkor ezeken keresztül egyre több motiváció éri a hallgatót. Tapasztalatokat szereztek, megismerkedtek környezetükkel, jellemző helyzetekkel, nyelvi ismereteik bővültek. Képesek kommunikálni, de szóbeli és írásbeli feladatok elvégzésére is alkalmasak.

A külföldi hallgatók a fogalmakat anyanyelvi vonatkozásban ismerik, a fogalmakhoz azonban nem biztos, hogy a megfelelő hangsort képesek hozzá is kapcsolni. Ezért a szemléltetést úgy kell tekintenünk, hogy a hallgatók által jól ismert jelenségeket, képek, képsorok közlését elsajátítják, megértik, és ezáltal a célnyelvnek, mint a kommunikáció eszközének birtokába jutnak. Esetünkben a hallgatók már úgy érkeznek hozzánk, hogy kommunikációs készségük van, a nyelvtani rendszert elsajátították, és viszonylag sok olyan szöveget vettek, amely jelenlegi tanulmányaikkal kapcsolatos.

A különböző országokból érkezett hallgatók a szakmai érdeklődésen túl, kiváncsiak országunkra, népünkre, szokásainkra, történelmünkre, irodalmunkra. Ezért ajánlatos országismeretből többet nyújtani hallgatóinknak, alaposabban felkészíteni őket életünkre, szokásainkra. Ezt a célt szolgálhatja a különféle szemléltetés is. A hallgatókat arra motiválja, hogy ne illusztrációnak vegyék a szemléltetést, a környező világra vonatkozó adatoknak, hanem a már meglévő ismereteiket felhasználva akarjuk megértetni az idegen közlés jelentését, ezen keresztül a nyelvnek, mint kifejezési eszköznek birtokába kívánjuk juttatni.

A következőkben néhány olyan szemléltetési lehetőséget kívánok bemutatni, amelyek segítségével a külföldi hallgatók beszédkészségét, szövegalkotási tevékenységét fejleszthetjük, természetesen a teljesség igénye nélkül. Hiszen az írásvetitővel - mint az egyik legelterjedtebb szemléltető eszközzel az idegen nyelv tanításában - nem foglalkozunk. Igen jó lehetőséget nyújtanak a fenti célok megvalósítására a mozgófilmek városainkról, szép tájainkról, néprajzi hagyományainkról. Ennek célja a globális megértés. A film fejleszti a megértési készséget, növeli az aktivitást, ezen kívül jól mérhető a hallgatók nyelvi ismerete, fantáziája, alkotókedve. Nagy előnye még, hogy a valóságos életet mutatja, a hallgatók nem érzik az oktatásjelleget. Egy film pl. a Duna-kanyarról hajókirándulás formájában rendkí-

vül mozgalmassá teheti az órát, mert legtöbbjük valahogyan járt már ezen a vidéken. A táj, a házak, a műemlékek felismerése már a film nézése közben jól motiválja a hallgatókat. A film másodszori vetítésekor célfeladatot is adhatunk, mit figyeljenek meg alaposabban, miről beszéljenek részletesebben. Jó lehetőséget ad különféle nyelvtani feladatok elvégzésére is. A vetítést követi a beszélgetés, kérdés-felelet a pontosításokra, a teljes megértésre.

Másképp van ez játékfilm esetében. "A filmnyelv jelentésbeli lehetősége gazdag és sokrétű... az egyetlen olyan kifejezésorma, amely igazán versenyezhet a beszélt nyelvvel" - állapítja meg A. Barin, mert a hallgatók itt még jobban képesek azonosulni, fokozottabban leköti figyelmüket, maguk is részesei akarnak lenni, lehetővé teszi a történet eljátszását, a szereplők utánzását, közben "új nyelvi struktúrák" tapasztalati úton történő felfedezését is elérik. Hátránya is van sajnos. Kezelése technikailag bonyolult, beszerzése nehézkes, és alaposabb tanári felkészülést is követel. Sokkal egyszerűbben használható a diafilm. Kezelése nem igényes. Gond azonban a diafilmmel kapcsolatban is akad, a külföldiek magyar oktatásához, úgy tűnik, nem készítettek oktatófilmet. Így maradnak a más nyelvekhez készült diafilmek, amelyek hangosítását magunk is elvégezhetjük. Néha azonban nem is hiányzik a hangosítás, mert így a látottak szabadabb asszociációkra teszik képessé a hallgatókat, fantáziájuk szabadabban kezd működni, nem reprodukálnak, mint az idegen nyelv audio-vizuális oktatásánál szokásos. Olyan filmek a legalkalmasabbak, ahol a szituáció "az általuk ismert világot ábrázolja", mert a diafilmeknek is készségfejlesztőknek kell lenniök. Próbálkoztunk mesefilmekkel, ezek azonban sok nehézséget jelentettek az ismeretlen fogalmak, összefüggések miatt, s a fogalmak magyarázata nélkül nem alakult ki élénk beszédtevékenység. Sokkal alkalmasabb volt egy olyan diafilmsorozat, amelyben azonos szereplők voltak - vegyészmérnök és felesége, minden szituációban velük

találkoztak. Ez az anyag csupán azért kifogásolható, mert nem magyar környezetben játszódik, lévén a Havronyina: Beszéljünk oroszul c. könyvhöz készült diafilmsorozat. Ennek ellenére az egyszerű, kezdetben kevés információt tartalmazó képek, képsorok alkalmasak arra, hogy a hallgatókban kialakuljon bizonyos szabályszerűség a tanár kérdéseire adandó válaszokból. Ezt követheti egy kép, helyzet, nyelvtani szerkezet kiválasztása. Az oktató kérdéseivel kibővíti, variálja a kitűzött feladatokat. Ezek a gyakorlatok még csak automatizáló gyakorlatok. Sokkal magasabb alkotói tevékenység következhet ezután: a képek leírása, a történet összefoglalása, összefüggő elmondása, - hallgatónként nagyon változó módon. Van, aki csak az egyszerű felsorolásig jut el, más kiegészítve nagyszerű történetté alakítja a képsort. Lépésről-lépésre aktivizálja a hallgatót, elősegíti a kombinatív készséget, a már ismert nyelvi strukturákat új helyzetben is alkalmazni tudja. Így lehetőség van arra, hogy a vizuális úton megismert szituációt transzponálhatjuk a hallgató életével kapcsolatos helyzetekbe. Alakíthatunk ki olyan helyzeteket, amelyeket a hallgatók már el is játszhatnak, dialógus formában megjeleníthetnek. Ilyenkor érzik jól a nyelv eszközjellegét, gondolataik, érzéseik kifejezési formáját.

A filmen, diafilmen kívül gyakran alkalmazzuk a hallgatók beszédtevékenységének javítására a Bidstrup karikatúrasorozat képeit. Ezeket a képeket csak a másodéves, vizsga előtt álló hallgatók oktatására ajánlatos felhasználni. Alkalmasak a képek arra, hogy a hallgatókat meghatározott rendszerbe foglalt követelmények elé állítsák, meghatározott tevékenységre kényszerítsék. A hallgatók, kezükben tartva a humoros képeket, teljesen felszabadultan, könnyedén oldják meg a feladatokat, mert a képekből sugárzó derű, az életszerű szituáció arra ösztönzi a hallgatókat, hogy az események részeseivé váljanak, teljesen azonosuljanak a szereplőkkel. Rendkívüli módon elősegítheti a hallgatók kezdeményező ked-

vét, azonnal megteremti a sikerélményt is.

Végezetül szabad legyen szólni a képek gyakorlati felhasználásával kapcsolatos megfigyeléseinkről, kísérleteinkről. Azonos képet kaptak a vietnámi és a "vegyes csoport" hallgatói. A hallgatókat arra kértük, írják le a képen látott cselekvést, történést kifejező szavakat, majd a főneveket. A leírás után el kellett mondani a történetet, közben jegyeztük a papírra fel nem jegyzett, de az elbeszélésben szereplő igéket, főneveket. A 2 csoport eredményeit összevetettük. A különbség meglehetősen nagy volt. Jól tükröződött, hogy a "nyelv nemcsak tevékenység, cselekvés, hanem gondolkodás, megismerés is," mert a hallgatók gondolkodása, beszédtevékenysége, a bennük felhalmozódott tapasztalatokra épül. Egészen más volt például a vietnámi lány feladatának megoldása, mint a jamaikai fiúé, aki alig írt néhány igét, főnevet, de szövegalkotása rendkívül jó volt, mert az otthoni iskolarendszerben többször találkozott hasonló feladattal. A képeket felhasználtuk arra is, hogy az általunk összeállított szókapcsolatokkal összefüggő elbeszélést kell kigondolni, előadni. Természetesen az ilyen jellegű szövegalkotáson kívül sok más feladat is megoldható a szemléltető képek segítségével.

A szemléltetés hasznos lehet az oktatás különböző fázisaiban; figyelembe kell azonban vennünk, hogy a felhasznált ismerethordozók alkalmasak legyenek eredményeink fokozására, mert ellenkező esetben csupán szórakozást nyújtó forrássá válik oktatásunk.

Irodalomjegyzék:

1./A.A. Leontyev: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.

2./Gyöngyössy Istvánné dr.: Képi szemléltetés az idegen nyelvek oktatásában. Országos Oktatástechnikai Központ. Veszprém, 1977.

3./Fülei-Szántó Endre: Kommunikációelmélet és nyelvoktatás
Modern Nyelvoktatás. XVII. évf. I.sz.
Tudományos Ismeretterjesztő Társulat
Budapest, 1979.

S t u r c z Z o l t á n :

SZITUÁCIÓTEREMTÉS A SZÖVEGALKOTÁSHOZ

A nyelvtanításban a hagyományosan grammatizáló rendszerek felhagyásával, valamint az elméleti és a módszertani újítások betörésével a nyelvtanítás módszertani fogalmai is átértékelődnek, átalakulnak. Ha például a szituáció fogalmát vizsgáljuk meg, engednünk kell annak a megállapításnak, hogy a fogalom hagyományos értelmezése részben parttalan, meghatározatlan, másrészt szűk volt, mert többnyire csak a dialógizáló beszédhelyzetet vagy a dialógusra kényszerítő helyzetet értették rajta. Ugy gondolom, hogy a mai nyelvtanítási gyakorlat már automatikusan kezdi körülírni a szituáció fogalmát azzal, hogy kitágítja azt, kitépi a dialógusra egyszerűsítésből és a lexikai gyakorlatok szorításából. A szövegközpontú nyelvszemlélet is - amelyet pedig sokáig próbáltak összeédesgetni a szituáció hagyományos fogalmával - a határok kitágítását követeli.

A szituáció fogalmának behatárolása magával hozza a különféle gyakorlattípusok pontosabb meghatározását is, hiszen a gyakorlatok egymást érintő, bizonyos fokig egymást átfedő folyamatok. Próbáljuk megadni a szituációnak a nyelvtanítás módszertanában használt óvatos és körültekintő meghatározását: a szituáció a nyelvi gyakorlatok azon fajtája, amelynek alapvető jellemzője a beszédre kényszerítő nyelvi helyzet, amely monológ vagy dialóg formát kap, és megjelennek benne a szövegalkotás elemei különféle szinten a gyakorlat jellegétől függően. A szituáció mindig kétoldalú: egyfelelől a hagyományos gyakorlat jelleg és az irányítottság, a direktség érvényesül benne; másfelől a gyakorló szabadsága, ezt nevezhetnénk a szituáció indirekt módon befolyásolt rugalmasságának.

A didaktikai céltól függően a szituáció lehet többféle alapú: grammatikai, lexikai, mondattani, szöveg alapú, de minden esetben olyan, amely a beszédformák, a beszéd erősítésére szolgál. Például "Pályaudvaron" címszó alatt megadott szituáció elvárásainktól függően szolgálhat a helyhatározóragok és a névutók, a mozgást jelentő igék, egy szűkebb lexikai kör és sok egyéb beszédhelyzetben történő alkalmazása. A szituáció iránya valamint a benne megadott és a szabad eszközök aránya szoros összefüggésben van a beszédszinttel.

A továbbiakban válasszuk le a grammatikai, a lexikai és az egyéb irányú szituációs gyakorlatok soráról azokat, amelyekben fokozottan és elsődlegesen érvényesülnek a szitáció beszédre, szövegalkotásra kényszerítő jellemzői, és az alábbiakban használjuk ezekre a szövegteremtő szituáció kifejezést, függetlenül attól, hogy monológ vagy dialóg jellegűek. Mi különbözteti meg ezt a fajta szituációs gyakorlatot a fentieken kívül a többitől? Alapvetően az, hogy a szövegteremtő szituáció a leginkább komplex jellegű, magában hordja az előző gyakorlások és gyakorlatok ismereteit, az azokba foglaltak alkalmazásának készségeit; további jellegzetessége az is, hogy a téma, a tartalom eleve meghatározza a megformálás jellegét és határait.

Azt hiszem nem kell hangsúlyozni azt, hogy milyen fontos szerepe van a beszédnek, a folyamatos szövegalkotásnak az egyetemi hallgatók életében. Egy francia felmérés szerint egyetemi hallgatók esetében a kommunikációs szituációk 70%-ában a beszéd, a beszédértés, az írás, az olvasás: 40 %, 30 %, 15 %, 15 % megoszlásban szerepel, a maradék 30 % gépi, képi, gyakorlati formákat takar. Ezek az arányok is mutatják, hogy a beszéd - az arányokat továbbvizsgálva azon belül is a monologikus beszéd - tartja a csúcsot a kommunikációs szituációkban.

Tudjuk, hogy a beszédértés és a szövegértés hat a beszédre és a szövegalkotásra, de az értés és az alkotás nem egyenesen arányos. A beszédet és a szövegalkotást a rendszeres és a kemény

gyakorlás: a szövegalkotó gyakoroltatás fejleszti. Ehhez tudomásul kell vennünk azt is, hogy a tanítás - tanulás megfelelő szakaszaiban a reprodukálás arányát erősíteni kell. Anyanyelvi szinten is sok gond van a beszéddel, a szövegalkotással, mennyivel bonyolultabb ez, ha a nyelvtanulás folyamatával jár együtt. Ezek a számok és gondolatok rávilágítanak a szövegközpontú nyelvtanításunk helyességére, és egyben azt is jelzik, hogy a szövegteremtő szituációk szerepe mennyire fontos és lényeges gyakorlatunkban, hiszen a szövegteremtő szituáció séma, illetve modell a szövegépítésre. E gyakorlatok során a hallgató jártasságot szerez a szövegalkotásban.

Így visszatérve a szövegreprodukáláshoz, annak is a műszaki változatához, vizsgáljuk meg ennek sajátságait a szövegteremtő szituációs gyakorlatok szempontjából. Az egyik kérdés itt az, hogy mit lehet egy szövegteremtő szituációban indító szövegként elfogadni a legalsóbb szinten. Véleményem szerint témával vagy címmel megjelölhető, logikailag és nyelvileg összefüggő, szerkesztett, 4-5 mondat már ilyen szövegként értékelhető, különösen akkor, ha az nyitott, bővíthető, alakítható a téma- és a szituációszabta határok figyelembevételével. Ehhez a felfogáshoz természetesen el kell fogadnunk a szituáció tágabb értelmezését és a szövegteremtő szituáció esetében pedig azt az alapot, hogy maga a témamegjelölés önmagában szövegteremtő helyzet, amely sokfelé nyíló ajtókkal számtalan lehetőséget kínál a szövegteremtő szituációk felállítására. Persze ahhoz, hogy a szituáció kitölthető legyen, szükség van a megfelelő nyelvi, nyelvtani háttérre és az anyagról alkotott, előzőleg valamilyen módon elsajátított tudati képre, sőt a kettő bizonyos összhangjára. Azt is el kell fogadnunk, hogy a szakmai - ezen belül a műszaki - nyelvben a szöveg leggyakrabban monológ formában jelenik meg, bár inkább lineáris szövegalkotás fogalmát használhatjuk, hiszen pl. a kérdés - válasz szituációs sorozatra, vagy a közös reprodukálásra inkább illik ez utóbbi megfogalmazás.

Itt most nem kívánom tárgyalni az írott és a beszélt, valamint a köznapi és műszaki szöveg különbségeit, de arra utalnom kell, hogy e sajátosságok figyelembevétele nélkül nem lehet megfelelő szövegteremtő szituációt alkotni. A műszaki nyelv, illetve szöveg logikai fegyelmére, bizonyos zártságára, szerkesztettségére, tartalmi pontosságára viszont feltétlen utalni kell, mert ezek adják a szövegteremtő gyakorlatok egyik állandó jellemzőjét. E szituációs gyakorlatokban a beszélt nyelv jellemzői, fordulatai jelentkeznek, az előadás kevésbé lesz folyamatos és csiszolt mint írásban, de a szituáció csendes partnere a tanár nyelven kívüli vagy, ha éppen szükséges nyelvi elemekkel segíthet a hallgatónak.

Arról is essék szó, hogy a szövegteremtés, mint a nyelvi teljesítmény csúcsa rendkívül összetett, sokoldalú, bonyolult nyelvi feladat. Ennek a feladatnak a megoldása lépcsőket, szinteket kíván, amelyeket a hallgatóknak el kell érni a bonyolultabb reprodukálás érdekében. E szintek felső normája az általunk meghatározott féléves szintek /OSM/; a napi munkában pedig az e felé tendáló szövegteremtő szituációs gyakorlatok adják az előrelépés lehetőségét.

A szövegteremtő szituációk nehézségét azok komplexitásából lehet levezetni: azaz abból, hogy milyen arányban keverednek benne nyelvtani, lexikai, mondattani, logikai stb. komponensek. Ha ezek az elemek segítségként, mint adottak jelen vannak /kulcsszavak, frázisok stb./, akkor könnyebb a szituáció kitöltése. Viszont minél inkább kiszorulnak egy ilyen szituációs gyakorlatból ezek az elemek, annál inkább nő annak nehézsége, hiszen a diák kevesebb irányító-segítő elemet kap a nyelvi megformáláshoz: a nyelvi és tartalmi problémák párhuzamosan nőnek, a diák egyre inkább készségeire utalt. Joggal mondhatjuk tehát, hogy a szituációs gyakorlatok jellegét a segítő, irányító, késztető elemek belső aránya lényegesen befolyásolja; meghatározza a gyakorlatok nehézségi fokát.

Az eddig elmondottakból az is következik, hogy a szövegteremtő szituációs gyakorlatok nem kezelhetők önmagukban; helyes szemléletükre a feldolgozás-tanulás-visszaadás háromszögében kerülhet sor. A három terület között szerves kölcsönhatás van: így a szövegteremtő szituációs gyakorlat rávilágíthat a feldolgozás, a tanulás hogyanjára is. Szükségszerű itt azt is tisztázni, hogy a szövegteremtő szituációs gyakorlat milyen viszonyban áll az eredeti szöveggel. Csak akkor megfelelő a gyakorlat, ha a szöveg rugalmas tartalmi visszatükrözése jelentkezik benne, kerülve a mechanikus, a magolt anyagot, erősítve az ismeretek alkotó alkalmazását. Erre annál is inkább szükség van, mert úgy érzem, hogy általános nyelvtanítási gyakorlatunk még mindig nagyobb súlyt helyez a feldolgozást, a besulykolást, mint az alkalmazást elősegítő módszerekre. Bár csoportunk kísérletei és eredményei éppen ebben az irányban példamutatók a mércék és a gyakorlatok beállításával.

A szövegteremtő szituációs gyakorlatokat szerkezetüket tekintve két alapelemből építhetjük fel, amelyek variálása adja a gyakorlatok sokaságát. Az egyik alapelem a téma, a tárgyismeret, a másik az instrukció: a kettő egymástól elválaszthatatlan. Maga az anyag, a szöveg a témában megadott; az instrukcióban a megoldás hogyanját határozhatjuk meg: a tartalom mennyiségét, minőségét, a szerkezetet, a hangsúlyozást. A téma és az instrukció összehangolása foglalja magában a tulajdonképpeni helyzetet, amely hagyományos fogalmak szerint: helyre, időre, alkalomra, személyre, állapotra stb. vonatkozhat, de a műszaki nyelvben a helyzet nem lehet csak ennyi. Tágabb értelmezésben az instrukció a szövegalkotás logikai, mennyiségi, minőségi, formai oldalait megszabva már szituációt teremt, amely megkerülhetetlen beszédhelyzetbe kényszeríti a diákot.

A szituációteremtés eszközei ma már igen széles képet mutatnak: a hagyományos és az újabb eszközök együttélnek, egymást erősítik: az élőszó, a füzet, a tábla, az ábra, a vázlat, a rajz,

a dia, a film, a magnetofon, az írásvetítő mind-mind felhasználható szituációteremtésre. A szemléltető eszközök közül az írásvetítőt választva szeretnék néhány szituációs gyakorlatot bemutatni.

Gyakorlataim nehézségi sorrendben három csoportot alkotnak. Az első csoport közvetlen rokonságot mutat a vázlatra épülő szövegalkotó gyakorlattal. Sok logikai, lexikai, tartalmi, nyelvi segítséget nyújt a szövegalkotáshoz: a téma egy részét készen vagy félkészen kapja a hallgató.

Pl. Jellemezze a fémeket a felsorolt szempontok szerint!

A FÉMEK ÁLTALÁNOS JELLEMZÉSE

A fémek jellegzetes fizikai tulajdonságai:

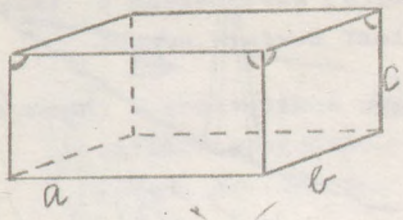
1./ fényvisszaverőek
2./ átlátszatlanok
/áttetszőek; átlátszóak/
3./ szürkés színűek → kivétel
4./ szilárd halmazállapotúak
5./ fajsúlyuk igen különböző:
könnyűfém < 5g/ml < nehézfém
6./ hővezetésük jó
7./ rácsos szerkezetűek →
8./ az elektromosságot jól vezetik
fémes v. elsőrendű vezetés szupravezetés

A második csoportban a szövegteremtő logikája, felépítése adott; a nyelvi elemek szűkebbek, az instrukció szerepe bővül; az irányítás nagyobb, mint a segítség; az ábrák, a rajzok szerepe megnő. Pl.

Az ábrák és az adatok segítségével fogalmazzon!

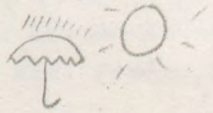
SZÁLLÍTÁSTECHNIKA

I., 1.,



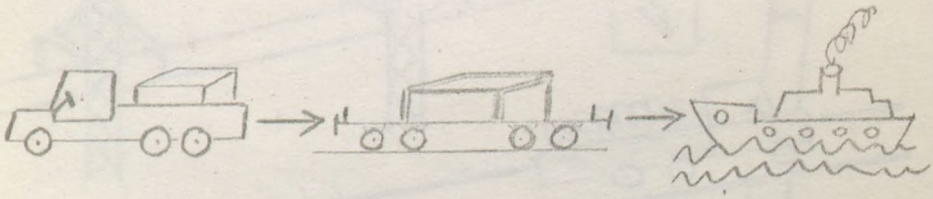
2., 1/A 30 t
1/B 25 "
1/C 20 "
1/D 10 "

3., a.,

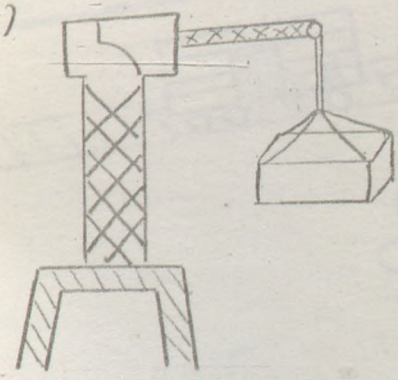


b., ↑ → ↓ c.,

II.,



III.) 1.,



2., a., 30 t / 3 perc

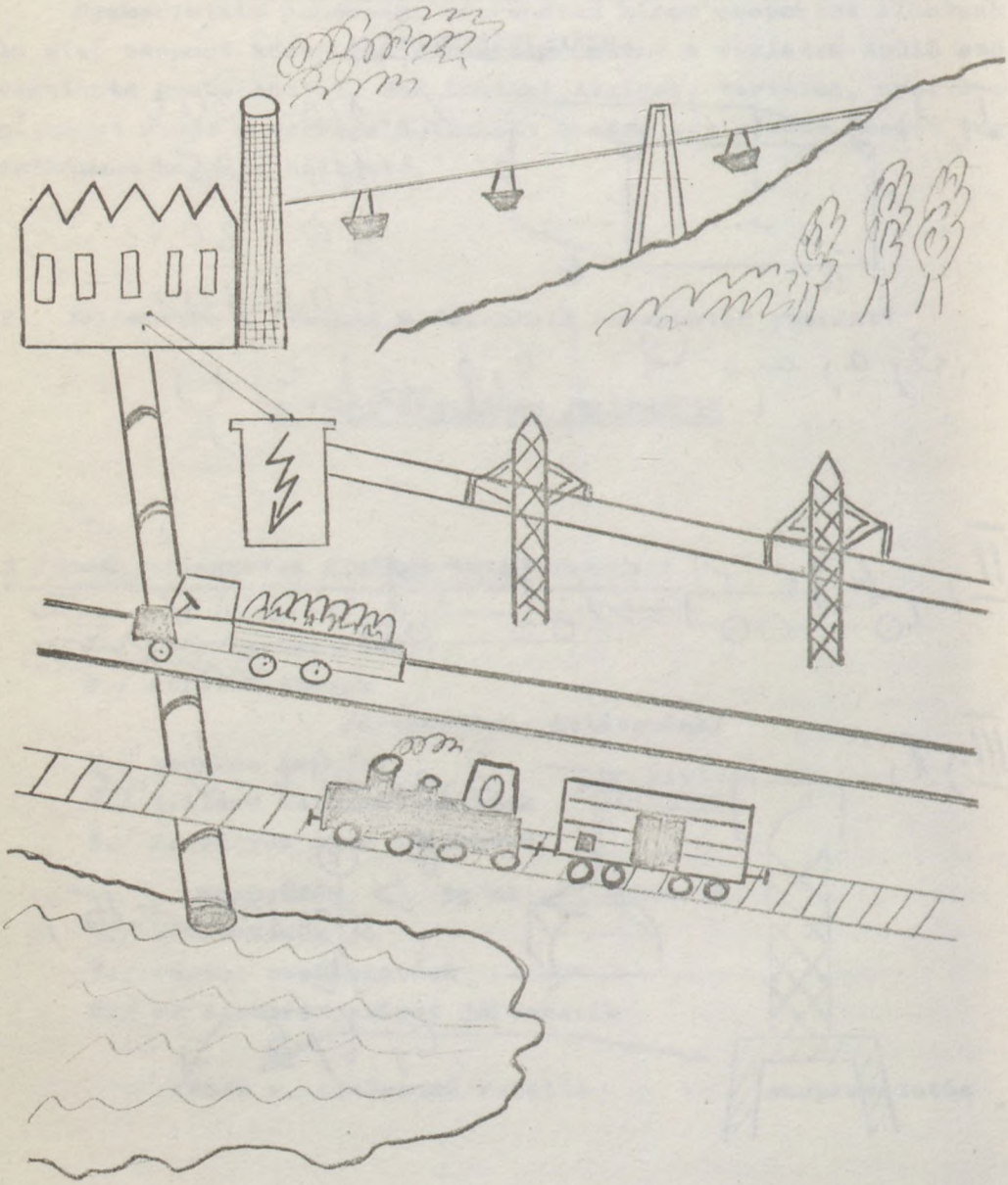
b.,

100% → 15 %

c., t/$ ↘

A harmadik csoportban jelentkeznek a legnehezebb feladatok. A nyelvi segítség eltűnt, az instrukció, az ábrák, a rajzok megadják a gyakorlatot, a kényszerítő szituáció beszéltet. Pl.

Foglalja össze véleményét 10-15 mondatban az ábrán látható ipari üzem telepítéséről!



Irodalom:

Modern nyelvoktatás XVII. 1979/1.

A. Gardiner: The Theory of Speech and Language
Oxford U. Pr. 1932.

Kéri Henrik: A beszédértés fejlesztése
Idegen Nyelvek Tanítása 1978/4.

Major Ferencné: A szintetikus olvasás szerepe a szókincs szilárd elsajátításában.
Idegen Nyelvek Tanítása 1978/4.

Elekfi László: Közléselmélet, grammatika, aktuális mondattagolás.
Ált. Nyelv. Tanulmányok 1973. /IX./

F o d o r K a t a l i n :

SZÖVEGALKOTÁSI GYAKORLATOK

A szövegalkotási gyakorlatok alapját pragmatikus értelemben a szituációk képzik. A szituációt a nyelvészetben elég tágan szokták értelmezni, nemcsak a konkrét körülményeket, hanem az előző közléseket, és azoknak nemcsak tartalmi, hanem formai aspektusait is értik alatta.

A nyelvórán létrejövő vagy létrehozott szituáció jelentése belefér ebbe az általános értelmezésbe, de a gyakorlat érdekében le kell szűkíteni azokra a helyzetekre, amelyeket a nyelvtanulás megkíván. Így a nyelvórán szituáció az a helyzet, amelyben a hallgatónak kommunikálnia kell a nyelv eszközeinek segítségével. A kommunikáció egyéb lehetőségeit az egyszerűség kedvéért most kizárjuk; tehát amíg a matematika vagy kémia órán egy adott szituációban egy képlet felírása lehet kommunikációs értékű, a nyelvórán nem. Ott csak a nyelv eszközeivel lehet megnyilatkozni és az ilyen értelemben leszűkített szituációk adnak lehetőséget arra, hogy szövegek reprodukálását és létrehozását gyakoroltassuk.

A továbbiakban a szövegalkotás gyakoroltatásának néhány módját szeretném ismertetni, előrebocsátva, hogy egy-két kivétellel valamennyi gyakorlási módnál szóbeli és írásbeli megoldás egyaránt alkalmazható. Az, hogy melyik megoldást választjuk egyrészt a létrehozandó szöveg jellegének, másrészt a rendelkezésünkre álló időnek a függvénye. Az írásban történő szövegalkotás időigényesebb, de feltétlenül szükséges az alkalmazása, mert amint a későbbiekben látni fogjuk, az ismertetett gyakorlatok a zárthelyi dolgozatok eredményes megírásához nélkülözhetetlenek.

Ugyanakkor különbséget kell tenni a gyakorlatok között az I. és II. évfolyamon. Bizonyos típusú gyakorlatokat mindkét év-

folyamon sikeresen elvégezhetünk, de számolnunk kell a tudásszintkülönbséggel.

Köznyelvi szövegek létrehozásánál a kiindulási pont vagyis a szöveg fókusza könnyen adódik. Nehezebb dolguk van azonban azoknak a nyelvtanároknak, akik egy szűkített témakörrel, a mi esetünkben műszaki vonatkozású témákkal foglalkoznak a nyelvórákon. Honnan vegyük a fenti értelemben vett szituációt, és milyen módszerekkel bírjuk rá a hallgatókat szövegek alkotására? Elsősorban a tankönyv és a szöveggyűjtemény olvasmányai, szövegalkotási gyakorlatai, azután népszerű tudományos folyóiratok, illetve szakfolyóiratok cikkei, a rádióban hallott vagy a televízióban látott műszaki vonatkozású információk szolgálhatnak erre a célra. A gyakorlatok elvégzésének módja kétféle lehet:

1/ a tanár által erősen irányított szövegalkotás

2/ amikor a kiindulási pont rövid, tömör megadásával a hallgató nagyobb mértékű önállóságára számítunk, és csak az ellenőrzés szerepkörét tartjuk meg magunknak.

A tanár által erősen irányított gyakorlatfajták közül kettőt emelek ki. A legegyszerűbb gyakorlatok közé tartozik a kérdésre adott néhány mondatos válasz. A tanár feladata, hogy ilyenkor úgy fogalmazza meg a kérdést, hogy az valóban gondolatébresztő legyen, és alkalmas egyszerű mondatokban való kifejtésre. A tanár irányítja a mondatfűzési gyakorlatokat is, ahol valamilyen előre meghatározott szempont szerint - ez lehet lexikai, grammatikai vagy szemantikai is - kell a szöveget létrehozni. A mondatfűzési gyakorlatokat különösen a gyengébb tudású csoportoknál érdemes alkalmazni, mert a csoport minden tagja részt vehet benne.

Csökken a tanári irányítás mértéke a vázlatnál, inkább csak a vázlat elkészítésében döntő. A vázlat alapján történő szövegalkotást gyakoroltathatjuk úgy is, hogy egy hallgató csak egy vázlatpontról beszél, de beszámolhat az egész témáról is ugyanaz a hallgató. A többiek ilyenkor javításokkal, kiegészítésekkel

járulhatnak hozzá a téma teljes kifejtéséhez. A kulcsszavak megadása tovább növeli a hallgató önállóságát, hiszen ekkor már csak igen kis segítséget kap, a létrehozandó szöveg fókuszaira irányítjuk a figyelmét.

Teljes önállóságot igényel az adott témáról szóló szóbeli vagy írásbeli beszámoló készítése. Házi feladatnak adhatjuk szövegek ilyen módon történő feldolgozását. A II. évfolyamon a hallgatók többször kapnak tőlem ilyen munkát, de nem egy, hanem több szöveget azonos témakörből. Önállóan elrendezve és feldolgozva a szövegeket beszámolnak az olvasottakról. A számonkérés szóban és írásban is történhet. Ha szóbeli, akkor a hallgató saját készítésű vázlata segítségével ismerteti mindazt, amit a szövegekből merített. Társai közben jegyzetelnek, majd kérdéseket tesznek fel az előadónak. Itt érkeztünk el ahhoz a szinthez, amely talán a legmagasabb a szövegalkotási gyakorlatok sorában - ez pedig a vita. Aki idegen nyelven vitatkozni, vagyis érvelni, bizonyítani vagy cáfolni tud, az biztosan képes az önálló szövegalkotásra. A tanítási órán kialakult spontán vagy a tanár által kiprovokált vitának akkor van haszna, ha a hallgatók nagy része részt tud venni benne, ismeretekkel rendelkezik az adott témáról. Ezért vitatémául mindig érthetően megfogalmazható, nyelvileg nem túl nehezen kifejthető problémát válasszunk, olyat, amelyről a hallgatók információkkal rendelkeznek, már a szaktárgyi órákon is tanultak róla. Természetesen az is feltétel, hogy a vitát figyelemmel kisérő tanárnak se legyen teljesen ismeretlen a téma, mert csak így lehet elkerülni, hogy ne zűrzavar, hanem valóban szövegalkotási gyakorlat keletkezzék.

F e h é r G y ö r g y :

A SZÓBELI ÉS IRÁSBELI TELJESITMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

Két évvel ezelőtt, a BME Magyar Nyelvi Csoportjának I. módszertani konferenciáján elfogadásra javasoltuk a kollégáknak addig kidolgozott követelményrendszerünket. Ennek egyes részei az "Oktatási segédanyagok és mellékletek" c. kiadványban szerepelnek.

Az akkori ismertetés bevezetőjében elhangzott a következő néhány mondat is: "Természetesen nem az a célunk, hogy követelményrendszerünket másokra ráerőltessük vagy tökéletesnek tüntessük fel... Biztosan lehet még finomítani a rendszert, mi is megtesszük, amikor szükséges. Amit írásban átnyújtottunk és amit javasolni szeretnénk, a sokadik és valószinűleg csak pillanatnyilag legutolsó változat".

Az azóta eltelt 2 év folyamán többünkben felmerült bizonyos változtatások igénye. Rögtön meg kell jegyeznem: nem új követelményrendszert kivánok ismertetni: az eddigit lényegében jelenleg is megfelelőnek, használhatónak tartjuk. Igy pl. nem óhajtunk változtatni a szóbeli követelményeken; ma is úgy találjuk, a rövid megfogalmazás /l. Oktatási segédanyagok 43. és 74. old./ elegendő konkrétumot ad s ugyanakkor bizonyos rugalmasságot is lehetővé tesz ~~azzal, hogy~~ nem tér ki apró részletekre.

Amin változtatni szeretnénk, az a II. éves zárthelyi dolgozatok értékelése. Természetesen nem a teljes értékelést kívánjuk megváltoztatni, nem is az értékelés elveit. Célunk részben egyszerűsítés, részben a szubjektivitás további csökkentése, részben bizonyos arányok megváltoztatása.

A következőkben felsorolom a javasolt változtatásokat és igyekszem megindokolni azokat.

Az eddigi pontozásnál - mint ismeretes - a 100 pontot úgy kaptuk meg, hogy 23 mondatot vettünk alapul /23 x 4 = 92 pont/

és maximum 8 pontot lehetett adni a fogalmazás nyelvi színvonalára. A mostani változtatás célja kettős: egyrészt a 23 mondat és a 92 pont nem ad kerek számot s így nehezíti a számolást, másrészt a nyelvi szintre adható pontokkal kapcsolatban is felmerülnek problémák. Először is a megítélés szubjektiv, másodszor olyan teljesítményre adunk pontokat, amelyeket tulajdonképpen nem is követeltünk. Ugyanis az Oktatási segédanyagok 71. oldalán az 1. pontban ez áll: "A fogalmazás nyelvi szinvonalának elbírálására 0 - 8 pont áll rendelkezésre. Ennek nagyságát az határozza meg,milyen mértékben használ fel, illetve ad vissza a dolgozat magyaros fordulatokat, szakmai szavakat, milyen a mondatfűzése." A hallgatóknak viszont nem adhatjuk ki a feladatokat azzal, hogy használjanak magyaros fordulatokat és fűzzék jól egymáshoz a mondatokat. Hiszen a magyarul jól tudók enélkül is jó nyelvi szintet produkálnak, a gyengék pedig figyelmeztetésre sem tudnak jobban fogalmazni. Arról nem is beszélve, hogy a magyartalanságok miatt pontokat vonunk le a nyelvhelyességi hiba címén, a jók viszont ugyanarra a teljesítményre kétszer kapnak pontot: egyszer magára a mondatra, egyszer a nyelvi szintre.

Javaslatunk tehát a következő: 25 mondattal lehessen 100 pontot elérni, a nyelvi szintre pedig ne adjunk külön pontot.

Eddig a 23 mondatba csak tartalmilag számítottuk be a ∅ pontos mondatokat, nyelvileg nem. Ezzel a gyengéket akartuk segíteni. Mi történt azonban valójában?

a./ Először is eltérő eredményt kaptunk azonos teljesítmény esetén is attól függően, hogy a fogalmazás elején vagy végén volt több hibás mondat. Pl. ha a 21-23. mondat 4, a 24-26. mondat 1 pontos volt, 12 /3x4/ pontot adtunk, ha fordítva volt, 9 pontot /3 x 1 és a plusz mondatokra 3 x 2-t./

b./ A + pontok adását különbözőképpen értelmeztük:

- volt, aki a hibás mondatokat nyelvi szempontból nem vette figyelembe, a hibátlanokra + 2 pontot adott az elérhető 10 pontig;

- volt, aki a plusz mondatokra arányítva adta a plusz pontokat, pl. ha 10 plusz mondatra valaki a maximális 40-ből 20-at ért el, kapott plusz 5 pontot;
- mások ezt a számítási módot azzal bővítették, hogy a plusz mondatok közé számították a 23 mondatban figyelmen kivül hagyott Ø pontos mondatokat is, hogy valamilyen módon azért azok is beszámítsanak az eredménybe.

c./ Legnagyobb hibája azonban az volt ennek a rendszernek, hogy az a hallgató járt rosszul, aki 1 mondatban csak egy 3 pontos hibát vétett; ha u.is ehhez még valamilyen más hiba is járult, a mondat nyelvi szintjét a pontozási rendszer szerint nem rontotta /mivel 4 vagy annál több hibapont esetén a mondatot nyelvileg nem vettük figyelembe/. Tehát ha valaki pl. 35 mondatos dolgozatot írt és abból minden ötödik / = 20 % / Ø pontos volt, akár jelest is kaphatott a nyelvi szintre. Ez hihetetlennek hangzik, de könnyen bizonyítható. Számításokat végeztünk különböző képzeletbeli teljesítményekkel kapcsolatban és meglepő eredményre jutottunk: azonos nyelvi szintű dolgozatok pontszáma igen eltérő lehet.

Vegyünk két konkrét példát 75 %-os teljesítménnyel számolva.

"A" hallgató 35 mondatos dolgozatának minden 5 mondatos egységében a maximális 2o pontból 15-öt ér el /= 75%/ úgy, hogy nincs Ø pontos mondata /pl. két 4, két 3 és egy 1 pontos mondat = 15 pont/. Fenti esetben a 23 mondatra járó pontok száma 67 és 71 között van /a mondatok 5-ös egységen belüli sorrendjétől függően/. A 12 + mondatból, ha továbbra is a példánál maradunk, legalább 4,/és legfeljebb 6/ hibátlan /=8-1o + pont/, tehát az elérhető összes pontszám 77 - 79, ami kb. meg is felel a 75 %-os teljesítménynek. A stílusra adható pontok egy részének megadásával a hallgató dolgozata nyelvi szintjére reálisan gyenge 4-es osztályzatot kaphat.

"B" hallgató a szintén 75 %-os szintet úgy teljesíti, hogy dolgozata minden 5 mondatos egységében vagy egy Ø pontos /tehát három 4, egy 3 és egy Ø pontos mondat = 15 pont/. Mivel a Ø pontos mondatokat a pontozásnál figyelmen kívül hagyjuk a mondatok sorrendjétől függően 28 vagy 29 mondatból kapunk 23 nem Ø pontosat, az értük járó pontszám 87 vagy 86. A további 7, illetve 6 mondatból 3 vagy 4 hibátlan /=6-8 + pont/, tehát a dolgozatra a mondatok 5-ös egységen belüli sorrendjétől függően 93 vagy 94 pont jár. Ezek után akárhány pontot is adunk a stílusra, a 75 %-os teljesítményre szép jeles osztályzat születik, ami ennyi /35 mondatból 7/ Ø pontos mondat esetén irreális eredmény.

Nem állítom, hogy a fenti példa ilyen formában /csupa 4, 3 és Ø pontos mondat/ jellemző, de a kiélezettség jobban felhívja a figyelmet a rendszer hibájára.

Hoznék azonban egy konkrét példát is azok számára, akiket az előbbi szélsőséges példa nem győzött meg.

Az egyik hallgató 4o mondatos dolgozatot írt, amiből 14 /=35%, vagyis minden 3./ mondat Ø pontos volt. Így a pontozható 23 mondat 37 mondatból jött ki. Ezek pontszáma:

5 x 4 = 20
8 x 3 = 24
4 x 2 = 8
6 x 1 = 6
58

A fennmaradó 3 mondatból 2 hibátlan volt /= 4pont/, egyben 3 pontos hiba szerepelt.

A stílusra ennyi hiba mellett /több mondat teljesen zavaros volt/ nem adtam pontot, a pontszám így is 62/ /58 + 4/, az osztályzat közepes volt.

Hány %-os teljesítményre kapott a hallgató 3-as jegyet?

37 m = 58 pont
3 m = 9 pont
67 pont

40 mondatnál a 100 % 40 x 4 = 160 pont,
a 67 pont % -aránya:

$$x = \frac{67 \cdot 100}{160} = \frac{670}{16} = 41,8\ \%$$

Vagyis szintén irreális eredményt kapunk.

Mostani ajánlatunk a követelményeket reálisabbá teszi, emellett egyszerűbbé is. Javasoljuk, hogy a jövőben a 25 mondat mindegyikét vegyük figyelembe, a stílusra pedig ne adjunk plusz pontot. A további mondatokra maximum 5 plusz pont adható, minden hibátlan mondatra egy. Tehát az 5-ös szint sávja keskenyebb lenne, 91 és 105 közötti, szemben az eddigi 91 és 110 közöttivel, ráadásul ott a Ø pontos mondatok nem is számítottak.

Ebben az esetben, változatlanul 5 mondatos egységekkel és 75 %-os teljesítménnyel számolva, a mondatok bár - milyen sorrendje mellett 79 vagy 80 pontot kapunk. Vagyis teljesen azonos az eredmény sorrendtől és Ø pontos mondatoktól függetlenül, ráadásul ezek az eredmények jóval reálisabbak. Azonnal fel lehetne vetni, hogy ez a számítási mód megszigorítaná a követelményeket, nehezebbé válna a jobb jegyek elérése, súlyosbodna a gyenge nyelvtudású hallgatók helyzete. Ez azonban nem így van. Ne felejtsük el, hogy II. éves dolgozatok osztályozásáról van szó, ahol a tartalomnak fontos szerepet tulajdonítunk, s ezt az osztályozásnál kifejezésre is juttatjuk. Ez pedig azt jelenti, hogy 75 %-os nyelvi teljesítményre jó tartalom mellett 4-es osztályzat jár, 41 %-os teljesítményre pedig közepes tartalom mellett 2-es. Véleményünk szerint ezek az osztályzatok teljesen valósak /szemben az előbbi 5-ös és 3-as osztályzattal/.

Végül hangsúlyozni szeretném: az itt elhangzott javaslatok nem kötelező érvényűek, csak ajánlások. Hogy ezeket mi terjesztjük elő, nyilván azért van, mert nálunk a diákok és oktatók viszonylag nagy száma, az egységes tananyag és követelményrendszer több éves használata jobban kihozza az eddigi rendszer hibáit.

T A R T A L O M

CH3

old

SZÖVEGEK EGYÉNI FELDOLGOZÁSA

A VÁZLAT

CH4

SZÖVEGALKOTÁS

A REPRODUKCIÓ

ÖNÁLLÓ SZÖVEGALKOTÁS SZÓBAN: A FOLYAMATOS BESZÉD

ÖNÁLLÓ SZÖVEGALKOTÁS IRÁSBAN: A FOGALMAZÁS

CH3

old

A SZÖVEGALKOTÁS FORRÁSAI

KÉSZSÉGSZINTEK ÉRTÉKELÉSE