

317.482

g
1979:1

FOLIA

PRACTICO-LINGUISTICA

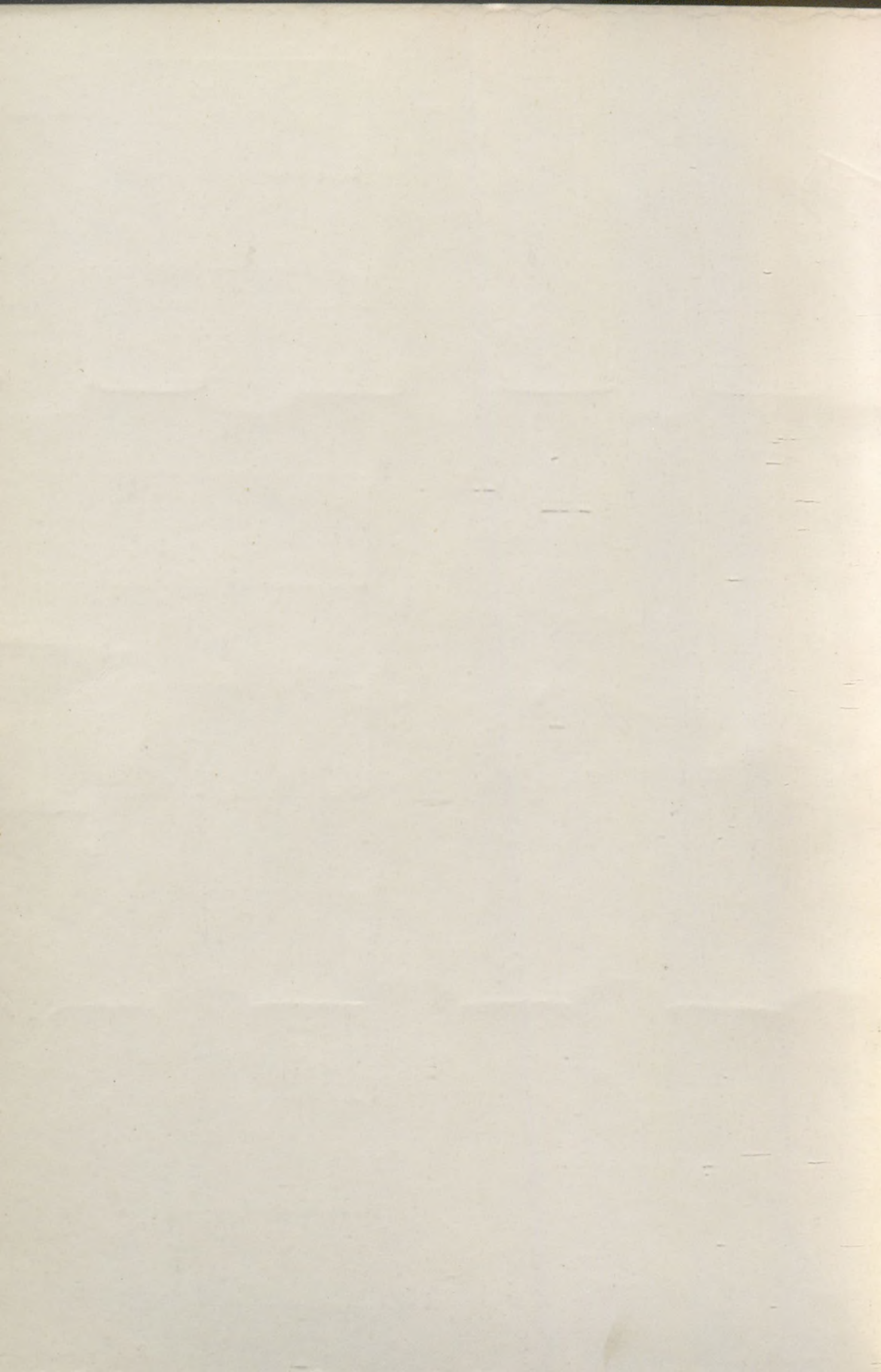
GRAMMATIKA ÉS NYELVOKTATÁS
A KÜLFÖLDIEK
MAGYAR NYELVOKTATÁSA
A MŰSZAKI
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

IX. 1.

BME NYELVI INTÉZET

1979.

g



F O L I O
PRACTICO-LINGUISTICA

1979.

A Budapesti Műszaki Egyetem
Nyelvi Intézetének kiadványa

Cr 2

GRAMMATIKA ÉS NYELVOKTATÁS
A KÜLFÖLDIEK
MAGYAR NYELVOKTATÁSA
A MŰSZAKI
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

Szerkesztő: Hársné Kígyóssy Edit

Felelős kiadó: Dr. Fűves Ödön
ISSN 0134-0492

A kötet szerzői:

Aradi András /Budapesti Műszaki Egyetem/

dr. Estók Tivadarné /Bánki Donát Gépipari Műszaki Főiskola/

Gárdus János /Nehézipari Műszaki Egyetem/

dr. Ginter Károly /Nemzetközi Előkészítő Intézet/

Gyenes Tamásné dr. /Budapesti Műszaki Egyetem

Fodor Katalin /Budapesti Műszaki Egyetem/

Hársné Kígyóssy Edit /Budapesti Műszaki Egyetem/

Mészáros László /Budapesti Műszaki Egyetem/

dr. Sallai János /Kandó Kálmán Villamosipari Műszaki
Főiskola/

Seregy Lajos /Budapesti Műszaki Egyetem/

Szóllósy-Sebestyén András /Budapesti Műszaki Egyetem/

Lektorok:

Fehér György

dr. Szathmári István

dr. Tálasi Istvánné

ELŐSZÓ

Ezúttal másodízben jelenik meg a Folio Practico-Linguistica "magyar" száma, amely a II.országos módszertani konferenciánkon elhangzott előadásokat tartalmazza.

E konferenciát 1978 szeptemberében rendezte meg a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja a műszaki egyetemeken és főiskolákon külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatását végző tanárok részére.

A konferencia témája " G r a m m a t i k a és nyelvoktatás " volt.

Úgy gondoljuk, a téma időszerű. A tanulmányok elméleti és gyakorlati kérdéseket egyaránt tárgyalnak, másrészt egymást kiegészítik, más-más oldalról vizsgálják a grammatika helyét és szerepét a nyelvoktatásban. Ugyanakkor közös és elsősorban gyakorlati célt szolgálnak: a magyarnak mint idegen nyelvnek még hatékonyabb tanítását.

A kötet szerzőinek névsora tükrözi azt a törekvésünket, hogy az évenkénti tanácskozásunkba egyre inkább bevonjuk az ország különböző műszaki felsőfokú intézményeiben dolgozó kollegákat úgy, hogy minél többen és minél aktívabban számoljanak be tapasztalataikról. Meggyőződésünk, hogy látókörünk csak úgy bővül-

het, ha kölcsönösen, egymás tapasztalataival gazdagítjuk munkánkat.

Az előadások közreadásával az a célunk, hogy az elhangzott szó ne röpkülhessen el, és az eddig közösen elért eredmények rögzítése lehetőséget adjon arra, hogy mindennapi munkánk során felfrissítse oktatási módszereinket, s segítséget nyújtson az újonnan bekapcsolódó tanároknak is.

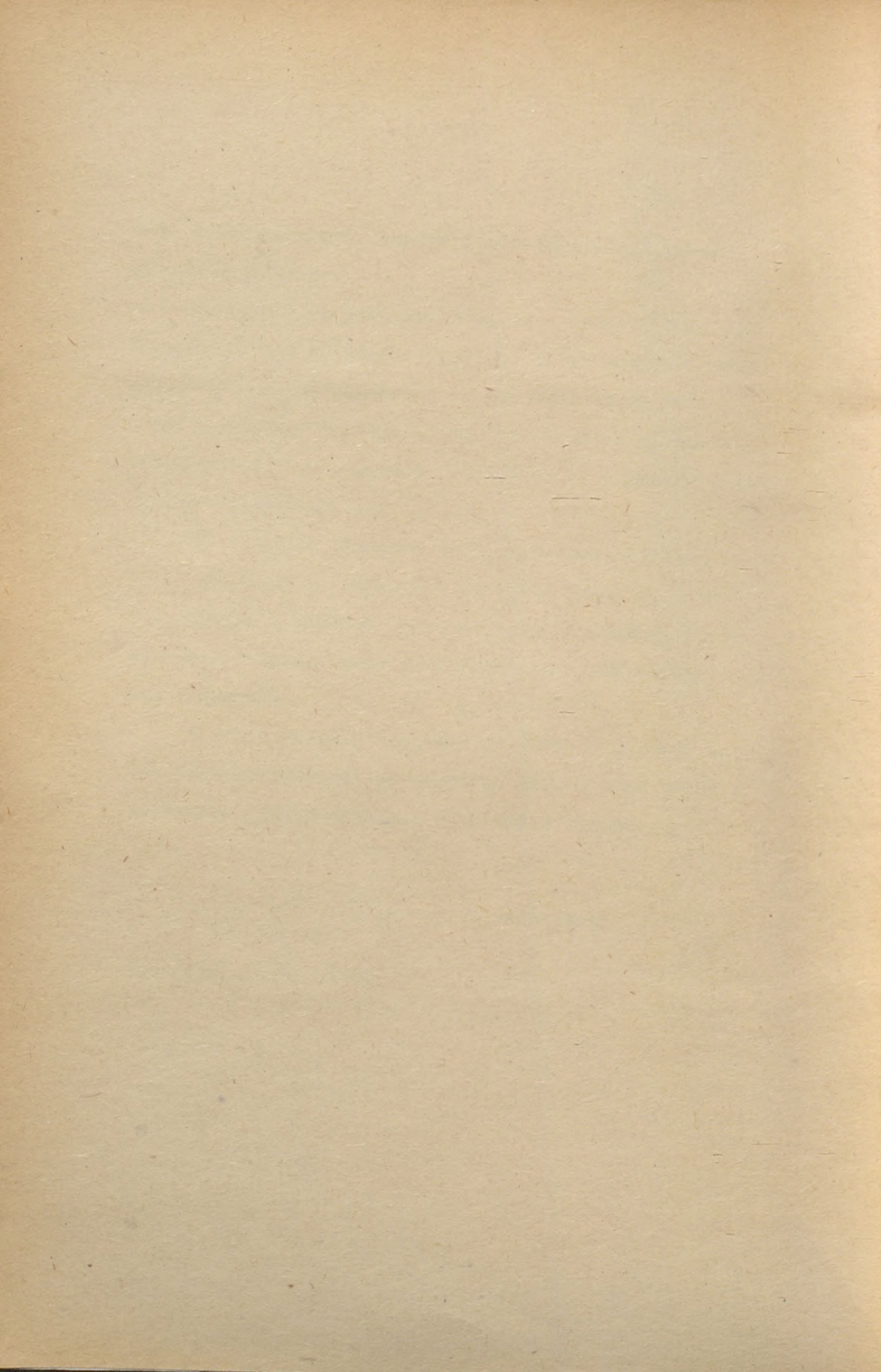
Az oktatási tevékenységtől elválaszthatatlan nevelői munkával is foglalkozott a konferencia. A kérdés ezúttal - mint ezt a kötet első tanulmánya bizonyítja - a tanár személyiségének oldaláról közelíti meg a szerző.

A Folio második "magyar" kötetét az olvasók szíves figyelmébe ajánljuk remélve, hogy a holt betűk a gyakorlat mindennapjaiban újra élővé válnak.

A szerkesztő

Budapest, 1979. május

I.



Dr. Sallai János:

A TANÁR SZEMÉLYISÉGÉNEK SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN

Napjainkban sokszor esik szó a nyelvtanulás hatékonyságának fokozásáról. Ez nem véletlen, mivel a nyelvtanításra fordított nagy anyagi és szellemi befektetés az eredmények tükrében nézve nem látszik eléggé megtérülni.

Az oktatás eredményességét vizsgálva különböző megközelítések lehetségesek.

Tanulmányozhatjuk a kérdést az objektív, tárgyi feltételek oldaláról nézve. Ebben az esetben elemzés alá vehetjük a tankönyveket, szemléltetési, audiovizuális eszközöket, nyelvi laboratóriumokat, a tanulócsoporthat létszámát, a nyelvre fordított heti óraszámot stb. Vizsgálhatjuk a hatékonyságot a tanulók oldaláról. Az oktatás eredményességét befolyásolja a tanulók anyanyelvi jártassága, verbális intelligenciája, motiváltsága, szociális háttere. Jelen közleményben egy harmadik, némiképpen elhanyagoltabb oldalt szeretnénk szemügyre venni, mint az oktatás hatékonyságának kulcsfontosságú tényezőjét: a tanár személyiségét. Rögtön fel is tehetjük a kérdést, mit jelent napjainkban tanárnak lenni. Hivatást - a tanulók egész személyiségének sokoldalú, harmonikus fejlesztését; vagy egyszerűen egy szakmát - a tanulók értelmi képességeinek tervszerű fejlesztését, a rendelkezésre álló bonyolult technikai apparátus kezelését; vagy a pedagógus csak egy "festett kép" - a szorgalmas tanuló nélküle is tanul, a lusta pedig vele sem tanul.

A nyelvtanár személyiségének fokozott jelentősége van a műszaki főiskolákon, ahol is a nyelv nem tartozik az alapvető szakmai tantárgyak közé. Itt a tanár személyi varázsa sokat tehet az esetleges hallgatói ellenállás leküzdésében, a nyelvtanulás megszerettetésében.

A tanári személyiség vizsgálatánál fenyeget az a ve-

szély, hogy egy ideális, eszmei valóságban nem létező, nem is létező embert rajzolunk fel. Képzeljünk el egy olyan tanárt, aki megtestesíti magában a különböző tulajdonság felsorolásokban levő valamennyi pozitív sajátságot, természetesen negatív vonások nélkül. Bizonyára csodálatot ébresztene, de olyan messzire éreznék maguktól a tanulók, hogy követésére nem is gondolnának.

Egy ilyen tökély-tanár modellnek a felrajzolása azért sem szerencsés, mert a pedagógusokban lelkiismeretfurdalást, kisebbségi érzést, elbizonytalanodást, vagy cinizmust, közömbösséget váltana ki, hiszen nyilvánvaló, hogy ha ez a modell igaz, akkor számosan pályakorrekcióra szorulunk.

Reálisabb megközelítés szükséges. A sok pozitív tulajdonság közül ki kell választanunk azokat, amelyek megléte valóban elengedhetetlen az eredményes oktató-nevelő munkához. További szűkítéssel kell feltárni azon specifikumokat, amelyek nem általában a tanárt jellemzik, hanem sajátlagosan csak a nyelvtanárokat, ha ilyen sajátosságok egyáltalán léteznek.

Mindez igen nehéz feladat, és így talán az is érthető, miért nincs még napjainkban sem a tanári alkalmasság mérése, prognosztizálására általánosan elfogadott biztos módszer. A pedagógus személyiség-pszichológiája sincsen kidolgozva. Tovább bonyolítja a kérdést, hogy a tanári alkalmasság megítélésénél az oktatott tanulók életkori sajátosságait is figyelembe kell venni, hiszen lehet valaki kiváló pedagógus 6-10 évesek között, de alkalmatlan 18-24 évesek oktatására. Más nevelői sajátosságok szükségesek kisiskolásoknál, mint már nagykorú, mégis tanuló, függő helyzetben lévő egyetemi, főiskolai hallgatóknál. A tanár-diák interperszonális kapcsolatokban megnyilvánuló személyiségjegyek feltétlenül lényeges elemei a tanári alkalmasságnak.

A 10 éves tanulók más tulajdonságokat tartanak fontosnak a jó nevelőnél, mint a 20 évesek. Egy vizsgálat szerint a

17-20 évesek a következő tulajdonságokat emelik ki - kiemelkedő szakmai tudás /72%/, magas erkölcsi színvonal és elv-szerűség /70%/, őszinteség és közvetlenség /61%/, határozottság és következetesség /54%/, igazságosság /44%/, önuralom és derű /35%/. Náluk tehát a kedvesség, szeretetreméltóság, meg-értés nem elsődlegesek. Olyan véleménnyel is találkozunk már, amely szerint a tanár pontosan feleljen meg a szerepéből következő elvárásoknak, az, hogy vonzó személyiség-e, csak másodlagos. A felnőttek oktatásánál ez természetesen igazabb, mint kisiskolásoknál, de a tanár, a vezető személyisége minden életkorban fokozza a munka eredményességét.

A tanári személyiségvizsgálatoknál az általános lélektan-i megközelítés túl tág. Elsősorban azon személyiség-jellem-zőket kell feltárni, amelyek a tantermi szituáció, tanár-diák kapcsolatok keretei között jelentkeznek.

A nevelői pálya hivatalos védőközeget, fölényhelyzetet biztosít e státus betöltőinek. A harmonikus nevelő ki mer lép-ni e védőfal mögül, személyisége pozitív vonásai biztosítják továbbra is tekintélyét. Viszont a tanári pálya vonz bizo-nyos személyiség-jellemzőkkel rendelkező embereket is - pl. autoritereket, akik büntetlenül kiélhetik hatalmi ambíciói-kat, vagy labilisokat, akik a nevelői státus előnyeivel kom-penzálják belső bizonytalanságukat, felsőbbrendűségi, téved-hetlenségi illuziókban ringatva magukat. Nem hagyható em-lítés nélkül az a napjainkban is érvényesülő vitatható gya-korlat, miszerint mindenki alkalmas tanárnak, aki hajlandó tanítani. A képesítés nélküli tanárok léte a korábban elmon-dottak alapján érthetően nem helyeselhető.

Milyen is legyen a hatékony, tekintéllyel rendelkező nyelvtanár? Vegyünk szemügyre először néhány általánosabb vonást.

A nyelvtanár szakmai tudása olyan magas fokú legyen, hogy magával tudja ragadni, csodálatba ejteni a tanulókat.

Ez a szakmai tudás jelenti mindennek előtt az adott nyelv biztos ismeretét. A tanár nemcsak a tananyagot tudja, hanem sokkal többet. Nem szabad félnie attól, hogy esetleg kérdéseket tesznek föl a hallgatók, néha bizony a tanárt próbára tevő, máskor egyenest intrikus szándékkal.

A szakmai ismeretekhez sorolhatjuk a nyelvtanár ismereteit az adott egyetem, főiskola profiljának megfelelően - legalább alapszinten, külföldi hallgatók esetében hazájukról, szokásaikról szerzett tájékozottságot. Ez a hallgatókra is serkentő hatású lehet: a nyelvtanár tanulja, ismeri az én szakmám alapelemeit, érdeklí hazám történelme, kultúrája, tehát nekem is illik a nyelvtanulás terén elérni bizonyos szintet.

Másodszor a nyelvtanár legyen kiváló egyéniség, jó intellektussal, széles érdeklődési körrel. A maga szakmájában tökéletes, de nem zárkózik be, az egész világ érdeklí - a politika, kulturális élet, műszaki-tudományos élet, a sport aktuális kérdései. A tanár a jövő modellje, neki ma kell olyan-nak lennie, amilyennek a gyerekeket holnap szeretnénk látni. A személyes példamutatás nehéz, de felemelő kötelessége alól nem bújhatunk ki. Szakmánk szeretete, következetességünk, rendszerességünk követésre talál a hallgatóknál is.

Harmadszor külön említjük meg mint az oktatás hatékonyságának fontos tényezőjét a tanár művészi, színészi, szervezői, alkotói képességeit. A tanár a szó művésze, de a színészi játékban sem lehet teljesen járatlan. Ha kell, szerepet ír, eljátssza, közben vezérli a technikát, irányítja a csoportot. Író, színész, rendező egy személyben. A lámpalázás, szorongó tanár inkább szánalmat ébreszt a hallgatókban, mint követésre serkent.

A hatékony tanár egyik legfőbb sajátága, hogy energikus, meg tudja ragadni a hallgatók figyelmét. Ez megkívánja alkotó módszerek alkalmazását, a tanári gondolkodás nyitott-

ságát, kreativitását. Minden órához meg kell találni a legalkalmasabb módszert. A rutinból tanítás nagy veszélyt rejt magában, hiszen elemi kíváncsi, hogy a tanár is érdeklődjön azon feladatok, anyagrészek iránt, amit tanít és ami iránt érdeklődést akar kelteni. Néha nehezebb a saját fásultság, közömbösség legyőzése, mint a hallgatóké. A pedagógiai sablonok unalmat szülhetnek, míg az eredeti módszerek, az érdeklődő tanár jelentősen hozzájárulnak a feladatok sikeres megoldásához. De ne csak a módszerek legyenek változatosak, hanem a feladatok is. A nyelvtanítás során itt is fenyeget a sablonosság veszélye, kicsi a változatosság: kérdésekre válaszolni, kérdéseket szerkeszteni, kiegészíteni hiányos mondatokat, fordítás és még néhány.

Nagy esélye van az eredményességre azoknak a nyelvóráknak, ahol a hallgatók várják az órát, tulajdonképpen a tanárt. Ilyen pozitív emocionális várakozó légkörben adott a lehetőség eredményesen dolgozni. A kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolatnak kiemelt fontossága van a nyelvoktatás intenzitásának fokozásában.

Korábban nem hangsúlyozták eléggé, hogy az osztály, a csoport egy kommunikációs rendszer. Az idegennyelvtanulás célja valamilyen szintű kommunikációs képesség kialakítása. Nyelvórán nem egyoldalú ismeretközlésre van szükség, hanem kölcsönös kommunikálásra, érdemi információcserére.

Egy nyelvtanár legyen beszédes, de ne beszéljen túl sokat, mert ezzel egyoldalúvá teszi a kommunikációt, kizárja a többieket, elveszi a hallgatók kedvét, akik úgy éreztetik, az ő véleményükre nem is kíváncsi a tanár. A gyenge tanár beszél többet, s inkább a jó tanulókra támaszkodik.

A tantermi szituációk irányítási tudása a hatékony pedagógiai munka fontos feltétele.

Azt is hangsúlyozni kell, hogy a hallgatók csak az általuk megbecsült, szeretett, tisztelt tanár véleményére kí-

váncsiak, vele hajlandók valóságos kommunikációra. Jó tanórai légkör harmónikus emberi kapcsolatok talaján lehetséges. A hallgatókkal gyöngéden, vidáman, szeretettel dolgozzunk, legyen az órán természetesség, fesztelenség, megengedett a nevetés, egy-egy anekdota - ebben a légkörben lehet igazán komolyan dolgozni. A vidámság és komoly munka nem ellentétes fogalmak.

Egy vizsgálatban megállapították, hogy a sikeres tanári munka legfontosabb kellékei a szociabilitás, másokkal kapcsolat teremtési képesség és az emocionális érettség, érzelmek, indulatok feletti uralom, hangulati ingadozások leküzdése. Az ilyen tanár megismerhető arról, hogy aktív társaséletet él, barátságos, barátkozó személyiség, együtt dolgozik, szórakozik másokkal, kiegyensúlyozott, jókedélyű.

Kutatási eredmények tanulságai szerint a harmonikus tanár-diák kapcsolat kialakulását elősegíti, ha a tanár udvarias, barátságos, megközelíthető, ismeri tanítványait és beszélget velük, szereti őket, van humorérzéke, sokat mosolyog, értékeli a szellemes tréfát, nem kivételez, becsüli a hallgató tanulási erőfeszítéseit, türelmes és komolyan segít, rendet és fegyelmet tart. Ezzel szemben a jó kapcsolat kialakulását hátráltatja, ha a tanár ideges, ingerlékeny, túlzottan kritizál, gúnyos, egyeseket kedvel, másokat elnyom, érdektelen tantárgya iránt, járatlan szaktárgyában. Mindez azt is mutatja, hogy a szaktárgyi tudás szükséges, de nem elégséges feltétele az eredményességnek.

Máshol említik, hogy az eredményes pedagógus barátságos, megértő, felelősségteljes, rendszeres, gyakorlatias, ösztökélő, találékony, míg a gyenge pedagógus zárkózott, egocentrikus, a könnyebb végén fogja meg a munkát, tervszerűtlen, hanyag, tompa, gépies.

A hatékony tanári munka feltételei közé soroljuk a rizikóvállalási készséget. Az alkotó, eredeti tanári munka fel-

tétlenül bizonyos új keresésével, próbálkozásokkal is jár. A kockázatkerülő tanár a biztonságos, bevált módszereket alkalmazza, csak a járt úton mer haladni, saját egyéni kezdeményezéseket nem vállal, ha pedig az órájára véletlenül betéved egy látogató, vezető, végig szorong, ez könnyen átragadhat az egész csoportra.

Tanári munkavégzésünk szükséges feltételei közé számíthatjuk frusztrációs toleranciánk, önuralmunk magas fokát. Ez azt jelenti, hogy kritika elviselési szintünknek, kudarc-tűrő képességünknek magasnak kell lenni. A tanár exponált helyen dolgozik, munkáját közösségben végzi, sokan látják, beszélnek róla az iskolában és azon kívül is. Így óhatatlan, hogy bíráló megjegyzéseket is kap. Aki könnyen megsértődik, magába zárkózik, elkedvetlenedik, tanári munkáját sem tudja magas hőfokon végezni, pedagógiai sablonokhoz menekül.

A tanár tanórai teljesítményére az általános személyiség-jellemzőkön kívül erősen hat aktuális pszichikus állapota, felkészültsége, időzítettsége az adott órára. Ezzel kapcsolatban néhány fontos tényezőre hívják fel a figyelmet. A tanár ismerje pontosan az óra anyagát, ez segíti magabiztos órakezdését, metodikailag is legyen felkészült, az óra anyagához leginkább megfelelő módszereket előre válassza ki, ne csak improvizáljon. Egy vizsgálat szerint az órán feltett tanári kérdések 91,1 %-t a helyszínen rögtönzi a tanár, ezek minősége ennek megfelelően: 50 % ismeretek reprodukálását kívánta, csak 14 % volt probléma kérdés és 5 % a komplex kérdés.

Az optimális órai felkészültséghez tartozik az is, hogy az óra előtt a tanár kellemes érzelmi állapotba hozza magát, kikapcsolja egyéb gondjait, kipihenten, nyugodtan várja az óra kezdetét. A tanítás előtt intenzív, főleg szellemi tevékenységet nem folytat, otthon készül fel és nem az óráközi szünetekben.

A pedagógus aktuális pszichés állapotát pozitív irányba befolyásolják a harmonikus kollegiális kapcsolatok a tanterület tagjai között. Ilyen esetben a tanár szívesen lép be az iskola épületébe, a kollégákkal való együttlét fokozza kellemes hangulatát a tanítás kezdete előtt, a szünetekben pedig segít a fáradtság leküzdésében.

Nem elhanyagolható jelentőségűek az objektív tárgyi feltételek, mint a világítás, hőmérséklet, technikai berendezések működéskész állapota, kréta, szivacs megléte.

A tanár jó érzelmi állapota a tanterembe belépés után átragad a hallgatókra, létrejön a hatékony munkavégzés feltétele.

Az elmondottakkal nem törekedtünk teljességre, csupán felhívtuk a figyelmet néhány tényezőre, ami a tanár személyiségén át - különösebb anyagi befektetés nélkül - az oktatás intenzitásának fokozására szolgálhat.

Felelősségünk nagy, de ez ne kedvünket szegje, hanem büszkeséggel töltsön el, adjon lendületet további munkánkhoz.

Irodalomjegyzék

1. J. Adelson: A tanár mint modell. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, 1976.
2. A pedagógiai munka mentálhigiénéje. Oktatásügyi dolgozók Munkaügyi Kiskönyvtára. Pedagógus Szakszervezet, 1972.
3. Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1974.
4. Buda Béla-Havas Ottóné: A felnőttkor küszöbén. Tankönyvkiadó, 1974.
5. Csoportlélektan. Gondolat, 1969.
6. G. Donáth Blanka: A tanár-diák kapcsolatáról. Tankönyvkiadó, 1977.

7. L.Duric: A pedagógus teljesítőképessége és fáradtsága. Tankönyvkiadó, 1973.
8. H.Löwe: Bevezetés a felnőttkor lélektanába. Tankönyvkiadó, 1974.
9. Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, 1970.
10. Kériné Sós Júlia: Tanárok élete és munkája. Akadémiai Kiadó, 1969.
11. Nagy Ferenc: A tanárok kérdéskultúrája. Akadémiai Kiadó, 1976.
12. Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, 1978.
13. Varga Zoltán: Iskolai ártalmak. Tankönyvkiadó, 1974.
14. Ucsityel-szlovesznyik. Szosztavityél: Sotova O.N. Russzkij jazik za rubezsom, 1978.2.

A pedagógus aktuális pszichés állapotát pozitív irányba befolyásolják a harmonikus kollegiális kapcsolatok a tanterület tagjai között. Ilyen esetben a tanár szívesen lép be az iskola épületébe, a kollégákkal való együttlét fokozza kellemes hangulatát a tanítás kezdete előtt, a szünetekben pedig segít a fáradtság leküzdésében.

Nem elhanyagolható jelentőségűek az objektív tárgyi feltételek, mint a világítás, hőmérséklet, technikai berendezések működéskész állapota, kréta, szivacs megléte.

A tanár jó érzelmi állapota a tanterembe belépés után átragad a hallgatókra, létrejön a hatékony munkavégzés feltétele.

Az elmondottakkal nem törekedtünk teljességre, csupán felhívtuk a figyelmet néhány tényezőre, ami a tanár személyiségén át - különösebb anyagi befektetés nélkül - az oktatás intenzitásának fokozására szolgálhat.

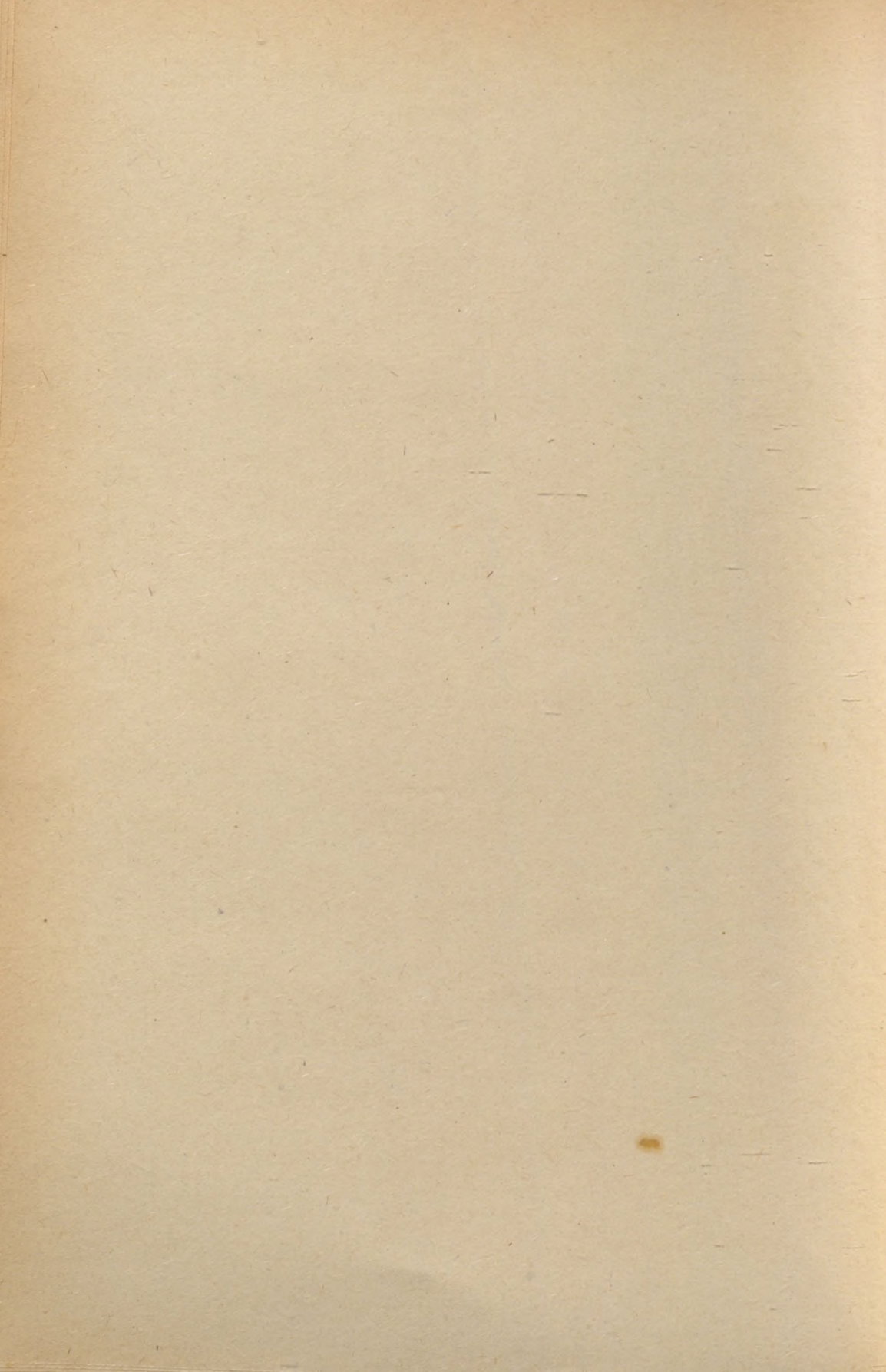
Felelősségünk nagy, de ez ne kedvünket szegje, hanem büszkeséggel töltsön el, adjon lendületet további munkánkhoz.

Irodalomjegyzék

1. J. Adelson: A tanár mint modell. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, 1976.
2. A pedagógiai munka mentálhigiénéje. Oktatásügyi dolgozók Munkaügyi Kiskönyvtára. Pedagógus Szakszervezet, 1972.
3. Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1974.
4. Buda Béla-Havas Ottóné: A felnőttkor küszöbén. Tankönyvkiadó, 1974.
5. Csoportlélektan. Gondolat, 1969.
6. G. Donáth Blanka: A tanár-diák kapcsolatról. Tankönyvkiadó, 1977.

7. L. Duric: A pedagógus teljesítőképessége és fáradtsága. Tankönyvkiadó, 1973.
8. H. Löwe: Bevezetés a felnőttkor lélektanába. Tankönyvkiadó, 1974.
9. Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, 1970.
10. Kériné Sós Júlia: Tanárok élete és munkája. Akadémiai Kiadó, 1969.
11. Nagy Ferenc: A tanárok kérdéskultúrája. Akadémiai Kiadó, 1976.
12. Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, 1978.
13. Varga Zoltán: Iskolai ártalmak. Tankönyvkiadó, 1974.
14. Ucsityel-szlovesznyik. Szosztavityel: Sotova O.N. Russzkij jazik za rubezsom, 1978.2.

II.



Hársné Kígyóssy Edit:

A GRAMMATIKA ÉS A NYELVOKTATÁS VISZONYA

I. Minden nyelvoktatásban központi jelentősége van a grammatikának - hiszen a nyelvtanítás módjának és módszereinek alapvető meghatározója, hogy milyen szerepet szánunk benne a nyelvtannak, és azt hogyan, milyen szemlélettel és módszerekkel építjük be a tanításba és a tananyagba.

Előljáróban néhány megjegyzést szeretnék tenni:

1. A grammatika fogalma a nyelvtudomány fejlődésével az évszázadok során változott. Itt most nem szándékozunk semmiféle tudománytörténeti eszmefuttatást végezni, éppen ezért a továbbiakban azokról a grammatikákról lesz csak szó, melyek a XX.sz.-ban és ma is a nyelvoktatás alapjául szolgálnak.

2. Az elmélet és a gyakorlat - vagyis a nyelvtudomány és a nyelvoktatás összefüggései bármilyen kézenfekvőek is, soha nincsenek szinkronban olyan értelemben, hogy a tudományos eredmények létrejöttük után csak jóval később hatolnak be az alkalmazási területekre, ugyanakkor a gyakorlat bizonyos szempontból előtte jár az elméletnek, mert a tudomány által még fel nem tárt témákkal kerül szembe nap mint nap. Az együttműködés feltétele, hogy a nyelvtanárok - maguk is ismerjék az új tudományos eredményeket, s alkotó munkájukkal tegyék azt élő gyakorlattá. A gyakorlat, a nyelvoktatás hatékonyságának további igénye hat vissza újra a kutatásra. Ez a dialektikus kölcsönhatás teszi témánkat kétszeresen fontossá, hiszen a magyar mint idegen nyelv oktatásában is olyan problémákkal kerülünk szembe, mely az anyanyelvi oktatásban sohasem merül fel a magyar nyelvvel kapcsolatban - s így kérdéseket is fel tudunk tenni a kutatók és a magunk számára, ugyanakkor mi is meritünk a legújabb eredményekből.

II. 1. Itt és most - mikor a gramm. hagyományos értelmezéséről beszélünk, a szinkron nyelvi rendszernek arra a leírására gondolunk, mely a nyelv elemeit és egymáshoz való viszonyukat logikai kategóriákba sorolja. Ennek a stabil rendszernek is végső fokon gyakorlati célja van: megmutatni, megtanítani, hogyan kell a nyelvet "helyesen" a normáknak megfelelően beszélni és írni.

Ez a fajta grammatika alkalmas arra, hogy az anyanyelvi beszélő, aki implicit alkalmazza a szabályokat, felismerje és osztályozza az írott, olvasott, vagy az általa már megszerkesztett mondatokat, s a kategóriák és normák segítségével a helyes és a helytelen - mondatokat meg tudja különböztetni. Ezek a kategóriák azonban a konkrét aktuális beszéd, egy éppen létrejövő mondat megalkotásának szabályairól vajmi keveset mondanak. Elsősorban a már meglévő mondatok helyességének a megállapítására szolgálnak eszközül.

A gyakorlatban, az idegen nyelv oktatásában az ilyen fajta grammatikával csak úgy lehet dolgozni, hogy a nyelvet tanulónak először igen sok szabályt kell megtanulnia, szabályformulákat elsajátítania, s másodlagosan ezeket a tételeket alkalmaznia, mikor idegen nyelven olvas; a mondatalkotásban való hatékonysága viszont jóval kisebb.

Ez a fajta nyelvtanfelfogás és tanítás idegen nyelvet oktató nyelvkönyveinkben máig is megtalálható.

2. Ismeretes, hogy a nyelvtudomány fejlődésének nagy fordulata Ferdinand de Saussure nevéhez fűződik. A XX. század minden további eredménye valamilyen módon kapcsolódik Saussure felismeréseivel és tanításához akár úgy is, hogy annak bírálata, korrekciója vagy módosítása. Saussure tanításának egyik alapvető tétele a nyelv és a beszéd következetes megkülönböztetése a nyelvészeti kutatásban. Anélkül, hogy a saussure-i felfogással, vagy az ehhez kapcsolódó, de ettől jelentősen eltérő Chomsky-féle kompetencia-performancia meghatározással foglalkoznánk, - határoljuk el magunk számára és gyakorlati

célzattal a nyelv és a beszéd fogalmát a saussure-i elmélet alapján.

A nyelv olyan rendszer, mely egyrészt nyelvi jelek halmazából áll, másrészt szabályokból, amelyek meghatározzák, hogy a jelekkel hogyan lehet mondatokat szerkeszteni és azokat a kommunikáció társadalmilag érvényes eszközévé tenni.

A nyelv társadalmi alkotás - az egyén a társadalom tagjaként alkalmazza. Az egész nyelvnek a nyelvet beszélő közösség van a birtokában.

A beszéd: tevékenység, melynek során az egyén a társadalmilag érvényes nyelv, a jelek és a megfelelő szabályok használatával hozza létre az alkalmi, önállóan szerkesztett mondatokat, s az egyéni eltérés csak az a forma, amelyben ő magáévá tette a közösség nyelvét, mely az egyéntől független objektív társadalmi valóság.

A nyelv és beszéd viszonyának megvilágítására Telegdi Zsigmond¹ szellemes meghatározásból emelek ki egy részletet:

"... beszélni annyi, mint egy nyelven beszélni...
egy nyelv viszont mindig egy beszéd nyelve."

A beszéd és a nyelv dialektikus összefüggése nem vitatható. A prioritás kérdésében eltérőek a vélemények.

Igen meggyőző Deme László² fejtegetése erről a témáról:

"S amennyire nem vitatható a kettő /nyelv és beszéd/ közötti dialektikus összefüggés, annyire vitathatatlaná válik lassanként a prioritás kérdése is. Egyre nyilvánvalóbb: a nyelv a beszédből származik, abból kristályosodott ki, sőt nem is pusztán a beszédből van, hanem még mindig a beszédért; a beszéd viszont a kommunikációért. Mindez azt jelenti, a beszéd, a közlési tevékenység korábbi, mint a nyelv; ma is függetlenebb változó; s ma is önállóbb létező, mert elsődleges funkciójú. A beszéd direkt társadalmi hatású; a nyelv ennek - közvetve és csak rajta keresztül társadalmi hatású, közvetlenül és önmagában csak társadalmi kötöttségű - terméke és kiszolgálója; bár e minőségben persze szabályozója és kor-

látozója is; épp mert kicsapódott, standardizálódott, rögzült állomány, szemben az aktuális működéssel."

Mindebből következik, hogy a szabályok összessége, a nyelv grammatikája nemcsak a nyelvhez tartozik, hiszen ezek a beszéd szabályai is, amennyiben ez azokhoz igazodik, azokon alapul. A "langue" valójában lehetőségek tárháza, a beszéd pedig megvalósulás, de olyan, amely visszahat az előbire. Ennek viszont gyakorlati következményei vannak.

A nyelvtanítás szempontjából világosan kell látnunk, hogy az idegen nyelvet tanulót a beszéd érdekli, ill. bizonyos beszéd, s a "langue" csak annyiban, amennyiben az előbit segíti. Így feleletet kell adnunk olyan kérdésekre, melyek a nyelvhasználat, a beszéd során merülnek fel, ha az ember idegen nyelvet tanul, és az adott nyelv grammatikája implicit módon nem a sajátja. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a gyakorlat a nyelvtudomány elé olyan feladatokat állít, melyek a meglévő szabályrendszer újszerű átgondolását feltételezik. E téma lezárásakor meg kell tehát állapítanunk, hogy a nyelv és beszéd dinamikus összefüggése miatt a nyelvhasználati szabályok a nyelv működésbeli szabályai - nem vonhatók ki a grammatika tárgyköréből - mivel a beszédtevékenység során is csak társadalmilag érvényes mondatok jönnek létre.

3. E szemlélet kialakításához igen sokat adott a nyelvtudománynak és az alkalmazott nyelvészetnek a század két uralkodó irányzata, a nyelvészeti strukturalizmus és a transformációs generatív grammatika /mely sajátos módon továbbfejleszti a hagyományos nyelvtan és a nyelvészeti strukturalizmus eredményeit/. E két irányzatot, melyek főleg fellépésükkor nem voltak mentesek a formalizmustól - most azért is említjük, hogy kiemeljük belőlük néhány lényeges fogalmat, mely a gyakorlat számára igen termékenynek bizonyult.

A strukturalista szemlélet a nyelv olyan rendszernek fogja fel, melynek elemeit a közöttük fennálló viszonyok határozzák meg, vagyis a nyelvi rendszer: viszonyok hálózata.

A nyelvi struktúra - magyarul nyelvi szerkezet vizsgálata, elemzése, a szerkezeti elemek egymáshoz való viszonyainak feltárása azonban csak az alapját képezi annak, hogy a nyelv működését pontosabban megismerjük, mert a nyelvhasználat - a beszédtevékenység bizonyos formális szabályszerűségeinek a megértéséhez visz közelebb.

Grammatikánk abból indul ki, hogy a beszédtevékenység céljának, a kommunikációnak az egységét: a nyilatkozatot - a mondatot alapvető és kiinduló nyelvi szerkezetnek fogja fel, s úgy kívánja bemutatni a nyelvi jelenségeket, hogy a mondat felépítéséhez grammatikai szabályokat ad. De milyen szabályok ezek? Ehhez a transzformációs generatív grammatika módszereit hívjuk segítségül. A generálás jelentése: egy nyelv szabályrendszerének alapján az adott nyelv érvényes és helyes mondatainak /és csak a helyes mondatoknak/ a levezetése. A szabályok jellege: a matematikai műveletekhez hasonló - tehát műveleti szabályok: instrukciók.

A mondatoknak e szabályok alapján történő transzformációja grammatikai módszereink egyik alapja.

4. - A mondat tehát mint egység - a középpontban álló egyik legfontosabb szerkezet - struktúra. Ezért nevezzük módszerünket mondatközpontúnak. A mondatok felépítésének, levezetésének, transzformálásának feltétele szerkezeti viszonyainak feltárása. Ennek tudománya a szintaxis.

Koncepciónkban tehát kitüntetett szerepe van a szintaxisnak. A szintaxis fogalmát azonban kiterjesztjük a mondatnál kisebb és nagyobb egységek, szerkezetek vizsgálatára is. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a mi nyelvtanunk a szintaxison alapul.

Ennek a szintaxisnak a feladata azoknak a működésbeli szabályoknak a feltárása, amelyek a nyelvhasználat során a nyelvi elemek egymással történő viszonyba lépését irányítják. Ebben az értelemben grammatikánk a nyelvhasználat grammatikája. A hagyományos nyelvten jól szervezett rendszerét

- felosztását bizonyos fokig megtartjuk, vagyis az alaktant, szófajtant, a szóalkotást és a mondatant; mindezekben belül azonban a szintagmatikus szemlélet uralkodik. Így a szóalkotás - szóképzés fejezetét is úgy fogjuk fel, s úgy vezetjük be, mint lexikalizálódott szintagmákat, s az összetett mondatok bizonyos csoportjaival végzett transzformációk a szintaktikai átrendeződés szabályai alapján történnek.

A szintagmában az egyes elemek megjelenésének létjogosultságát az a funkció adja meg, amely az egyes tagok egymásra való hatásaként jön létre. A tagok ugyanis egymáshoz való viszonyukban kapják meg végső soron a kommunikációban betöltött szerepüket, jelentésüket.

A funkció nyelvtanunk következő fontos kulcsszava. A funkcionális szemlélet a nyelvet ui. valóban működés közben igyekszik feltárni, s lényege, hogy a közlés tartalma és a grammatikai megformálás közötti összefüggésekre irányítsa a figyelmet.

Így ez a fajta grammatika nem szűkülhet be formális szabályokra, hanem bevonja tárgykörébe a grammatikai jelentésen túl a beszédtevékenység célját magába foglaló jelentés-tartalom fogalmát is. A strukturális szemléletből eljutva a szintaxisig - a gyakorlati mondatközpontúságig - s elérve a funkcionális látásmódhoz - lássuk most már, hogy a gyakorlatban, módszereinkben ezeket a meggondolásokat hogyan érvényesítjük a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

III. 1. Alapvető módszertani eljárásaink közé tartozik a transzformáció. Ezen természetesen nem pontosan a Chomszky-féle transzformációt értjük.

Lényege, hogy egy új nyelvi jelenséget létrejöttének folyamataiban mutatunk be. Kiindulunk egy, már ismert szintagmából - mondatból, esetleg több mondatból, s az új jelenséget a szintaktikai szabályok alkalmazásával vezetjük le.

A transzformáció azonos v. különböző grammatikai szintek között mehet végbe:

Azonos grammatikai szinten: mondatból → mondat szó-
szerkezetből → szó szerkezet

Különböző grammatikai szinten: mondatból →
szó szerkezet

A felsorolt esetekben lényeges szempont az új jelenség meg-
maradó v. megváltozó grammatikai funkciójának megtanítása,
mely kisebbrészt a hagyományos nyelvtani kategóriák megneve-
zésével, nagyobbreszt az elemzés, a kérdőstruktúra alkalma-
zásával történik.

A gyakorlás során a különböző grammatikai szinteken lét-
rehozott transzformációt oda-vissza értenie és használnia kell
a hallgatónak mint a kommunikációban érvényesülő nyelvi sűrít-
és vagy feloldás módszerét. A jelentés és tartalom világos
kifejezése ezekben a látszólagos formális átalakításokban is
irányító tényező.

Pl. ha: A változást okozó erő mérhető - mondatot akarjuk fel-
oldani, eljutunk a kiinduló két mondatához:

Az erő változást okoz. Az erő mérhető.

Ebből a két mondatból formálisan létrehozható az a "sűrített"
mondat is, hogy:

A mérhető erő változást okoz -

Csak hogy ez a mondat így nem igaz / esetleg egy aktuális szö-
vegkörnyezetben igaz lehet/, másrészt a két kiinduló mondat-
nak nem ez a jelentése. A két kiinduló mondat pontosabban így
hangzik:

Az erő változást okoz - és Ezt az erőt mérni lehet /mér-
hető/ önmagában tehát az állítmányi funkció, jelzős funkció-
ba lépése nem olyan szabály, mely a jelentés változása nélkül
bármikor végbe mehet. S ennek a megtanítása csak a mondatok
jelentése, ill. a kommunikációs egység jelentésének a megérté-
sével történhet.

A transzformációnak egyik sajátos formája a szóképzés
tanításánál alkalmazott módszerünk. Az alapszó és a "szintak-
tikainak" nevezett képző által létrehozott képzett szót olyan

szintagmatagra vezetjük vissza, amely egy másik szóval alkotott szintagmában megadja a képző jelentését.

Az alapszónak szintagmabeli funkciója, a szintagmátalakok egymáshoz való viszonya döntő szerepet játszik az adott szóképzés megtanításában.

Pl. vizes ruha	-	A	H	
		víz	a ruhában	A: alany
vízi jármű	-	H	A	
		vízen	a jármű	H: határozó

2. A funkcionális szemléletnek a grammatika tanításában azonban ennél mélyebbre kell hatolnia: A mondatközpontúság az egész mondatot, az egész szintagmát vizsgálja; egy tag funkcionális változásának alapja igen gyakran a szófajváltás - ezért azokra a szabályokra is figyelemmel kell lennünk, melyek az egész szintagma, az egész mondat egyes tagjainak egymáshoz való viszonyában érvényesülnek.

Ezek a szintaktikai átrendeződés szabályai. A szintaktikai átrendeződésnek, a szintagma tagok egymáshoz való viszonyainak a változása többféle módon mehet végbe.

a/ az átalakított tag mondatbeli funkciója nem változik, szófaji hovatartozása változik, a vele viszonyba lépő tag funkciója átalakul:

MIT?

A feladatot meg lehet oldani

MI?

A feladat megoldható.

Ez a szabály zárja ki gyakorlati grammatikánkban pl. az intranszitiv igék ható igenévképzővel való ellátását.

b/ Az átalakított tag mondatbeli funkciója és szófajisága változik - az alárendelt szintagmatagok funkciói változatlanok:

Az erő változás okoz → A változást okozó erő
/Ebben az esetben a változatlanosság a jellemző, ezt

is tudatosítani, gyakorolni kell/

c/ Az átalakított tag funkciója és szófajisága változik, az alárendelt szintagma tagok gramm. funkciója változik, de szófajiságuk nem:

A tengely gyorsan forog → A tengely gyors forgása

d/ A funkció változásával egyes szintagmatagok szófaji hovatartozásában is változás jön létre:

A test tengely körül forog → A test tengely körüli forgása

/A "tengely körüli"-nek jelzős funkcióba kell kerülnie a főnév előtt, s így kötelezően melléknévesül./

Ezek nélkül a formális átrendeződési szabályok nélkül a helyes nyelvhasználat el sem képzelhető. Természetesen ezek mélyebb okait a gyakorlás és az összefoglaló, rendszerező oktatási szakaszok feladata világossá tenni.

3. Módszereinknek akkor van gyakorlati hasznuk, - amikor a nyelvhasználat során hallgatóink akár olvasnak, élő beszédet hallgatnak vagy ők maguk beszélnek, - ha birtokában vannak annak a tudásnak, hogy ugyanazt a jelentés-tartalmat többféle grammatikai megoldással is megközelíthetik. Igen fontos tehát, hogy a transzformációk jelentést megőrző, vagy jelentés módosító szerepét megtanítsuk. A grammatikai szinonímia természetesen ennél tágabb értelmű - s nem a szigorúan vett nyelvtan tanítás keretébe illeszkedik.

A grammatikai szerkezetépítkezéshez szorosan kapcsolódik a jelentés, amit a mondattal ki akarunk fejezni: A laza kőzet ... A kőzet lazasága ... kezdetű mondatokban a mondatban kifejezett gondolat dönti el, hogy melyik szintagmát használjuk - aszerint, hogy a közetről v. annak lazaságáról akarunk a továbbiakban beszélni. De ilyen mondat is létrejöhet: A laza kőzet miatt az építkezésre nem adtak engedélyt, A kőzet lazasága miatt ... Melyik a jobb mondat?

4. A mondatközpontúságról mint módszerről már volt szó, ezért ismétlésbe nem bocsátkozom, csak azt az alapvető gon-

dolatot szeretném elmondani, hogy a nyelvtanításunk: mondatközpontú; a nyelvitanításunk egésze viszont szövegközpontú. A mondat a beszédtevékenység egysége, de ezzel része is.

Grammatikai szempontból egység, kommunikációs szempontból esetleg kevesebb vagy több. Erre figyelniünk kell a nyelvitanítás során, a gyakorlásnak a szöveg, a beszédmű szempontjait kell érvényesíteni, mert olyan szabályokat kell adnunk hallgatóink kezébe, amelyek érvényesek akkor is, ha kilépünk a mondat kereteiből.

5/ Dehát meddig - és milyen messze jutunk el a magyar nyelv elsajáttításában. Értekezleteinken, megbeszéléseinken többször elhangzott már a "redukált nyelv" fogalma. Anyanyelvi tudásunk életünk egyetlen szakaszában sem mozdulatlan, állandó ismerethalmaz. Az ember élete folyamán változik, fejlődik, módosul az egyéni nyelvhasználata. Lényegében minden nyelvi kapcsolatfelvétel során tanulunk, fejlesztjük nyelvünket, mert az alapvető szabályok és az alapvető lexika birtokában vagyunk. Bizonyos fokig ennek az analógiájára kell elképzelniünk nyelvoktatási céljainkat is. A magyar nyelv alapszókészletének /s egyéb nyelvi elemeinek/ ismerete, és a magyar mondatépítkezés alapszabályainak elsajáttításával olyan oktatási rendszert kell kialakítanunk, mely lehetővé teszi a nyelvtudás önálló továbbfejlesztését, és lehetővé teszi tanítványainknak a magyar partnerrel való kommunikációt beleértve a megértést. Tetszetősen fogalmazva azt mondhatjuk, hogy a nyelvoktatásunknak ill. nyelvitanoktatásunknak az "algoritmikus programozás" szerepét kell betöltenie, melynek segítségével a későbbi, további nyelvi feladatok megoldhatók.

- A magyar azonban természetes nyelv - és így a hasonlat a mesterséges nyelvekkel sántít. - Grammatika oktatásunknak a szabályrendszer olyan területét is figyelembe kell vennie, mely azzal foglalkozik, hogy egy-egy szabálynak meddig terjed az érvényessége. Mi az adott nyelvi jelenség haszná-

lati köre? Hol van a szabály határa? Egy-egy grammatikai szerkezet a szavak mely jelentés-tartományában használható, ill. melyekben nem alkalmazza a nyelvhasználat?

Ezekre a kérdésekre a nyelvtudomány is csak hiányos válaszokat tud adni. Különösen izgalmas ez a kérdés a lexika-tanításban. - Egy-egy szó egyrészt valamely szófaji osztályba tartozik, s mint ilyen meghatározott szabályok szerint töltheti be funkcióját a mondatban, a szintagmában, és léphet viszonyba más szavakkal. Másrészt saját szócsaládjának tagja, s ezen minőségében szófaját meg is változtathatja: eközben jelentése módosul, /bővül, szűkül, v. a konkrétól az absztrakt felé tolódik stb./. E jelentésmódosulás egyik meghatározója lehet a képző jelentése, melyeket a már tárgyalt szintaktikai szerkezetek segítségével vezetünk le.

A szó szintagmába lépésének ui. határt szabhat a vele kapcsolatba lépő további elemek jelentése, hiszen a nyelvhasználat során csak érthető értelmes szerkezeteket hozhatunk létre. A jelentésváltozás grammatikai úton való megközelítésén kívül azonban az új szó grammatikai kötöttségei is megváltozhatnak. - Így a lexika tanításának is akkor van értelme, ha ezt nyelvhasználati körében - grammatikai és jelentéstani funkciójában mutatjuk be és gyakoroltatjuk. A használati kör határait tananyagunkban, gyakorlatainkban kísérleti úton tapogattuk ki; a grammatika és jelentéstan összefüggéseinek vizsgálatában még sok feladat vár az elmélet és a gyakorlat szakembereire.

IV. A magyar mint idegen nyelv oktatása - s a grammatika-tanítás módszerei természetüknél fogva közelebb állnak az idegen nyelvek oktatásához, mint az anyanyelvi oktatáshoz.

A külföldi hallgatókat magyar nyelvre oktató tanárok nagy többségükben valamelyik idegen nyelvnek is tanárai. Hivatásuknál fogva érdeklődési körükbe tartozik az idegen nyelvek oktatásának módszertana; a magyar mint idegen nyelv, s az egyéb idegen nyelvek oktatási gyakorlata kölcsönösen gondolat-

ébresztően hat egymásra, s egyik a másiktól és viszont sokat meríthetnek a grammatika tanításának és a nyelvszemléletnek a fejlesztése érdekében.

A magyar mint idegen nyelv oktatása és módszere ugyanakkor természetes kapcsolatot tart fenn a magyar leíró nyelvészettel. A finnugor nyelvcsaládba illeszkedő magyar nyelv leíró szempontú rendszerezése olyan alap, amelyről elindulva vizsgálhatjuk a saját gyakorlatunkban felmerülő kérdéseket, s melyről elmondhatjuk, hogy a mi nyelvtanunk "anyanyelv"-tana.

S végül néhány szóval vizsgáljuk meg, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának a gyakorlata elméletileg is milyen indokok alapján fordul az általános nyelvészeti kutatások felé, s merít annak eredményeiből. Anélkül, hogy a filozófia területére térnénk át - s bővebb fejtegetéssel bizonyítanánk, -köztudott a nyelv és a gondolkodás dialektikus összefüggésének alapvető tétele. Az általános nyelvészet az "emberi nyelv" és így közvetve az emberi gondolkodás univerzáléit kutatja - s így kérdésfelvetései, eredményei, vizsgálatai olyan szempontokat adhatnak a gyakorlati idegennyelv oktatásnak, s az alkalmazott nyelvészet egyéb ágainak, amelyek az emberi gondolkodás - és a nyelv összefüggéseinek oldaláról közelítenek a megtanítandó új nyelvhez.

Irodalomjegyzék

1. Telegdi Zsigmond: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.72.
2. Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. Akadémiai Kiadó. Bp. 1971.20.o.
3. Hadrovics László: A funkcionális magyar mondattan alapjai. Akadémiai Kiadó. Bp. 1969.

4. Károly Sándor: Általános és magyar jelentéstan. Akadémiai Kiadó. Bp. 1970.
5. Nyíri I. Kristóf: Nyelv és gondolkodás viszonyáról - filozófiai szempontból.
Hagyományos nyelvtan - modern nyelvészet
/Szerkesztő: Telegdi Zsigmond/ Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
135-42.

Szóllósy-Sebestyén András:

MAGYAR NYELVI RENDSZER ÉS REDUKÁLT NYELVTAN

1. A szakdidaktika két alapkérdése

A didaktikát talán nem mindig szerencsésen szoktuk magyarul módszertannak nevezni, mintha a didaktika csak a tanítás módszerével, tehát mikéntjével foglalkozna. Holott - az általános didaktikáról most nem beszélve - minden szakdidaktikának két alapkérdése van, amelyek közül az egyiket - azt, hogy hogyan tanítsunk - rendszerint megelőzi a másik - hogy mit tanítsunk. A két kérdés persze mélyen összefügg egymással: a gyakorlatban, jól tudjuk, nem lehet rájuk külön-külön helyes választ adni. Elméletben azonban mégiscsak két kérdéstről van szó, amelyek nemcsak szétválaszthatók, hanem bizonyos mértékig a gyakorlatban is a mit tanítsunk kérdése megelőzi a másikat.

A következőkben tehát csakis erről: a tanítás anyagáról lesz szó, mégpedig konferenciánk témájának megfelelően ennek is csak egy részéről: a műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatóinak tanított magyar nyelvteni anyagról. Erről sem úgy, ahogyan ezt a nyelvteni anyagot tanítjuk - ez eleve lehetetlen volna, hiszen mi grammatikát önmagában nem is tanítunk -, hanem úgy, ahogyan szakemberek, jelen esetben magyar nyelvteni tanárok, mindnyájunk által ismert tények, jelen esetben nyelvteni tények, tudományos rendszerezéséről egymás között beszélhetnek. A jelenlévők szinte kivétel nélkül ismerik a gyakorlatból a műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatóinak tanított magyar nyelvteni anyagot, és én természetesen nem szeretnék mindnyájunk által tudott dolgokat ismételtetni. Célunk a tankönyvben, mindenek előtt annak I. és II. kötetében feldolgozott nyelvteni anyag áttekintő ismertetése, de olyan formában, amilyen formában sem a tankönyvben, sem az órákon nem találkozunk vele; s a tanárnak

mégis ismernie kell, hogy otthonosan mozogjon benne, és eredményesen tanítani tudja.

Mivel elsősorban a nyelvtani anyag belső összefüggéseire szeretnénk rávilágítani, ismertetése során nem mehetünk részletekbe, és itt-ott el kell térnünk a tankönyv tárgyalási sorrendjétől is, hiszen ezt a tisztán tudományos szempontok mellett a didaktikai fokozatosság elvéből következően az egyes anyagrészek nehézségi foka diktálta, amire itt most nem kell tekintettel lennünk. Igaz, hogy az ismeretendő anyag egyik sajátága éppen az, hogy ez a két szempont alapján véve egybeesik.

2. Nyelv, redukált nyelv, műszaki nyelv- és grammatika

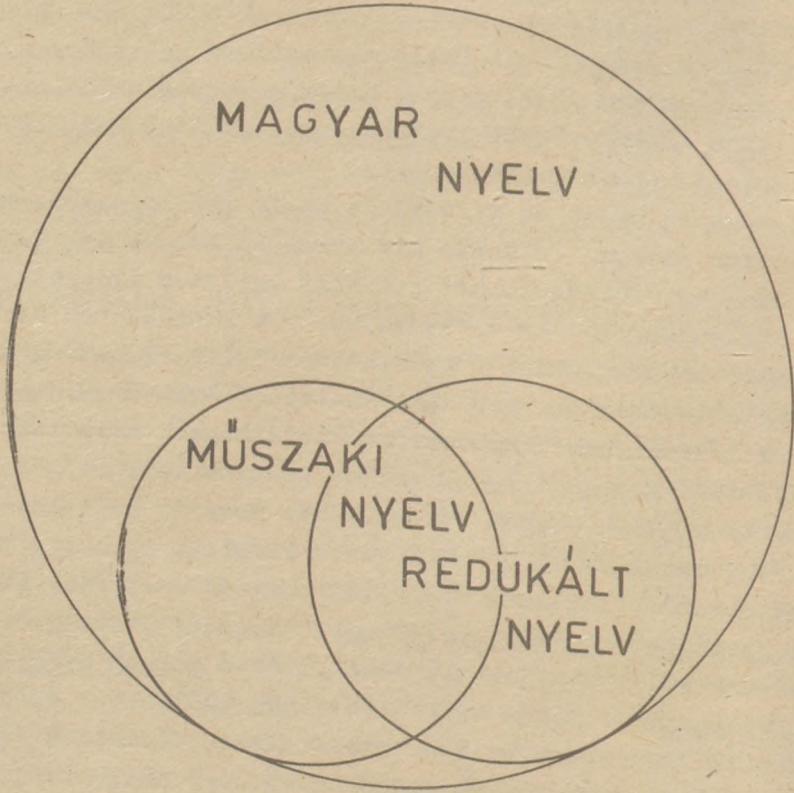
H. Kígyóssy Edit előadása első részében bővebben szólt a nyelv és a grammatika viszonyáról általában, valamint arról, hogy a nyelvoktatás során milyen szerepet szánunk a grammatika tanításának ill. tanulásának. Mi azonban nem a nyelvet, hanem annak egy konkrét változatát: a magyar nyelvet tanítjuk, és azt sem a maga teljességében, hanem csak olyan mértékig, amennyire egy magyarországi műszaki egyetemen vagy főiskolán tanuló külföldi hallgatónak tanulmányai eredményes folytatásához szüksége van rá. Ezt a szükséges mértéket szoktuk a redukált nyelv fogalmával körülírni. Amikor azonban leszögezzük, hogy mi redukált nyelvet tanítunk, nyomban fölmerül a kérdés, hogy van-e redukált nyelvtan? Azaz, hogy a redukált nyelv grammatikája milyen viszonyban áll a magyar nyelv teljes grammatikájával - vajon egyáltalában redukálható-e a nyelvtan? Esetünkben a kérdést tovább bonyolítja, hogy mérnöki tanulmányok folytatásához a műszaki nyelv ismerete szükséges, mi tehát ezt is tanítjuk. A műszaki nyelvvel kapcsolatban pedig ismét fölvetethők ugyanezek a kérdések: Vajon van-e, s ha igen, milyen eltérés a műszaki nyelv grammatikája és a magyar nyelvtan között? Beszélhetünk-e néhanélkül külön műszaki nyelvtanról?

Az utóbbi kérdésekre egyszerűbb válaszolni. A műszaki

nyelv nem külön nyelv, hanem egy a magyar köznyelvre ráépülő szaknyelvek közül; grammatikája tehát teljes mértékben azonos a magyar nyelv grammatikájával. Használata során azonban jelentkeznek olyan sajátosságok, amelyek részben a szaknyelvekre általában, részben már csak a műszaki tudományos stílusra jellemzőek. Olyan grammatikai jelenséggel azonban egyáltalán nem találkozunk, amely a magyar irodalmi- ill. köznyelvben több-kevesebb gyakorisággal ne fordulna elő. Az eltérés éppen a gyakoriságban van.

A műszaki nyelv és a redukált nyelv fogalmának egymásra vetítésekor azonban fölmerül egy sorrendi kérdés is: Vajon elegendő-e egy föltételezett redukált nyelvtan ismerete, amely nem tartalmazza, nem is tartalmazhatja a köznyelvben elvétve előforduló és alkalmazható grammatikai jelenségeket, a műszaki nyelv akár csak passzív használatához? Nyilvánvalóan nem, hiszen a műszaki nyelv grammatikai sajátosságai, amint ezt megállapítottuk, a magyar nyelv teljes grammatikájából emelkednek ki. Ez azonban mégsem jelenti azt, hogy le kell mondanunk egy ilyen, terjedelmében korlátozott redukált nyelvtan tanításának elvéről, hanem csak annyit, hogy be kell vezetnünk a műszaki nyelv redukált nyelvtanának fogalmát, amelyről azonban tudnunk kell, hogy tartalmában eltér a magyar nyelv redukált nyelvtanától: annál nem feltétlenül több, csak különbözik tőle. Mindenesetre beletartoznak olyan jelenségek is, amelyek amamba nem; és a mi feladatunk, hogy hallgatóinkkal ezeket megismertessük.

1. ábra



1. ábra

3. A redukált nyelvtan tartalmáról

Nyelvtani anyagunk tehát egyfelől a magyar nyelv redukált nyelvtanából, másfelől a műszaki nyelv grammatikai sajátágaiból indul ki. A Nemzetközi Előkészítő Intézetből hozánk érkező hallgatók elvileg rendelkeznek azokkal a nyelvtani alapismeretekkel, amelyekből kiindulva megérthetik és megtanulhatják a műszaki nyelv redukált nyelvtanát. Hogy mit tartalmaznak ezek az alapismeretek, azt a tankönyv első négy, ismétlő leckéje alapján nagyjából így foglalhatjuk össze:

Ismerik azokat a morfológiai eszközöket és szintaktikai kategóriákat, amelyek segítségével a tanult lexikai egységek-ből olyan bővített egyszerű és összetett mondatokat alkothatnak, amelyek az elsődleges bővítményeken, tehát az állítmánynak közvetlenül alárendelt tárgyon, határozókon, és bármelyik főnév jelzőjén kívül további alárendelt bővítményeket nem tartalmaznak. Az utóbbi megszorítás is csak bizonyos megszorításokkal érvényes, hiszen tanulóink a főbb szintaktikai kategóriák ismeretében elvileg már ekkor minden magyar mondatot elemezni tudnak, sőt, az általuk ugyan még nem egészen tudatosan, mégiscsak használt folyamatos és befejezett melléknévi igenevek, valamint a főnévi igenevek segítségével maguk is tudnak jelzőnek, tárgynak, vagy határozónak alárendelt másodlagos bővítményeket- tárgyat vagy határozót tartalmazó mondatokat alkotni.

Az első újdonság, amivel nálunk találkozunk, a melléknévi igenévnek alárendelt alany /pl. az erő okozta változás/, aztán az értelmező, majd később a főnévi igenév szintaktikai funkcióinak magyarázata. Amit azonban a főnévi igenév bevezetéséig átismételünk velük, olyan szorosan az általunk tanított nyelvtani anyaghoz tartozik, hogy annak ismertetését is evvel kell kezdenünk.

4. A szóképzés

Hogyan foglalhatnánk össze hasonló rövideggel a műszaki

felsőoktatási intézményekben tanított magyar nyelvtani anyagot? Ha csak az egyes anyagrészek megnevezését vesszük szemügyre tankönyveink tartalomjegyzékében vagy a tanmenetekben, többnyire olyan címeket találunk, amelyek alapján kijelenthetjük, hogy az I. évfolyamon a nyelvtanoktatás tárgya a szóképzés.

A szóképzést leíró nyelvtani kézikönyveink kivétel nélkül a szóalkotás módjai között tárgyalják. Az akadémiai leíró nyelvtan első kötete /MMNyR I./ ugyan nem tartalmaz ilyen című fejezetet, de Szótanak nevezett részében - logikus módon A szófajok tárgyalása után - A szóképzés című fejezetet /nem közvetlenül/ egy A szóelemek általános kérdéseivel foglalkozó fejezet előzi meg, közvetlenül utána pedig A szóösszetételt és A szóalkotás ritkább módjait - tehát a szóalkotás többi módját tárgyaló fejezetek következnek. A mai magyar nyelv c. egyetemi tankönyvben A szóalkotás módjai című fejezet, amely első helyen szintén A szóképzést tárgyalja, ugyancsak A szófajok ismertetését követő Alaktan című részbe illeszkedik. - A szóképzést még a tervezett, részben elkészült, bár tervezett formájában teljesen valószínűleg soha el nem készülő magyar generatív grammatika is lexikológiai részében tárgyalná, ami ugyan nem tévesztendő össze a generatív grammatikai modellekben szereplő lexikonnal, és nem is kizárólag morfológiai megközelítést jelent, mégis szemben áll az ú.n. szintaktikai résszel.

A szóképzés szerepének ilyen felfogásával még az sem áll ellentétben, hogy az ezt tárgyaló nyelvtanban, mint tankönyvünkben is, olyan tételek is szerepeljenek, amelyeknek címe egy-egy képző használatának szintaktikai vagy szemantikai összefüggéseire utal; hiszen azt az említett források egyike sem tagadja - ha kifejezetten nem is utal rá -, hogy a szóképzésnek vannak szemantikai, sőt szintaktikai vonatkozásai. Az azonban már kérdéses, hogy egy tankönyvben a szóképzéssel összefüggésben miért kerülnek szóba az egyszerű mondat típusai, az alá- és mellérendelő összetett mondatok, az értelmező, és különösképpen a mellérendelő szószerkezetek, más néven

a halmozott mondatrészek.

De joggal fölvethető az a kérdés is, hogy egyáltalában mi indokolja, hogy a magyar leíró nyelvtan redukált, mégis viszonylag teljes, a mondattannal lezárt tárgyalása után egy haladó szintű nyelvtanfolyamon visszatérjünk a morfológiához, vagy akár egy tágabban értelmezett lexikológiához - hacsak az a hagyomány nem, amelyet követve az idegen nyelvű nyelvtankönyvek utolsó fejezete is a leggyakoribb képzőket szokta leltárba venni. Ehhez képest azonban ez az egész tanévre méretezett nyelvtani anyag egyfelől túl terjedelmesnek látszik, másfelől viszont önkényesen töredékesnek: /egy-két részleges kivételtől eltekintve/ csak a szófajváltó képzéssel foglalkozik, és azon belül is csak a névszó-képzéssel. A tárgyalt denominális nomen képzők is szófajváltók: főnévből melléknevet, vagy melléknévből főnevet képeznek. Ilyen formán az igeképzés - miért, miért nem - teljesen kimarad az első év anyagából, és a második évben is kevés hangsúly esik rá.

Az anyag kiválasztásának önkényességével kapcsolatos kétségeinket egy csapásra eloszlathatja, ha ismételten utalunk arra, hogy ez a nyelvtani anyag a hallgatókról feltételezett grammatikai ismereteken kívül a műszaki nyelv jellegzetességeiből indul ki. A természettudományos stílus, és különösen a műszaki nyelv meghatározó jellegzetességének pedig a sűrítésre, tömörítésre való törekvést tartjuk. Nem stilisztikai értelemben, ugyanis nem hisszük, hogy a természettudományos vagy műszaki szövegek szerzője rövidebben, kevesebb szóval fejezné ki magát, mint más. Majdnem ellenkezőleg. Bizonyítható, hogy a műszaki tudományos szöveg szerzője, valószínűleg a szavak, ill. fogalmak pontos használata érdekében, igyekszik azoknak a mondaton belül minél gazdagabb tartalmat, azaz minél határozottabb értelmet adni; tehát a közlés egyértelmősége érdekében minden mondatában minél többet megismételni az előzőekben közöltekből, illetőleg az olvasóról-

hallgatóról föltételezett ismeretek köréből. Gyakran járul ehhez a kifejezendő tartalom bonyolultsága, ami valóban megköveteli, hogy a szöveg stilisztikai értelemben is tömör legyen.

Mégis elsősorban szintaktikai, és azon keresztül szemantikai sűrítésről van szó. Mi tehát a szintaktikai-szemantikai sűrítés grammatikai eszközeit tanítjuk. Akár azt is mondhatnám, hogy a tankönyv nyelvtani anyaga a látszat ellenére nem a szóképzést tartalmazza, hanem azokat a szintaktikai eszközöket, amelyek segítségével egy mondatba több mondat tartalma sűríthető. S ez mindjárt magyarázatot adhat arra, hogyan kerülnek az anyagba nem a szóképzéssel kapcsolatos egységek.

Valójában persze a képzők a szintaktikai sűrítés legfontosabb eszközei, mi tehát zömmel szóképzést tanítunk, de nem leíró nyelvtani értelemben, hanem mint a szintaktikai sűrítés grammatikai eszközét. Ez a magyarázata annak, hogy a tananyag a leíró nyelvtani értelemben vett szóképzés fogalmához képest töredékes és hiányos; hiszen amennyiben a szóképzés pusztán a szóalkotás egyik módja, számunkra nincs jelentősége. Az igazság kedvéért meg kell jegyeznünk, hogy a szóképzés csak nagyon kis részben tekinthető csupán szóalkotási módnak abban az értelemben, hogy csak alaktani és jelentéstani vetülete volna - szintaktikai viszont nem, a tananyag terjedelmét azonban természetesen más, részben didaktikai szempontok is korlátozzák. De ezekről majd később.

5. A sűrítés

Szintaktikai sűrítésen tulajdonképpen két mondat egymásbaolvasztását értjük. Ez természetesen azzal jár, hogy az egyik mondat tartalma is - minden lényeges veszteség nélkül - beleolvad a másikba. Az eljárás során alkalmazott képzőt csak akkor tekinthetjük tisztán szintaktikai eszköznek, ha a beolvasztott mondat szintaktikai funkcióval rendelkező

elemeinek száma a beolvasztás után sem csökken, tehát a szintaktikai funkciók változása nem változtat a mondat tagoltságán. Tényleges tömörítésről, szemantikai sűritésről akkor beszélhetünk, ha a beolvasztás során ugyancsak a jelentés lényeges változása nélkül, de csökken a szintaktikai funkcióval bíró elemek száma.

2. ábra

Szintaktikai sűrités:

Az erő okozza a változást
1. 2. 3.

A változást okozó erő mérhető.
1. 2. 3.

Szemantikai sűrités:

A hallgatók külföldről érkeztek.
1. 2. 3.

A külföldről érkezett hallgatók magyarul tanulnak.

A külföldi hallgatók magyarul tanulnak.
1. 2.

A külföldről érkező hallgatók magyarul tanulnak.

Ilyenkor az alkalmazott képzőnek nyilván jelentéssűrítő szerepe, szemantikai funkciója/is/ van. Ebből, de csakis ebből a szempontból a tankönyv I. és II. kötetének nyelvtani anyaga határozottan elválik egymástól.

Két - az egyszerűség kedvéért - egyszerű mondatból indulunk ki. A cél, a feladat - amint ez a zárthelyi dolgozatokhoz javasolt nyelvtani feladatokból is megállapítható - mindig ugyanaz: Olvasszuk be az egyik mondatot a másikba!

3. ábra

Az erő okozza a változást. Az erő mérhető.

A változást okozó erő mérhető.

A hallgatók külföldről érkeztek.

A hallgatók magyarul tanulnak.

A külföldi hallgatók magyarul tanulnak.

Ennek gyakorlatilag egyetlen föltétele van: legyen a két mondatnak legalább egy szemantikailag közös eleme /3. ábra/. Nem szükséges, hogy a két elem morfológiailag egybeessék; az sem, hogy a két mondatban azonos, vagy akár csak meghatározott szintaktikai funkciót töltsön be, /ez alól ugyan vagy egy kivétel/; még az is elég, ha az egyik mondatban alakilag nincs jelen, de odaérthető. Viszont még morfológiai egybeesés esetén sem elég, ha a két elemnek pusztán a szótári jelentése azonos, az kell, hogy a referenciális jelentésük essék egybe, tehát azonos denotatumra, a valóságnak pontosan ugyanarra a részére vonatkozzanak. Tehát például ezt a két mondatot:

/1/ A csavargyártó gépsor két éve kifogástalanul működik.

/2/ Az új csavargyártó gépsor a jövő évben kezdi meg működését.

nem lehet egyesíteni annak ellenére, hogy az azonos alakú és jelentésű csavargyártó gépsor mindkét mondatban alanyi funkciót tölt be, mivel nyilvánvaló, hogy az a csavargyártó gépsor, amelyik két éve kifogástalanul működik a valóságban nem lehet azonos azzal az új csavargyártó gépsorral, amely csak a jövő évben kezdi meg működését. - Ezzel szemben a következő két mondatot:

/1/ A csavargyártó gépsor két éve kifogástalanul működik.

/3/ Hazai cégtől vásároltuk.

annak ellenére, hogy a két mondatban alakilag nincs is közös elem, a második mondatban még csak nem is találunk olyan szót, amely az első mondat bármelyik elemével azonos jelentésű lehetne; de mivel az első mondat alanyát a második mondatba a tárgyias ragozású állítmány segítségével odaérthetjük, s így a kettő nyilvánvalóan ugyanaz a csavargyártó gépsor, összeolvaszthatjuk:

/4/ A csavargyártó gépsor, amelyet hazai cégtől vásároltunk, két éve kifogástalanul működik.

/5/ A hazai cégtől vásárolt csavargyártó gépsor két éve kifogástalanul működik.

Ha tehát teljesül az a feltétel, hogy két mondatnak van legalább egy azonos referenciájú eleme, amit mi közös szemantikai elemnek neveztünk, akkor a két mondat minden esetben egymásba olvasható, de nem minden esetben az általunk tanított valamelyik módon.

A beolvasztás rendszerint egy képző alkalmazásával, és a megfelelő szintaktikai transzformáció segítségével történik. De a transzformációk nem az egyes képzőknek felelnek meg, hi-

szen van rá példa, hogy különböző képzők ugyanolyan, /4. ábra/

4. ábra

Az írásvetítőt a nyelvoktatásban eredményesen alkalmazzák.

Az írásvetítőt a nyelvoktatásban eredményesen használják.

Az írásvetítőnek a nyelvoktatásban való eredményes

alkalmaz [ás] a.....

Az írásvetítőnek a nyelvoktatásban való eredményes

használ [at] a.....

alakilag egybeeső képzők /pl. az igei és főnévi fosztóképzők egy része, az abstract nomen képző és a gyűjtőnévképző-ség, -ség, / viszont különböző szintaktikai transzformációkkal játhatnak. Sőt, vannak olyan, szintén a szintaktikai sűrités céljait szolgáló transzformációk is /pl. értelmező, jelzős szerkezet, mondatrészek mellérendelése/, amelyek semmiféle képző alkalmazását nem követelik meg. Didaktikai megfontolásokból azért kapcsolhatjuk mégis össze a képzőt egy meghatározott szintaktikai transzformációval, mert ma a képző alkalmazása is része, egyik lépése az adott transzformációnak. De ahhoz, hogy tudjuk, hogy melyik transzformáció mikor alkalmazható, meg kell először vizsgálnunk, hogy a megfelelő transzformáció kiválasztása mitől függ.

Még előbb azonban, magam is a hallgatók gyakori hibájából okulva, arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy nem

mindegy, hogy a két mondat közül melyiket olvasztjuk be a másikba, másképpen szólva, hogy milyen a két mondat kontextuális viszonya. Ennek ugyanis éppen a tárgyalt szempontból, a megfelelő transzformáció kiválasztásának szempontjából messzemenő jelentősége van. A két mondat összeolvasztása ugyanis rendszerint alárendelés útján történik, tehát az egyik mondatot, többnyire - bár ez ilyen formában nem tekinthető egészen általános szabálynak - a kontextuális előzményt képező mondatot behelyezzük a másikba oly módon, hogy elemeiből egy szintagmát képezünk, amelynek alaptagja a két mondat közös eleme, így a többi ezen keresztül, mint alárendelt szintagmatag épül bele a másik mondatba. A problémát az szokta okozni, hogy a beolvasztás gyakran mind a két irányban elvégezhető, ez azonban legfőljebb elvileg lehetséges, mert gyakorlatilag - ahogy hallgatóimnak szoktam mondani - az ember nem teheti be a nadrágot a saját zsebébe. /5.ábra/

5. ábra

A fizikai kémia a fizika és a kémia érintkezési területeiből alakult ki.

A fizikai kémia a két tudomány határjelenségeit vizsgálja.

A fizikai kémia, amely a fizika és a kémia érintkezési területeiből alakult ki, a két tudomány határjelenségeit vizsgálja.

* A fizikai kémia, amely a két tudomány /?/ határjelenségeit vizsgálja, a fizika és a kémia érintkezési területeiből alakult ki.

A fizika és a kémia érintkezési területeiből kialakult fizikai kémia a két tudomány határjelenségeit vizsgálja.

A két tudomány határjelenségeit vizsgáló fizikai kémia a fizika és a kémia érintkezési területeiből alakult ki.

6. ábra

Az erő okozza a változást.

Az erő mérhető.

A változást okozó erő

/Az erő mérhető./

A változást okozó erő mérhető

A — Á
|
T

Főnév

J
|
T

A — Á

/A — Á/

A — Á
|
J
|
T

Ezért mielőtt hozzákezdenénk a művelethez, tudnunk kell, vagy legalábbis el kell döntenünk, hogy melyik a nadrág és melyik a zseb.

Hogy ennek mi a jelentősége, az már világosan következik az eddigiekből. Szintaktikai transzformációt ugyanis csak a beépítendő mondaton kell végeznünk, míg a másik, a befogadó mondat szintaktikai szerkezete változatlan marad, csak belülről töltődik fel. /6.ábra/

Következésképpen mind az alkalmazandó transzformáció, mind az eredmény szempontjából teljesen közömbös, hogy a közös szemantikai elemnek ebben a mondatban milyen szintaktikai funkciója van, csak az az érdekes, hogy milyen bővítményeket vehet föl, ami viszonyt lényegében attól függ, hogy milyen szófajú /7.ábra/.

7. ábra

A test két pont között mozog. Ez megfigyelhető.

Ezt megfigyelhetjük.

Erről meggyőződhetünk.

Ennek sebességét mérhetjük.

A test két pont közötti mozgása.....

A test két pont közötti mozgása megfigyelhető.

A test két pont közötti mozgását megfigyelhetjük.

A test két pont közötti mozgásáról meggyőződhetünk.

A test két pont közötti mozgásának sebességét mérjük.

Tehát ez határozza meg, hogy a transzformáció eredményeképpen milyen szintaktikai szerkezethez kell jussunk. Hogy a kívánt eredményre vezető transzformációs lehetőségek közül melyiket alkalmazzuk, azt elsősorban a kiinduló mondat szerkezete dönti el, azon belül konkrétan az, hogy a közös szemantikai elem milyen szintaktikai funkcióban áll benne, hiszen ettől függ, hogy milyen mondatrészből kell a leendő szintagma alaptagját létrehozunk.

Egyszerűbben szólva úgy fogalmazhatnánk meg a feladatot, hogy olyan utat keresünk, amely egy meghatározott mondarésztől egy meghatározott szófajig vezet.

6. Az egyszerű mondat típusai

Ha most már - aminek legfőbb ideje - a grammatikai anyag konkrét ismertetésére szeretnénk rátérni, akkor nekünk is a beépítendő egyszerű mondatok szerkezetéből kell kiindulnunk. Az egyszerű mondat szintaktikai szerkezetét, és ezen keresztül transzformációs lehetőségeit véleményünk szerint az állítmány determinálja. Az állítmány minősége szerint az egyszerű mondatoknak három fő, és ezeken belül két-két altípusa van /9.ábra/.

I. Az első csoportba a névszói állítmányú mondatok tartoznak. A továbbiakban névszói állítmányúnak nevezzük mindazokat a mondatokat, amelyek egyes vagy többes szám harmadik személyű alany mellett jelen időben és kijelentő módban névszói állítmányúak volnának, akkor is, ha történetesen összetett állítmányú alakban állnak. Ilyenkor az állítmány igei részét ugyanis némi leegyszerűsítéssel csak az idő- és módjel, illetőleg a személyrag hordozójának tekintjük; amire egyebek között az jogosít fel, hogy a lehetséges szintaktikai transzformációk során /első és második személyben nem minden transzformáció lehetséges, ami harmadik személyben!/ ezekkel együtt az igei rész is eltűnik, tehát a transzformációban tulajdonképpen épp úgy nem vesz részt, mint a har-

madik személyű alanyok esetében, vagy mint az igei állítmányú mondatok idő- és módjelei, illetve igei személyragjai.

A névszói állítmányú mondatok két alcsoportját aszerint különböztetjük meg, hogy az állítmány főnév-e vagy melléknév.

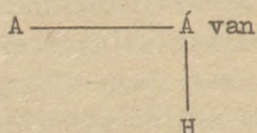
II. Az egyszerű mondatok második csoportjának állítmánya a létige. Ezt a típust az egyszerű mondatok első csoportjától az különbözteti meg, hogy itt a létige kitétele minden személyben, időben, és módban kötelező, ennek következtében az állítmány bővítője - ha van - csak határozó lehet. Az egyszerű mondatok harmadik csoportjához tartozó intranszitiv igei állítmányú mondatokból csak a rajta végrehajtható transzformációk egy része különbözteti meg.

A létigei állítmány következtében az idetartozó mondatok mindegyike az alany létezését /ill. valahol létét/ fejezi ki, de kiemelkedik közülük egy csoport: a birtoklást kifejező mondatok csoportja. A birtoklást kifejező mondatok szintaktikai szerkezetük szerint egyértelműen ebben a típusba tartoznak, de morfológiailag megkülönbözteti őket az alanyukon megjelenő birtokos személyrag, amely azáltal, hogy a birtokos személyére és számára utal, az állítmány megkerülésével közvetlen kapcsolatot létesít a -nak, -nek ragos határozóval kifejezett birtokos és az alany között /8. ábra/. Ezáltal transzformációs szempontból a mondatoknak ez a típusa átkerülhet az egyszerű mondatok első csoportjába, a melléknévi állítmányú mondatok felé közelítve.

III. Az egyszerű mondatok harmadik csoportját az igei állítmányú mondatok alkotják. Az ebbe a típusba tartozó mondatok szintaktikai struktúrája aszerint alakul, hogy a mondat állítmánya intranszitiv, vagy pedig tranzitív ige-e: természetesen csak a tranzitív igei alaptagú állítmányi szintagma tartalmazhat tárgyat. Itt csak annyit kell megjegyezni, hogy a tárgyat utalásszerűen sem tartalmazó

8. ábra

A szobában van valaki. Antóniának van valakije.



A szobában lévő valaki... Antónia valakije...

Főnévi névmás



J lévő



H

Főnévi névmás



J birtokos

transzitiv igei állítmányú mondatok transzformációs szempontból átmeneti alakulatot képviselnek a két altípus között: hol úgy viselkednek, mint az intranszitiv, hol úgy mint a transzitiv igei állítmányú mondatok.

9. ábra

Az egyszerű mondat típusai

I. Névszói állítmányú

1. Főnévi állítmányú
2. Melléknévi állítmányú

II. Létigei állítmányú

1. Birtoklást kifejező
2. Egyéb létezést kifejező

III. Igei állítmányú

1. Intranszitiv igei állítmányú
2. Transzitiv igei állítmányú

7. Transzformáció-típusok

Az egyszerű mondatok mindhárom fő- és mind a hat altípusán lényegében háromféle szintaktikai sűrítő transzformáció hajtható végre:

Az A : S \rightarrow Cl transzformációval az egyszerű mondatot olyan mellékmondatná alakítjuk át, amely a főmondatban szereplő közös szemantikai elemnek van alárendelve.

A B : Cl \rightarrow P transzformációval az A transzformáció után kapott alárendelt mondatot olyan szintagmává alakítjuk át, amelynek alaptagja a közös szemantikai elem.

A mondatok összeolvasztását tekintve az A transzformá-

ció segítségével két egyszerű mondatból egy összetett mondatot kapunk, a B transzformáció segítségével pedig az összetett mondatból egy egyszerű mondatot. A $C : A + B : S \rightarrow P$ transzformáció segítségével a két egyszerű mondatból egy lépésben, közvetlenül jutunk el egy egyszerű mondatához.

A tankönyvben találkozhatunk még egy negyedik fajta transzformációval is, nevezzük ezt Q-nak, de részletesebben nem foglalkozunk vele, minthogy ez az egyszerű mondat keretein belül marad, tehát nem közvetlenül a szintaktikai sűrítés céljait szolgálja. Lényege, hogy az igei állítmányú mondatokat létigés vagy névszói állítmányú mondattá, a létigés állítmányú mondatokat névszói állítmányú mondattá alakítjuk vele, miközben felhasználjuk az előző transzformációk során már alkalmazott képzőket. Ennek a műveletnek tehát a névszói állítmányú mondatok körében csak annyiban van értelme, amennyiben megfordítható. Mint másodlagos transzformáció, amely az elsődlegesen a B és C transzformációk során alkalmazott képzőket használja, különböző stilisztikai, sőt nyelvhelyességi problémákat vet fel, de a műszaki, és nem csak a műszaki nyelvben nyakra-főre alkalmazzák, helyesen, és helytelenül is, nekünk tehát meg kell ismertetnünk hallgatóinkkal. Számunkra ugyan aligha lehet más jelentése, mint az, hogy segítségével az egyszerű mondatok magasabb rendű típusait alacsonyabb rendűekre lehet visszavezetni, és így bekapcsolni azok természetesen egyszerűbb transzformációs sorába.

/10.ábra/

Ebben az értelemben a Q transzformációt úgy is felfoghatjuk, mint az A vagy C transzformáció elé, vagy A és B transzformáció közé ékelődő közvetítő lépést, amelynek révén a kiinduló mondatból, vagy az A transzformáció eredményeként kapott mellékmondatból előbb egyszerűbb szerkezetű /pl. melléknévi állítmányú/ mondatot illetve mellékmondatot kapunk, majd erre alkalmazzuk az A vagy a C, illetőleg a B transzformációt. /11.ábra/

10. ábra

"A" transzformáció:

S → Cl

A csavargyártó gépsort hazai cégtől vásároltuk. → A: ... a csavargyártó gépsor -, amelyet hazai cégtől vásároltunk.

"B" transzformáció:

Cl → P

... a csavargyártó gépsor -, amelyet hazai cégtől vásároltunk. → B: ... a hazai cégtől vásárolt csavargyártó gépsor -

"C" transzformáció:

S → P

A csavargyártó gépsort hazai cégtől vásároltuk. → C: ... a hazai cégtől vásárolt csavargyártó gépsor -

"Q" transzformáció

S III. → S II.

S III. → S I.

S II. → S I.

Az ügyet elintézték. → Q: Az ügy el van intézve. →

Q: *Az ügy elintézett. → C: ... elintézett ügy -

11. ábra

Földünkön sokféle természetes energiahordozót lehet találni.

→ Q: Földünkön sokféle természetes energiahordozó

található. → A: ... a sokféle természetes energiahordozó-, amely Földünkön található. → B: ... a Földünkön található

sokféle természetes energiahordozó -

8. A transzformációk megfordíthatósága

Elvileg az ismertetett transzformációk egytől egyig megfordíthatók, ami gyakorlatilag annyit jelentene, hogy az egymást követő műveletek fordított sorrendben történő inverz alkalmazásával minden esetben eljuthatunk a kiinduló mondatához. Vajon valóban eljuthatunk-e?

Próbáljuk csak meg elemi mondatokra bontani a következő egyszerű mondatot, amelyhez hasonlót műszaki szövegekben igencsak gyakran találhatunk:

/6/ Fontos az anyag adott hőfokra való felmelegítésének fokozatossága. /12.ábra/

A mondatban egyetlen olyan képzett szó sincs, amelyhez hasonló a mi tankönyvünkben ne fordulna elő, de még olyan sem, amely ebben a formában ne szerepelne.

12. ábra

Fontos az anyag adott hőfokra való felmelegítésének fokozatossága.

Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítése fokozatos legyen.

Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítésében fokozat legyen.

Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítésében fokozatok legyenek.

Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítése fokozatonként történjék.

a folyamatban van valami → a folyamat valahogyan történik

Az első lépésben a fokozatosság szó -ság képzőjét oldjuk fel mellékmondatban:

/7/ Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítése fokozatos legyen.

Bár maga a képző nem tartalmazza, azt, hogy a felszólító módot jelölő legyen szó hogyan kerül a mondatba, hallgatóink a tanult szabályok /felszólító mód használata a mellékmondatban/ alapján még meg tudják magyarázni. De bontsuk most fel a fokozatos szón található -s képzőt a megfelelő transzformáció formálisan pontos alkalmazásával:

/8/ Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítésében fokozat legyen.

Ez a megoldás kétségtelenül rossz. De honnan lehet tudni, hogy a transzformáció formálisan pontos alkalmazása mellett is a helyes megoldás itt

/9/ Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítésében fokozatok legyenek.

tehát hogy az alapszót többszámiban kell használnunk? Persze lehet tudni, de csak akkor, ha figyelembe vesszük az alapszó, a fokozat pontos jelentését, és legalább annyit tudunk róla, hogy megszámlálható.

De a transzformáció formálisan pontos alkalmazása még ennek figyelembe vételével sem vezetett tökéletes megoldáshoz, hiszen a /7/ és /9/ mondatot összehasonlítva nem nehéz észrevenni, hogy jelentésük között különbség van, még ha csak árnyalatnyi is. A /7/ mondat t.i. nem azt mondja, hogy Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítésében legyenek fokozatok, hanem inkább azt, hogy

/10/ Fontos, hogy az anyag adott hőfokra való felmelegítése fokozatonként történjék.

Ilyen transzformációt ugyan nem tanítunk, mégis a tanultakból szemantikai megfontolások révén el lehet jutni hozzá: miután az -ás, -és képző az igei alapszóban kifejezett cselekvés folyamatát jelöli, a folyamat pedig történik, a fo-

lyamatban van valami → a folyamat valahogyan történik.

Csak az a baj, hogy a jelentésbeli különbséget ezzel még nem sikerült kiküszöbölni. T.i. az, hogy egy folyamat fokozatonként történik, nem egészen ugyanaz, mintha fokozatosan. A kettő közötti különbség meghatározásához azt is figyelembe kell vennünk, hogy milyen folyamatról van szó, tehát alaposabban meg kell vizsgálnunk a felmelegítés szó jelentését. Levágva az amúgyis csak a folyamat folyamatra utaló képzőt, megállapíthatjuk, hogy az alapszó: /fel/melegít valamit jelentése 'valaminek a hőmérsékletét növeli'. A folyamat tehát maga fokozás, aminek szükségképpen vannak fokozatai - akárhány fokozata, akkor pedig erre vonatkozólag a fokozatos szó nem jelentheti azt, hogy 'vannak benne fokozatok', miután az -s képző használati szabályai között számon tartunk egy olyat is, hogy a vele képzett melléknév nem vonatkozhat olyan szóra, amelynek jelentésében bennefoglaltatik, hogy rendelkezik az alapszóban kifejezett dologgal. Amiképpen nem mondhatjuk azt, hogy falas ház abban az értelemben, hogy 'a háznak van fala' és a súlyos tárgy kifejezést is csak ritkán használjuk abban az értelemben, hogy 'a tárgynak van súlya'; a felmelegítésre vonatkozólag a fokozatosságnak vagy nincs értelme, vagy mást jelent: a súlyos, idős, számos analógiájára föltételezhetőleg azt, hogy 'a felmelegítés fokról fokra, sok fokozaton keresztül, tehát lassanként történik'.

Az -ás, -és képzős szerkezet ismert módon való feloldása után, figyelembe véve, hogy az alárendelések iránya szabályszerűen ellentétes a mondatok kontextuális sorrendjével, a következő, még mindig nem tisztán elemi mondatokból álló sorhoz jutunk:

/11/ Az anyagot adott hőfokra melegítik fel. Ez lassan történjék. Fontos.

Az első mondatban még mindig ott találjuk a tovább egyszerűsíthető adott hőfok szintagmát. Ezt a tanult transzformációval

/12/ A hófokot megadják.

vagy

/13/ A hófokot megadták.

elemi mondatra tudnánk visszavezetni, ahol a meg igekötő az itt csak a kontextusból kikövetkeztethető befejezettséget jelöli, a többesszám harmadik személyű személyrag pedig határozatlan alanyra utal - csakhogy túlságosan is határozottan. Éppen ezért célszerűbb volna az eredeti szintagmát olyan passzív szerkezetű mondatra visszavezetni, amely nem utal a cselekvőre:

/14/ A hófok meg van adva.

Csak az a bökkenő, hogy ebben a kontextusban a hófok nincs megadva. Ez a megoldás tehát önkényes választást jelent az előbb egyenrangú lehetőségként megadott jelen idejű /12/ és múlt idejű /13/ mondatok között, az általánosításként

/15/ A hófokot /általában/ mindig megadják.

is értelmezhető jelen idejű változat /12/ rovására.

A nem elhanyagolható jelentésbeli eltérések a szintagma és a transzformációs előzményeként föltételezhető bármelyik elemi mondat között abból adódnak, hogy az adott szó esetében egy 'bizonyos' jelentésű, bizonyos fokig lexikalizálódott képzéssel állunk szemben. Ennek a jelentését is megadhatjuk egy az előbbihez hasonló elemi mondattal:

/16/ A hófok éppen akkor /alkalmanként/ meg van adva.

de a jelentést specializáló időhatározót csak visszafelé, a képzett alak grammatikai kategóriájának tulajdonságaiból tudjuk levezetni, nevezetesen abból, hogy a melléknévi igenév az időviszonyokat nem a beszéd, hanem az állítmány idejéhez képest tünteti fel, ha egyáltalán feltünteti. /13.ábra/

Ebből a talán kissé túlrészletezett példából ránézésre is látható, hogy az egyes transzformációk inverz alkalmazásával valóban vissza lehet térni a kiinduló mondatokhoz, ez azonban a gyakorlatban sokszor nagyon is körülményes. A transzformációk megfordításakor minden nehézség abból adódik, hogy a képzett szót tartalmazó szintagmából kiindulva rendszerint több transz-

formációs lehetőség kínálkozik, s hogy ezek közül az adott esetben melyiket válasszuk, azt csak olyan külsőnek látszó kritériumok alapján tudjuk eldönteni, amelyeket a transzformációk egyenes alkalmazásakor nem kellett figyelembe vennünk.

13. ábra

Az anyagot adott hőfokra melegítik fel. Ez lassan történjék. Fontos.

A hőfokot megadják.

A hőfokot megadták.

A hőfok meg van adva.

A hőfok éppen akkor /alkalmanként/ meg van adva.

Ez a transzformációk egyenes alkalmazásának ill. a grammatikai sűrítés dialektikájának logikus következménye. Magyarázata az, hogy minden sűrítés egyúttal generalizáció, a sűrítés eredményeként kapott nyelvi forma tehát szükségképpen több kiinduló szerkezetet föltételez, ezek szerint azonban külön-külön egyiknek sem felelhet meg pontosan: a generalizáció jelentésvesztéssel jár. A tankönyvünk második kötetében feldolgozott szemantikai sűrítő transzformációk alkalmazása során már nem csak rag- és jelmorfémák, hanem teljes szintaktikai funkcióval bíró elemek esnek ki, ami nyilvánvalóan további jelentésvesztést okoz. /2. ábra/ Mindez úgy tűnhet, homlokegyenest ellentmond annak az alapelvünknek, hogy a grammatikai anyag keretében csak olyan viszonylag könnyen szabályba foglalható transzformációkat tanítunk, amelyek az eredetivel szemantikailag egyenértékű nyelvi formákhoz vezetnek.

Mi azonban a szemantikai egyenértékűség fogalmát viszonylagosan, de ezen belül szigorúan értelmezzük. Két szintaktikai struktúrát akkor tekintünk szemantikailag egyenértékűnek, ha adott kontextusban fölcserélhetők egymással - ami természetesen nem zárja ki azt, hogy az egyik, vagy akár mindkét struktúra más-más kontextusban más-más szerkezetekkel legyen fölcserélhető, tehát szemantikailag egyenértékű. Az adott kontextus, ami a mi esetünkben nem más, mint a szintaktikai szerkezetét változatlanul megőrző befogadó mondat, biztosítéka, és egyben föltétele annak, hogy a sűrítő transzformáció során ne változzék meg a szerkezet referenciális jelentése, valóságra vonatkoztatottsága. Így amit elveszítünk a révén, megnyerjük a vámon: azok a releváns /tehát nem redundáns/ információk, jelentésmozzanatok, amelyeket a generalizáció következtében elvesztettünk, kiolvashatók a szerkezet kontextusából.

Ha a megfelelő inverz transzformációt a kontextusból kiolvasható műveleti utasítások figyelembevételével, azokat megtartva végezzük, és mégsem jutunk az eredetivel szemantikailag egyenértékű szintagmához, ill. mendathoz, tehát a szintagma és környezete együttvéve sem tartalmazta a sűrítés egyértelmű feloldásához szükséges információkat, akkor két eset lehetséges:

vagy lexikalizálódott szintagmával állunk szemben, amelynek jelentése struktúrájából és elemeinek jelentéséből közvetlenül nem vezethető le;

vagy olyan valóban elliptikus, esetleg szándékosan többértelmű szerkezetből indultunk ki, amelyről számot adni már a stilisztika feladata.

Egy biztos: mind a két esetben kiléptünk a grammatika területéről, az utóbbi esetben nem csak onnan, hanem a grammatikánál nyilvánvalóan tágabban értelmezendő redukált műszaki nyelv területéről is.

Irodalomjegyzék

1. Oktatási segédanyagok és mellékletek a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárai számára. Összeállította és szerkesztette: Aradi András és Szöllősy-Sebestyén András. Kiadja a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, 1977.
2. Kissné Kígyóssy Edit: Magyar Nyelv I. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest 1970.
3. Kissné Kígyóssy Edit: Magyar nyelv II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára. Egységes jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest 1972.
4. Kígyóssy Edit: Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest 1973.
5. Kissné Kígyóssy Edit: Módszertani útmutató a Magyar nyelv I. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára c. jegyzethez. Kézirat. Budapest 1970.
6. Kígyóssy Edit: Módszertani útmutató a Magyar nyelv II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára c. jegyzethez. Kézirat. Budapest, 1974.
7. A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben. Szerkesztette: Hársné Kígyóssy Edit. Folia Practico-Linguistica VIII. A Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete, 1978.
8. A mai magyar nyelv rendszere I. Szerkesztette Tompa József. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1961.
9. Bencédy József - Fábrián Pál - Rácz Endre - Velcsov Mártonné: A mai magyar nyelv I. rész. Egységes jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest 1966.

10. Berrár Jolán: Szóképzés, lexika, szintaxis. Általános Nyelvészeti Tanulmányok III. Akadémiai Kiadó, Budapest 1965, 35-42.
11. Berrár Jolán: Új szempontok és módszerek a szóképzés vizsgálatában. Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből. Szerkesztette Rácz Endre és Szathmári István. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 99.
12. Kissné Kígyóssy Edit: Az -s és az -i melléknévképző jelentéséről. Folia Practico-Linguistica II. A Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete 1972. 57-73.
13. Kígyóssy Edit: Az -s és az -i melléknévképző jelentéséről. Jelentéstan és stilisztika. Nyelvtudományi Értekezések 83. Akadémiai Kiadó, Budapest 1974. 283-86.
14. Kivonatos jegyzőkönyv a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárainak országos tapasztalatcseréjéről. Összeállította Dr. Gyenes Tamásné és Sz. Sebestyén András. Kézirat. Budapesti Műszaki Egyetem, 1972.

Aradi András:

A NYELVTANI ANYAG BEMUTATÁSA ÉS RÖGZÍTÉSE

Bevezetés

1./ A modern nyelvészet a beszédnek mint alkotó tevékenységnek a hangsúlyozásával elsősorban a nyelvoktatás végső céljára irányítja a figyelmet. A nyelvtanítás során azonban didaktikailag leírható közelebbi célokra is tekintettel kell lennünk. A tanuló nem egyszerre jut a nyelvhasználathoz szükséges jelkészlet és szabályrendszer birtokába, ez a szabályrendszer fokozatosan válik belsővé, pszichológiai, pedagógiai tényezők által meghatározott módon.

A nyelvi ismeretek eredményes, készségszintű elsajátítása szempontjából a tanulás első szakaszát az anyag bemutatása, rögzítése, elsődleges bevésése jelenti. A nyelvtani anyag bemutatásának és rögzítésének módszereit úgy kell megválasztanunk, hogy ne elvont ismereteket nyújtsunk, hanem oktatásunk már a kezdeti szakaszban is a fő nyelvi készségek kialakítását, ill. továbbfejlesztését szolgálja, összhangban legyen a készségfejlesztés más módszereivel.

2./ A didaktika és szaktárgyi metodika a módszer fogalmát többféle értelemben használja. A módszer tágabb értelemben összefügg az oktatás egész szemléletével, jelenti az oktatás elvi irányát és az ebből következő alapvető eljárásokat.

A módszer fogalma szűkebb értelemben két jelentésben használatos. Egyrészt jelölhetjük vele egy-egy tananyag bemutatásának útját, alapvető menetét /pl. induktív vagy deduktív út/, másrészt jelentheti az oktatási folyamat, az ismeretközlés egy-egy pontján alkalmazott sajátos eszközöket, eljárásokat, megoldási módokat. A továbbiakban a nyelvtani anyag bemutatásában, rögzítésében, elmélyítésében alkalmazott módszereket, eljárásokat a módszer fogalmának fenti három /tágabb és két szűkebb/

jelentése szerint csoportosítom.

I. A szemléletünkből következő alapvető eljárások

Az elemzés és a transzformáció alapvető módszer nyelvoktatásunk egészében, de mindenekelőtt a nyelvtan tanításában van szerepük. E két eljárás szoros kapcsolatára tekintettel kell lennünk a nyelvtani anyag bemutatásakor. A transzformáció előzményeként szolgáló és az eredményként kapott mondatformák jellemzése, egybevetése csak az elemzés segítségével történhet, míg maga a transzformáció művelete az átalakítás útját, a nyelvi elemek átrendeződésének mikéntjét mutatja meg.

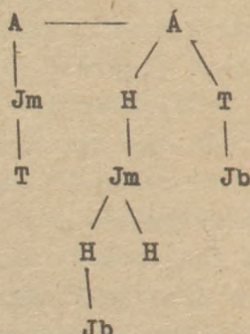
1. Az elemzés

Az elemzés azonban szerepet játszik a korábban megszerzett ismeretek elmélyítésében is, nélkülözhetetlen a mondaton belüli bonyolult szintaktikai összefüggések feltárásában. Oktatásunkban jól bevált a közvetlen összetevőkre bontás módszere. Ezt szemlélteti az 1. táblázat.

1. táblázat

Mondatelemzés

A desztillálást végző hallgató a lombik nyakába parafadugóval rögzített hőmérőről olvassa le a gőzök hőmérsékletét.



Először alanyi és állítmányi szerkezetre tagoljuk a mondatot, majd a két részen belül megkeressük az egymás mellé vagy alá rendelt szerkezettömböket. Ezután ezeket is tovább bontva eljutunk a végső összetevőig. Így elemezve a mondatot felismerhetjük az összetartozó, szerkezetet alkotó szócsoportokat és a szerkezeten belüli kapcsolatokat is. Ezeket az összefüggéseket szemléletesen ábrázolhatjuk szerkezeti rajz, ágrajz segítségével. A megfelelő elemzés az alá- és mellérendelések viszonyain keresztül megmutatja a mondaton belül érvényesülő hierarchikus rendet, szintek szerint is tagolja a mondat szószerkezeteit. Az elemzésben való jártasság a tanulóknak önálló munkáját is nagymértékben megkönnyíti, az aktív nyelvtudást segítő eszközzé válhat. Az elemzésnek fontos szerepe van a külföldieknek szokatlanabb és a műszaki nyelvben gyakori mondatformák jellemzésében, használati szabályaik tudatosításában.

Ezek a mondatok ugyanakkor fokozottan igénylik a jelentéstani szempontok érvényesítését is, rávilágítva arra, hogy a szintaktikai elemzést ki kell egészítenünk az elemzés másik szintjével, a jelentéstanival. Így oldhatjuk fel a mondatnyi elemzés azon ellentmondását, hogy ugyanolyan leírást ad különböző jelentésű mondatokról, s különbözőnek tüntet fel azonos jelentéstartalmú mondatokat /2.táblázat/. Nyilvánvaló, hogy a csoportok mondatait valamilyen lényeges jelentésbeli kapcsolat, azonosság köti össze, de szintaktikai szerkezetük, sőt esetleg lexikai elemeik is különbözőek. A jelentéstani elemzés feladata éppen az, hogy rámutasson eltérő mondatformák lehetséges szinonímiájára, a transzformációban résztvevő mondatok mélyebb összefüggéseire. Így azonos tartalmak különböző kifejezési lehetőségeit tudatosíthatjuk a tanulóknak, a mondatok értelmére irányíthatjuk figyelmüket.

Az ilyen elemzés jól érvényesíti vonzatközpontú szemléletünket is, mivel egy ige és főnévi bővítményei tartalmi

összefüggését állítja előtérbe. Az ige jelentéstartalma rendszerint meghatározza, hogy milyen jelentéstípusba tartozó főnevek léphetnek kapcsolatba vele.

2. táblázat

Jelentéstani összefüggések

1. A feladatot könnyen megoldhatjuk.
 2. A feladatot könnyen meg lehet oldani.
 3. A feladat könnyen megoldható.
-
1. A görgőspályákat áruk továbbítására használják.
 2. A görgőspályák áruk továbbítására szolgálnak.

2. A transzformáció

A szintaktikai és jelentéstani elemzés együttes alkalmazásával mutathatunk rá, hogy melyek az állandó és a változó nyelvi mozzanatok a transzformáció művelete során: vagyis a jelentéstartalomnak, a mondat értelmének /esetleg negatív formába való/ megőrzésére, másrészt a szintaktikai átrendeződésre és az esetleges lexikai változásokra.

A transzformáció további jellemzése helyett azt a szerepet vizsgálom, melyet a transzformáció az új nyelvtani anyag közlésében és rögzítésében betölt. Felhasználási lehetőségére a ható/hető képző köréből hozok példákat /3.táblázat/.

1. A transzformáció az új nyelvtani jelenség bemutatásának leglényegesebb eszköze. Az ilyen bemutatással nemcsak az átalakítás útját írjuk le, hanem szabályszerűségeket tudatosítunk vele. A kiinduló példákat úgy kell megválasztanunk, hogy jól visszatükrözzék a szabály lényegét, s lexikai vagy formai nehézségek ne tereljék el a tanulók figyelmét.

3. táblázat

A transzformáció

1. Az új nyelvi forma bemutatása

MIT?

Könyvtárunkban sokféle szakkönyvet lehet találni.

MI?

Könyvtárunkban sokféle szakkönyv található.

2. Feladat: a mondatok átalakítása a

mintamondatok alapján

A vektormennyiségeket két adattal lehet meghatározni.

Ezeket a kísérleteket csak több év alatt lehet elvégezni; stb.

3-4. Az új forma mondatrészi szerepei,

részvétele a transzformációkban:

a./

A wolframot csak magas hőmérsékleten

lehet megolvasztani.

A wolfram csak magas hőmérsékleten

olvasztható meg.

b./

A wolframot csak magas hőmérsékleten

lehet megolvasztani.

A wolframot izzólámpákban és fénycsövekben

használgják.

A wolframot, amelyet csak magas

hőmérsékleten lehet megolvasztani,

izzólámpákban használják.

MILYEN?

- A csak magas hőmérsékleten megolvasztható wolframot

izzólámpákban használják.

c./

A kemény vizet különböző eljárásokkal lehet lágyítani.

A különböző eljárásokkal lágyítható kemény víz...

Ca és Mg sókat tartalmaz.

2. A gyakorlásnak, az elsődleges bevésésnek is fő eszköze a transzformáció, előkészíti az utat az automatikus használat felé. Érdemes bemutatás után az átalakítást hasonló mondat-sorozaton begyakoroltatni. Ekkor már a mintamondatnál nehezebb változatok is előfordulhatnak.

3. Transzformációval bemutathatjuk az új forma különböző használati lehetőségeit, mondatrészi szerepeit és bővíthetőségét.

4. Az előzőekhez kapcsolódva a transzformáció feltárja az adott nyelvi jelenség sokoldalú jelentéstani és szerkezeti összefüggéseit más nyelvi formákkal.

II. A nyelvtani anyag bemutatásának fő útjai és eszközei

A./ A módszer fogalmának szűkebb értelmezésén belül tarthatjuk számon az új anyag bemutatásának fő útjait, a feldolgozás menetének jellegét. A mi gyakorlatunkban, a nyelvtudás magasabb szintjén a nyelvtani ismeretek közlésében elsődleges a táblai szemléltetés, ha egy meghatározott új jelenségre akarjuk irányítani a figyelmet. Jól felhasználhatjuk a kontextus, a szöveg szemléltető erejét is. Ezt természetesen kiegészíti az auditív bemutatás, akár a gyakorlás során, akár az adott jelenség részletező tárgyalása előtt, vagy a nyelvi laborban. A bemutatás útját és lépéseit a nyelvtani jelenség természete, nehézségi foka, fontossága határozza meg.

A korszerű nyelvoktatás két alapvető utat ismer a nyelvtani anyag közlésében: az induktív és deduktív /pontosabban analitikus-deduktív/ utat. Meg kell jegyezni, hogy számunkra e két fogalom nem pontosan ugyanazt jelenti, mint a magyar tanuló idegennyelvi oktatásban; már csak a teljes egynyelvűség miatt sem jelentheti ugyanazt. E két út jobban összefonódik, nehezebben szétválasztható és ritkábban jelentkezik tiszta formában a mi gyakorlatunkban. Mégis érdemes két fő lehetőségként számontartanunk őket. Mindkét út végcélja ugyanaz, sőt azonos szempontokat kell érvényesítenünk bármelyiket választjuk is: ilyenek a mondatközpontúság, a szöveg szerepe, a jelenség szabályszerűségének bemutatása, általánosítása mintamondatokkal,

táblázatszerűen. Azonban ezek a követelmények másképpen és más sorrendben érvényesülnek a két feldolgozási mód során.

1./ Induktív út

Induktív feldolgozás esetén viszonylag nagy számú példával szemléltetjük az új jelenséget, és szabályszerűségeinek bemutatása, általánosítása csak ezután, végső összegzésként következik. Példaként a névszóból képzett fosztóképzős -talan, -telen mellékneveket mutatom be a megfelelő olvasmány alapján: vázlatosan és ebben a formában nagyon leegyszerűsítve, csak a fő lépésekre utalva /4.táblázat/. Hozzáteszem, hogy a most következő jellemzés általában az induktív útra és nem csak speciálisan e képző tanítására vonatkozik.

A fő lépések tehát a következők:

1. Az I. olvasmányok szövegéből, ill. a szöveg példáiból indulunk ki. Itt a mondatközpontúságot az olvasmány mondatai biztosítják. Lehetséges eljárás, hogy előre megadott példa analógiájára elemzéssel kerestetjük meg a feldolgozandó nyelvtani jelenséget illusztráló szerkezeteket.
2. Kezdetben ezzel a példaanyaggal dolgozunk. Új kontextusba, mondat szerkezetbe vagy szókapcsolatokba helyezzük, helyezettjük a példákat. Ekkor, sőt már a példák összegyűjtése során, ellenőrizhetjük, hogy értik-e, és milyen mélységben értik tanulóink a kérdéses forma jelentését, mennyire vannak tisztában funkciójával, használati szabályaival. Ha szükséges, megadjuk az új forma, ill. a szókapcsolatok alapjelentését, de a szabályszerű átalakítás csak később következik.
3. A következő lépésben az analógiás képzés lehetőségére támaszkodva más lexikával kérhetjük az új forma megalkotását, mondatbeli használatát és a szerkezet feloldását a vele egyenértékű szintagmával.
4. A képzőjelentés szabályba foglalása, általánosítása.

4. táblázat

Induktív út

1. Az olvasmány példái:

sikertelen /vizsgálatok/ = nem sikeres

eredménytelen /próbálkozás/ = eredmény nélkül, nem eredményes

helytelen /tétel/ = nem helyes; stb.

2. Gyakorlás a szöveg példái alapján:

sikertelen kísérlet

A sikertelen kísérletet

megoldás

megismételték.

vizsga

A laboratóriumban

stb.

végzett kísérleteink

sikertelenek voltak.

3. Bemutatás más példákkal:

hiba /feladat/

hibátlan feladat = hiba nélküli, nem hibás

zaj /működés/

zajtalan működés = zaj nélküli, nem zajos

4. A képzőjelentés szabályba foglalása, táblázatok:

A hibátlan rajzot a gyakorlatvezető elfogadta.

A hiba nélküli rajzot a gyakorlatvezető elfogadta. stb.

Az alapszó és szófaja	Képző	Képzett szó	A képzett szó jelentése
veszély	- talan - telen /- tlan	<u>veszélytelen</u>	veszély nélküli, nem veszélyes, veszélymentes
vég	- tlen/	<u>végtelen</u>	végnélküli, nincs vége
-----		-----	-----
komoly		<u>komolytalan</u>	nem komoly

2./ Analitikus-deduktív út

Az analitikus-deduktív utat követjük, amikor először megadott mintamondatokon szemléltetjük az új jelenséget, ill. a transzformációs viszonyt bemutató példamondatokkal írjuk le az új nyelvi forma megalkotásának szabályszerűségeit. Az ismeret megszilárdítását, aktivizálását már eleve tudatosan, a szabály alkalmazásával végeztetjük.

A fő lépések összefoglalva tehát a következők: a kiinduló mondat elemzése; az átalakítás elvégzése; a létrehozott mondat-szerkezet elemzése; a szabályszerűségek általánosítása, ha szükséges rövid magyarázattal is; továbbá egyre nehezebb, a jelenséget egyre több oldalról bemutató gyakorlatok, további elemzések, összevetések végzése; az ismeretek automatizálása. Példaként az -ás/és képzős főnév bemutatását említem /5.táblázat/.

5.táblázat

Deduktív út

1. Mintamondatok - az átalakítás szabályai:

MIT?	HOGYAN?	Ez szükséges a kísérlet elvégzéséhez.
A hőmérsékletet egyenletesen <u>csökkentjük</u> .		
↓	↓	
MINEK A?	MILYEN?	
A hőmérséklet egyenletes <u>csökkentése</u>		szükséges a kísérlet elvégzéséhez.
/A hőmérsékletnek az egyenletes <u>csökkentése</u> /		elvégzéséhez.

2. Példaanyag /az olvasmány és a gyakorlatok alapján/:

1.	2.	3.
forgás	az idő mérése	időszámítás
ütés	a testek rezgései	ingamozgás
.....	a Föld forgása
stb.	

3. További gyakorlatok

A feldolgozásnak ezt az útját járva is - a szövegközpontúságnak megfelelően - el kell jutnunk a nyelvtani jelenséget bemutató

szöveghez a begyakorlás valamely szakaszában. Ebben jó segítséget adnak a jegyzet gyakorlatai. Természetesen nem pusztán a példaanyag passzív számbavételére van szükség; helyes ha a hallgatók ezekkel a szókapcsolatokkal is műveleteket végeznek, elemzik, újabb mondatstruktúrákba helyezik őket.

Meg kell jegyezni, hogy az induktív út a denominális nomenképzők feldolgozásában látszik célszerűbbnek. Ekkor ugyanis rendszerint eleve a képzett szóalak a kiindulás, melyet egy szintagmával oldunk fel, s a transzformációval mindenekelőtt a képző jelentését igyekszünk tisztázni. A deverbális nomenképzés esetén viszont ismert mondatstruktúrákból kiindulva jutunk el az új jelenséghez, s az átalakítással járó szabályos szintaktikai változás az alapvető ismeret ebben az anyagrészen. Ugyanakkor általában is az analitikus-deduktív út mellett szól az a tény, hogy a nyelvtanulás jellegének, a célnyelvi környezetnek a következtében kisebb-nagyobb mennyiségű példaanyag már eleve él a hallgatók nyelvtudatában; tehát célszerű minél előbb a szabályszerűségekre irányítani a figyelmet, s ennek alapján aktivizálható tudásanyaggá tenni a korábbi, részlegesen már megszerzett ismereteket.

B./ A feldolgozás menetével kapcsolatban még három kérdésre térek ki röviden: a táblázatokra, a szemléltető anyag jellegére és a nyelvtani anyag rendszerszerűségére.

1./ A táblázatok típusai

Bármelyik korábban jellemzett utat választjuk is az anyag bemutatásában, fontos, hogy a hallgatók előtt mondatkeretben le is vezessük az új ismeretet. Ehhez a leckék nyelvtani táblázatait kell alapul vennünk. Egy leckéhez rendszerint több táblázat is tartozik. A fő kérdés, hogy a feldolgozás mely szakaszában és hogyan dolgozzunk a táblázatokkal. A táblázatok típusai a közölt ismert jellege szerint különíthetők el.

1. Az új jelenséget bemutató, műveleti jellegű táblázatok /6.táblázat/. Ezek részben a képzéssel járó mondatstruktúrák változásokat tüntetik fel, részben bemutatják, hogyan alkalmazhatók a képzett alakot tartalmazó szerkezetek a mondattranszfor-

kezők: világosan és egyértelműen tükrözze a bemutatandó nyelvi jelenséget; lexikájában ismert legyen, ill. ne legyen túl nehéz, hiszen a nyelvtan tanításakor a nyelvi kifejezés formai oldala áll a középpontban; mintamondataink ezért kapcsolódjanak a tanult lexikai anyaghoz, és lehetőleg valamelyik korábban tanult témával is álljanak tartalmi összefüggésben.

A szemléltető anyag mennyiségét a tanítandó jelenség összetettsége és tanulóink nyelvi szintje határozza meg. Az új anyaghoz tartozó minden lényeges részismeretet is be kell mutatnunk, s ehhez gyakran több, esetleg a gyakorlatokból kiemelt példamondat szükséges. Gyenge csoportokban a transzformációk alapműveletének megvilágításához is nagyobb mennyiségű példamanyagra lehet szükségünk.

3./ Az anyag rendszerszerűségének hangsúlyozása

Nyelvtani anyagaink nagyobb fejezetei nemcsak a magyar nyelvtan rendszerébe illeszkednek szervesen, hanem önmagukban is rendszert alkotnak, jól felismerhető belső összefüggéseik vannak. Számon tarthatunk tartalmi és ebből származó módszerbeli összefüggéseket. Ez utóbbiak egy-egy anyagrészen belül a bemutatás útjának és szempontjainak hasonlóságában nyilvánulnak meg. Helyes, ha tanulóink tisztában vannak a nyelvtani anyag rendszerűségét adó fő tartalmi ismeretekkel.

Az anyag összefüggéseinek kiemelésében jó támaszt nyújtanak azok a szempontok, amelyek megszabják az egyes képzők tanításának sorrendjét. Az igéből képzett szófajok tanításakor a sorrendet az határozza meg, hogy a képzett szóalak mennyire őrzi meg igei jellegét, hogyan tartja meg, vagy változtatja meg a képzés előtti bővítményeit. Az igei jelleg a melléknévi igenevektől az -ás és -és képzős főnevek felé haladva egyre inkább csökken. Ez a szempont lehetővé teszi a képzett alakok megfelelő csoportosítását. Egy-egy képzőcsoporton belül meg kell láttatni a funkcionálisan hasonló viselkedésű képzett formák kapcsolatát. Pl. a tranzitív igékből képzett igenevek, ill. melléknévek jól elkülöníthető csoportot alkotnak az igéből képzett szófajokon belül;

7. táblázat

Kiegészítő ismeretet közlő táblázatok:

a./ A -ható -hető végű melléknévek képzése

IGE	MELLÉKNÉV
mozdít vmit	vmi <u>mozdítható</u>
készít vmit	vmi <u>készíthető</u>

mozdul vmi	
készül vmi	

b./ A fosztóképzős melléknévek alkalmazása különböző mondatrészként

MIT ÁLLÍTUNK!

Példánkban az x értéke ismeretlen.

MELYIK?

Az ismeretlen x értékeket ki kell számítani.

MITŐL?

A megoldás során az ismeretlentől elválasztjuk az ismerteket,

MINEK A?

és ezekből számítjuk ki az ismeretlen értékét.

c./ Az -s végű mn. viszonya az alapszóhoz és a fosztóképzős melléknévhez

-s képzős mn.	Főnévi alapszó	Fosztóképzős mn. és jelentése
hibás	hiba	hibátlan; nem hibás
alkalmas	/alkalom/ anyag	alkalmatlan; nem alkalmas anyagtalan; anyag nélküli

további egységek lehetnek: az intranszitiv igékből képzett melléknévi igenevek, ill. melléknévi formák, a határozói igenevek, az -ás -és, ill. -at -et képzős főnevek.

A névszóból képzett melléknevek körében az egyes nyelvtani anyagrészek tanításának sorrendjét az szabja meg, hogy milyen szoros tartalmi kapcsolat van a képzett melléknév és a vele szintaktikai viszonyban álló főnév között. E kapcsolat az adott sorrendben egyre lazábbá válik; ennek alapján a következő csoportokat különíthetjük el: 1. -ú -ű, 2. -s, 3. -talan -telen, 4. -i -beli, 5. -féle -szerű. Ebben az anyagrészben a rendszerszerűség érzékeltetése megkívánja a képzők közötti viszony bemutatását, az érintkező vagy ellentétes képző jelentések tisztázását. Utalhatunk arra, hogy az -ú -ű, -s, -talan -telen képzők jelentése érintkezik egymással: általában azt jelölik, ami tartozik valamihez /a -talan -telen negatív értelemben/, pl. folyadékos nyomásmérő. Ezzel szemben az -i képző azt jelöli, amihez tartozik valami, ami birtokol vmit, pl. felszíni erő; érintkezik az -i képző jelentésével a -beli jelentése, pl. könyvbeli feladat. Ugyancsak érintkezik egymással a -féle, -szerű képzők jelentése is.

III. A rögzítés, elmélyítés eszközei és egymáshoz való viszonyuk

A módszer fogalma jelenti azt a sokféle eljárást, eszközt, megoldási módot is, amelyet az oktatási folyamatnak vagy egy anyagrész feldolgozásának legkülönbözőbb pontjain alkalmazhatunk. A nyelvtani anyag rögzítésében és elmélyítésében számunkra a legfontosabbak: a nyelvtani anyagot sokoldalúan bemutató és elmélyítő példák, az analógiák és kontrasztok alkalmazása, a magyarázat, a gyakorlatok és feladatok végzése, az ellenőrzés, a hibaelemzés, az ismétlés-összefoglalás és a labormunka.

Bár felhasználási lehetőségük igen változatos, vannak közöttük olyan eljárások, amelyek közvetlenebbül a nyelvtani jelenség bemutatásához, a rögzítés kezdeti szakaszához kötődnek. Ilyen pl. az említett első négy eszköz /példák, analógiák, kontrasztok, magyarázatok/. Szerepük van a nyelvi jelenségek pontos megismertetésében, segítik, a nyelvi formák használatával járó nehézségek kiküszöbölését, a nehezebb mozzanatok tisztázását. Műveleti és problémamegoldó jellegük van /ez megfelelő

felhasználás esetén a példákra is vonatkozik/. Ez az első négy eszköz szerepet kaphat a másik négy módszerbeli eljárás alkalmazásakor is, azok részeként vagy kiegészítéseként. Az említett módszerek jelentősek abból a szempontból is, hogy változatosabbá, érdekesebbé tehetik a feldolgozás órai munkáját és a tanulók otthoni felkészülését is. Közülük a továbbiakban a párhuzamok /analógiák/ és szembeállítások /kontrasztok/ kérdésével foglalkozom. Gyakran együttesen alkalmazhatók egy-egy jelenség pontos megvilágítására.

Az analógiás bemutatásra támaszkodhatunk, amikor egy ismert vagy már begyakorolt mondat szerkezeti forma egy új nyelvi jelenség körében is megjelenik. Pl. az igékből képzett -ás/és végű főnév jelzős szerkezeteinek analógiájára taníthatjuk a névszóból származó -ság/ség képzős főnevek jelzős szerkezeteinek megalkotását /8.táblázat/. Altalában az egész nyelvtani anyagot átszövő formai és jelentésbeli hasonlóságok analógiás sorok felállítását indokolják, különösen az összefoglalások, ismétlések alkalmával.

8. táblázat

Analógiák

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. A gyártást számítógéppel irányítják. | Ez a termelés növelését |
| 2. A gyártás számítógéppel irányítható. | teszi lehetővé. |
| 1. A gyártás számítógéppel <u>való</u> irányítása | a termelés növelését teszi lehetővé. |
| 2. A gyártás számítógéppel <u>való</u> irányíthatósága ... | |

A szembeállítások jól használhatók - többek között - a különböző melléknévi igenévi formák jelentésének és funkciójának elkülönítésében. Pl. annak bemutatására, hogy a tranzitív igékből képzett folyamatos és befejezett igenév közötti fő különbség az aktív és passzív jellegben van. Ez az ismeret a jelzői mellékmondatnál történő szemléltetés után rendszerint

további elmélyítést, sok gyakorlást igényel. Erre alkalmasak lehetnek a következő összevetések /9.táblázat/.

1. Ugyanazt az igét tartalmazó jelzői mellékmondatpár átalakítása és szembeállítás /az egyik mondatban a vonatkozó névmás alany, a másikban tárgy/. A főmondatból csak azt a főnevet adjuk meg, amelynek jelzőjét a mellékmondat kifejti.
2. Egy egyszerű mondat átalakítása kétféle igeneves szerkezetté.
3. Igeneves szerkezetek visszaalakítása és jelentéstartalmuk kifejezése összetett szerkezettel és egyszerű mondattal.

9. táblázat

Kontrasztok

1. a./ /az/ a vegyület, amely a zsírokat jól oldja/oldotta →
→ a zsírokat jól oldó vegyület
b./ /az/ a vegyület, amelyet a kísérlet során vízben oldunk/oldottunk → a kísérlet során vízben oldott vegyület
2. A vezeték elektromos áramot szállít a városba. →
a./ A városba elektromos áramot szállító vezeték...
→ b./ a vezeték által a városba szállított elektromos áram...
3. a./ a tétel helyességét bizonyító kísérlet →
→ /az/ a kísérlet, amely a tétel helyességét bizonyítja/ bizonyította...
↙ A kísérlet a tétel helyességét bizonyítja/ bizonyította.
b./ a munkások által épített ház →
→ /az/ a ház, amelyet a munkások építenek/építettek...
↙ A munkások házat építenek/építettek.

A példáknek mindvégig utalniuk kell arra, hogy ezek az igenevek önmagukban nem fejeznek ki időviszonyt, ezért érdemes a jelen és múlt idejű ragozott igei formákat is feltüntetni. Az analógiák és kontrasztok jó eszközök a nyelvtani anyag már említett

rendszerűségének kiemelésében is.

IV. A rögzítés és elmélyítés menete és módszerei nyelvtani anyagunk tanításában

Végül azt vizsgálom, hogy I. éves nyelvtani anyagunk feldolgozásában melyek a fő lépések, milyen a bemutatás és rögzítés menete, ill. milyen tartalmi szempontokat kell követnünk a két nagy képzőcsoport tanításakor. Módszertani szempontból is fontos kérdés, hogyan csoportosítsuk az ismereteket egy-egy anyagrészen belül, és milyen részismereteket kell megtanítanunk ahhoz, hogy hallgatóink az adott anyagrészt kellő mélységében, az ismeretek aktív és hibátlan használatát biztosító szinten sajátítsák el.

A./ A jegyzet I. kötete

Az I. kötet nyelvtani anyagában a fő mozzanatok a következők: /Az alábbi szempontokat nem részletezem, csak utalok - részben példák segítségével - a hozzájuk tartozó leglényegesebb ismeretekre, bemutatási módokra./

1. A transzformációk során bekövetkező szintaktikai változások

Példaként az -ás/és végű főnév képzéséhez tartozó átalakítást említem /10. táblázat/. Az igéből képzett szófajokat tanítva bemutatjuk, hogy e képzés mennyiben alakítja át az igei alaptagú szintagma belső szerkezetét, milyen szabályok szerint rendeződik a szintagma a képzés során. Ez a változás az -ás/és végű főnév képzésekor elég jelentős.

10. táblázat

Az igéből képzett főnév /mondatszerkezeti változások/

MIKET?

A nyersanyagokat vízi úton szállítják. Ezzel csökkentik a termelési költségeket.

MIKNEK A?

MILYEN?

A nyersanyagok vízi úton való szállításával csökkentik a /A nyersanyagoknak a vízi úton való szállításával/ költségeket.

2. Az új nyelvtani forma, képzett szóalak mondatrészi szerepe, szerepei

Azért is lényeges ismeret ez, mert az igéből képzett szófajok - a főnevesült formákkal is számolva - bármilyen mondatrészi szerepben megjelenhetnek. A képzett formákat alapvető mondatrészi szerepeik szerint is csoportosítjuk: kiemelhető a melléknevek és mn-i igenevek jelzői és állítmányi, a határozói igenevek határozói és állítmányi szerepe, míg az igéből képzett főnevek bármely mondatrészként előfordulhatnak. Példaként a fosztóképzős melléknevek mondatrészi szerepét szemléltető, korábban bemutatott táblázatot említem. /7.táblázat/b/

3. A képzett szóalak aktív vagy passzív jellege

Ez a kérdés mindenekelőtt a képzett melléknevek és igenevek csoportját érinti, és összefügg a kiinduló ige tranzitív vagy intranszitív voltával. A tranzitív igéből származó szóalakok a folyamatos melléknévi igenév kivételével passzív jelentésűek, vagyis nem bővíthetnek tárggyal, viszont igei alaptagú szintagmává alakulva bővítményük tárgyként jelenik meg: megoldott feladat - a feladatot megoldják / a feladat, amelyet megoldanak. Az aktív vagy passzív jelleg lényeges eleme a képzett szóalak jelentésének, meghatározó szintagmatikus kapcsolatainak szempontjából is.

4. Az új nyelvi forma bővítményei, bővíthetősége és szerkezetet alkotó képessége

Szófaji és szintaktikai elemzéssel rá kell mutatnunk, hogy a bővíthetőség az új forma szófaji jellegétől függ, a szerkezetet alkotó képesség pedig az új nyelvi formának az adott mondatban betöltött mondatrészi szerepétől. A korábbi transzformációs példára utalok /10.táblázat/, az -ás/és végű főnév, szófájának megfelelően, jelzős bővítményt kapott /vízi úton való szállítás/, s határozói mondatrészi szerepének megfelelően igével alkotott szerkezetet /a vízi úton való szállítással csökkentik.../.

5. A képzés formai kérdései

Itt mindenekelőtt a szabályostól eltérő formákat kell kiemelnünk /pl. az sz végű igék formailag sajátos csoportját: tesz -tevő, téve, stb./, másrészt rá kell mutatnunk a képzésnek az alapszó funkciójához és jelentéséhez köthető korlátaira, így az intranszitiv igék hiányzó igenévi formáira. Példaként a -ható -hető végű melléknév képzési lehetőségeit bemutató táblázatra utalok vissza. /7.táblázat/a/

6. Deverbális nomenképzéshez tartozó sajátos lexikai, jelentés-tani szempontok

E területen a képzett alakok új lexikai egységként való jellemzése és a képzett formák /egymáshoz való/ jelentésviszonyainak a bemutatása a fontos. A főnévi igenév tanításakor pl. élővé kell tennünk azt a lexikai anyagot, amelynek elemei a főnévi igenévvél szerkezetet alkotnak /11. táblázat/. Ennek rendszerezésében két szempontot, a főnévi igenév mondatrészi szerepét és a szerkezetet alkotó szó szófajiságát kell figyelembe vennünk.

A jelentéstani összefüggések közül érdemes bemutatni pl. a fosztóképzős melléknévek és pozitív jelentésű párjuk kapcsolatát. Ebben a jegyzet megfelelő táblázatára és gyakorlataira támaszkodhatunk /12. táblázat/.

7. A speciális szakmai, műszaki nyelvi formák

Ilyenek pl. a befejezett melléknévi igeneves szerkezetben a cselekvőre utaló által névutós határozó, a mutató névmás "ezen-azon" alaktani változata, az -andó -endő képzős melléknévi igenév állítmányi használata, vagy a változatos felépítésű képzőbokrok.

B./ A jegyzet II. kötete

A II. kötet nyelvtani anyagának, vagyis a denominális nomenképzőknek a bemutatásában a fő szempontok és lépések a következők: 1. A képzők jelentésének szabályba foglalása a jelzős szerkezetet feloldó szintagmával; 2. Annak megállapítása, hogy a képzős alapszava milyen szerepet tölt be e szintagmában; 3. A produktivitás, használati kör jellemzése; 4. Ezzel össze-

függésben lexikai kérdések tisztázása, a példaanyag és gyakorlatok segítségével; 5. A képzés formai oldalának bemutatása; 6. A képzőjelentések összehasonlítása; 7. A továbbképzés témaköre, a szóképzés összefoglalása.

11. táblázat

Lexikai, jelentéstani kérdések

1. A főnévi igenév mint alany

KINEK? MINEK?		MI?
/vkinek, vminek/	kell lehet sikerül ----- szabad érdemes kötelező ----- kár hiba lehetetlenség stb.	csinálni/a/ vmit

2. A főnévi igenév mint tárgy

.....

3. A főnévi igenév mint határozó

.....

Ezeket a szempontokat sem részletezem, csupán a képzőjelentések bemutatásával és összehasonlításuk lehetőségével foglalkozom, az -i és -s képzők köréből hozva példákat. Az -i képző jelentéseit pl. a 13. táblázat mintájára szemléltethetjük.

12. táblázat

A fosztóképzős mn.-k és a mn.-i igenevek

<u>INTR. IGE</u>	<u>jelentésviszonya</u>
átlátszik vmi	<u>MELLÉKNÉV</u> átlátszatlan /nem átlátszó/
függ vmi vmitől	független vmitől /nem függő/

romlik vmi	Kivétel: romlatlan /nem romlott/
<u>TR. IGE</u>	<u>MELLÉKNÉV</u>
old vmit	oldatlan /nem oldott/
vár vmit	váratlan /nem várt/

tud vmit	Kivétel: tudatlan /vmit nem tudó/

13. táblázat

Az -i melléknévképző jelentése

<u>MILYEN?</u>	<u>MILYEN?</u>
Az <u>egyetemi</u> atomreaktor segíti az <u>oktatási</u> célok megvalósítását.	
egyetem → egyetemi	reaktor = /az/ egyetemen ^{vhol} levő, vhova egyetemhez tartozó vminek a...
	hallgató = /az/ egyetem hallgatója vhol
	oktatás = /az/ egyetemen történő

oktatás → oktatási	cél = /az/ oktatással/vmivel/kapcsolatos vmire
	módszer = /az/ oktatásra jellemző

Itt példáinkkal a képző által sűrített szintaktikai kapcsolat jellegét és az alapvető jelentéstípusokat általánosítjuk. Az -i képző legfontosabb jelentései tehát: olyan, amihez tartozik vmi, vmihez tartozó; az, amire jellemző vmi, vmire jellemző; vhol történő vmi; stb. A mellékelt szókapcsolatok egy része megadható birtokos szerkezettel is, pl. oktatási cél -az oktatás célja. Ezek azonban gyakorta nem valóságos birtoklást fejeznek ki, sőt rá kell mutatnunk arra, hogy ez a fajta helyettesítés sok esetben nem is lehetséges: pl. a földi mozgás -nem a Föld mozgása. A képzett szóalakok használatát megkönnyíthetjük a képzőjelentések összefüggéseinek megvilágításával, az érintkező vagy ellentétes jelentések bemutatásával. Az összehasonlításban segít annak a szempontnak az alkalmazása, hogy az eredeti jelzős szerkezetnek milyen szintaktikai viszony felel meg a vele jelentéstanilag egyenértékű szintagmában, ill. mi az alapszó szintaktikai szerepe. Ebből a szempontból az -i képző szembeállítható az -s képzővel. A következő példák azt mutatják, hogy az -s képző esetén a képzés alapszava a transzformált szintagma alanya, alaptagja lesz: sivatagos táj - \rightarrow sivatag tartozik a tájhoz - sivatag van a tájon /14.táblázat/. Az -i képző esetén fordított a helyzet.

14. táblázat

Az -s és az -i képző viszonya

<u>sivatagos</u> táj	^{MI?} <u>sivatag</u> /van/ a tájon
<u>sivatagi</u> település	^{HOL?} <u>sivatagban</u> /van/ a település, /sivatagban lévő/

Befejezésül azt hangsúlyoznám, hogy a bemutatott szempontok, módszerek, eljárások alkalmazásának célja a nyelvtani ismeretek megalapozása, s a nyelvtani ismeretekre épülő mondat-szerkesztési, szövegalkotási készség fejlesztésének elősegítése.

Irodalomjegyzék

1. Kissné Kígyóssy Edit: Magyar Nyelv I., Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp.1970.
2. Kissné Kígyóssy Edit: Magyar Nyelv II., Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
3. Kissné Kígyóssy Edit: Módszertani útmutató a Magyar Nyelv I. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára c. jegyzethez. Kézirat. Bp.1970.
4. Kígyóssy Edit: Módszertani útmutató a Magyar Nyelv II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára c. jegyzethez. Kézirat. Bp.1974.
5. Általános metodika. Tankönyvkiadó. Bp.1972.
Szerkesztette: Banó és Szoboszlai.
6. Nyelvoktatás felsőfokon, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp. 1976.
Szerkesztette: Dr. Žachervski Józsefné.

Fodor Katalin:

A NYELVTANI ISMERETEK ALKALMAZÁSA A MONDAT-
ÉS SZÖVEGALKOTÁSBAN

A műszaki egyetemeken és főiskolákon tanuló külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásának egyik fontos célja a szövegalkotás képességének elsajátítása mind szóban, mind írásban. Azok a hallgatók, akik legalább közepes szintet értek el magyar nyelvből a Nemzetközi Előkészítő Intézetben, általában már egyetemi tanulmányaik megkezdésekor képesek rövidebb terjedelmű, általános műszaki lexicájú, túlságosan bonyolult nyelvi szerkezeteket, valamint ritka nyelvtani jelenségeket nem tartalmazó szövegek globális megértésére, főleg ha írott-olvasott szövegről van szó. Több-kevesebb gyakorlással ez a hallás útján megismert szövegeknél is elérhető. Jóllehet idegen nyelvű szakszövegek megértése már magas szintű nyelvi ismereteket, vagyis az adott nyelv nyelvtani rendszerében való biztos tájékozódást, gazdag szókincset, valamint a szövegben való eligazodás bizonyos fokú begyakorlottságát feltételezi, a globális szövegértés mégiscsak a nyelvtudás azon szintjéhez tartozik, amit "passzív" nyelvismeretnek szoktunk nevezni. A szövegértés képességének kialakulását segíti elő a tágabb értelemben vett nyelvtani elemzés, vagyis analízis, amelyről már az előző előadásokban is szó esett. 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. Nem könnyű feladat ez, ha figyelembe vesszük a műszaki nyelvben használt nyelvi szerkezetek viszonylagos nehézségét, a mondatfűzés bonyolultságát a köznyelvvel szemben, valamint az egyes szakterületeken tapasztalható terminológiai ingadozásokat.

Az előbbiekben már szóltunk arról, milyen magas szintű nyelvi ismereteket követel a szövegalkotás, és ezeknek a sorában nem véletlenül említettük első helyen a készség szintjén elsajátított, alapos nyelvtani ismereteket, amelyek nélkül nem képzelhető el még a szövegalkotás legelemibb formája, a mondatalkotás sem. De mivel a nyelvtani jelenségek bemutatása, megismerése, magyarázata és begyakorlása mondatban történik, a szövegalkotás első lépcsőfoka, a mondatalkotás már a grammatikai ismeretek elsajátításakor megjelenik. Ennek a ténynek a hangsúlyozása igen fontos, hiszen a mondatot a szöveg elemi egységének tekintjük, amiből az következik, hogy nyelvtanilag és tartalmilag helyes mondatok létrehozása a szövegalkotás kiinduló pontja.

A továbbiakban először a mondatalkotás gyakorlásának lehetőségeiről fogok beszélni, elsődlegesen a grammatikai problémákat tartva szem előtt. Ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a mondatalkotás a nyelvtani szabályok gyakoroltatása mellett minden esetben a lexikai ismeretek elmélyítésének és bővítésének gazdag lehetőségeit is kínálja. Ezt remélhetőleg a bemutatandó példák is bizonyítják majd. Fontos szempontként kell számba vennünk még a létrehozott mondatok viszonyát az objektív valósághoz, hiszen ez a helyes mondatalkotás egyik legfontosabb kontrollja.

A mondatalkotás gyakorlásának lehetőségeit három csoportba osztottam. Az elsőbe tartoznak az ún. programozott mondatalkotások, a másodikba a transzformációk, a harmadikba az azonos jelentéstartalom különböző nyelvi eszközökkel történő megformálásai.

Programozott mondatalkotás

- 1./ Képlet - állandó és változó elemeket tartalmaz; a tanár által megadott állandó elemek határozzák meg a helyettesíthető változók körét.

vki

nek kell csinálni/a/ /vmit/

vmi

valahol
valamikor
valahogyan
valamiért
stb.

nak

főnév + kell ige + ni

nek

A képletek a nyelvtani anyag gyakorlása mellett elősegítik a szókincs fejlesztését is, ha kijelöljük azt a témakört, amelyről a képzett mondatoknak szólniuk kell.

- 2./ Kiegészítés - tulajdonképpen a képlet fordítottja, mivel itt a változó elemeket adjuk meg és az állandó elemeket kell behelyezni a mondatba. Ilyen gyakorlattal nagyon sokszor találkozunk tankönyvünkben, és magunk is készíthetünk kiegészítendő mondatokat, vigyázva arra, hogy csak egyetlen változat behelyettesítése legyen lehetséges.

Például:

Henger alakú testet készítettünk.

- 3./ Mondatalkotás szótári alakban megadott szavakból. Ennél a gyakorlatnál nem nélkülözhetjük a képlet és a kiegészítés megoldásához szükséges tudnivalókat, ugyanakkor minőségi továbblépést is jelent, mivel lehetőséget ad a szórend gyakorlására is. Ha a szavakat nem a

12. táblázat

A fosztóképzős mn.-k és a mn.-i igenevek

	<u>jelentésviszonya</u>
<p><u>INTR. IGE</u> átlátszik vmi függ vmi vmitől</p> <p>-----</p> <p>romlik vmi</p>	<p><u>MELLÉKNÉV</u> átlátszatlan /nem átlátszó/ független vmitől /nem függő/</p> <p>-----</p> <p>Kivétel: romlatlan /nem romlott/</p>
<p><u>TR. IGE</u> old vmit vár vmit</p> <p>-----</p> <p>tud vmit</p>	<p><u>MELLÉKNÉV</u> oldatlan /nem oldott/ váratlan /nem várt/</p> <p>-----</p> <p>Kivétel: tudatlan /vmit nem tudó/</p>

13. táblázat

Az -i melléknévképző jelentése

<p>MILYEN? Az <u>egyetemi</u> atomreaktor segíti az</p> <p>egyetem → egyetemi</p> <p>-----</p> <p>oktatás → oktatási</p>	<p>MILYEN? az <u>oktatási</u> célok megvalósítását.</p> <p>reaktor = /az/ egyetemen ^{vhol} levő, vhoza egyetemhez tartozó vminek a... hallgató = /az/ egyetem hallgatója vhol oktatás = /az/ egyetemen történő</p> <p>-----</p> <p>cél = /az/ oktatással /vmivel/ kapcsolatos vmire módszer = /az/ oktatásra jellemző</p>
---	---

Itt példáinkkal a képző által sűrített szintaktikai kapcsolat jellegét és az alapvető jelentéstípusokat általánosítjuk. Az -i képző legfontosabb jelentései tehát: olyan, amihez tartozik vmi, vmihez tartozó; az, amire jellemző vmi, vmire jellemző; vhol történő vmi; stb. A mellékelt szókapcsolatok egy része megadható birtokos szerkezettel is, pl. oktatási cél -az oktatás célja. Ezek azonban gyakorta nem valóságos birtoklást fejeznek ki, sőt rá kell mutatnunk arra, hogy ez a fajta helyettesítés sok esetben nem is lehetséges: pl. a földi mozgás -nem a Föld mozgása. A képzett szóalakok használatát megkönnyíthetjük a képzőjelentések összefüggéseinek megvilágításával, az érintkező vagy ellentétes jelentések bemutatásával. Az összehasonlításban segít annak a szempontnak az alkalmazása, hogy az eredeti jelzős szerkezetnek milyen szintaktikai viszony felel meg a vele jelentéstanilag egyenértékű szintagmában, ill. mi az alapszó szintaktikai szerepe. Ebből a szempontból az -i képző szembeállítható az -s képzővel. A következő példák azt mutatják, hogy az -s képző esetén a képzés alapszava a transzformált szintagma alanya, alaptagja lesz: sivatagos táj - → sivatag tartozik a tájhoz - sivatag van a tájon /14.táblázat/. Az -i képző esetén fordított a helyzet.

14. táblázat

Az -s és az -i képző viszonya

sivatagos táj ^{MI?}
 sivatag /van/ a tájon

sivatagi település ^{HOL?}
 sivatagban /van/ a település,
 /sivatagban lévő/

Befejezésül azt hangsúlyoznám, hogy a bemutatott szempontok, módszerek, eljárások alkalmazásának célja a nyelvtani ismeretek megalapozása, s a nyelvtani ismeretekre épülő mondat-szerkesztési, szövegalkotási készség fejlesztésének elősegítése.

Irodalomjegyzék

1. Kissné Kígyóssy Edit: Magyar Nyelv I., Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp.1970.
2. Kissné Kígyóssy Edit: Magyar Nyelv II., Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
3. Kissné Kígyóssy Edit: Módszertani útmutató a Magyar Nyelv I. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára c. jegyzethez. Kézirat. Bp.1970.
4. Kígyóssy Edit: Módszertani útmutató a Magyar Nyelv II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára c. jegyzethez. Kézirat. Bp.1974.
5. Általános metodika. Tankönyvkiadó. Bp.1972.
Szerkesztette: Banó és Szoboszlai.
6. Nyelvoktatás felsőfokon, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp. 1976.
Szerkesztette: Dr. Zachervski Józsefné.

Fodor Katalin:

A NYELVTANI ISMERETEK ALKALMAZÁSA A MONDAT-
ÉS SZÖVEGALKOTÁSBAN

A műszaki egyetemeken és főiskolákon tanuló külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásának egyik fontos célja a szövegalkotás képességének elsajátítása mind szóban, mind írásban. Azok a hallgatók, akik legalább közepes szintet értek el magyar nyelvből a Nemzetközi Előkészítő Intézetben, általában már egyetemi tanulmányaik megkezdésekor képesek rövidebb terjedelmű, általános műszaki lexikájú, túlságosan bonyolult nyelvi szerkezeteket, valamint ritka nyelvtani jelenségeket nem tartalmazó szövegek globális megértésére, főleg ha írott-olvasott szövegről van szó. Több-kevesebb gyakorlással ez a hallás útján megismert szövegeknél is elérhető. Jóllehet idegen nyelvű szakszövegek megértése már magas szintű nyelvi ismereteket, vagyis az adott nyelv nyelvtani rendszerében való biztos tájékozódást, gazdag szókincset, valamint a szövegben való eligazodás bizonyos fokú begyakorlottságát feltételezi, a globális szövegértés mégiscsak a nyelvtudás azon szintjéhez tartozik, amit "passzív" nyelvismeretnek szoktunk nevezni. A szövegértés képességének kialakulását segíti elő a tágabb értelemben vett nyelvtani elemzés, vagyis analízis, amelyről már az előző előadásokban is szó esett. 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. Nem könnyű feladat ez, ha figyelembe vesszük a műszaki nyelvben használt nyelvi szerkezetek viszonylagos nehézségét, a mondatfűzés bonyolultságát a köznyelvvel szemben, valamint az egyes szakterületeken tapasztalható terminológiai ingadozásokat.

Az előbbiekben már szoltunk arról, milyen magas szintű nyelvi ismereteket követel a szövegalkotás, és ezeknek a sorában nem véletlenül említettük első helyen a készség szintjén elsajátított, alapos nyelvtani ismereteket, amelyek nélkül nem képzelhető el még a szövegalkotás legelemibb formája, a mondatalkotás sem. De mivel a nyelvtani jelenségek bemutatása, megismerése, magyarázata és begyakorlása mondatban történik, a szövegalkotás első lépcsőfoka, a mondatalkotás már a grammatikai ismeretek elsajátításakor megjelenik. Ennek a ténynek a hangsúlyozása igen fontos, hiszen a mondatot a szöveg elemi egységének tekintjük, amiből az következik, hogy nyelvtanilag és tartalmilag helyes mondatok létrehozása a szövegalkotás kiinduló pontja.

A továbbiakban először a mondatalkotás gyakorlásának lehetőségeiről fogok beszélni, elsődlegesen a grammatikai problémákat tartva szem előtt. Ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a mondatalkotás a nyelvtani szabályok gyakoroltatása mellett minden esetben a lexikai ismeretek elmélyítésének és bővítésének gazdag lehetőségeit is kínálja. Ezt remélhetőleg a bemutatandó példák is bizonyítják majd. Fontos szempontként kell számba vennünk még a létrehozott mondatok viszonyát az objektív valósághoz, hiszen ez a helyes mondatalkotás egyik legfontosabb kontrollja.

A mondatalkotás gyakorlásának lehetőségeit három csoportba osztottam. Az elsőbe tartoznak az ún. programozott mondatalkotások, a másodikba a transzformációk, a harmadikba az azonos jelentéstartalom különböző nyelvi eszközökkel történő megformálásai.

Programozott mondatalkotás

- 1./ Képlet - állandó és változó elemeket tartalmaz; a tanár által megadott állandó elemek határozzák meg a helyettesíthető változók körét.

vki

nek kell csinálni/a/ /vmit/

vmi

{
valahol
valamikor
valahogyan
valamiért
stb.
}

nak

főnév + kell ige + ni

nek

A képletek a nyelvtani anyag gyakorlása mellett elősegítik a szókincs fejlesztését is, ha kijelöljük azt a témakört, amelyről a képzett mondatoknak szólniuk kell.

- 2./ Kiegészítés - tulajdonképpen a képlet fordítottja, mivel itt a változó elemeket adjuk meg és az állandó elemeket kell behelyezni a mondatba. Ilyen gyakorlással nagyon sokszor találkozunk tankönyvünkben, és magunk is készíthetünk kiegészítendő mondatokat, vigyázva arra, hogy csak egyetlen változat behelyettesítése legyen lehetséges.

Például:

Henger alakú testet készítettünk.

- 3./ Mondatalkotás szótári alakban megadott szavakból. Ennél a gyakorlatnál nem nélkülözhetjük a képlet és a kiegészítés megoldásához szükséges tudnivalókat, ugyanakkor minőségi továbblépést is jelent, mivel lehetőséget ad a szórend gyakorlására is. Ha a szavakat nem a

mondatban történő előfordulási sorrendjükben adjuk meg, akkor a mondat megalkotójának kell eldöntenie, milyen legyen az a szórend, amely megfelel a kifejezendő valószínűségnek.

a./ A, víz, keménység, különböző, só, okoz.

A víz keménységét különböző sók okozzák.

b./ Okoz, só, különböző, -a, keménység, víz.

a./ Különböző sók okozzák a víz keménységét.

b./ A víz keménységét különböző sók okozzák.

! Hibás: Okozzák a különböző sók a víznek a keménységét.

4./ Gyakran találkozhatunk a tankönyvekben olyan gyakorlattal, ahol tranzitív és intranszitiv igepárok alkalmazásával kell megalkotni a mondatot. A műszaki nyelvben nagy gyakorisággal fordulnak elő ezek az igepárok, a jelentésbeli elkülönítésük általában nem szokot gondot okozni; a hozzájuk kapcsolódó szónak egyszer alanyi, máskor tárgyi szerepkörben való fellépése azonban annál inkább. Ezért fontos, hogy a leggyakrabban előforduló igepárokkal többféle szituációban képezzünk mondatokat.

mozog	- mozgat
forog	- forgat
indul	- indít
gyorsul	- gyorsít
készül	- készít

Tapasztalataim szerint különösen nehezen sajátítják el a hallgatók a következő igepárok helyes használatát.

fagy	- fagyaszt
forr	- forral
hül	- hüt
csökken	- csökkent
nő	- növel

Természetesen a felsorolt igék csak kis töredékét képezik a szövegek szókincsének, ezért érdemes mind az általános műszaki, mind pedig a speciális szakszókincsben összegyűjteni a leggyakrabban előforduló igepárokat és az ezekkel való mondatalkotást gyakorolni.

- 5./ Az egy nyelven belüli interferencia jelensége első pillantásra csupán lexikai problémának tűnik, pl. fogyaszt-fagyaszt. Itt azonban nem az effajta, hangzsbeli hasonlóság okozta nehézségeket szeretném előtérbe állítani, hanem azokat a szóalakokat, amelyeknél a nyelvtani elemzés megkönnyíti a szóalak mondatba helyezését, gondolok itt pl. a lógós-lógás, színes-színez, mágneses-mágnesez, határol-határos alakokra.

A munkás egy vasrudat mágnesez.

A mágneses térben mozgó vezetőben áram indukálódik.

Érdemes foglalkozni a hangalakban és írásképpen nagyobb eltérést mutató, de jelentésben és mondatrészként való föllépésben egymáshoz közel álló szavakkal is.

szétválogat	-	szétválaszt
alkotórész	-	alkatrész
bont	-	ront
forog	-	fordul

Az egymással interferáló szavakkal történő mondatalkotás gyakoroltatásakor célszerű előre tisztázni a két szó jelentését és grammatikai használatuk különbségét, így elkerülhetjük a hibás alakok rögződését.

- 6./ A programozott mondatalkotás legnehezebb formája a nyelvi szerkezet önálló létrehozása, majd beépítése egy másik mondatba. Ez a gyakorlási forma már a transzformációk, ill. a szövegalkotás felé mutat.

a./ A hó tágulást okoz.

- a hó által okozott tágulás -

A hó által okozott tágulás mérhető.

- a hó okozta tágulás -

A hó okozta tágulás mérhető.

b./ old vmit

a vízben oldható cukor

a cukor vízben való oldhatósága

a cukor vízben való oldása

az oldási hő

vízben oldhatatlan anyag

az oldhatóság mértéke

Itt korlátozzuk legkevésbé a beszélő önállóságát, s ezzel képet kapunk nyelvtani ismereteinek szintjéről, s egyben lehetőségünk van a régebben tanult lexikai elemek felelevenítésére is.

Transzformációs mondatalkotás

A többi cikkben részletesen ismertették a nyelvtani transzformáció lehetőségeit, végrehajtásainak mikéntjét. Nem akarom ismételni a már hallottakat, csak két olyan szempontra szeretném felhívni a figyelmet, amely a szövegalkotásnál lényeges szerepet játszik. Az egyik a tömörítés lehetősége. A tömörítés a tudományos nyelv jellegzetes tulajdonsága, amely a mondatok szerkezetekké való transzformálása útján jön létre. A másik ennek ellentéte: a tömör szervezetek feloldása mondatra vagy mondatokká, ami lehetővé teszi a beszéd folyamatosságának kialakulását.

Út a szövegalkotás felé - azonos jelentéstartalom különböző nyelvi eszközökkel történő megformálása

Az eddigiekben ismertetett eljárások mindegyikénél azt láttuk, hogy vagy egy lehetőséget gyakoroltattunk /programozott mondatalkotás/, vagy két lehetőség közül választottunk /transzformációk/. A nyelv gazdagsága azonban lehetővé teszi ugyanannak a jelentéstartalomnak többféle módon történő megformálását is. A lexikai, morfológiai, szemantikai és szintaktikai eszközök tárházában válogatva többféle megoldást is találunk, amelyek azonos vagy közel azonos eredményhez vezetnek.

- A hibátlanul megoldott feladatért dicséretet kapott.
- A hiba nélkül megoldott feladatért dicséretet kapott.
- A feladat hibátlan megoldásáért dicséretet kapott.
- A feladat hiba nélküli megoldásáért dicséretet kapott.
- Azért kapott dicséretet, mert hibátlanul oldotta meg a feladatot.
- A hibátlanul elvégzett feladatért dicséretet kapott.

Itt a beszélő több, a gondolattól a nyelvi formáig vezető transzformációs lehetőség között választ, illetve az utolsó mondatban a szókincs nyújtotta lehetőséggel él. Szeretném felhívni itt a figyelmet egy olyan hibára, amelyet mi, tanárok szeretünk elkövetni, amikor mindenáron a saját elképzelésünk szerinti megfogalmazást akarjuk hallani diákjainktól, mint egyetlen lehetséges megoldást. Ez visszalépést jelent a programozott mondatalkotáshoz, és gátolja a folyamatos beszéd kialakulását.

Ha a beszélő ismeri a nyelvben rejlő lehetőségeket, és kialakul benne a választás készsége, ha sikerül elérnünk, hogy ne ragaszkodjék görcsösen mindig ugyanahhoz a formához, akkor a legjobb úton halad az önálló szövegalkotás felé. Vagyis a tanult szabályok szerinti mondatalkotástól eljut a több mondatból álló szöveg létrehozásáig. Kilép a nyelvtan köréből, és az élő nyelv széles panorámája tárul elébe. Képesé válik arra, hogy önállóan hozzon létre szöveget szóban és írásban, vagyis folyamatosan beszéljen és írásban fogalmazzon.

A szövegalkotás gyakorlásának alapvető módjai

Hogyan alakul ki ez a képesség, hogyan lehet gyakoroltatni a szövegalkotást? Mivel a szöveg nem egymástól független mondatok halmaza, hanem valamilyen meghatározott módon szervezendő egység, létrehozásához nem elegendő csupán a mondatalkotás szabályainak ismerete. A szövegalkotási gyakorlatok során tehát a mondatok közötti kapcsolat megteremtésének a módja kerül előtérbe. Természetesen jó hasznát vesszük a szövegalkotásnál a mondatalkotás gyakorlása közben elsajátított készségeknek. Ugyancsak haszonnal alkalmazhatjuk az ott ismertetett módszereket is. Egy mondat helyett azonban több, egymással kapcsolatba lépő mondatot hozunk létre.

Ilyen mondatfűzési gyakorlatok lehetnek transzformációk sorozatai, amikor a mondatból kapott szerkezetet újabb mondatba helyezzük, majd ismét transzformációt hajtunk végre. Meghatározzuk a témakört, megadjuk az első mondatot, majd felszólítva a tanult szerkezetek alkalmazására, a hallgatók megkezdik a szöveg létrehozását.

Téma: Kísérlet leírása

Kezdő mondat: Az anyagot meg kell mérni.

- 1./ A mérendő anyagot mérlegre tesszük.
- 2./ A mérlegre tett anyagnak 10 gr. a súlya.
- 3./ A 10 gr. súlyú anyagot kémcsőbe helyezzük.
- 4./ A kémcsőbe helyezett anyagot hevítjük.
- 5./ Az anyag hevítve szublimál.

.
. .
stb.

Természetesen nemcsak a transzformációk adnak lehetőséget a mondatok közötti kapcsolat megteremtésére, hanem más eszközök is, pl. a kötőszavak előre történő megadása; a mondat egy kiemelt szavának elhelyezése egy újabb mondatban; a mondatfajták egymásba való átalakítása jelentéstani kapcsolatok alapján /pl. következtető és magyarázó mondat/.

Néhány mondatos szöveg megalkotásának legegyszerűbb módja a kérdések alkalmazása. Igen fontos a kérdőszó helyes megválasztása, valamint a kérdés oly módon történő megfogalmazása, hogy ne a mondat bővítése, hanem új mondat legyen a válasz. Hosszabb szöveg létrehozásához azonban ez a módszer nehézkes és lassú; a beszédképesség fokozatos fejlődése során már nincs rá szükség.

A Föld szabálytalan alakú.

Mi okozza ezt?

Ezt a Föld tengely körüli forgása okozza.

Mennyi idő alatt fordul meg a Föld saját
tengelye körül?

A Föld 24 óra alatt fordul meg a tengelye körül.

Milyen mozgást végez még?

A Föld a Nap körül is kering.

Milyen pályán mozog keringés közben?

Ellipszis alakú pályán mozog.

Bonyolultabb szövegek megértéséhez, reprodukálásához és megalkotásához is kitűnő segítség a vázlat. Vázlatot sokféleképpen készíthetünk, most az általam sikeresen használt és a szövegalkotás tanításában jól bevált módszereket szeretném ismertetni. A beszéd-készség fejlesztésének kezdetén előre elkészített vázlattal dolgozunk, amit a hallgató kezébe kap, s amely részletességével, felépítésének logikus voltával egyik gondolattól a másikig vezeti a témában.

A vázlat másik formáját irányított vázlatnak nevezem, és eddigi tapasztalataim szerint a legjobban használható a hallás után történő szövegfeldolgozásnál. Ekkor a diákok a szövegnek csak a leglényegesebb csomópontjait kapják meg, és a szöveg hallgatása közben jegyzeteikkel kibővíthetik a vázlatot. Bemutatok egy példát, ahol én készítettem el az irányított vázlat pontjait, a kiegészítések egy elsőéves latin-amerikai vegyészmérnök hallgatótól származnak.

A fémek általános jellemzése

1./ A fémek és a fény

révén által?
tömör, átlátszathatatlan vékony
rétegekben
szürke átlátszó is
sárga Au, vörös Cu

2./ A fémek egyéb tulajdonságai

halmazállapot szilárd /Hg ϕ / szobahőmérséklet
olvadáspont W 3380 C° }
Hg -38,8 C° } nagy különbség
forráspont

fajsúly $\left\{ \begin{array}{l} \text{könnyű} \\ \text{nehéz} \end{array} \right.$ 5 gr/ml

hővezetése jó nem fémesnél

3./ Elektromos vezetőképességük

rács szerkezet \nearrow /ionok, elektronok/
rezgő mozgás
elsőrendű vezetés /vagy fémes/
hőmérséklet nő, ellenállás is nő

Szupravezetés

abszolút zéruspont
elektron mozgása megfagy

Megjegyzés:

/A ---- aláhúzással jelölt szövegrészek a második felolvasás utáni kiegészítések./

Jól beszélő hallgatóknál - különösen a másodévesek esetén - alkalmazható a kulcsszavak megadása vázlat helyett. A kulcsszavak kiválasztásának elsődleges szempontja, hogy azok a szöveg lényeges jelentéstartalmait hordozzák; ezenkívül megadhatjuk még a hallgatók számára helyesírási nehézséget okozó szavakat, a nevek és esetleg a számadatokat. Ezt az eljárást használjuk a minden évben megrendezésre kerülő magyar nyelvi versenyen is. A vázlat leglényegesebb formája az önálló vázlat, amikor a hallgató adott témáról egyedül készít vázlatot, majd ennek alapján beszélt vagy írott szöveget alkot.

Hosszan lehetne elemezni a szövegek és feldolgozási módszereik viszonyát is, ez azonban már távolabb visz kitűzött témánktól, a szövegalkotás grammatikai vonatkozásaitól. Meg kell azonban említeni, hogy a korszerű oktatástechnikai eszközök használata, mindenekfelett pedig az audiovizuális módszerek alkalmazása sok kísérletezési lehetőséget kínál ezen a területen is.

Gyenes Tamásné dr.:

AUDIOVIZUÁLIS MÓDSZEREK A NYELVTAN OKTATÁSÁBAN

Előadásom címe: Audiovizuális módszerek a nyelvtan oktatásában. Ahány szó, szinte annyi kiegészítést kíván. Audiovizuális. Nyelvtan. Oktatás.

I. 1. Kezdjük az elsővel: audiovizuális. E szót hovatovább olyan gyakran használják, mint a legalapvetőbb nyelvtani kategóriák nevét. Használják kebelbéliek. Ez jó. De kontárok, dilettánsok is; sőt a félrevezetett közvélemény is egyre-másra erre hivatkozik - és mint valami csodaszert emlegetik, sokszor a nagyrészt vagy teljesen hagyományos úton haladó nyelvtanárok elleni bunkóként csóválják. A tetejében pedig pontosan nem is tudják, mit értsenek rajta. Ha rákérdezzük, kiderül, hogy leginkább a magnetofonos vagy a legegyszerűbb nyelvi laboratóriumi, tehát a leggyakoribb elektroakusztikus nyelvoktatás jut e szóról az eszükbe. Ennyi lenne-e mindössze az audiovizuális szó tartalma?

Úgy vélem, tartozunk a diszkreditált audiovizuális nyelvoktatásnak azzal, hogy megvédjük hangos híveitől, feltárjuk teljes tartalmát, célját, és lelkenedezéstől mentesen megvizsgáljuk módszereit.

Audiovizuális médiumon értendő - véleményem szerint - minden olyan auditív, vizuális, illetve kombinált oktatási segéd-eszköz, amely többoldalúan biztosítja, hatékonyabbá teszi az izolált és a komplex nyelvi jelenségek megismerését, elsajátítását és automatizálását. Ide számítom azokat az eszközöket is, amelyek kinesztétikus úton könnyítik meg a tanulást.

Az audiovizuális nyelvoktatási módszer körébe sorolom mind ezen eszközök alkalmazását, továbbá a nyelvoktatás sokévezredes története folyamán bevált bi-, illetve poliszenzórikus eljárásokat is. Utóbbiak, amennyiben a nyelvi ismeretek és készségek terjedelmének növelését, valamint a nyelv elsajátítása időtartamának csökkenését szolgálják, meggyőződésem szerint nem kevés-

bé korszerűek, mint a magasfokúan technizált új módszerek. Modernségük közös alapja az a célkitűzés, hogy az oktatás során a nyelvet tanuló hallgatónak lehetőleg minél több érzékszervét minél intenzívebben foglalkoztassuk.

A tanulási folyamat eredményessége szoros kapcsolatban van az anyag bevéésését és felidézését lehetővé tevő emlékezési mechanizmussal. Rubinstein az emberi emlékezés tipológiai sajátosságairól a következőket mondja: "Az emlékezési típusok első megkülönböztetése azzal függ össze, melyik szenzoros terület szolgáltat legjobb alapot a felidézés számára. Egyes emberek jobban rögzítik a látási, mások a hallási, ismét mások a mozgási adatokat. Az egyik ember, hogy bevéesse, maga is el kell, hogy olvassa a szöveget, és visszaemlékezésében főként a látási kép rekonstruálódik, a másiknál ugyanilyen domináló szerepet játszanak a hallási, a harmadiknál a mozgási észleletek és képzetek: a szöveg ez utóbbi esetben a legjobban az írás révén rögződik. Tiszta típusok ritkán fordulnak elő, leggyakrabban a vegyes típusok." /I.403.1./ Rubinstein megállapítja még, hogy az emberek többsége, amikor tárgyakra vonatkozó ismereteket véss be, döntően vizuális, szóbeli anyag bevéésésekor viszont verbál-motorikus. Ez a felfogás a vizuális és az auditív, illetve a kombinált módszerek változtatására int - egyéneenként és tárgyanként más-más módszernek ítéli a primátust.

Van azonban még egy momentum, amely a nyelvtanításnál az auditív-orális eljárások előtérbe helyezése mellett érvel. A belső és a külső beszéddel kapcsolatban érdekes lélektani kísérleteket végzett a Szovjetunióban Szokolov professzor és kutatócsoportja, s a kísérlet eredményeiről a Pszichológiai Szemlében Juhász János így számol be: "A magában való gondolkodás pillanatában a beszédszervek izmaiban feszültség keletkezik, amelyet elektrofizikai műszerek segítségével regisztrálni lehet." Ez az ún. "belső beszéd". "Gyermekeknél ez a feszültség nagyobbak bizonyult, mint a felnőtteknél. A szellemi műveletek automatizálása és az auditív és vizuális beszédkomponensek, va-

lamint különböző szemléltetések e műveletekbe való bekapcsolódása a beszédmotoros feszültség redukálásához vezet" /Kiemelés főlem. Gy.T./ Vajon erre éreztek-e rá évszázadokkal ezelőtt azok a nyelv mesterek, akik kórusban gyakoroltatták a latin tan-szövegeket? Vajon ösztönösen ennek a beszédmotoros feszültség-nek a feloldására törekednek-e azok a nyelvtanárok, akik megkí-vánják, hogy míg az egyik tanítvány hangosan olvas, a többinek is mozogjon az ajka, s némán vele olvasson? Témánktól messzire vezetne e kérdések vizsgálata, bár konzekvenciáik bizonyára hasznosak lennének számunkra is. Van azonban Juhász beszámolójá-nak még egy figyelemreméltó része. "A rejtett beszédmotoros reak-ciók segítségével megvalósul a megfelelő asszociációk kiváltása, kiválasztása és rögzítése, és létrejön a gondolkodás megfelelő iránya. Azok az asszociációk pedig, amelyeket a szavak rejtett... artikulációja nem ellenőriz és nem rögzít, nem maradnak meg az emlékezetben." /1.sz.258. és köv.l./ A beszédmotoros reakciók tehát döntőek a bevésésben. A fonomotoros módszerekhez - legye-nek bár ősiek vagy századunk szülöttei - a grafotomorikus mód-szereket is hozzátársítanám. A nyelvi impulzus erősségét vélemé-nyem szerint felfokozza, ha a szavakat suttogva vagy félhangosan kiejtve a hallgató írja is /táblára, füzetbe/ vagy kirakja /mág-neses táblára/ a bevésendő ismeretet, ha az terjedelménél és természeténél fogva könnyen feljegyezhető, illetve kirakható. Nagyobb lélegzetű anyagnál - különösen a gyenge latinbetűs írás-készségű arab hallgatóknál - ugyanez az eljárás a visszájára fordulhat.

Annak ellenére, hogy a több érzékszerven át támadó impul-zusok felfokozhatják a tananyag hatását, mégis - külön elemzés, tanári beavatkozás nélkül - legfeljebb a különlegesen fejlett intellektusú hallgatók esetén jelentenek kellő mennyiségű és mélységű nyelvi információt.

I.2. Nyelvtan. Előadásomban nemcsak konferenciánk címe miatt ki-vánok kizárólag a nyelvtan audiovizuális oktatásáról beszélni, hanem mert az audiovizuális nyelvvoktatás - rendkívül szerteágazó

volta miatt - maga is kitöltene több ülészakot. Nyelvtanon a hangtant, az alaktant és a mondattant, de a szöveggrammatikát is értem.

Jóllehet az eddigiekből is kitűnt, hogy az audiovizuális módszereket és segédeszközöket meglehetősen tágan értelmezem, itt most mégis döntően a didaktikai eszközök harmadik és negyedik generációjával kívánok foglalkozni. Az elnevezés Willbur Schrammtól ered, aki egy UNESCO-konferencián a tanári demonstrálást, a nyomtatott anyagokat, a XIX-XX. században született optikai és akusztikai eszközöket s korunk- oktatógépeit, nyelvi laboratóriumait négy nemzedékként emlegette. - Idézi Tálasi Istvánné dr. 10.1. - Közülük is főleg a számunkra hozzáférhető és általunk sikeresen alkalmazható nyelvi laboratóriumról, magnetofonról, logikai és műszaki sémákról, mágneses tábláról, dia- és mozgófilmekről szeretnek beszélni. A sokoldalúan felhasználható írásvetítővel külön korreferátum foglalkozik. Egyébként az eszközök említési sorrendje a véleményem szerinti fontossági sorrendjüket is jelöli.

I.3. Oktatás. Előadásom címe a nyelvtan oktatása során használt audiovizuális módszerekre utal. Szeretném hangsúlyozni, hogy oktatáson nem csupán ismeretközlést értek, hiszen a nyelvek tanítását a készségek fejlesztése jellemzi. Ezt Magyarországon már 1921-ben felismerték. /Idézi az Általános metodika 39.1./

Mi itt azt próbáljuk megvizsgálni, hogy a nyelvtani anyag megtanítása, valamint nyelvi jártasságok és készségek kialakítása, begyakorlása, ismétlése és ellenőrzése során a felsoroltak közül mely auditív, vizuális vagy audiovizuális médiumok használhatók a legeredményesebben.

II. 1. Az új anyag tanítása

Lehet-e audiovizuális eszközök segítségével az új nyelvtani anyag megtanítása folyamán a kiinduló nyelvi anyagot szemléltetni? Igen, általában lehet, főleg ha a bemutatandó jelenség fonetikai természetű, illetve ha egyszerű, áttekinthető, füllel

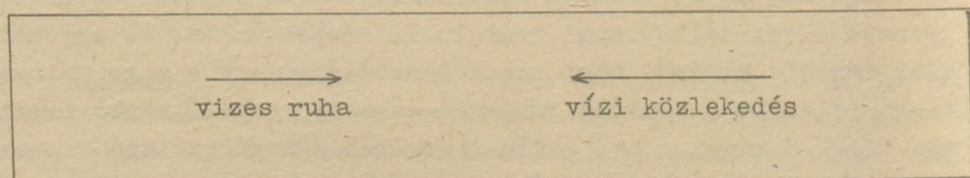
is jól felismerhető. A vizuális médiumok önmagukban, hangillusztráció nélkül fonetikai jelenségek, intonáció, hangsúly ábrázolására nyilvánvalóan elégtelenek, beszédritmus és beszédtempó érzékeltetésére alkalmatlanok. Semmi esetre sem szabad azonban csak akusztikusan szemléltetni, ha a nyelvi jelenség struktúrája túlságosan bonyolult /mint pl. az egyszerű mondatok -ás, -és transzformációja/, ha túlságosan szerteágazó /mint pl. a mellékmondatok módhasználatá/, vagy ha olyan hangtani vonatkozásai vannak, amelyeknek hanganyaga részben vagy teljesen hiányzik a hallgatók artikulációs bázisából /mondjuk egyes vietnamiaknál, laosziaknál, nepáliaknál a t végű igék kijelentő és felszólító módja/.

Lehet-e audiovizuális eszközök segítségével a szemléltetett anyagból a nyelvi törvényszerűségeket általánosítani? Az írás-vetítővel - amely a tanár gondolatait vetíti ki grafikusan, és amelynek íveit a tanár maga váltogatja, a körülmények megkívánta tempóban, igen. A többi médiummal nem. Az általánosítás folyamata olyan hallatlanul bonyolult, csoportonként és egyénenként annyira eltérő, hogy annak vezetésére csak a maga valóságában jelenlévő, kérdező, mindenre azonnal reagáló tanár alkalmas. Csak ő képes a hallgatók figyelmét a megfigyelendő összefüggésekre irányítani, az észrevételeknek hangot adatni, a következtetéseket levonatni, szükség esetén egyedül levonni, és az általánosítást a csoport színvonalától és az anyag nehézségétől függően olyan kis lépésekben, olykor előző fokokra visszatérve elvégeztetni, ahogy éppen kívánatos, hogy végülis, mire az elsődleges bevésésre kerül sor, a tanított jelenség kristálytisztán álljon a hallgató előtt. Lehetséges, hogy iszonyú anyagi befektetéssel végtelen elágazású programot lehet erre a folyamatra is készíteni, hogy "gépre lehet vinni" az oktatási folyamatnak ezt a fázisát is. De biztos, hogy nem éri meg.

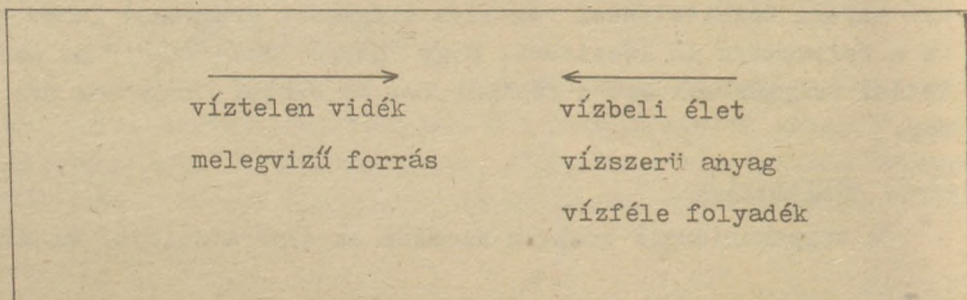
II.2. Begyakorlás

A begyakorlásnak gyakran elemzés az első stációja. Az elem-

zés eredménye olykor séma /mondjuk ágrajz/ vagy valamiféle csoportosítás, rendszerezés. Ezt a munkát a mágneses tábla nemcsak meggyorsítja, hanem intenzívebbé, szemléletessé is teheti. Példánk ezt a csoportosítást mutatja be. A mágneses táblán /tartozé-
kai: egy könnyű, sötétszínű vaslemez; egy maroknyi - a Tanszer-
gyártó Vállalat üzleteiben vásárolható - mágnes; néhány ív önta-
padós címke/ a Magyar Nyelv II. kötetében tanított melléknévkép-
zést, illetve a képzett jelzői melléknévek és a jelzett szó je-
lentéstani viszonyát kívánjuk elemzéssel begyakoroltatni. A táb-
lán mindössze két nyíl látható, egyik a szintagma első tagjáról
a másodikra, a másik viszont a második felől az elsőre mutat. A
hallgatóknak megtanítottuk, hogy bizonyos esetekben jelentés-
nilag a jelző tartozik a jelzett szóhoz /pl. a vizes ruha ese-
tében - Víz van a ruhában/ - más esetekben a jelzett szó tarto-
zik a jelzőhöz /pl. a vízi közlekedés-nél - A közlekedés a vízen
folyik/.



E két megtanított jelentéstani összefüggés alapján a hallgató csoportosítja a további jelzős szerkezeteket. /A víztelen vidék, a melegvízű forrás a vizes ruha alá, a vízbeli élet, a vízszerű anyag, a vízféle folyadék a vízi közlekedés alá kerül./



Itt még mindig a szabálmegerősítés folyik, s ha felnőtt embereket tanítunk, - nézetem szerint - a nyelvtanulás során nélkülözhetetlen a többszöri szabályfelidézés.

Ugyanígy más törvényszerűségeket is elmélyíthetünk, pl. a határozott névelő helyét vagy az igekötős igék szórendjét is eredményesebben véshetjük be. Ismerjük a Magyar Nyelv I. egyik olvasmányából ezt a mondatot: "A közönséges ablaküveg nem bocsátja át az ultraibolya sugarakat." Mágneses táblán ezt a szórendet felcserélhetjük, s megfigyelhetjük az igekötős ige viselkedését.

A közönséges ablaküveg bocsátja át az ultraibolya sugarakat.

A ultraibolya sugarakat átbocsátja a közönséges ablaküveg.

A közönséges ablaküveg átbocsátja az ultraibolya sugarakat.

Az ultraibolya sugarakat bocsátja át a közönséges ablaküveg

Az ultraibolya sugarakat is átbocsátja
a nem közönséges ablaküveg.

Sőt:

A nem közönséges ablaküveg is átbocsátja
az ultraibolya sugarakat.

Nem kívánom tovább variálni - ebből is nyilvánvaló, hogy mennyire látványos és ingergazdag ez a mágneses táblás szabálymerősítés. Azt még meg kell jegyezni, hogy a fejletlen íráskészségű hallgatóknál a mágneses tábla használata a begyakorlás szempontjából kifejezetten előnyös, mert megesik, hogy az írással való küszködés sokszor magáról a begyakorlásról is eltereli a figyelmet.

Évtizedünkben a nyelvi laboratórium az intenzív begyakorlás klasszikus terepévé vált. Még a négy alapművelet sem szükséges ahhoz, hogy kiszámítsuk, ha egy begyakorló óra hatvan percéből egy tízfős tanulócsoporthoz optimális esetben sem juthat több egy-egy hallgatóra, mint hat perc, a nyelvi laboratóriumban pedig - még ha az elkerülhetetlen kifáradásokat kétszer öt perces szünettel is kompenzáljuk - ötven, akkor ez több mint nyolcszoros hatásfoknövekedés. Azt, hogy a hangszórón kapott stimulus és példa mélyebb emlékképet hagy maga után, még nem is számítottuk bele ebbe az eredménybe.

Nem hiszem, hogy itt a szokványos nyelvi labor felszerelésére, működésére érdemes lenne kitérni, úgy vélem, azt azok a kollegák is ismerik, akik maguk még nem tanítottak benne. Sok alapos szakirodalom foglalkozik ezzel a témával, érdeklődőknek közülük is leginkább Az audiovizuális oktatás kézikönyvét és

Nagy András: Laboratórium a nyelvoktatásban című, a Nyelvoktatási Módszertani Füzetek I. köteteként megjelent tanulmányát ajánlom.

A nyelvi laboratóriumi oktatás másik alapfeltétele a megfelelő tananyag. Egységes jegyzetként még 1974-ben megjelent laboranyagunk /Magyar nyelvi laboratóriumi gyakorlatok külföldi hallgatók számára, Farkas Judit - Fodor Katalin kiérlelt munkája/, valószínűleg szintén közismert. Ez a fonetikai gyakorlatokat és 15 leckét tartalmazó, a magyar rádió bemondóinak közreműködésével készült hangosított anyag - négyütemű gyakorlatok formájában - elsőéves két jegyzetünk nyelvtani anyagából és lexikájával készült abból a célból, hogy a hallgatók a laboratóriumban az elméletileg már elsajátított szabályok használatát jártassággá, illetve készséggé fejleszthessék. Három tanéven át több csoporttal folyamatosan jártunk a nyelvi laboratóriumba az órákon megtanított nyelvtani anyag begyakorlása céljából. Nem felene meg a valóságnak, ha azt állítanánk, hogy ez mintegy varázsütésre megszüntette a gyenge eredményeket. Még a leggondosabb tanári előkészítés, az óra alatti - pillanatra sem szűnő - ugrásra, belevetésre kész résenlét és a jól beszabályozott tanulócsoportok becsületes együttműködése ellenére sem hozott a laboratórium a laborba nem járó csoportoktól feltűnően elütő nyelvi készség-szint-emelkedést. Viszont éppen a közepes színvonalú hallgatókat sokkal biztosabbá tette az újonnan tanult anyag használatában. Homogénizálta a tudásukat, megoldotta a nyelvüket.

A nyelvi laboratóriumnak, a minden hallgató számára hozzáférhető hangos tananyagának megvan még az az előnye is, hogy a különféle okok miatti hiányzás során mulasztott feladatok begyakorlását a diák utólag egyedül is elvégezheti. A drezdai Műszaki Egyetemen tanuló külföldiek számára kötelezően előírnak meghatározott számú laboratóriumi gyakorló órát is, amelyet a technikus, illetve az ügyeletes nyelvtanár igazol. E kötelezettség teljesítésének elmulasztása esetén megtagadják az index-aláírást. Huzamosan mulasztó hallgatóinknál mi vajon nem folyamod-

hatnánk hasonló eljáráshoz?

A szorosán vett nyelvtani begyakorlásra túl a laboratórium fonetikai oktatásra is felhasználható, és - elsősorban a jobb artikuláció érdekében - gyakran vettük elő a hangosított tananyag első leckéjét. Több kolléga állítása szerint ezek a foglalkozások legalábbis felhívták az érintettek figyelmét kiejtési hibáikra és a gondosabb artikuláció szükségességére. A kiejtési hibák javítása természetesen elképzelhetetlen e nélkül az első lépés nélkül. Azonban alapvetően más artikulációs bázisú felnőtt emberek kiejtésének megváltoztatására túlzott reményeket még laborozás esetén sem táplálhatunk; - olyan hangok ejtésére, amelyek a saját nyelvükben nem találhatók meg, kevesüket fogjuk tudni megtanítani, s még kevesebbnél érzük el azt, hogy az új hang használata készségszintűvé válják. Van azonban a beszédnek három olyan hangzó eleme, amely a megértést jelentős mértékben előmozdíthatja: a helyes hangsúlyozás, a megfelelő beszédritmus és az intonáció. S bár a nyelvi laboratórium "szent" szabálya, hogy írott szöveget igénybevenni nem szabad, akkor, amikor e három, az órán megtanított hangtani jelenséget kívánjuk begyakoroltatni, írott szöveg használata megkönnyíti a dolgunkat. Ez az írott szöveg akár a labortankönyv bármelyik összefüggő mondatokra is lehet, amelyet - esetleg hangsúlybeiratással, hangsúly- és ritmus-vezénnyel - mondatonként célszerű ismételtetni. Annak a hallgatónak, aki folyamatosan olvas, könnyebb dolga van e gyakorlatok során, mint annak, aki sem szemével, sem fülével nem képes egy mondatot egészében átfogni. Hiszen a helyes hangsúlyozás, a szintagmáenkénti tagolás és a megfelelő intonáció csakis nagyobb mennyiségű szó egyszerre történő felfogása esetén válik a hallgató számára elérhető, reális normává.

Felvetődhet a kérdés, mit tegyen a nyelvtanár, ha főiskoláján, egyetemén nincs vagy foglalt a nyelvi laboratórium, és csupán egy magnetofon áll rendelkezésre. Érdemes-e így használnia a laboranyagot? Igen, feltétlenül érdemes. Ha megkívánja,

hogy a magnetofont körbeülő diákok suttogva vagy félhangon valamennyien együtt dolgozzanak, ő pedig felváltva egyikre vagy másikra rámutat, hogy mondja hangosan a megoldást, a begyakorlás határfoka nem lényegesen alacsonyabb a nyelvi laboratóriumban elértnél. De még ha az eredményesség nem is érne fel vele, a gondosan felépített gyakorlatok végigvétele, a tanártól eltérő, de azért kellemes és hibátlan beszédű géphang figyelmes meghallgatása számos előnnyel jár a magnetofonnal gyakorló hallgató számára. /Csak zárójelben jegyzem meg, hogy elsősorban a budapesti főiskolákon, ahol bejáró óraadók tanítják a magyar nyelvet, jó lenne, ha az intézményi felelős kollégák vennék kezükbe a hangos anyag és a laboratórium vagy a magnetofon biztosításának ügyét. Erre nekik minden módjuk megvan, a külső oktatóknak viszont alig-alig./ Egyébként a magnetofonról még annyit: a fonetikai gyakorlás céljára ez még jobb, mint a laboratórium, mert helyszíni felvétel készítésével képesíthetjük el saját hibáikat visszahallgató tanítványainkat.

Nyelvtani begyakorlásra műszaki vagy grammatikai sémákat, esetleg dia- vagy pergőfilmet és magnetofonra vett rádióelőadás-részletet is felhasználhatunk. Nyilvánvaló, hogy ezeket nem elsődlegesen nyelvtani célból iktatjuk be a foglalkozásokba. De a lexikai, tartalmi vagy egyéb feldolgozást követően, a második-harmadik bemutatás után elképzelhető a szöveg, kép, film nyelvtani hasznosítása is, amikor is a hallottakat, látottakat kifejezetten egyfajta nyelvi eszköz gyakorlására önállóan kell elmondani. Pl. A Heller-Forgó hűtőtorony két vízkörének sémája alapján a mellékmondatok igemódhasználatának alkalmazása céljából kell ismertetni a hűtés folyamatát. Az Otto- és Diesel-motorok fázisait bemutató diafilm lehetőséget nyújt a határozói igenevek, illetve az -ás, -és képzős főnévi szerkezetek alkalmazására. Ugyanez lehet a feladat a Házgyártásról szóló pergőfilm panelgyártási részlete kapcsán is.

Előljáróban már említettem, hogy amikor a nyelvtanról beszélünk, ebbe nemcsak a hangtani, alaktani és mondattani jelen-

ségek, hanem a szövegek megszerveződésének törvényszerűségei is beleértendők. Haladó fokon már a szöveggé szerveződés eszközeinek használata is begyakorlásra vár. A magnetofonra vett előadások, rádióelőadások gondosan kiválasztott részletei egyrészt szabálymegerősítő elemzést tesznek lehetővé, tehát pl. a szövegtagolásnak és a tagolás eszközeinek megfigyelését, másrészt a viszonyító elemeknek a kontextusból való kiemelésére és a kiemelt elemek segítségével azonos tartalmú új szöveg létrehozására is módot nyújtanak. A következő szöveg a magyar rádióból felvett, "Világriadó" című tudományos műsor egy kis részlete - pl. igen alkalmas egyrészt a függő beszéd begyakorlására, másrészt arra, hogy jártassá tegyék a konjuktívhoz szakott hallgatókat abban is, hogyan kell a kötőmód nélküli magyar nyelven valakinek kételkedéssel fogadott nyilatkozatát úgy idézni, hogy abból az elbeszélő állásfoglalása is kitűnjék.

"Véleményem szerint az energiaprobléma tulajdonképpen álprobléma - mondja Walter Giersch professzor. - A magas olajárak következtében sok helyen olyan kutatófurásokat is mélyítenek majd, amelyeket régebben nem tartottak volna rentábilisnak, másrészt pedig a jelenlegi helyzet általában serkentőleg hat a kutató munkára, hogy új, eddig elhanyagolt energiaforrásokat keressenek, és az energiatermelés más lehetőségeit is kifejlesszék. Ezért azaz számolok, hogy a következő öt-tíz évben sok új energiaforrást tárnak majd fel szerte a világon, és ezen időszak alatt megoldódhat az energiaprobléma. Ez másrészt azt jelenti, hogy csökkennek majd az energiaárak, ha nem is süllyednek a korábbi rendkívüli alacsony szintre. Szerintem - mondja a professzor - nincs szó energiaválságról."

Nyilvánvaló, hogy a szöveggé szerveződés bonyolultabb eszközeinek megtanítása és az ezzel kapcsolatos készségek audiovizuális kimunkálása nálunk legjobb esetben is csak a második évfolyamon történhet. Jelentősége már ezért is sokkal kisebb, mint a korábban említett audiovizuális eljárásoké.

II. 3. Összefoglalás, ismétlés

Véleményem szerint egyes nyelvi jelenségek összefoglalásánál az audiovizuális médiumoknak - a grammatikai táblázatok és sémák kivételével - legfeljebb szemléltető szerep jut. Az ismétlésnél - szerintem - a nyelvi laboratórium, ennek híján a magnetofon és az írásvetítő is jó szolgálatokat tehet. Mindez azonban túlságosan is magátólértetődő, így aligha érdemes rá részletesebben is kitérni.

II. 4. Ellenőrzés

Sokféle neve van az ellenőrzésnek. Hívják feleletnek, házi-feladatnak, röpdolgozatnak, zárthelyi dolgozatnak, beszámolóknak, vizsgának. De nevezzék bárminek is, szerepe nem kisebb, mint az új anyag megtanításáé vagy a begyakorlásáé. Jelentősége azonban a hozzá fűződő közhiedelemmel szemben nem elsősorban az elbírálás, az értékelés, hanem a megszerzett ismeretek, jártasságok és készségek fokának a lemérése. A tanár ekkor látja, miben tévedett, hol van javítani-tanítani valója, a hallgató tisztába jöhet gyengéivel, s végül a tanár is jobban felismerheti, mely pontokon ingatag, s miben biztos tanítványának a tudása. Az ellenőrzés felsorolt fajtáiban a magnetofon, a nyelvi laboratórium, a mágneses tábla és az írásvetítő lehet segítségünkre.

Egyes külföldi országokban, speciális tanfolyamokon felvétel is készül a tanulók laboratóriumi munkájáról. Nálunk a tanár "élőben" lép kapcsolatba minden egyes kabinnal, és amikor behallgat az egyes hallgatók munkájába, a többiek zavarása nélkül azonnal bele is javíthat a megoldásba. Véleményem szerint ez nemcsak a tanár idejével és az anyagiakkal való takarékoság szempontjából, hanem pedagógiailag és pszichológiailag is a legelőnyösebb. Még akkor is, ha a hibajavítás csak szűrópróbaszerűen történik. Viszont azonnal! A javítás és az értékelés ezáltal nyomban visszahat a további munkára.

A magnetofon kétcsatornás közlésre alkalmas: lejátszásra és felvételekre. E tulajdonsága lehetővé tenné, hogy nyelvtani el-

lenőrzésül zárthelyi magófelvételt is készíthessünk, hogy a hallgató nyelvtani feleletét egyidejűleg rögzítsük. Azonban ilyenkor számolni kell a felelő fokozott lámpalázával, a hangfelvétel sokkoló hatásával. Ezért nem ajánlatos osztályozandó nyelvtani feladatokat szalagra venni. Akkor azonban, amikor a feleletnek nincsen tétje, olyankor néha nem árt a hallgatót a "miroir sonore", a hangos tükör segítségével /Francois Closset elnevezése, idézi Tálasi Istvánné dr. 25.1./ saját hibáival szembesíteni.

A mágneses tábla kisebb nyelvi gyakorlatok /szórend, csoportosítás, behelyettesítés, stb./ elvégeztetésére szintén igénybevehető.

Az írásvetítő sok segítséget nyújthat mind szóbeli, mind írásbeli nyelvtani ellenőrzésnél.

X

III. Tizenöt egyetemi tanévem során sokféle audiovizuális eszköz és módszert végigpróbáltam - gyakran nem nyelvtantanítás céljából, hanem egyéb készségek kimunkálása érdekében. - Ennyi időbe sok kudarc is belefér, nemcsak eredmények. Ilyenkor gyakran feltettem magamnak a kérdést, vajon va-e értelmük ezeknek az eljárásoknak, vagy csupán a divat dobta felszínre őket, és újabb divatok jöttével eltűnnek majd nyomtalanul. Vajon az, hogy ezek a módszerek abban az időben születtek meg, a második világháborúban, amikor nagyon gyorsan kellett eredményt elérni, és az, hogy akkoriban beváltották a hozzájuk fűzött reményeket, azt jelenti-e, hogy mindig mindenhol mindenki számára érvényes csodaszerek. Ma már, úgy vélem, az audiovizuális eszközöket és módszereket nem lehet kirekeszteni a nyelv- és a nyelvtanoktatásból sem. Ez persze nem jelent kizárólagosságot. A nyelvtanítás összetett feladat - sikerét csakis sokféle eljárás együttesen biztosíthatja. Az audiovizuális módszereket pedig akkor, arra és ott kell felhasználnunk, amikor, amire és ahol a legmegfelelőbbek avégből, hogy a tanuló érzékszerveinek sokoldalú bekapcsolá-

sával egyrészt hatékonyabbá válják a nyelvektetés, másrészt a nyelvet tanuló gátlásait minél inkább feleldjük.

Azzal, hogy bármelyik audiovizuális médium - és közülük is az, amit a leggyakrabban használunk: a nyelvi laboratórium-csodaszer lenne, nem áltatunk senkit. Az a diák, aki nem tanul, aki nem feszíti meg a figyelmét, az a laborban sem halad előre. Csak alaposan kifárad.

De magunkat se áltassuk! Az a tanár, aki hagyományos módszerekkel is gondatlanul, felületesen tanít, az a laborban sem ér el sokat. Az audiovizuális órákra sem kell kevesebbet készülni. Sőt! Mert a gépek nem tanítanak helyettünk. Csak velünk együtt.

Irodalom

1. Bartsch, Bodó és 11 további szerző: Az audiovizuális oktatás kézikönyve. Budapest, 1968. Tankönyvkiadó.
2. Nagy András: Laboratórium a nyelvektetésben /Nyelvektatási módszertani füzetek I./ Kézirat
3. Dr. Tálasi Istvánné: A szemléltetés az idegen nyelvek tanításában. Különnyomat az Audio-vizuális Közlemények 1965/3. számából.
4. Vág Ottó /szerk./: Kerszerű módszerek és eszközök az iskola-reform szolgálatában /Pedagógiai Közlemények 4./ Budapest, 1969. Tankönyvkiadó.
5. Gálosi János: Technikai eszközök a magyarórán. Budapest, 1975. Tankönyvkiadó.
6. Kisvárdai Károly: Az auditív megértés néhány kérdése különös tekintettel a nyelvi laboratóriumi munkára. Különnyomat a Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményeiből, Szeged, 1971.

7. Dr.Ágoston György /szerk./: A modern technikai eszközök szerepe a pedagógiában. Szeged, 1966. TIT Csongrád megyei szervezete.
8. Banó-Szoboszlai /szerk./: Általános metodika, Budapest, 1972. Tankönyvkiadó.
9. Dr.Geréb György /szerk./: Általános pszichológia, Budapest, 1964. Tankönyvkiadó.
10. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. Budapest, 1964. Akadémiai Kiadó.
11. A.A.Leontyev: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Budapest, 1973. Tankönyvkiadó.
12. Jerome S.Bruner: Az oktatás folyamata. Budapest, 1968. Tankönyvkiadó.
13. Pszichológiai Szemle, Budapest, 1964.XX.1.szám, 1964.XXI. 3.szám.

III.

Seregy Lajos:

A KÉRDŐSTRUKTÚRA ALKALMAZÁSA

Mind a NEI-ben, mind a műszaki egyetemeken és főiskolákon 3 alapvető módszer alkalmazása kíséri végig a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatását. Ezek:

1. a kérdőmondat, a kérdőstruktúra
2. az elemzés
3. a transzformáció

Tavalyi konferenciánkon mindháromról esett szó, s az utóbbi kettő már ma is több előadásban szerepelt, amelyek részletesen taglalták elméleti alapjait s gyakorlati alkalmazását.

Rövid írásomban a kérdőstruktúra szerepére, a tanítási munkánkban való felhasználására igyekszem rávilágítani.

A kérdőstruktúra olyan teljes értékű mondat, amelyben az egyik szintaktikai funkciót kérdőszó tölti be. Esetenként a szintaktikai szerkezetből csak a kérdőszó marad meg, a szintagma többi tagját a szöveg- ill. a szituációs összefüggéseknek megfelelően elhagyjuk. Lényegében tehát a kérdőstruktúra kiegészítendő kérdés.

A kérdőstruktúra mint elméleti szinten is vizsgált, a gyakorlatban is alkalmazott módszer, többszintű. Először is önálló, a nyelvtan, a mondatalkotás, a mondattan tanításában használt módszer. Ennek elméleti alapját az, a már jól ismert összefüggés képezi, hogy a kérdőszó ragja megegyezik a rá felelő mondatrész ragjával. A másik összefüggés, amelyet a szórend tanításában igen eredményesen felhasználhatunk, a kérdőmondat és az arra felelő mondat szórendi egyezése. Ezen összefüggések ismertek, tehát részletesebben nem kívánok szólni róluk.

Hasonlóképpen csak utalok arra, hogy a szövegfeldolgozásban, a szövegtanításban, a hallás utáni szövegekkel való munkában milyen tág tere nyílik a kérdések alkalmazásának. Itt azonban más szempontok is érvényesülnek, hiszen a szövegtanításban

értelmi-logikai és tartalmi összefüggésekre is hangsúlyt kell helyeznünk. Minden részletesebb kifejtés nélkül megállapítható viszont, hogy a kérdések szükséges mértékű alkalmazása jól biztosítja az összhangot a szöveg tartalmi és nyelvtani felfogása, megértése között.

A kérdőstruktúra alkalmazása azonban nemcsak mint önálló metódus szerepel oktatási folyamatunkban. A tartalmában összetettebb elemzés és transzformáció végrehajtásában mindkét módszer elengedhetetlenül szükséges részévé válik, s nem mint önálló metodikai eljárást, hanem mint az elemzés és a transzformáció elkerülhetetlenül szükséges lépését, ha úgy tetszik segédeljársát kell vizsgálnunk.

A kérdőstruktúra alkalmazásának szükségessége az elemzésben az első pillanatban belátható, hiszen a mondatrészek, a szintagmák egymáshoz való viszonyát, mellé- vagy alárendeltségét nem egy esetben még a gyakorlott magyartanárnak is csak kérdések segítségével sikerül megállapítania. Anélkül, hogy részletezném, két összefüggésre hívnám fel a figyelmet.

1. Elemzéskor a helyes elemző kérdés szórendje mutatja meg, hogy az a mondatrész, amelyre kérdezzük, melyik mondatrészhez kapcsolódik, u. is a kérdőszó után ez utóbbi következik. Voltaképpen ez segíti a hallgatót abban, hogy a bonyolultabb, sok szintagmából álló magyar mondatok szerkezetét megértse.

2. A nyelvtani elemzés során feltett kérdések, és e kérdések sorrendje rendszerint eltérő a mondat vagy a szöveg tartalmi-logikai feldolgozása során feltett kérdéssortól. Ennek több oka van. Egyrészt az elemzéskor feltett kérdések egymásutánját meghatározza maga az elemzendő mondat szerkezete, hiszen az alanyi - állítmányi rész elhatárolása után a mellé- ill. alárendelt szerkezeteket a szintagmák hierarchiájának megfelelően kell feltárnunk, ami eleve megszabja az elemző kérdések sorrendjét. Tartalmi feldolgozás esetén viszont a szövegösszefüggés, a mondani- való, az egyes részek tartalmi fontossága határozza meg, hogyan és mit fogunk kérdezni. Másrészt a kétféle kérdés, bár azonos

strukturára vonatkozik, nem feltétlenül egybevágó. Csak egy példa:

A könyv az asztalon van. Tartalmi kérdés: Hol van a könyv? Elemzéskor a Hol? kérdőszó a Min? kérdőszóval is helyettesíthető, sőt oly esetben, ha a vonzatot, azaz a ragot akarjuk kiemelni, helyettesítenünk is kell.

Voltaképpen az elemzési eljáráshoz hasonló a kérdőstruktúra alkalmazása a transzformáció során is, hiszen kimondva vagy kimondatlanul a transzformálandó kiinduló mondatokra, ill. a transzformálás eredményeképpen kapott mondatokra feltett kérdések tulajdonképpen a transzformáció végrehajtása során megváltoztatandó ill. megváltozott strukturákra feltett elemző kérdések. Most mégis részletesebben kívánok foglalkozni e kérdéssel, mert elképzelhetetlennek tartom, hogy a transzformációk során végzett átalakításokat külföldi hallgatóink megérthessék és alkalmazhassák anélkül, hogy tisztában lennének a mondatok szintaktikai átrendeződéssel.

Nézzük meg, mi is történik valójában egy transzformáció végrehajtásakor. A könnyebbség kedvéért Aradi András egyik már bemutatott példáját veszem kölcsön.

"A hőmérsékletet egyenletesen csökkentjük. Ez szükséges a kísérlet elvégzéséhez."

Az első mondatot vizsgálva kiderül, hogy a t.sz.l.személyű alany lényegében nem tartalmaz fontos információt. A "csökkentjük" állítmány, a "hőmérsékletet" tárgy és az "egyenletesen" határozó fejezi ki a mondanivalót. Ugyanakkor az "ez" mutatónév más, a második mondat alanya, az azonos szemantikai elem az egész első mondatra utal, s itt is az állítmányi rész hordozza az új, a lényeges tartalmat. Ha tehát transzformáljuk, akkor az egész első mondatot mintegy lesüllyesztjük az alanyi szintagma szintjére, hiszen az alany fő mondatrész, tehát nem alkalmatlan lényeges információ kifejtésére, s ehhez hozzákapcsolva az eredeti második mondatot, pontosabban annak információt hordozó állítmányi részét, kapunk egy új mondatot, mely tartalmilag 2 pólusú,

az egyik információt az alanyi, a másikat az állítmányi szintagma hordozza:

"A hőmérséklet egyenletes csökkentése /alanyi sz./ szükséges a kísérlet elvégzéséhez. /állítmányi sz./"

Figyeljük meg a kérdőstruktúrák segítségével, hogyan alakul át szintaktikailag az első mondat. A transzformált új mondat állítmányával kérdezve: "Mi szükséges /a kísérlet elvégzéséhez/?" - egyértelmű, hogy alanyi szintagma felelhet csak, vagyis: "A hőmérséklet egyenletes csökkentése." - annál is inkább, mivel ez az eredeti névmási alany pozícióját foglalta el, mintegy azt váltotta fel. Így válik érthetővé, világossá hallgatóink számára, hogy az eredeti "csökkentjük" ige olyan átalakítást igényel, hogy alkalmassá váljék az alanyi pozíció betöltésére, tehát igéből főnevet kell képezniük. A csökkentjük - csökkentés/e/ változtatás magával hozza annak feltétlen szükségességét, hogy az előbbi bővítményeit, azaz az eredeti alanyi szintagma alárendelt mondatrészeit is megváltoztassuk, hiszen az új főnévi alanyhoz nem kapcsolhatók változatlanul az eredeti igei állítmány bővítményei. Lényegében a magyar nyelv egyik igen fontos törvényszerűsége, hogy a szintaktikai elrendeződésben annak is döntő szerepe van, milyen szófajú mondatrészeknek milyen mondatrészi bővítménye lehet. Példánkban az állítmányként szereplő eredeti igenek tárgy és határozó a bővítménye, a fenti összefüggés értelmében, ha a transzformáció során az igét főnévvé alakítjuk, a tárgyat birtokos-, a határozót pedig minőségjelzővé kell átformálnunk.

Ha az új transzformációs eljárás bemutatása során ezzel a módszerrel a kérdőstruktúra segítségével figyelemmel kísérjük a mondatrészek, a szintagmák változását, ha mindezt megfelelően tudatosítjuk hallgatóinkban, jelentősen megkönnyítjük számukra nemcsak a transzformációs eljárás, hanem az egész nyelvtan, az egész magyar nyelv elsajátítását és alkalmazását.

Ez a tudatosítás azt is elősegíti, hogy diákjaink könnyebben képesek választani azok közül a variációk közül, amelyeket a transzformációk nyújtanak, vagyis megértik, hogy a transzformá-

ció nemcsak nyelvtanilag képez változatokat, hanem elősegíti a mondatalkotás folyamatában az adott tartalomnak legmegfelelőbb, az adekvát forma kiválasztását.

A kérdőstruktúra mint módszer alkalmazása tehát egységbe foglalja hallgatóink számára a tanult nyelvtani anyagot, hiszen összekapcsolja az elemzést és a transzformációt. Mindez azonban elképzelhetetlen alapos tanári felkészülés, jó szemléltetés nélkül. Az írásvetítő alkalmazása megkönnyíti a pedagógus órán végzett munkáját, de használata gondos előkészületeket, valamint bizonyos technikai felkészültséget igényel. Szerencsére, ahol ez nem biztosított számunkra, ott is van tábla, amelyen a transzformációs eljárás bemutatásával párhuzamosan, a kérdőstruktúrákkal operálva jól szemléltethetjük az elhangzott összefüggéseket. A vizuális szemléltetés szerepe itt - gondolom - vitathatatlan.

Összefoglalva: a kérdőstruktúra alkalmazása elengedhetetlen része a bonyolultabb nyelvtani összefüggések, a szintaxis tanításának is. Ezen túlmenően azonban más metodikai eljárásokban is nélkülözhetetlennek tűnik. Az újonnan tanult anyag gyakoroltatása közben a kérdésekkel jól rávezethetjük a hallgatóinkat a helyes megoldásra, és segíthetjük őket saját hibáik kijavításában. Tágabb értelemben a kérdőstruktúra alkalmazása mint módszer nélkülözhetetlen az ellenőrzésben, a számonkérésben, az új anyag feldolgozásában, a hibák javíttatásában, egyszóval az egész nyelvoktatási folyamatunkban.

Dr. Ginter Károly:

NYELVTAN ÉS NYELVOKTATÁS

A nyelvek célja a kapcsolat biztosítása az emberi közösségek tagjai között. Ez a cél fellelhető a nyelv bármilyen használati síkjában, sőt diakrónikus vonatkozásokban is: a közvetlen emberi párbeszédben, az írott nyelv olvasóhoz szóló üzenetében, légyen az olvasó kortárs vagy későbbi idők embere.

Új nyelvet megtanulva arra törekszünk, hogy az anyanyelvin kívül egy másik közösségbe is beilleszkedhessünk. Ez a beilleszkedés lehet csupán időleges, mint az egyetemi hallgatók esetében; de éppen tőlük viszonylag pontos kommunikációs eszközt igényel, hiszen a magyar közösséghez fűződő szálak legerősebbike maga a tanulás, amely a hallgatók az érdekében nem hordozhat félreértett, meg nem értett elemeket. Annál inkább lényeges a nyelv helyes használata, minél távolabb áll a kifejezendő gondolat a napi élet természetes és állandóan ismétlődő szituációkkal támogatott beszédfolyamataitól, minél elvontabb, más közlési eszközöktől nem segített területek gondolatainak, összefüggéseinek hordozója.

A nyelvtan az adott nyelvi rendszer elemeinek bizonyos szabályok szerint felépített váza, raktára. Használhatósága a nyelvet tanuló szempontjából attól függ, hogy a tanuló milyen gyorsan találja meg benne a gondolatainak kifejezésére szolgáló elemeket, beleértve az elemek összekötésének a lehetőségeit és szabályrendjét is. A nyelvtannak tehát meg kell gyorsítania a nyelv elsajátítását úgy, hogy bizonyos általánosításokkal sok helyzetben alkalmazható fordulatokat, szerkezeti tömböket nyújt a tanulónak. A szerkezeti tömböknek, struktúráknak a gyors és pontos felismerése, megértése annál jelentősebb tényező, minél sűrítettebb az információ, minél sokrétűbb tartalmat hordoz a beszéd adott egysége: mondata, szövegszakasza.

A követelmények és az oktatási gyakorlat azt sugallják a

magyartanárnak, hogy a leíró nyelvtanból kilépve meg kell teremtenie egy nyelvoktatási, pedagógiai grammatikát, amely több igen jelentős tekintetben eltér a hagyományostól. Ez utóbbi - s most már szűkítsük az eddigi általánosabb, szélesebb kört a magyar nyelvre - nyelvünk elemeinek mesterséges, tételes rendszere, melyet a latin nyelv leírása nyomán készített el, kristályosított ki a magyar nyelvtudomány, s próbált a magyarra mint tipológiailag is eltérő nyelvi rendszerre adaptálni, néha túlhangsúlyozva az indoeurópai- finnugor különbözőségeket. Nem a beszédből bontja ki a kisebb nyelvi elemeket, hanem a kisebb építőkövekből - a hangokból, a szavakból - hozza létre a mondatot. Meggyőzően igazolják ezt a nyelvreírások tartalomjegyzékei. A nagyobb számmal képviselt formákat fogadja el "szabályosnak", a kisebb számút kivételnek, szabálytalannak tekinti. Ez a nyelvreírás biztos rendszerező, és annak, aki - mint hazánkban a magyar nyelv tanára - anyanyelvenként jól ismeri nyelvünket, nem tévelyeg gazdag toldalékrendszerében. Tehát a nyelv pontos leírásának mint háttér-ismeretnek ott kell lennie a magyartanár tudatában.

A "pedagógiai nyelvtannak" azonban más alapra kell épülnie. A nyelvet tanuló ember beszélni akar, használni akarja új ismereteit az első perctől kezdve, s a magyar nyelvű környezet naponta rá is szorítja erre. A nyelv használatához pedig nem elkülönített hangok, szavak, hanem szószerkezetek, mondatok kellene. Így a nyelvreírásnak a mondatból, sőt a szövegből /monológ, dialógus/ kell kiindulnia, s ebből levezetnie a nyelvhasználati szabályokat. Ebből a nézőpontból tekintve lényegtelenné válik a "szabályos-rendhagyó" megkülönböztetés, hiszen a "szabályos" elemek leltárilag nagyobb számát ellensúlyozza a "rendhagyók" nagyobb gyakorisága: ez utóbbiak éppen a gyakori használat miatt kophattak rendhagyóvá, vagy őriztek meg olyan ősi sajátosságokat, amelyekhez a nyelv később felvett elemei már nem tudtak idomulni. A magasabb nyelvi szinteken a gyakoriság már nem elsősorban szavakra, hanem szószerkezetekre, struktúrákra vonatkozik.

Ezeknek az összefüggéseit kell a nyelvtannak megvilágítania, mert az átalakítással más mondattani szintre kerülő nyelvi formulák a szaknyelvekben szinte kötőelem-funkciót kapnak, biztosítják - bizonyos, a stílus tömörsége miatt szükséges redundancia árán - az üzenet folyamatos felfoghatóságát. A magyar órák konkrét valóságában használatos nyelvtant minden részletében nem lehet előre, általánosan kidolgozni. Az oktatás folyamatában ugyanis feltétlenül figyelembe kell vennie a tanárnak a hallgató anyanyelvét, azt a nyelvi-nyelvtani rendszert, amely a haladó szinten is fel-feltör abban a pillanatban, amikor a hallgató megakad a folyamatos beszédben, írásban, tehát elsősorban az aktív nyelvi tevékenységben. A nyelvleírás erről a tényről kontrasztív nyelvi vizsgálódások formájában vesz közvetve tudomást. A nyelvek szembeállítás, vagy inkább párhuzama jelzi, hol vannak azok a pontok, ahol fokozott nehézségeket kell majd a tanulónak leküzdenie. A kontrasztív nyelvtan azonban jelzi a megfeleléseket is; ezeket a nyelvi területeket viszont kisebb nyomatékkal lehet tanítani, esetleg mint hallgatólagosan ismertet mellőzni is lehet az oktatásból, gyakorlásból, felhasználva az így felszabaduló időt a nehezebb nyelvi jelenségek megszilárdítására. Így egy helyenként megszakadó, "lyukas" grammatikához jutnak a tanítandó nyelv oldaláról, mely grammatikában a lyukakat a hallgató anyanyelvi tudata egészíti ki. A "lyukak" természetszerűleg más-más helyen mutatkoznak a hallgató anyanyelve szerint. A kontrasztív vizsgálódásokat természetesen nem a tanórán, hanem a tanári felkészülés közben kell elvégezni, a hallgató ennek csak az eredményét érezheti. Mindez nagy mértékben fokozza a tanári felelősséget, elmélyedő előkészületeket igényel az oktatáshoz.

A kontrasztív tanulmányok eredményeinek gyakorlati felhasználásáról szól itt-ott nemzetközi szakirodalom, s ad módszereket a mondatból, szövegből, kommunikációs egységekről kiinduló oktatásra. A módszerek azonban mindig csak bizonyos - sokszor nagyfokú adaptálás után vehetők át, hiszen a nyelvi rendszer sajátosságai befolyásolják az átadás mikéntjét is. A magyar nyelv

gazdag toldalékrendszere több esetben a hagyományosnak mondott leíró nyelvtan fejezeteinek az átvételét javallja. Bizonyos alapszabályok, melyek más modern módszerek szempontjából mellőzhetőeknek látszanak, a magyar nyelv elsajátítását nagy mértékben meggyorsítják.

Az egyetemi, eszköz-jellegű nyelvoktatásban, éppen a felsőbb szinteken helyet kap a fordítás is. A hallgatónak, aki magyar nyelven szerzi meg a diplomájához szükséges ismereteket, a tudását hazájában országa nyelvén kell átadnia, felhasználnia. A nyelvváltást segíti elő a fordítás, a régen sutba dobott módszer, amely itt már nem mint a nyelvtanításnak, hanem a nyelvi kontrasztok felismerésének az eszköze lép elő.

Összefoglalva:

A nyelvtan mint a nyelv mozgásának absztrakciója, szabályrendszerre a nyelvoktatásban a katalizátor szerepét játssza, felgyorsítja a nyelvhasználat elsajátításának folyamatát, de maga mint tételes tudomány nem tárgya az oktatásnak. Ezért nem kell teljességre törekednie, hanem a kommunikációs célt szem előtt tartva a nyelvi kontrasztok figyelembe vételével kell feladatát ellátnia. A tanár pedig a szabályrendszert mindig a teljességében áttekintve mint kutató fontos újabb összefüggéseket tárhat fel, akár hallgatóinak hibáiból, értetlenségéből okulva.

Gárdus János:

A SZTEREOTIPIÁK ÉS KLISÉK HASZNÁLATÁRÓL

Szívből örülhetünk annak, hogy a magyar nyelv idegen nyelvként való oktatásának szinte valamennyi főbb elméleti jellegű nyelvészeti és gyakorlati szempontú módszertani problémájával egyre inkább a tudomány rangján kezdenek foglalkozni hazánkban.

Most is, ezen az országos konferencián az előadók a magyar nyelv-tanítás kérdéseit igen átgondoltan, rendszerszerűen, funkcionális szempontból tárgyalták, s ez megítélésem szerint, azt jelenti, hogy a külföldi hallgatók és aspiránsok oktatása anyanyelvünkre jó utakon jár.

Rövid hozzászólásomban magam is a külföldi hallgatók és aspiránsok magyarnyelv-oktatásával kapcsolatban a funkcionális szemlélet érvényesítésének fontosságára szeretném felhívni a figyelmet. Arra, hogy szaknyelvi kommunikatív irányzatú nyelvoktatásunk valamennyi mozzanatában következetesen hasznosítsuk a funkcionális stilisztikai kutatások által feltárt eredményeket.

Nyelvészek körében köztudomású, hogy a nyelv páratlanul gazdag kifejezőeszközeinek a közlési cél és szituáció, továbbá a kognitív, emocionális, esztétikai és konnotatív jelentés-árnyalatok szerinti szerveződését számos szocio- és pszicholingvisztikai okon kívül a nyelvnek az úgynevezett funkcionális stílusai vagy másképpen regiszterei biztosítják. Mivel a tudományos-technikai forradalomnak nyelvi vetületei is vannak, éppen a tudományos-technikai forradalom fokozatos kibontakozásával párhuzamosan valamennyi fejlett nyelvben törvényszerű a szóban forgó nemzeti nyelvet alkotó funkcionális stílusok közül a tudományos-műszaki stílus erőteljes térhódítása. Ez természetes is, mivel korunkban a tudomány egyre inkább termelőerővé válik, s a tudományos kutatások által feltárt eredmények a társadalmi élet csaknem minden területén éreztetik hatásukat.

A.L. Pumpjanszkij találó megállapítása szerint a tudomá-

nyos nyelv "... az emberiség jelenkori fejlődésének legjellemzőbb lingvisztikai indikátora." /1/

Kiváló nyelvtudósunk és egyben nyelvművelőnk, Deme László az egyik tanulmányában rámutatott arra, hogy korunkban az anyanyelvekben a tudományos-technikai forradalom kibontakozásának eredményeképpen bekövetkező társadalmi fejlődés szükségszerű velejárói a "szétre tétegződési tendenciák". Szerinte a tudományos-technikai forradalom nyelvi vetülete két fő síkon jelentkezik. Az egyik a "szakmásodás" és "szaktudományosodás" eredményeképpen olyan zárt, szűk érdeklődési terminológiák és nomenklatúrák kialakulása, amelyek a kívülállók számára alig vagy egyáltalán nem érthetőek, a másik pedig egy olyan bonyolult mondat szerkesztési rendszer, amely "... a mindennapokétól egyre jobban elszakad; s ha nem szakadna el, az inkább gátolná, mintsem szolgálná a fejlődést." /2/

Bármilyen meglepő, felmérések bizonyítják, hogy például az orosz nyelvben, s természetesen más fejlett nyelvekben is a szókincs mintegy 90%-a napjainkban már szakszó. /3/ A szakszók szakszövegekben való előfordulási aránya magától értetődően jóval kisebb, körülbelül 14-15%.

A tudományos-műszaki funkcionális stílusról már számos definíciót ismerünk a nemzetközi szakirodalomban. Ezeknek a lényegét a legegyszerűbben talán a következőképpen foglalhatnánk össze: A tudományos-műszaki stílus alapvető funkciója a valóság törvényszerű összefüggéseinek feltárása, meghatározott tárgyú tudományos-, termelési- és műszaki tárgykörrel kapcsolatos gondolatok, kutatási eredmények, hipotézisek szabatos, szakszerű közlése szóban vagy írásban.

Saját hazánkban a funkcionális stilisztikai kutatások főképpen a tudományos-műszaki stílus vonatkozásában még mindig mögötte járnak a nemzetközi élvonalnak, pedig jelentőségük óriási a hatékonyabb nyelvoktatás szempontjából. Különösen a világnyelveken közvetített tudományos-műszaki ismeretekről mondhatjuk azt, hogy azok a gazdasági hatékonyság bonyolult eszközrendszerében

is szerfölött fontos szerepet játszanak, azonban túlzás nélkül állapíthatjuk meg azt is, hogy a szaktudományos és a műszaki eredményeinket közvetítő magyar nyelvi tudományos-műszaki funkcionális stílus elsajátítása is nélkülözhetetlenül fontos ismeretszerzési eszköz a hazánkban tanuló külföldi hallgatók és aspiránsok számára.

Ma már a legszélesebb, nyelvoktatással foglalkozó szakkörökben is jól ismert, hogy a szakszövegoktatás során különös gonddal kell megterveznünk az elsajátítandó nyelvtani anyagot. Amikor külföldi hallgatóink az adaptált szakszövegek feldolgozásának fokáról eljutnak az eredeti szakszövegek feldolgozásának fokára, akkor a hagyományos leíró nyelvtani ismereteket meghaladóan célszerűbb arra megtanítanunk őket, hogy a tudományos-műszaki ismeretek közvetítésére leggyakrabban használt tárgyi és fogalmi kategóriákat milyen mondattani eszközökkel, szerkezetekkel, sztereotípiákkal és klisékkel fejezhetjük ki. Mindezek kétféleképpen is csoportosíthatók:

1. közös formális grammatikai sajátásaik alapján;
2. értelmi, szemantikai együvé tartozásuk szerint.

Ha a különböző tárgyi, fogalmi és logikai kategóriákat kifejező nyelvi modelleket, szerkezeteket, sztereotípiákat, blokkokat és kliséket szemantikai együvé tartozásuk alapján csoportosítjuk, akkor azonos tematikai csoportba kerülhetnek olyan nyelvtani jelenségek is, amelyeket egyébként a hagyományos nyelvtanok különböző fejezetekbe sorolnak. A főleg statisztikai analízissel kiszúrt strukturális szemantikai modellek, blokkok, sztereotípiák, klisék önmagukban nem lesznek alkalmasak a teljes információ közlésére, azonban nélkülük a tudományos-műszaki információk szakszerű szó- és írásbeli közlése hiteles, társadalmilag elfogadható nyelvhasználattal megvalósíthatatlan. A tudományos-műszaki stílusban a stilisztikai gyakorisági vizsgálattal jól kimutatható modellek, sztereotípiák, blokkok és klisék használata törvényszerű, mivel a tudomány és a termelés azonos típusú tényeit, jelenségeit, következményeit, eredményeit, bizonyos jelenségek

ismétlődésének törvényszerű feltételeit, s mindezekkel kapcsolatban a kísérletek előkészítését, majd azok végrehajtása után a konklúziók levonását, általánosítását és konkretizálását, stb. csak a tartalomnak megfelelő, a tudományos-műszaki nyelvhasználatra szociolingvisztikai szempontból is jellemző nyelvi fordulatokkal bizonyíthatjuk.

A tudományos-műszaki nyelvhasználatra leginkább jellemző modellek, sztereotípiák, blokkok és klisék V.A. Kosztomárov szerint intellektualizálódott kifejező eszközök. /4/ A.N. Vasziljeva azt emeli ki, hogy a tudományos-műszaki funkcionális stílusban használt makro- és mikroblokkok, klisék, sztereotípiák tulajdonképpen a tudományos-műszaki nyelvhasználat frazeológiájaként foghatók fel. A tudomány és a technika alapvető jellemzői pl. a fogalomalkotás, logikai ítéletalkotás, következetesség, absztrakt jelleg, s egy sor más extralingvisztikai sajátosság, stb. szüli őket. /5/

Ahhoz, hogy külföldi hallgatóinkat és aspiránsainkat felkészítsük magyar nyelvből az igényes szakmai beszélgetésre vagy előadói tevékenységre, illetve a szakképzettséggel összefüggő felszólalásra, vitában való részvételre, stb. feltétlenül el kell sajátíttatnunk velük olyan értelmi-logikai kategóriákat kifejező nyelvi eszközöket, amelyek helyes használatával ki tudnak fejezni pl:

- állítást, tagadást, beleegyezést;
- azonosságot, különbséget;
- bizonyítást, cáfolást;
- analízist, szintézist;
- párhuzamba állítást, szembeállítást;
- absztrahálást, konkretizálást;
- indukciót, dedukciót;
- individuális, részleges és általános ítéletet, megállapítást;
- beleegyezést, véleménykülönbséget;
- meggyőződést, bizonytalanságot;

- a felvetett probléma fejtegetését, kommentálását;
- nézetet, álláspontot, érvet, s meg tudják indokolni, védeni azokat;
- új információk bekapcsolására szolgáló gondolatokat;
- kutatási eredményeket, s le tudnak írni kísérleteket, hivatkozást, preferenciát;
- bírálatot, értékelést;
- elégedettséget, elégedetlenséget.

Természetesen ez távolról sem teljes és rendszerszerű felsorolás, csupán gyakran előforduló értelmi, logikai beszédshituációk rövid foglalata.

Jelentős probléma a vizsgálatok után kapott modellek gyakorlati szempontból történő minimalizálásának a kérdése is. Csupán a vélemény kifejezésére igen sok nyelvi klisé, sztereotipia közül választhatunk:

Pl:

Véleményem /Véleményünk/ szerint

Megítélésem /megítélésünk/ szerint

Nézetem /nézetünk/

Úgy gondolom /gondoljuk/,

Úgy vélem /véljük/,

Úgy látom /látjuk/,

Úgy hiszem /hisszük/, hogy

Úgy tudom /tudjuk/,

Azonos véleményen vagyok /vagyunk/ Önnel /Magával, Veled/

Más véleményen vagyok.

Nekem erről más a véleményem.

Merőben más a véleményem.

Homlokegyenest más a véleményem.

Osztom /nem osztom/ a véleményét.

A véleményem bizonyos mértékig egyezik /nem egyezik/ az Önével, azonban

Jónéhányat a fentiek közül tudniuk kell külföldi hallga-

tóinknak, aspiránsainknak is. Hasonlóképpen meg kell tanítanunk őket a referálásakor, annotálásakor használt klisékre is. Ezek közül csupán az alábbiakat közlöm:

A tanulmány	írója	azzal foglalkozik
A cikk	szerzője	azt tárgyalja
A könyv		azt összegezi
A monográfia, stb.		azt vitatja
		azt állítja
		azt tagadja
		azt bizonyítja
		azt cáfolja
		azt hangsúlyozza
		azt kutatja
		azt elemzi
		arra hívja fel a figyelmünket
		azt ajánlja
		azt írja le
		azt mutatja be

Természetesen a helyeslésnek, a helytelenítésnek, értésnek, figyelembevételnek, feltételezésnek, stb. is megvannak a kliséi:

Pl. Ez helyes.	Ez rossz.
Ez /így/ igaz.	Ez helytelen.
Ez /így/ pontos.	Ez nem /így/ igaz.
Ez /így/ van.	Ez /így/ nem pontos.
Ez hibátlan.	Ez nem /így/ van.
	Ez /így/ pontatlan.
	Ez hibás.
Ez jó.	Ez nem jó.
Ezt értem.	Ezt nem értem.
Ez világos.	Ez nem világos.
Ez érthető.	Ez nem érthető.
Tekintetbe kell vennünk azt, hogy	
Vegyük figyelembe azt, hogy	stb.

A közlés megfogalmazásának strukturális-kompozíciós eszközei között is számos klisével, sztereotípiával találkozunk. Használjuk őket a közlés elején, végén, a bekezdések egymáshoz való illesztésekor, a közlés általános jellegének hangsúlyozásakor, egyes részek kiemelésékor, az információforrás megnevezésekor, a tapasztalatra, szakirodalomra, kísérletekre való hivatkozáskor, stb. Fontos funkciót töltenek be a gondolatok nyelvi megformálásának mechanizmusában.

A nagy szovjet nyelvész, V.V. Vinogradov is kiemelte az egyik könyvében azt, hogy az emberek többsége kész formulák, klisék segítségével ír és beszél. /6/

Magától értetődik, hogy a magyarul tanuló külföldi hallgatóknak és aspiránsoknak még több "előre gyártott", átalakítások nélkül alkalmazható, beszédükbe vagy írásukba közvetlenül beleszőhető beszédkomponensre van szükségük ahhoz, hogy gördülékenyebben tudjanak fogalmazni, ezért a szó- és írásbeli fogalmazási készség fejlesztésekor rendkívül fontos a klisék, sztereotípiák, blokkok, modellek tanítására is gondot fordítanunk.

Irodalom

1. А.Л. Пумпянский: Информационная роль порядка слов в научной и технической литературе. Издательство "Наука", Москва 1974. /стр 4./
2. Deme László: Nyelv és nyelvészet a tudományos-technikai forradalom idején. Magyar Nyelvőr 1971. október-december 4.szám. /395-400/
3. L. 1. pont /9. o./
4. Е.Д. Борченко: Синтаксический стандарт в газете. Языковая норма и статистика. Издательство "Наука"
5. А.Н. Васильева: Курс лекций по стилистике русского языка. Издательство "Русский Язык", Москва 1976.

6. Я. Гардуш: К проблеме обучения "риторическим фигурам" по устному варианту научно-технического стиля речи. Современное преподавание языков. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest. 1978. 41-50 о.
7. Gárdus János: A fordítástechnika tanításának néhány kérdése. Korszerű szakszövegoktatás. Miskolc NME 1972. I.kötet /24-70 о./

Dr. Estók Tivadarné:

A MAGYAR, ILLETVE AZ OROSZ NYELVŰ GÉPÉSZETI SZAKSZÖVEGEK
GRAMMATIKAI MINIMUMÁRÓL

A magyar anyanyelvű hallgatók orosz-, és a külföldi diákok magyar nyelvi oktatása során fontos célkitűzés a szövegértési készség¹ kialakítása, fejlesztése, s ehhez meghatározott lexikai és grammatikai ismeretekre van szükség. A lexikai ismeretek körére most nem térnék ki. Azzal szeretnék röviden foglalkozni, hogy mi az a grammatikai minimum, amelyet a magyar, illetve a külföldi hallgatóknak feltétlenül el kell sajátítaniuk a szakszövegek olvasás utáni² megértéséhez; továbbá azzal, hogy milyen összefüggések vannak a két szaknyelv grammatikai minimum-rendszere között.

Az utóbbi időben - részben a felsőoktatásban a nyelvtanítás terén végbement változások következtében - számtalan olyan tanulmány jelent meg³, amely a nálunk tanított idegen nyelvek /orosz, angol, német, francia stb./ rendszerét, ezek rétegnyelveit vizsgálja, s veti össze anyanyelvünkkel. Ezek a munkák arról tanuszkodnak, hogy a magyar és az orosz irodalmi nyelv eltérő volta ellenére a két nyelv szaknyelvi szabályszerű egyezéseket, megfeleléseket mutatnak /ami nem mondható el például az angol és a magyar nyelv összehasonlításakor/, azaz formális eltérésektől eltekintve hasonlóan "gondolkodik" a magyar és az orosz tudományos, illetve szaknyelv.

Ha a tanított szaknyelvi szövegeket⁴ morfológiai és szintaktikai szempontból elemezzük, a következő megállapításokat tehetjük:

A magyar szövegekben fontos szerepet játszanak az igék és igei szerkezetek. Gyakoriak bennük a cselekvő, ható, műveltető és visszaható igék, ezek kijelentő mód jelen és múlt idejű, felszólító és feltételes mód jelen idejű egyes és többes szám 3. és többes szám első személyű alakjai /tárgyas és tárgyatlan ragozásban egyaránt/; valamint a főnévi, a határozói és a folya-

matos és befejezett történéstű melléknévi igenevek.

Az oroszigéknek az irodalmi nyelvből ismert bonyolult rendszere nagymértékben leegyszerűsödik a szakszövegekben. Az igei alaptagú szerkezetek messze elmaradnak a névszóiak mögött nemcsak gyakoriságuk, hanem jelölő funkciójuk tekintetében is. Sok az ún. indikatív ige, a létige gyakran segédigeként szerepel és megdő a cselekvő, szenvedő és visszaható alakban egyaránt előforduló főnévi igenevek számaránya.

A cselekvő, szenvedő és visszaható igék jelen idő egyes és többes szám 3. személyű alakjai dominálnak a szövegekben. A folyamatos és befejezett szemléletű igék jelentésének a megkülönböztetése csak egy-két múlt idejű igealak és főnévi igenév esetében szükséges, amihez elegendő az igeaspektusok receptív ismerete. Viszont aktívan kell tudniuk hallgatóinknak az összes igenév, a főnévi, a három melléknévi /a cselekvő jelen és szenvedő jelen és múlt idejű/, valamint az egyidejű határozói jelentését, transzformációját. /A cselekvő múlt idejű melléknévi és az előidejű határozói igenév előfordulási aránya elenyésző./

Mindkét nyelvben fontos az igekötők kategóriája, így a leggyakoribbak jelentésmódosító szerepét ismerniük kell hallgatóinknak csakúgy, mint az ige melletti legfontosabb állandó bővítőményeket és határozószókat.

A felsorolt igei-igenévi alakok jelentését, képzését és legjellemzőbb szókapcsolatait célszerű aktív ismeretekként számonkérni.

A szakszövegek jellegéből, műfaji sajátágaiból fakadóan a főnév jelentős szerepet tölt be mondatban, szintagmában egyaránt. Alakváltozásait /ragozását, képzését/ és legfontosabb szókapcsolatait hallgatóinknak a készségek automatizmusának a szintjén kell ismerniük.

Tehát a magyar gépipari szaknyelv grammatikai minimumába tartoznak:

- a főnév legfontosabb ragjai és névutói /különös tekintettel a birtokos személyragozás egyes és többes szám 3., illetve többes szám első személyű alakjaira/;

- a predikatív viszonyt kifejező főnév-ige kapcsolatot;
- a főnév-melléknév szókapcsolatok /a hasonlító szerkezetek, a jelző és jelzett szó kapcsolata, valamint az alany-állítmány viszony kifejezése;
- a főnév és számnév alkotta szintagmák /a tő- és sorszámnevek, valamint az egész, tört- és tizedesszámok és főnevek kapcsolata/;
- a főnév és a névmás közötti összefüggések /ezen belül a személyes, a birtokos névmás egyes és többes szám 3. és többes szám első személyű alakjainak, valamint a leggyakoribb kérdő, kölcsönös, mutató, vonatkozó, illetve határozatlan és általános névmások ismerete/;
- a főnév és a határozott és határozatlan névelő kapcsolata;
- s végül a leggyakoribb deverbális és denominális névszóképzők /kapcsolódásuk sorrendje és az alapszóban általuk bekövetkezett jelentésváltozások/.

Ha a főnévnek az orosz gépipari szaknyelvben betöltött szerepét elemezzük, feltétlenül hangsúlyoznunk kell a grammatikai nem problematikáját.⁵ Ami pedig a főnév alakváltozásait illeti, a szakszövegek megértéséhez az ún. szabályos ragozási típusok ismerete szükséges, a leggyakoribb előljárókkal és azok speciális jelentéseivel. A kivételek közül elegendő a hímnemű főnevek egyes szám előljárós /-ъ/, valamint többes szám alany esetű /-а/ végződésének az aktív tudása. A leggyakoribb főnév-, melléknév és sorszámnévképzők lexikai és grammatikai funkcióját ugyancsak ismerniük kell a hallgatóknak. /Például: -ИМЕ, -ОСТЬ, -ТЫЙ stb./

A fentiekén kívül alapvetőek az orosz gépipari szaknyelv nyelvtanában a következő grammatikai viszonyok:

- A főnévnek az igével, a főnévvel,⁶ a melléknévvel és a számszókkal alkotott szintagmái;⁷
- a főnévnek a fontosabb mutató, kérdő- és tagadónévmásokkal, a személyes és birtokos névmás egyes és többes szám 3. személyű alakjaival való kapcsolata; továbbá a főnév és a vonatkozó névmás közötti összefüggések.

A szövegek szintaktikai sajátosságait vizsgálva szembeszökő a mondat típusok előfordulási arányainak eltérő volta.

Az orosz nyelvű szövegekre a bővített egyszerű mondat jellemző. Gyakoriak benne egyrészt a nemritkán 2-3 alárendelt taggal rendelkező igeneves szerkezetek, másrészt az ún. halmozott mondatrészek /egy alany - több állítmány, egy igei állítmány - több főnévi igenév, stb./, amelyek bővítésményekkel párhuzamos szerkezeteket képeznek.

Az összetett mondatok az egyszerűéknél lényegesen kisebb arányban szerepelnek a szövegekben, a mellé- és az alárendelő szerkezetek gyakorisága azonosnak vehető.

Ezzel szemben a magyar gépipari szakszövegekben elsősorban összetett és többszörösen összetett mondatokat találunk, viszont itt is sok a halmozott mondatrész.

Az objektív valóságnak azokat az összefüggéseit, amelyeket az orosz nyelv tömören igenevekkel és igéből képzett névszókkal fejez ki, a magyar mellékmondatokkal tükrözi.

Az elmondottakból következik, hogy a leggyakoribb kötőszavaknak, illetve a mondatszintaktikai és - szemantikai viszonyt kifejező vonatkozó névmásoknak és névmási határozóknak, továbbá a legfontosabb írásjelek grammatikai és szintaktikai szerepének aktív ismerete nélkülözhetetlen mind a magyar, mind pedig az orosz nyelvű szakszövegek megértéséhez.

A fentieken kívül az orosz gépipari szaknyelv szintaxisának minimumába tartozik:

- az egyszerű mondat szerkezete /a "СВЯЗКА" szerepe, a létige melletti alanyeset, eszközhatározó eset transzformáció, stb./;
- az állító és tagadó mondat szerkezet;
- a cselekvő és szenvedő mondatok transzformációja;
- a személytelen szerkezetek;
- az általános alany és feltételes módú állítmány kifejezésére szolgáló ЕСЛИ + infinitívusz-szerkezet.

A magyar nyelvű szövegekre jellemző mellé- és alárendelő mondat szerkezeteknek, illetve az egyszerű bővített mondat felépítésének ismerete képezi a külföldi hallgatók számára a köte-

lező szintaktikai minimumot. Ezen belül különösen fontos az állítmány szerepének és fajtáinak, a felszólító mód és a feltételes mód mellékmondatban történő alkalmazásának, valamint a "hogya" kötőszós tárgyi mellékmondatok és főmondataik kapcsolatának a kérdése.

Az elmondottakhoz egyetlen módszertani megjegyzést fűznék. Amint az a tárgyalt anyag csoportosításából is kitűnik, az egyes nyelvi elemeket csakis komplex módon, jelentésükkel és egyéb nyelvi elemekkel együtt célszerű tanítani, mondatok és szintagmák keretében, ezek transzformációi útján. Az orosz igenevek, a szenvedő szerkezet, a számnév és főnév kapcsolata, illetve a magyar szavak képzésének az elsajátítása például legeredményesebben és leggyorsabban ezzel a módszerrel történhet.

Végezetül még egy problémát szeretnék érinteni. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy a lexikai-grammatikai minimum mellett milyen más "fogódzók" segíthetnek a szöveg mondanivalójának a megértésében. Melyek azok a nyelvi jelek, amelyek a szöveg szintaktikájára utalnak? Ezek rendszerezése, legfontosabb elemeiknek az oktatásban való alkalmazása kétségtelenül még tovább fejlesztené a felsőfokú idegennyelv-tanítást.

Jegyzetek:

1. Az olvasás utáni szövegértés oktatásunk egyik fontos, és nem egyedüli célkitűzése. Például az orosz nyelv tanítása során a hallgatók fordítási készségének a fejlesztése, a magyar nyelvórákon pedig hallás utáni szövegértési, illetve szó- és írásbeli reprodukáló készségek kialakítása is feladatunk.
2. Mindkét esetben gépészeti szövegekről van szó.
3. A korszerű nyelvoktatás kérdései. Bp. 1965. /Marx K. Közgazd. Egyet. kiadványa/
Korszerű nyelvoktatás I. Bp. 1969; II. Bp. 1975; III. Bp. 1978.
Korszerű szövegoktatás. Miskolc, 1972.
Folia practico-linguistica /a BME kiadványsorozata/ V. kötet 1975. stb.

4. Kígyóssy Edit: Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára. Bp. 1973. Tankönyvkiadó. Orosznyelvű szakszöveggyűjtemény /szerk.: Balogh Erzsébet/ Bp. 1977.
5. vö.: főnév - ige, főnév- melléknév, főnév -személyes névmás kapcsolatok!
6. Nagyon fontos az orosz nyelvben az ún. nem egyeztetett jelző kategóriája, melynek tekintélyes részét képezik a főnévnek főnévvel alkotott szintagmái. Pl. főnév /Alanyeset/+főnév /Birtokos eset/; főnév /A.e./ + előjáró + főnév/ az előjárónak megfelelő eset/, stb. A közölt példák a valóságos szerkezeteknek leegyszerűsített változatai: az alanyesetben jelölt főnév igen gyakran maga is alárendelt mondat-tag, és mindkét főnévnek lehetnek jelzői /igeneves/ bővítésményei.
7. A legfontosabb főnév-melléknévi, illetve főnév-számnévi szókapcsolatokra vonatkozóan ld. a magyar gépipari szaknyelv megfelelő főnévi szintagmáinak a részletezését.

Gyenes Tamásné dr.:

EGY HIBAJAVÍTÁSI, KÉSZSÉGALAKÍTÁSI MÓDSZERRŐL,
A PATTERN PRACTICE-RŐL

Nyelvtanulónak és nyelvtanárnak egyaránt sok bosszúságot okoz az a hiba, amelyet a hallgató némi odafigyeléssel - utólag - már maga is ki tud javítani, ám mégis újra meg újra elköveti. Mert sajnos más dolog egy nyelvi törvényszerűséget ismerni, s megint más azt megfelelően alkalmazni. A készségalkotás, főleg pedig a rosszul beidegzett nyelvtan korrigálása mindig kemény dió. De feltörésében talán segít valamit Bloomfield tanácsa: "A nyelvhasználat nem a tudástól függ, hanem a gyakorlástól," - továbbá a pszichológus Friesnek és a nyelvész Robert Ladonak ezen elv alapján kidolgozott "pattern practice"-ei. E gyakorlattípusok egyrészt készségalkotásra, másrészt a hibák gyors, szóbeli "kezelésére" vonatkoznak.

A pattern practice lélektani alapja a következő: ha a hallgató valamiféle hibát ejtett, a hiba kijavítása után olyan mondatokat ismételtetünk vele nagy mennyiségben, amelyekben a kritikus rész nem változik, hanem a mondatnak csak - egy vagy több - másik eleme. Amikor a hallgató e mondatokat repetálja, figyelme nem a korábban elhibázott részre terelődik, hanem a változó elemekre, az nem a tudata közepén foglal helyet, hanem valahol a peremén. Ugyanis akkor, ha a hallgató figyelme a kritikus pontra irányulna, akkor nem lenne elérhető, hogy azt a bizonyos nyelvi jelenséget ösztönösen sajátítsa el. Ha viszont a változó részre vagy részekre összpontosítja figyelmét, ezáltal a számunkra fontos részt a jártasság, sőt a készség szintjéig sikerül elsajátítania.

Mondjuk a -ható képzőjű melléknéves állítmányi szerkezetet hibázta el a diák, azt, hogy e mellett nem állhat soha tárgy. Magnetofonos szemléltetésünkön néhány pattern-típust mutatunk be. A felvétel elkészítésében Kajla Béla kolléga volt szíves

nekem segíteni.

A legegyszerűbb: egy megadott elemmel történő helyettesítés.

Magnetofon: Tanár: A könyv elolvasható.
Hallgató: A könyv elolvasható.
T.: megvásárolható
H.: A könyv megvásárolható.
T.: elajándékozható
H.: A könyv elajándékozható.
T.: eltehető
H.: A könyv eltehető.
T.: hazavihető
H.: A könyv hazavihető.
T.: beköthető
H.: A könyv beköthető.
T.: kölcsönadható
H.: A könyv kölcsönadható.
T.: megtanulható
H.: A könyv megtanulható.

Mindez /tehát 8 pattern/ összesen 21 másodpercet vett igénybe!

Egy változtatandó elemmel történő helyettesítés:

Magnetofon: T.: A kazán vize felforralható.
H.: A kazán vize felforralható.
T.: megtisztít
H.: A kazán vize megtisztítható.
T.: sótalanítt
H.: A kazán vize sótalanítható.
T.: meglágyít
H.: A kazán vize meglágyítható.
T.: felhasznál
H.: A kazán vize felhasználható.
T.: hevít
H.: A kazán vize hevíthető.
T.: kicserél
H.: A kazán vize kicserélhető.

Nyolc pattern: 28 mp.

Hosszabb mondat esetén több mondatrész is helyettesíthető.

Magnetofon: T.: Az új egyetemi épület hat hónap alatt felépíthető.
H.: Az új egyetemi épület hat hónap alatt felépíthető.
T.: fürdő, két év
H.: Az új fürdő két év alatt felépíthető.
T.: metrószakasz, tizennyolc hónap
H.: Az új metrószakasz tizennyolc hónap alatt felépíthető.
T.: üdülő, fél év
H.: Az új üdülő fél év alatt felépíthető.

- T.: gyár, három év
H.: Az új gyár három év alatt felépíthető.
T.: étterem, tíz hét
H.: Az új étterem tíz hét alatt felépíthető.
T.: kórház, hat év
H.: Az új kórház hat év alatt felépíthető.
T.: repülőtér, öt év
H.: Az új repülőtér öt év alatt felépíthető.-

Nyolc pattern: 50 mp.

Az átalakítások és cserék számos variációján túl a patternben ismeretes a bővítés is.

Magnetofon:

- T.: A stadion megtervezhető.
H.: A stadion megtervezhető.
T.: új
H.: Az új stadion megtervezhető.
T.: korszerű
H.: Az új, korszerű stadion megtervezhető.
T.: Budapesten
H.: Az új, korszerű stadion Budapesten megtervezhető.
T.: egy év alatt
H.: Az új, korszerű stadion Budapesten egy év alatt megtervezhető.
T.: kifogástalanul
H.: Az új, korszerű stadion Budapesten egy év alatt kifogástalanul megtervezhető.
T.: könnyen
H.: Az új, korszerű stadion Budapesten egy év alatt könnyen, kifogástalanul megtervezhető.

Hét pattern: 30 mp.

A variált elemet a gyakorlattípusok menetének megismerése után a tanulócsoport tagjai is mondhatják, nemcsak a tanár. A nyelvnek természetesen nem minden jelensége gyakorolható patternekben. De azok, amelyek erre alkalmasak, rendkívül rövid idő alatt nagy hatékonysággal és hihetetlen "forgási sebességgel" alakíthatók készsége.

Úgy vélem, elemi hibák alkalomszerű javításánál, valamint a dolgozatjavítási órákon - ahol mindig inkább jut erre időnk - rendszeresen és tömegesen élhetnénk velük, hogy kiaknázzuk az e gyakorlatok magas fordulatszámában rejlő értékeket.

Irodalom:

1. Robert Lado: Moderner Sprachunterricht /Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage/ München, 1967¹: Hueber.

Mészáros László:

ÚJ, KÜLFÖLDI HASZNÁLATRA SZÁNT MAGYAR NYELVKÖNYV SÜRGETÉSE
EGY ELLENPÉLDA ÜRÜGYÉN

A nyelvpedagógiai gyakorlatban módszertani szinten a negatív példa is elősegítheti az adott időszakban optimális eljárás illetve szemléletmód kidolgozását. Egy ilyen, sajátos tanári tapasztalatomból idézett ellenpéldát mutatnék föl. Mivel általános tartalmú megjegyzésről van szó, felszólalásom céljából közömbös, hogy nem a műszaki nyelv, hanem az általános magyar köznyelv beszélt nyelvi részének tanítása volt a cél.

1973 és 1977 között négy tanéven keresztül magyar lektor-ként tanítottam a párizsi egyetem Finnugor Tanszékén /Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, Etudes Finno-Ougriennes/. A Párizs III. Egyetem a Keleti Nyelvek Főiskolájával bizonyos nyelvenként egyesülve mintegy 70 nyelv oktatását biztosítja a burmaitól a szerb-horvátig, az arabtól a magyarig. A szóban forgó ellenpélda tehát nem elszigetelt jelenség, amely csak a magyar nyelv tanításában lenne érvényben, hanem általánosan elfogadott elvek és gyakorlat szerint vonul végig az említett nyelvek tanítási módszertanában. Arról van szó, hogy a nyelvhasználat egyes, csak absztrakcióval megközelíthető oldalai a nyelvtanítás során különválva jelennek meg. Vegyük csak az első évfolyamot: heti két órát biztosít a program a leíró nyelvtan bemutatására - akadémikusabb, elméleti bemutatásmód jellemző rá. A gyakorlást van hivatva ellátni, alkalmazott nyelvtani szinten - az egyes nyelvtani szerkezetek bemutatásával és részben rögzítésére - a szintén heti két órás laboratóriumi munka. Ugyanennyi idő jut a beszélt nyelv gyakorlására a konverzációs órán. Az olvasás és az írott szöveg nyelvi-nyelvtani elemzése ismét külön szerepel, szintén heti két órában. Ezt a négy nyelvi megnyilvánulást szinte lehetetlen is lenne

szinkron módon tanítani, hiszen ezeket három tanár adja le külön-külön. Fokozza a nehézségeket, hogy nem minden hallgató veszi fel mind a négy órát, gyakran megelégednek a nyelvtan hallgatásával. Mindezek alapján az látható, hogy a nyelvtant a nyelvtanítás során a beszélt és írott nyelvhasználat szintje fölött álló, attól szinte külön életet élő, abszolút szabályrendszerként fogják fel.

A leíró nyelvtani óra, jellegénél fogva rendszerezve és minden részletre kiterjedően mutatja a magyar nyelv szabályainak rendszerét. A bemutatás során az alapszabályt természetesen a kivételek, eltérések, változatok egészítik ki. Szabályos sorrendben követi egymást a nyelv általános bemutatása a finn-ugor nyelvrokonság szempontjából, a hangtan, a szótan /itt különös hangsúlyt kap az alaktan és a ragozás-tan; gyakran ezek szintaktikai-szintagmatikai vetületével együtt - lásd alanyi és tárgyias ragozás különbsége/, és végül a mondattan is. A magyar nyelv ilyen bemutatását egyébként nem is lehetne jobban elvégezni, mint ahogy azt Jean-Luc Moreau, nyelvünk és irodalmunk kitűnő ismerője és francia tolmácsolója teszi.

Ezek után mit tehet a lektor a konverzációs órákon? Példákkal és mondatokkal, nyelvtan - ízű erőltetett párbeszédekkel illusztrálja a leíró nyelvtant? Nem lehet, mert akkor egy hónapnyi tanulás után is még csak a magyar nyelv beszédhangjait ejtenék ki a hallgatók, izoláltan. Azért sem lehet, mert az igeragozás teljes egészében kitűnően menne már, a főnévnek még szinte a létezéséről sem tudnának a hallgatók. Megpróbál tehát igazi beszédshituációkat teremteni, esetleg bizonyos eszközök igénybevételével - diavetítő, magnetofon - magyar beszédet tanítani. Így viszont már az első foglalkozásokon előkerülhet a tárgyrag, a többesszám jele, az alanyi és a tárgyias ragozás különbözősége; igen hamar sor kerül a múlt időre /pl. volt, voltam stb./, sőt lexikai szinten bizonyos feltételes módú alakokra is /pl. szeretnék valamit kérdezni/. Ennél a direkt módszernél azonban hamar felmerül egyrészt a hallgató,

másrészt a tanár részéről is az igény valamiféle nyelvtani vezérfonalra, illetve nyelvtani magyarázatokra. A szóbeli magyarázat egyrészt sok időt vesz el, másrészt nem kereshető vissza, mint nyelvkönyveknél ez természetes. Egyáltalán, hogy a témák kiválasztása, a feldolgozandó lexikai anyag összeválogatása ne legyen esetleges, hogy a vizsgák alkalmával a hallgatók rendszerezve lássák a megkövetelt anyagot, elengedhetetlen a magyar nyelvtanítás folyamatában a nyelvkönyv használata.

Ezt a szükségszerűséget ismerte fel és tárgyalta meg az 1969. augusztus 29-i első magyar-lektori értekezéslet, ahol több lektor arról panaszkodott, mennyire hiányzik az adott nyelvtanítási területen az ilyen könyv, másrészt konkrét javaslatok és ígéretek hangzottak el a megírását - megíratását biztosító operatív bizottság létrehozására /Magyartanítás külföldön - szerk. Ginter Károly; Budapest 1969, Művelődésügyi Minisztérium és Kulturális Kapcsolatok Intézete, 29-35 l, 41-42 l./.. Bár egyes nyelveken már akkor is létezett illetve azóta íródott egy-egy magyar tankönyv /angol, német, lengyel, olasz, francia nyelveken/, használóik arra utaltak, hogy ezek egyrészt túl bő nyelvkönyvek, másrészt modernebbekre lenne szükség. E könyvek megírásánál a cél nem az volt, hogy nyelvkönyvet adjon az egyes országos egyetemeken magyarul tanuló külföldi hallgatók számára, másrészt többnyire csak egy-egy szerző műveiről lévén szó, ezek nem mentesek olyan koncepcióbeli, szerkesztési stb. hibáktól, amelyeket egy kellőképpen kiválasztott szerzői munkaközösség mindenképpen kiküszöbölhetne.

Tehát az 1969-es javaslatfelvetés és némi kezdeményezés után a külföldön folyó magyartanítás eredményességének központi problémája továbbra is, 1978-ban is, a kellő létszámú és felkészültségű és gyakorlatlaltal rendelkező szerzői munkaközösségtől összeállított, kezdő és haladó fokot végigépítő, egységes szellemű, a pedagógiai célnak megfelelően redukált nyelvű és nyelvtanú, funkcionális nyelvtanszemlélet alapján álló nyelvkönyv megírása.

Ennek szükségessége most már tehát nyilvánvaló, feltételei adottak, hiszen a magyar mint idegen nyelv tanításában itthon és külföldön igen sok magyar nyelvész és tanár szerzett tapasztalatot, és több éves, sőt évtizedes gyakorlatot.

T A R T A L O M

Cs 3

Hársné Kígyóssy Edit:	Előszó	3. old.
Dr.Sallai János:	A tanár személyiségének szerepe a nyelvoktatásban	7. "
Hársné Kígyóssy Edit:	A grammatika és a nyelvoktatás viszonya	19. "
Szóllósy-Sebestyén András:	Magyar nyelvi rendszer és redukált nyelvtan	33. "
Aradi András:	A nyelvtani anyag bemutatása és rögzítése	63. "
Fodor Katalin:	A nyelvtani ismeretek alkalmazása a mondat- és szövegalkotásban	85. "
Gyenes Tamásné dr.:	Audiovizuális módszerek a nyelvtan oktatásában	97. "
Seregy Lajos:	A kérdőstruktúra alkalmazása	115. "
Dr.Ginter Károly:	Nyelvtan és nyelvtanoktatás	121. "
Gárdus János:	A sztereotípiák és klisék használatáról	125. "
Dr.Estók Tivadarné:	A magyar, illetve az orosz nyelvű gépészeti szakszövegek grammatikai minimumáról	133. "
Gyenes Tamásné dr.:	Egy hibajavítási, készségalkotási módszerről a pattern practice-ről	139. "
Mészáros László:	Új, külföldi használatra szánt magyar nyelvkönyv sürgetése egy ellenpélda ürügyén	143. "

MAGYAR
SASOMÁNTOS AKADEMIA
KÖNYVTÁRA

