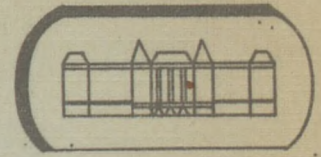


317.482

8  
1978

FOLIA



PRACTICO-LINGUISTICA


VIII.

A KÜLFÖLDIEK  
MAGYAR NYELVOKTATÁSÁNAK  
MÓDSZEREI A MŰSZAKI  
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

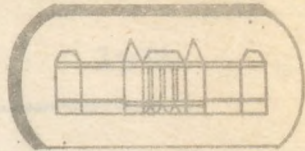
BME NYELVI INTÉZET

1978.

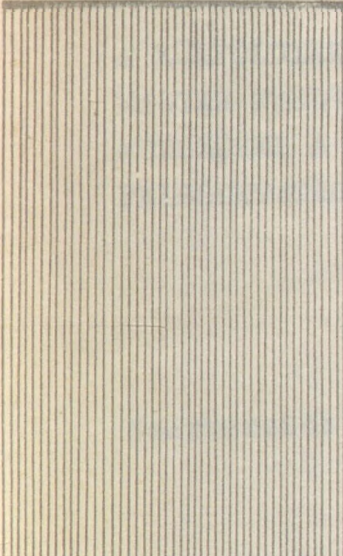




---

FOLIA   
PRACTICO-LINGUISTICA

---



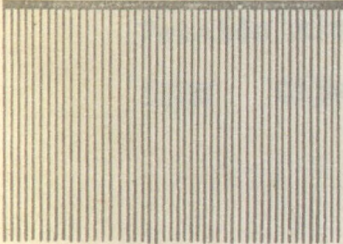
VIII.

A KÜLFÖLDIEK  
MAGYAR NYELVOKTATÁSÁNAK  
MÓDSZEREI A MŰSZAKI  
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

---

BME NYELVI INTÉZET

---



1978.

FOLIA  
PRAGTICO-LINGUISTICA

A KÖRÖLDÖK  
MAGYAR NYELVÉNEK  
MÓDZEREI A PRAGTICO-  
LINGUISTIKAI MÓDZEREK  
BME NYELVI INTÉZET

1978

F O L I A  
PRACTICO-LINGUISTICA

1978.

---

A Budapesti Műszaki Egyetem  
Nyelvi Intézetének kiadványa

A KÜLFÖLDIEK  
MAGYAR NYELVOKTATÁSÁNAK  
MÓDSZEREI A MŰSZAKI  
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBE

Szerkesztő: Hársné Kigyóssy Edit

Felelős kiadó: Dr. Füves Ödön igazgató

ISSN 0134-0492

A kötet szerzői:

Aradi András, nyelvtanár

dr. Bajcsay Pálné, nyelvtanár

Fehér György, vezető nyelvtanár

Fodor Katalin, nyelvtanár

Gyenes Tamásné dr., nyelvtanár

Hársné Kígyóssy Edit, vezető nyelvtanár

Seregy Lajos, nyelvtanár

Szóllósy-Sebestvén András, nyelvtanár

Lektorok:

dr. Füves Ödön

Hell György

## ELŐSZÓ

A Folia Practico-Linguistica VIII. számának különkiadása olyan módszertani tanulmányokat tartalmaz, amelyek először előadás formájában hangzottak el az I. módszertani konferenciánkon. E konferenciát a BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportja rendezte 1977 szeptemberében a magyarországi műszaki egyetemeken és főiskolákon a külföldi hallgatók számára magyar nyelvet oktató tanárok részére.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana - tudomásunk szerint - viszonylag csekély irodalommal rendelkezik, ugyanakkor a hazánkban felsőfokú tanulmányokat folytató külföldiek létszáma növekszik. Így egyre több magyar szakos nyelvtanár kapcsolódik be ebbe az oktatási formába. A magyar mint idegen nyelv oktatása az alkalmazott nyelvészetnek, illetve a nyelvoktatásnak sajátos területe. Nem hasonlítható az anyanyelvi oktatáshoz, s módszereiben is eltér tőle. Inkább az idegen nyelvek tanításával állítható párhuzamba. De míg az orosz, angol stb. nyelv oktatásának módszerei, sőt e módszerek változatai is hosszú időközön át érlelődtek, s gazdag szakirodalmuk van, addig a magyar idegen nyelvként való tanítása viszonylag fiatal hajtása a nyelvoktatás gazdag ágának.

A Magyar Nyelvi Csoport tanári kollektívája majdnem egy évtizede munkálkodik e módszerek kidolgozásán, gyűjti a tapasztalatokat, kísérleteket folytat, elméleti tanulmányokat végez, hogy feladatát, a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatását egyre színvonalasabban, hatékonyabban és egyre szakszerűbben láthassa el. Ez a kötet az eddigi eredményeket igyekszik összegezni, s azzal a céllal teszi ezt, hogy a kollektív munkálkodást kiterjessze, hogy az e területen dolgozó tanárokat a közös munkába bekapcsolja, s ezáltal a továbbfejlesztést közös ügyé tegye. Tudjuk, hogy az egyes műszaki felsőoktatási intézményekben oktató nyelvtanárok is gazdag tapasztalatot szereztek már az elmúlt években, s reméljük, hogy e tanulmánygyűjtemény egy közös szakmai beszélgetés kezdetét jelentheti.

Köszönetet szeretnék mondani egyetemünk és a Nyelvi Intézet

vezetőinek, hogy lehetővé tették e különkiadás megjelenését, s ezzel mód nyílt arra, hogy az 1978 szeptemberében rendezendő II. Módszertani Konferencián a meghívott kollegáink kezébe adhassuk az egy éve elhangzott előadások írott változatát.

A kötet két részből áll. Az I. részben általános kérdésekkel foglalkozó cikkek vannak, amelyek az oktatás - nevelés - követelményrendszer alapvető kérdéseit igyekeznek tisztázni. Egyrészt az oktatás és nevelés elválaszthatatlan egységére szeretnék ezzel felhívni a figyelmet, másrészt azt kívánják bemutatni, hogy a követelmények rendszere hogyan tükrözi a valóságos oktató-nevelő folyamatot.

A II. rész a magyar mint idegen nyelv oktatási módszereinek részkérdéseit tárgyaló tanulmányokat tartalmazza. A részekre osztást a tananyag felépítése határozta meg.

Mivel az egyes cikkek először előadásként hangzottak el, írott szöveggént is megőrizték néhol az élőszó közvetlenségét. Bízunk olvasóink megértésében, és reméljük, hogy mondanivalónk visszhangra talál.

Hársné Kígyóssy Edit

BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport  
vezető nyelvtanára



I.



Hársné Kígyóssy Edit:

A KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYAR NYELVI OKTATÁSÁNAK  
CÉLJA, FOLYAMATA ÉS TANANYAGA A MŰSZAKI FELSŐ-  
OKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBE

A 152/1976. sz. OM utasítás a BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportjának feladatává tette a műszaki egyetemeken és főiskolákon tanuló külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásának szervezését, irányítását, tananyagának meghatározását, szakmai felügyeletét. Ezért 1977. szept. 5-én módszertani konferenciát szerveztünk, melynek az volt a célkitűzése, hogy megismerjük a műszaki egyetemeken és főiskolákon magyar nyelvet oktató kollegákat, ismertessük a közös és egységes tananyagot és módszereket, felmérjük a különböző egyetemek és főiskolák igényeit, egyeztessük álláspontunkat, vagyis összegezve: törekedjünk arra, hogy a műszaki felsőoktatási intézményekben közelítsünk az egységes követelményrendszerhez - kialakítsuk és jól szervezetté tegyük munka-kapcsolatainkat.

Módszertani konferenciánk programját úgy állítottuk össze, hogy egyrészt az 152/1976. sz. OM utasításban megjelölt feladatoknak megfelelően tájékoztattuk tisztelt kollegáinkat a tananyag, a követelmények, a szervezés, vagyis az egységes oktatás tárgyi, szervezeti, pedagógiai feltételeiről, melyek a mi speciális munkánkra jellemzőek, s amelyek keretét adják a magyar nyelv oktatásának a műszaki felsőfokú intézményekben.

Programunk másrészt a szűkebb értelemben vett szakmai módszertant foglalta magában, elsősorban annak tartalmi kérdéseit, s a magyar mint idegen nyelv alapvető szemléleti kérdésének tisztázását.

A jelenlévők számára összeállítottuk a gyakorlati követelményrendszerünket tartalmazó füzetet "Oktatási segédanyagok és mellékletek" címen.

Tantárgyi programunk a magyar nyelv oktatásának célját így szabja meg: "A magyar nyelv oktatásának célja, hogy nyelvi alapot adjon a külföldi hallgatóknak az egyetemen folytatandó tanul-

tanulmányaikhoz. Ezt a megállapítást részletezve tehát az a cél, hogy a hallgatók

- a/ a magyar nyelvű szakmai előadásokat megértsék,
- b/ magyar nyelvű tankönyvekből, jegyzetektől tudjanak tanulni,
- c/ az előadásokon magyar nyelven jegyzeteljenek,
- d/ a szerzett ismeretanyagot képesek legyenek magyar nyelven szóban és írásban kifejezni zárthelyi dolgozatok, konzultációk, beszámolók és vizsgák alkalmával,
- e/ a magyar nyelvi oktatás során megismerjék vázlatosan a magyar ipar jelentősebb létesítményeit, külkereskedelmi szempontból fontos anyagi és szellemi termékeit, valamint a műszaki tudományok kiemelkedő magyar képviselőinek munkásságát."

A külföldi hallgatók számára tehát a magyar nyelv alapvető és fontos eszköz, amellyel szakmai ismereteiket elsajátítják. A hangsúly a szakmai ismereteken van. Az egyetemi tananyag szellemi birtokba vétele a külföldieknek a nyelvi nehézségek miatt kétszeres erőfeszítést jelent. A szakosított nyelvi oktatás a műszaki nyelv jellegzetességeit állítja előtérbe, és a műszaki ismeretanyaghoz szükséges szövegek feldolgozásán keresztül tanítja a nyelvet. Az előbbiekből két fontos momentumot lehet kiemelni.

1. A nyelv eszköz jellegét. - A Tudományegyetemeken, ahol a külföldi hallgatók magyar szakosokként tanulnak, a nyelv maga a cél, a műszaki egyetemeken ezzel szemben eszköz - mondhatnánk a legfontosabb eszköz - amely nélkül a mérnöki diploma nem érhető el. A magyar nyelv a külföldiek számára tehát alaptárgy. Ebből a tényből sok minden következik.

Elsősorban az, hogy nyelvoktatásunk tartalmát nem szabhatjuk meg önkényesen.

Nemcsak az idő rövidege szorít a nyelvi ismeretek megfelelő válogatására és szelektálására, hanem elsősorban az oktatás célja: a szakemberképzés, a mérnökképzés, melynek fontos eszköze a magyar nyelv. Tehát a műszaki ismeretanyagot kell vizsgálat alá vennünk, s ez szabja meg a tanítandó, egymásra épülő nyelvi jelenségek rendszerét, és azt a szöveganyagot, amelyet az oktatás során nyelvi szempontból feldolgozunk.

2. A másik momentum, amit ki szeretnék emelni - s egyben folytatni az előző gondolatot, a következő:

A szakosított nyelvi oktatás: ..... "a műszaki ismeret- anyaghoz szükséges szövegek feldolgozásán keresztül tanítja a nyelvet."

Hangsúlyozva tehát: nyelvet tanítunk, s nem szaklexikát. Nehéz elosztatni a szaktanszékeken néha még élő elképzelést, hogy a magyar nyelvtanárok, illetve a magyar nyelvórák feladata lenne a tantárgyi szaklexika, szaknóménklatura elsajátíttatása. Ezt több okból is helytelen lenne magunkra vállalni. Először is lehetetlen azt kívánni, hogy a műszaki tárgyakban használatos elnevezések, kifejezések tartalmát, jelentését a magyar nyelvszakos tanár pontosan ismerje, sőt meg is tudja magyarázni. Másodszor: ha a heti néhány magyar nyelvóra egy részét lexikamagyarázatra fordítanánk - éppen a legfontosabb feladat sikkadna el: a nyelv tanítása, annak a készségnek a fejlesztése, hogy a hallgató - magyar nyelvi írott és hallott szöveggel "bánni tudjon" - a nyelvi fordulatokat felismerje, és azokat használja. Vagyis a mi feladatunk a nyelv tanítása, s elsősorban azokat a nyelvi jelenségeket kell megkeresnünk, melyek az egyes műszaki tárgyakban közösek, azonosak, amelyek a műszaki nyelvhasználatra általában jellemzőek, s nem azokat a szavakat, kifejezéseket, melyek az egyes szakágaknak, azok tartalmának megfelelően különböznek. A realitás azt kívánja, hogy hozzátegyem: természetesen a nyelvoktatásra kiválasztott és a nyelviileg feldolgozandó műszaki szövegeket a nyelvtanárnak értenie kell, a bennük előforduló szakszavak és speciális kifejezések szakmai jelentését a szöveg nyelvi megértésének szintjéig - vagyis bizonyos mélységig - tudnia kell.

A tananyag. Jelenleg a tananyagunk alapjai azok az egységes jegyzetek, amelyeknek bibliográfiáját megadtuk az "Oktatási segédanyagok és mellékletek" című kiadványunkban.

A tananyag tehát egységes minden műszaki egyetemen és főiskolán, ahol külföldi hallgatók tanulmányokat folytatnak. Mielőtt áttekintést adnék a tananyag felépítéséről, és a felépítés miértjéről, továbbá gyakorlati felhasználásáról, beszélni kell az előzményekről.

Hallgatóink az egyetemi képzés előtt egy évig a Nemzetközi Előkészítő Intézetben tanulnak. A 10 hónapos tanfolyam 3 ciklus-

ból áll: 1./ az intenzív szakasz: általános nyelvi előképzés; nyelvtani anyaga: alaktan - morfématan 2./ szakirányú képzés /szakirányú lexikával: mérnök - orvos, - társadalomtudományi, agrár szakirányoknak megfelelően/ egységes nyelvtani anyag: mondattan 3./ záró szakasz: szaknyelvi képzés /a szakirányoknak megfelelően/, nyelvtani összefoglalás. Az egyetemen, főiskolán a magyar nyelvoktatás ezekre az előzményekre épül. Ezért a NEI egyes tanfolyamát és a 2 éves egyetemi oktatást, tehát a 3 évet egységes folyamatnak kell tekintenünk. Felsőoktatási tananyagunk I. évben: adaptált műszaki alaptárgyi szövegek; nyelvtana: szófajtan a szóképzés keretében; II. évben: szakáganként eltérő eredeti - szakmai szövegek: összefoglaló nyelvtan, melyben az önálló továbbképzési lehetőséget biztosítjuk.

A tananyag a jegyzetekben lényegében a./ a lexikai anyagból b./ és a nyelvtani anyagból áll. A gyakorlatok vagy az egyik vagy a másik anyagrészhez kapcsolódnak. De a tananyag felépítésében is szándékoztunk pedagógiai szempontokat érvényesíteni. Ezt úgy értem, hogy nemcsak a tananyag tartalmi része, hanem a formai oldala is törekszik arra, hogy nevelési céljainkat szolgálja: így például: a logikai készség fejlesztését, az absztraháló készség fejlesztését, az egyediben az általános vonások megragadását, a dialektikus gondolkodásmódot. A tananyag az I. évesek számára két kötetből áll. Magyar nyelv I. és II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára. Egységes jegyzet Tankönyvkiadó 1970. - és 1972. /A kiadványokban az I. kötethez megadott évszám téves./A II. évesek jegyzete a Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó 1973.

A Magyar Nyelv I. az első évfolyam I. félévének a Magyar Nyelv II. az első évfolyam II. félévének tananyagát tartalmazza.

A két jegyzetben a leckék sorszámozása folyamatos. Az I. kötetben 14, a másodikban 11 lecke van, összesen 25 lecke. A tényleges tanulmányi heteket figyelembe véve, továbbá a 4 két órás zárthelyi dolgozatot és azok javítását kb. egy-egy lecke esik egy hétre. Ugyanakkor ez a tananyag a különböző nyelvtani szinten lévő és különböző nyelvi nehézségekkel küzdő csoportokban lehetőséget ad bizonyos rugalmasságra is. A magas szintű jó csoportokban kiegészítésként a leckék után lévő Szöveggyűjtemény-

ből vagy más /pl. az Élet és Tudomány/, valamely olvasmányhoz kapcsolódó aktuális, érdekes, a tanár által előkészített szövegrészletből is lehet válogatni, és azokat feldolgozni. A gyengébb s a jegyzet leckéinek anyagát is nehezen befogadó csoportban viszont el lehet hagyni az ismétlést, összefoglalást tartalmazó 13-14. és 25. leckét, illetve a házilag HAFÉR szövegnek nevezett részt. Vagyis az egyes leckéknek nehezebb /rendszerint az elején v. végén lévő/egy-egy külön gondolatot tárgyaló bekezdést el lehet hagyni - s a megtanított anyag gyakorlásával kitölteni az így kapott időt.

Az első évben használt két kötet egyes leckéinek a felépítése a következő:

a/ Beszélgessünk /a szöveg lexikai előkészítését célozza, továbbá pedagógiailag a témára való ráhangolás a célja; a tanárnak információkat nyújt a hallgatók lexikai ismeretéről a témával kapcsolatban. A jegyzet kérdései a tanár számára tájékoztató jellegűek, a tanár tetszése szerint kiegészíthetők vagy variálhatók.

b/ Az I. olvasmányok: Olvasásra szánt adaptált szövegek, az adott nyelvtani jelenséget gazdagon tartalmazó anyag. Alaptárgyi szövegek /fizika, mechanika, kémia, geometria/.

c/ A II. olvasmányok: rövidebb, nyelvileg könnyebb, ismeretterjesztő szövegek, melyek szocialista iparunk kimagasló létesítményeivel, magyar találmányokkal, vagy világnézeti vonatkozásokat is magában rejtő műszaki témákkal foglalkoznak. A II. szövegek hallás utáni feldolgozásra valók. A tanár egy félévben legalább 8-at választ ki feldolgozásra. A hallás utáni szövegértés készsége egyik igen fontos célja oktatásunknak. A kiválasztott szövegeket a tanmenetekben arányosan érdemes szétosztani, figyelembe véve a nyelvtani anyag nehézségeit is.

d/ Az idegen szavak, ill. kifejezések, szókapcsolatok, szerkezetek cím alatt felsoroltakat az I. olvasmányokból emeltük ki. Feladatuk, hogy segítségükkel a tanár felhívja a figyelmet ezekre a nemzetközileg elfogadott idegen szavakra/a nem európai rendszerű középiskolát végzettek a latin-görög eredetű nemzetközi műszaki lexikát nem ismerik/, továbbá a magyar műszaki nyelvben állandó szókapcsolatként, kifejezésként élő szerkezetekre. A Gyakorlatok között megtalálhatjuk az ezekre vonatkozó feladatokat is.

e/ Nyelvtani táblázatok. A címekben foglalt leíró nyelvtani nomenklatúrát a hallgatóknak csak passzíve kell tudniuk. A táblázatok bemutatják az új nyelvtani jelenséget, de sohasem statikusan, hanem mindig valamely ismert jelenségből levezetve. A táblázatok híven tükrözik a magyar mint idegen nyelv szemléletét, vagyis hogy a külföldieket a nyelv működésének szabályaival akarjuk megismertetni, s nem tétéles nyelvtannal.

f/ Ezután következnek a Gyakorlatok, melyek eddig felsorolt leckerészletekhez kapcsolódnak.

Az első éves jegyzetek a leckéken kívül Szöveggyűjteményt és Szójegyzéket tartalmaznak. A Szöveggyűjtemény célja, hogy abból válogatva, s a tanmenetben is előre megtervezve olvasott vagy hallás utáni szövegeként órán feldolgozzuk az olvasmányok kiegészítéseként, vagy a hallgatók számára kijelöljünk egy-egy szöveget, hogy önálló egyéni beszámolót készítsenek.

g/ A jegyzetek végén lévő Szójegyzékkel kapcsolatban - először tudatosítanunk kell, hogy oktatásunk közvetítő nyelv nélküli, egy-nyelvű /sokféle anyanyelvű hallgatóink miatt ez a célszerű/, haladó szintű szaknyelvi oktatás. A Szójegyzék azonban lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók szótárt készítsenek oktatás közben a Szójegyzékből a számukra eddig ismeretlen szavak mellé odairva az anyanyelvi megfelelőket. Így ezt a szótárt később mint önálló kis zsebszótárt is használhatják, ha a szakmai szövegben egy, már hallott, de jelentésében még nem rögzült szót találnak.

A II. évfolyam jegyzete: Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára.

A II. éves oktatás a tanár számára nagyobb szabadságot, önállóságot ad, de ugyanekkor nagyobb felelősséget kíván. A tanmenet összeállítását /minták a kiadványban/ eleve megszabja az illető felsőoktatási intézmény szakmai jellege. Az egyetemi jegyzetekből, tankönyvekből összeállított, tematikailag szakágak szerint csoportosított szövegek hosszabbak - rövidebbek, könnyebbek-nehezebbek. Feldolgozásukhoz tájékoztatást ad a jegyzet 251. oldalán található: "Javasolt gyakorlatok a szövegek feldolgozásához" c. rész is és a 312. oldalon: Módszertani megjegyzések a jegyzet tanításához. A témakörök: Elektromosság, elektronika, építészet, építés, fizika,



mechanika, geotechnika, - hidrológia, gépelemek, gépgyártás, kémia, vegyipar, közlekedés, szállítás, számítógépek, programozás. A tanmenetet, vagyis az oktatás folyamatát úgy kell megterveznünk, hogy a szövegek a szigorlati előkészítést is szolgálják /10 szigorlati tétel előkészítését, melyek egyenként 2-3 olvasmány témáját új szempontok szerint rendezik./ A nyelvtani anyag: lényegében új szempontú összefoglalás, a gyakorlatok, feladatok nehézségi fokok szerint csoportosulnak. A gyakorlatokat természetesen nem sorrendben kell vennünk, hanem a csoport színvonalának megfelelően kell válogatnunk, sőt az egyéni teljesítmények növelése érdekében egy-egy hallgató hf-ként más-más gyakorlat-csoport megoldását is kaphatja.

A jegyzetek tehát tartalmazzák a kötelezően elvégzendő tananyagot. Ezen kívül vannak segédanyagaink, melyeket a kollegák felhasználhatnak, beiktathatják az oktatás folyamatába, szívesebbé, érdekesebbé, hatékonyabbá téve a magyar nyelvórákat. Kiadványunk tartalmazza ezeknek a segédanyagoknak a bibliográfiáját is: Ilyen: Farkas-Fodor: Magyar nyelvi laboratóriumi gyakorlatok c. jegyzete, mely az I. éves két kötet nyelvtani anyagát, illetve fonetikai gyakorlatokat tartalmaz. Másolás céljából MNYSZ kölcsönadja saját felvételét, hangszalagait 3 hét időtartamra a hozzátartozó műszaki egyetemek és főiskolák Lektorátusainak. Másik segédanyagunk: Aradi András: Magyar nyelvi gyakorlatok c. kézírata, mely valóban hézagpótló. Elsősorban alaktani gyakorlatokat tartalmaz, melyek magukba foglalják az előkészítő év nyelvtanának "legérzékenyebb" kulcspontjait. Ezek az alanyi-tárgyas igeragozás használata, a felszólító mód alaktani gyakorlatai, birtokos személyragozás, birtokviszony, szórend stb. Továbbá az I. éves tananyagunk gyakorlatait bővíti ki újabb feladatokkal. Mi elsősorban az évfolyamismétlők tanfolyamain használjuk, de az első kötet első 4 leckéjének feldolgozásakor is érdemes válogatni a jegyzetből, mert segítségével felfrissíthetjük a hallgatók emlékezetében elhomályosult vagy nem eléggé rögzült fontos alaktani jelenségeket.

A harmadik segédanyag a Szöveggyűjtemény c. kézirat. A szakágak szerint csoportosított szövegek a jegyzetek szövegeinek kiegészítésére, felfrissítésére szolgál. Az újabb keletű szövegek egyéni feldolgozásra, a II. éves hallás utáni szövegértés tanítására alkalmasak.

Végül meg szeretném említeni, hogy meglévő jegyzeteink átdolgozására készülünk. A munka a koncepciót nem érintené, de a szövegek felfrissítésre szorulnak, a nyelvtani anyagot az I.-II. kötetben kissé sűríteni szeretnénk, s helyet adni több olyan gyakorlatnak, melyek az Aradi-féle magyar nyelvi gyakorlattípusokhoz hasonlóan a visszatérő nyelvi hibák, alaktani nehézségek, használati szabályok gyakorlását szolgálja.

Fehér György:

## A KÖVETELMÉNYEK RENDSZERE

A "Magyar nyelv" c. tárgy követelményrendszerét az "Oktatási Segédanyagok és mellékletek" c. kiadvány tartalmazza a következő sorrendben:

1. A "Magyar nyelv" c. tárgy követelményei /41. oldal/
2. Osztályozási szintek magyar nyelvből /43. " /
3. A zh. dolgozatok értékelése /66. " /
4. Szigorlati rend /73. " /

Ezért nem a fenti témák részletes tartalmi ismertetése a feladatom, hanem a rendszer lényegének, összefüggéseinek megvilágítása. Mindjárt szeretném előrebocsátani azt, hogy a követelményrendszer nemcsak a diákok, hanem a tanárok számára is az, a kettő együtt alkot egységes rendszert.

Az előző tanulmány ismertette a tananyagot, amely az oktatás kiindulása és alapja. Ezen a tananyagban alapulnak a követelmények, amelyekből a tananyag elsajátításának szintjét kívánjuk meghatározni. A követelményrendszer tehát arra szolgál, hogy az elsajátítás fokát bizonyos objektív értékek szerint mérje.

A rendszer kidolgozása több évig tartott, igyekeztünk figyelembe venni mind az elvi, mind a tapasztalati szempontokat. A fő cél a szubjektív értékelés lehető legnagyobb mérvű kiküszöbölése volt és maradt.

Természetesen nem az a célunk, hogy követelményrendszerünket másokra ráerőltessük, vagy tökéletesnek tüntessük fel, hanem az, hogy segítsük azokat, akik ugyanolyan problémákkal küszködnek, mint mi 5-6-7 évvel ezelőtt, esetleg nagyobb, mert nekünk a diákok és oktatók viszonylag nagy száma és az egységes tananyag több éves használata több kísérletezésre, tapasztalatszerzésre és -cserére adott lehetőséget. Biztosan lehet még finomítani a rendszert, mi is megtesszük, amikor szükséges. Amit írásban lefektettünk és amit ismertetni szeretnénk, a sokadik és valószínűleg csak pillanatnyilag legutolsó változat.

Egységes követelmények csak akkor lehetségesek, ha az oktatás is egységes. Most, amikor az összes magyarországi műszaki egyetem

és főiskola azonos elvek alapján kezdi meg a Magyar nyelv c. tárgy oktatását, ezt különösen hangsúlyozni kell.

1. Az "Oktatási segédanyagok és mellékletek" 41. oldalán található "A Magyar nyelv c. tárgy követelményei..." elnevezésű anyag. Ezt minden hallgató megkapja az 1. oktatási héten /természetesen a 42. oldal utolsó két bekezdése nélkül/, közösen el is olvassuk és megbeszéljük. Erre egyrészt azért van szükség, hogy valóban mindenki elolvassa, másrészt azért, mert sok hallgató nem ért meg belőle mindent. Ez ugyan időt vesz el, de szükséges, hogy a hallgatók tudják, mit követelünk tőlük. Ez az első alkalom arra is, hogy felhívjuk figyelmüket a mi oktatási célkitűzésünk fontos sajátosságára, amit úgy fogalmazhatunk meg, hogy a magyar nyelv számukra nem cél, hanem eszköz a különböző tantárgyak elsajátításához; minél gyengébb valaki magyar nyelvből, annál kisebb az esélye az egyetem elvégzésére.
2. A követelményrendszert konkretizálja a tanárok számára a 43. oldalon található "Osztályozási szintek magyar nyelvből" című melléklet. Mint látható, a követelmények kétféle szöveget vesznek figyelembe: az olvasás és a hallás után feldolgozottakat. A táblázaton bemutatjuk, hogy a hallás utáninál kívánunk meg mindig alacsonyabb szintet, mivel ez lényesen nehezebb feladat elé állítja a diákokat. Az osztályozási szintek megfogalmazásánál nem tértünk ki részletekre, igyekeztünk röviden megfogalmazni a követelményeket, ami egyben bizonyos rugalmasságot is lehetővé tesz, az egységes osztályozástól való elrugaszkodás veszélye nélkül. Nem tértünk ki kiejtési problémákra, pontosabban erre vonatkozik az elégséges szintnél az első mondat aláhúzott része: "Gondolatait bármilyen alacsony szinten, de érthetően képes kifejezni." Vagyis nem tartjuk célunknak a tökéletes kiejtés megtanítását /ui. a hallgatók már kész artikulációs bázissal rendelkeznek/, de bizonyos fokú érthetőséget a legalacsonyabb szinten is meg kell követelnünk. Legfeljebb arra van időnk és módunk, hogy a kiejtést néhány, a tankönyvben szereplő gyakorlat és a Farkas Judit és Fodor Katalin által készített laboratóriumi anyag segítségével részben az órán, részben az órán kívül /fakultatív módon/ megpróbáljuk javítani.

3. "A zh. dolgozatok értékelése" c. melléklet /66. oldal/ az írásbeli feladatok megoldásának szintjét méri. /Előtte a 45-től a 65. oldalig található a zárthelyi dolgozatok rendszere és anyagok, minták is az összeállításához./ Látható, hogy külön rendszer van az I. és II. éves zárthelyik értékelésére. Mindjárt hangsúlyozni szeretném azonban, hogy ez nem elvi különbséget jelent, hanem mivel más a tananyag típusa, mást kell követelnünk is. Tudniillik az I. évfolyamon a zárthelyik mindig 3 részből állnak /mondatalakotási-fogalmazási; nyelvtani, lexikai feladat/, ahol a mondatalkotási-fogalmazási feladat súlya az értékelésnél egyre nagyobb és meghatározóbb, de mindig szerepel a 2. és 3. feladattípus is. /Pl. az I. félévi 1. zh-ban 40, a 2.-ban 60, a II. félévi 2. zh-ban már 68 pont kapható a mondatalkotási-fogalmazási feladatokra./ A II. évfolyamon már csak fogalmazási feladatok vannak, hiszen ebben az évben a cél a szigorlatra való előkészítés, tehát a szó- és írásbeli reprodukciós készség erőteljes fejlesztése. Külön, új nyelvtani anyag már nincs, a nyelvtani feladatok a gyakorlati szükségleteken alapulnak.

Hogy a II. évfolyam dolgozatainak értékelésénél nincs elvi különbség, látható a 71. oldalon a II. éves zh-k értékelésének nyelvtani szempontjainál, amelyek lényegében ismétlik az I. évfolyam mondatalkotási-fogalmazási feladatainak értékelését. Ami új, az a tartalmi szempont: nemcsak az a fontos, hogyan ír a hallgató, hanem az is, hogy mit. Külön fel szeretném hívni a figyelmet arra, milyen esetekben nem vonunk le pontot /1. a 69. oldal 2. pont utolsó bekezdésének zárójeles részét és a 3. pontot./ Itt azt kívántuk hangsúlyozni, hogy a helyesírást nem a magyar iskolai helyesírás szempontjai alapján értékeljük, mivel a külföldi hallgatónak itt is az érthetőséget kell elérnie, nem a tökéletes helyesírást. A 72. oldalon látható táblázat az osztályozást segíti. A tartalmi értékelés megfelelő oszlopában lefelé és a nyelvtani osztályzat megfelelő sorában vízszintesen haladva a találkozás kockája mutatja a végosztályzatot. A táblázatból az is látható, hogy a tartalomnak nagyobb súlya van a nyelvtannál.

4. A "Szigorlati rend" /73. oldal/ rögzíti a szigorlat előfeltételeit, részeit és osztályozási szintjeit. A követelményrendszerrel és a körülményekkel azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy a szigorlat komoly vizsga, súlya van. Egyébként az itt szerzett osztályzat a diplomába is bekerül.

A szigorlati követelményekről már volt szó, ezért erre nem térek ki, csak a körülményekre, vagyis a vizsga lefolyására. Kéttagú bizottság vizsgálta, amelynek tagja a diák tanára és egy kijelölt elnök. A hallgató átadja a leckekönyvét, majd két tételt húz /egy tanult téma címét és egy ismeretlen szöveget/. Mivel egy-egy csoport tagjainak döntő többsége együtt szokott vizsgázni, én a magam részéről nemcsak a vizsga kezdési időpontjában egyezem meg a hallgatókkal, hanem a pontos menetrendben is, vagyis abban, ki hány óra hány perckor jön vizsgázni. Egy hallgatóra 20 percet számolok, s lehetőleg a jobb hallgatók egyike kezdi a vizsgát, aki kb. 20 perc felkészülési időt kap. A többiek addig készülnek, míg az előttük lévő egy /esetleg két/ hallgató felel. Fontos, hogy a hallgató a tanult anyagot valamilyen szempont alapján rendszeresse, /ezt a módszert tanév folyamán, az órákon a tételvázlat előkészítésével megtanulta/, vagyis ne csak meséljen össze-vissza arról, ami eszébe jut /pedagógiai célkitűzés a logikus gondolkodásra való nevelés is/. Az ismeretlen szöveg esetében nem azt kérjük számon, hogy minden szót vagy fordulatot ismer-e a vizsgázó, hanem a szöveg felépítésének, lényeges részeinek megértését és kiemelését, tehát egységes egészként való kezelését, vagyis a szintetikus olvasás készségének a szintjét.

A két vizsgáztató a szóbeli vizsga mindkét részére osztályzatot ad, a szigorlati jegyet a szóbeli osztályzatok egyeztetése után az írásbeli osztályzat beszámításával, vagyis a 3 osztályzat /2 szóbeli, 1 írásbeli/ átlaga alapján adják. A rész- és végosztályzatokat jegyzőkönyvben rögzítik.

Ki kell térnünk néhány olyan dologra, ami számunkra, akik a "Szigorlati rend"-et a gyakorlatból ismerjük, érthető, de első olvasásra talán nem ez a helyzet.

A 73. oldal II/1. pontjával kapcsolatban, - amelyben tétel elmondása szerepel, - meg szeretném említeni: a tétel úgy alakul ki, hogy a rendelkezésünkre álló szövegekből igyekszünk

olyanokat kiválasztani, amelyek tartalmilag, logikailag összeköthetők: ennek alapján azután közös vázlatot készítünk a 2-3 szövegből, ez lesz a tétel vázlata. A tételek anyagára a II. éves tanmenetek végén találunk példákat /a tanmenetben is feltüntetjük őket/. Felmerülhet a kérdés, milyen mélységben ismertesse a hallgató a témát. A válasz véleményünk szerint az, hogy olyan mélységben, ahogy a magyar nyelvi órán tárgyaltuk. Vagyis nem az vizsgáljuk a legjobban, aki a legmélyebben ismeri az anyagot /ezt a szaktárgyi vizsgákon mérik le, mi különben sem tarthatjuk magunkat illetékeseknek szakmai tudás értékelésére/, hanem az, aki az órán tanult mélységi szint alapján a legjobb nyelvi szinten ismerteti a tételt.

A. 74. oldal II/3. pontja tulajdonképpen javaslat: a hallgatóval kijavíttatjuk saját hibáit. A szigorlaton ugyanis nyelvtanikérdés nincs, de az osztályzási szintek közt szerepel a nyelvtani hibák kijavításának képessége is. Így le tudjuk mérni, tudáshiány, figyelmetlenség, esetleg a zárthelyi tisztázásakor kapkodás, időhiány okozta-e a hibát./Például előre ki lehet gépelni a hallgatók dolgozatából néhány jellemző hibát, a vizsgázók a tételekkel együtt ezt is megkapják, és a készülési idő alatt kijavíthatják./

Végül szükséges kitérni néhány mondattal a tanmenetekre/minták az 5-24. oldalon/. A tanmenetet mindenki a saját maga számára készíti, ezért is vannak elég jelentős eltérések az egyes tanmenetek formájában, hosszában. Ez nem is baj, mert mindenki másképpen készül az órára, és a tanár egyénisége is érvényesül a tanításban /vagyis ugyanabból a tanmenetből sem egyformán tanítunk/, ráadásul minden csoport más és más. Ezzel el is érkeztünk egy nagyon fontos megjegyzéshez, hogy tudniillik a tanmenet nem forma-ság, amit a tanár egyszer elkészít, azután már csak a dátumot javítja ki alatta minden évben, hanem mindig egy adott csoporttal végzett munka ütemterve. Ha jobb a csoport, több hallás utáni anyag, több gyakorlat fér bele a tanmenetbe, gyengébb csoportnál kevesebb, sőt még egyes szövegek is csak rövidítve, viszont több házi feladattal igyekszünk elérni a jobb színvonalat.

Hogy a tanmenet ütemterv, azt jól mutatja a felépítés is: minden tanmenet 1. oszlopa az időt mutatja /az oktatási hetet/, a további oszlopok a szöveganyagot és a nyelvtani anyagot, illet-

ve mellettük a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatokat és a szövegek feldolgozásával kapcsolatos megjegyzéseket, /pl. hallás utáni anyag, egyéni beszámoló, fejlesztendő készségek stb./.

Első látásra feltűnik, hogy az I. évfolyam tanmenetei fél, a II. évfolyamé egész évre készülnek. Ennek oka egyszerű: amikor az I. évfolyamos csoportok tanmeneteit készítjük, még nem ismerjük jól a csoportot, tehát valóban formasággá válna a tanmenet, ha október elején döntenénk el, milyen legyen a 2. félév ütemterve. Azt is meg kell jegyezni, hogy az I. évfolyamon a hallgatók sokkal nagyobb számban esnek ki, illetve ismételnék évet. Emiatt csoportokat kell megszüntetni vagy összevonni, már ezért sem tervezhetünk ennyire előre.

A II. éves tanmenet egész évre készül, mert itt a szigorlatra való előkészítés a cél, és ehhez egy teljes év tervszerű munkája szükséges, mivel a jelenleg előírt 10-11 szigorlati tétel legalább 22 átvett szöveget jelent, s ezt egy félév alatt lehetetlen elvégezni. Itt a hallgatókat és a csoportokat már ismerjük, tehát készíthetünk éves tanmenetet, ráadásul az anyag kevésbé kötött, mint az I. évfolyamon. /Ez észrevehető a tanmenetek utolsó oszlopában, ahol általában csak a nyelvtani gyakorlatok típusát jelöljük meg, nem az adott órán elvégzendő és az otthonra feladott gyakorlatok pontos számát./ Jobb csoportnál még olyan szabadságot is megengedhetünk magunknak, hogy egy-egy témához kapcsolódó, frissen megjelent közleményt megfelelő átalakítás és rövidítés után felolvasunk és megbeszélünk, vagy kiadunk valakinek beszámolóra.

Befejezésül három apró megjegyzést, ha úgy tetszik, műhelytitkot említek a saját gyakorlatomból.

1. Az I. évfolyam hallás utáni olvasmányai általában a leckék második szövegei. Ezek rövid, könnyített, ismeretterjesztő szövegek. A hallgatók elég hamar rájönnek, hogy amikor hallás után kell megérteniük egy szöveget, ez az utolsó tanult olvasmány mögött található, és sokan becsukás helyett kinyitják a könyvet. Világos, hogy éppen az I. év az az időszak, amikor a legfontosabb a hallás utáni megértés készségének fejlesztése, mert felmérések szerint egy átlagos tudású külföldi hallgató az 1. félévi előadásoknak legfeljebb 10-20 %-át érti, ami gyakorlatilag a 0-val egyenlő.



Szorgalmasabb hallgatók még előre el is olvassák a szöveget. Mindkettővel a jobb produkció érdekében saját magukat csapják be. Ezen úgy segítek, hogy októbertől kezdve hallás utáni anyagként nem a soron következő anyagot veszem, hanem egy másikat. Így a hallgató kénytelen csak a fülére hagyatkozni.

2. A II. évfolyamon úgy igyekszem időt nyerni - ez a mellékelt tanmeneteből látható -, hogy a zárthelyi dolgozatok anyaga is bekerül a tételek közé. Vagyis a zárthelyi javítási órán alaposan megbeszéljük, kivonatoljuk a témát és vázlatot készítünk róla, továbbiakban pedig rendes anyagként kezeljük. Ezt csinálom évek óta annak ellenére, hogy több kollégámhoz hasonlóan sajtóközleményeket használok fel a hallás utáni zárthelyikhez még a gyengébb csoportokban is. Érdemes felhasználni az I. éves tankönyvek szöveggyűjteményében és a II. olvasmányok között szereplő szövegeket is új anyagként vagy ismétlésként, közös vagy házi feldolgozással. Így tudom azt elérni, hogy a 10-11 tételből legalább 7-8 három szöveget tartalmaz, tehát 1 év, vagyis a gyakorlatban 23-24 hét alatt sikerül 25-30 szöveget elvégezni.

3. Mindkét évfolyamon probléma, hogy az első órán könyv nélkül jelenik meg szinte minden hallgató. Ez ellen úgy lehet védekezni, hogy ezekre az órákra hallás utáni anyagot ütemezünk be, valamint az első évfolyamon ismerkedést, a követelmények ismertetését. Így nem veszítünk időt. Otthoni munkára viszont mindegyik évfolyamon olyan feladatot adok az 1. héten, amely tankönyv nélkül nem oldható meg. Ezzel próbálom arra ösztönözni a hallgatókat, hogy már az ösztöndíj osztása előtt vegyék meg a tankönyvet.



Dr. Gyenes Tamásné:

## KÜLFÖLDI EGYETEMI HALLGATÓK NEVELÉSE A MAGYAR NYELVI OKTATÁS SORÁN

Janus Pannonius, Apáczai Csere János és József Attila hazájában nem kell bizonygatnunk, hogy a fiatal emberek szemléletét, magatartását, lényüket, szellemi arculatukat a külhoni tanulmányok miként alakítják. Emberi mivoltunkból ered az, hogy az új, a más még az idősebb fejekben is szöveget üt. Az ifjak pedig még kevésbé tudnak, - de nem is akarnak -, kitérni az új impulzusok elől.

Mindezt csupán annak bizonyítására bocsátottam előre, hogy mi - akarva-akaratlan - nagy mértékben formáljuk a nálunk tanuló külföldi fiatalokat. Végtelenül gazdag téma ez, s itt mindössze egy hajszálvékony szeletet metszhetünk ki belőle.

Mindenekelőtt szögezzük le: nevelési ideálunk- neveljük bár saját fiainkat-leányainkat, sri-lankait, bolíviai indiánt vagy ciprusi görögöt, változatlanok. Ideálunk a mindenoldalúan fejlett és fejlődőképes egyéniség. Másodszor -saját szerepünk kisebbitése nélkül- valljuk meg őszintén, hogy a külföldi hallgatók nevelése nem csupán a mi feladatunk, sőt még csak nem is kizárólag a magyar felsőoktatás dolgozóinak a privilégiuma. Formálja és alakítja őket az őket körülvevő egész magyar valóság. Hogy milyen jelentős változás megy többségükben végbe, arról majd még szólnunk.

Ezek után talán önellentmondásnak tűnik, ha mégis kijelentjük: a nevelésben az első két évfolyamon a magyar nyelvtanárok jelentősége mégis lényegesen meghaladja az óraszámuknak megfelelő hányadot. Ez indokolja a külföldi hallgatók neveléséről szóló tanulmány megírását.

### A nyelvoktatás és a nevelés részterületei

Amiképpen képtelenség lenne, hogy az újszülött öt érzékszervét ne egyaránt fejlessze a szülő, ugyanúgy elképzelhetetlen az ifjú emberek értelmét anélkül nevelni, hogy érzelmeiket, világnézetüket, esztétikai ítélőképességüket és fizikumukat figyelmen kívül hagyjuk. Ha most mégis az értelmi neveléssel kezdjük, úgy ez intézményünk jellegéből, magából az oktatásból adódik. Ugyanis

mérhetetlenül sok tanulás szükséges ahhoz és addig, hogy ezek a fiatalok kiváló szakemberként, a magyar diplomásokéval egyenértékű oklevéllel a zsebükben térhessenek majd haza.

Képzeljük csak bele magunkat az elsőéves külföldi hallgatók helyzetébe! Értelmi fejlettségük legtöbb esetben megfelel az átlagos magyar egyetemi hallgató értelmi fejlettségének. Azonban -mivel az értelem a felsőfokú műszaki tanulmányok során legtöbbször csak nyelvi burokból nyilvánulhat meg-, többségük magyar nyelvi kifejezőképessége -értelmi szintjükhez képest- nem sokban haladja meg a nyolc-tízéves magyar gyerek anyanyelvi szintjét. Micsoda külső és belső konfliktusok forrása ez a tény! Az értelmi erőkre rázúduló irreális és kilátástalannak tűnő terhelés, a sikertelenség súlyos, hosszan tartó gátlásokat /sokszor még beszédzavart is/ szülhet, illetve az ezt kompenzáló agresszivitásban is megnyilvánulhat. Emellett az alapproblémát hirtelen járulékos problémák áradata tetézi. Az elveszettség érzése az oktatás területéről mindenre kiterjed. Egyszerre elviselhetetlenül rossz /vagy annak tűnik/ a kollégiumi elszállásolás, a koszt, a bánásmód, sőt gyakran az eddigi lappangó betegségek /magas vérnyomás, gyomorbad, cukorbad stb./ is kitörnek. Részletezés nélkül tudjuk: az említett panaszok egy része orvosolható ugyan, és orvosolni is kell. De amíg a fő probléma szorítása nem enyhül az elviselhetőség határáig, addig kétszer annyi újabb panasz születik helyettük. A fő feladat nem elsősorban az akklimatizálódás, hanem az értelmi és a nyelvi szint közötti szakadék fokozatos áthidalása.

Hogyan? Válaszként elvileg célszerű az értelmi nevelés fő feladatait vázolni. A legfontosabb a megismerő értelmi tevékenység alapfeltételeinek megteremtése. "Csakis az érzékelés gyakorlottsága ... teszi lehetővé a tárgyak és jelenségek egységben történő felfogását, észlelését, mely viszont a szándékos figyelem, a tudatos megfigyelés lényeges eleme." Meg kell tanítanunk hallgatóinkat a lényeges vonások és az összefüggések kiemelésére, a rendszerebb és tervszerű megfigyelésre. Fejlesztünk kell figyelmüket, emlékezetüket, munkálnunk kell a logikus /gondolati/ emlékezést, s ezzel fokozatosan fel kell szabadítanunk őket a mechanikus emlékezés iszonyú terhe alól, különös tekintettel arra, hogy a tudás és az emlékezet kölcsönhatásban fejlődik." Hallatlan jelentősége van a beszéd, illetve a kifejezőképesség fejlesztésének." Ez nem-

csak formai kelléke a gondolati közlésnek, tehát a környezettel való kapcsolatnak, hanem a legmélyebb összefüggésben van a gondolkodással. ... A gyakorlati tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a beszédben való gyakorlatlanság vagy primitívség jelzője is, de akadályozója is az értelmi képességek fejlesztésének." /Nánási. Miklós: Pedagógia Budapest: Tankönyvkiadó, 1975. 154-159./

Az imént jelzett készségek gyors kialakulásában hallgatóink elsősorban érdekeltek. Mégsem mindig jön kellőképpen mozgásba a célreflex. Aki vérbeli pedagógus, mióta világ a világ, mindig is igyekezett kiépíteni a "perspektivikus vonalak rendszerét", amely Makarenkó óta "a holnap örömei" címszó alatt a pedagógiai szakirodalomba is bevonult. De hogy a közeli és a hosszú távú perspektíva-rendszer találkozzék, ehhez óráról-órára ezernyi apró fogásra, trükkre van szükség. Különösen fontos, hogy a hallgató mindig érezze, hogyan illeszkedik bele az egyes óra az oktatás egészébe, hogy tudja, mit kell tennie ahhoz, hogy ismét közelítsen az áhított messzi távlathoz, amikor már nem probléma számára többé az egyetem magyar tannyelve. Persze ehhez azzal is tisztában kell lennie, hogy a magyar órákon nem pusztán anyag-elsajátításra kell törekednie. Meg kell értenie, hogy érdeke a nyelvi automatizmusok kiépülése, mert épp a nyelvi készségek rendszere tehermentesíti a hallgatót a kezdetben oly súlyos nehézséget okozó jegyzetelésnek, a hallott szövegek megértésének és reprodukálásának stb.-nek a gondjaitól.

"A világnézeti nevelés természetesen mindenféle nevelésnek, a nevelés egészének összegező eszmei alapja" /Nánási i.m. 184./ Ha mi elemzésünket mégsem ezzel kezdtük, annak az a magyarázata, hogy némi túlzással azt mondhatjuk: ahány külföldi hallgató, annyi világnézet. Épp ezért - bár nyilvánvaló, hogy az oktató világnézetének meghatározó jelentősége van - a nevelésben célszerű abból a pozitív alapból kiindulni, amely általános, közös. Közös az, hogy a külföldiek túlnyomó többsége azért jött Magyarországra, hogy itt sikeres felsőfokú tanulmányokat folytasson. Világnézetük nevelését tehát célszerű erről a platformról indítani. Ehhez a célhoz könnyen hozzátársíthatjuk saját hazája, saját népe szeretetét, ehhez pedig a mi népünk irántuk érzett barátságát, szolidaritását, humanista és proletár internacionalista segítőkézségét. A barátság barátságot szül, a nyíltság hasonló nyíltságot

vált ki -általában. Ennek természetesen alapfeltétele az, és ez tűnjék ki magatartásunkból, beszédmodorunkból, hogy a külföldi hallgatót a nevelés folyamatában egyenrangú partnernek tekintjük, személyiségét pedig tiszteletben tartjuk. Itt most el kell tekintenünk mindazon személyek, intézmények, tantárgyak felsorolásától, amelyek a világnézeti nevelés megtisztelő feladatában osztoznak velünk, s a magyar valóság emberformáló erejére is csupán csak utalunk. De feltétlenül meg kell említenünk a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ 1971-ben végzett átfogó vizsgálatát, amely szerint 389 megkérdezett hallgatóból 170-nek a politikai véleménye, 69-nek a vallási meggyőződése változott meg nálunk. A Magyarországról alkotott előzetes elképzelések a valóság hatására 337-nél lényegesen kedvezőbbre alakultak, s mindössze 28 vélekedett a vizsgálat időpontjában előnytelenebbül a magyarokról, mint ideérkezése előtt.

A környezet pozitív hatása természetesen nem ment fel bennünket a világnézeti nevelés feladata alól. A magyar nyelvtanár által végzett világnézeti nevelésnek is a tanóra a legfőbb színtere, kiindulási alapja pedig a tankönyv, az olykor filozófiai vagy politikai gazdaságtani szakkifejezéseket tartalmazó alaptárgyi tananyagok, a magyar ipar versenyképes produktumairól szóló ún. második szövegek. Mindkét típusú szövegnél hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a magyar nyelvóra fő célja mindenekelőtt a szakmai tanulást megkönnyítő, eredményesebbé tevő, differenciált nyelvi készség kialakítása és megszilárdítása, mert a biztos magyar nyelvtudás a világnézeti nevelésnek is fontos eszköze. Ez, nem pedig az órát húzó parttalan politikai csevegések! A magyar eredmények, a szocialista vívmányok megismertetése szóban, házi olvasmányok útján, filmek segítségével, kirándulások alkalmával, továbbá a magyar nép történelmébe, irodalmába, művészetébe adott bepillantás csakis akkor szolgálhatja a világnézeti nevelést, ha együtt jár a nyelvkészség rögzülésével.

Amikor Cicero a szenátus előtt így kiáltott fel: "Ó idők, ó erkölcsök!" akkor bizonyára nem elsősorban az erkölcsi nézetek, hanem a belőlük fakadó cselekedetek ingerelték fel. A neveléstan megfogalmazása szerint: "Az erkölcs nemcsak tudati alakzatok /eszmény, alapelvek, normák és kategóriák/ formájában nyer megfogalmazást, hanem a társadalmi együttélés gyakorlatában kialakuló erköl-

csi szokások, hagyományok formájában és az egyéni tevékenység és magatartás szubjektív, pszichikus elemeiben /érzelem, akarat, jellem és erkölcsi tulajdonságok/ is. Ezek együttesen az erkölcsi gyakorlati összetevői, amelyekben a tudati elemek testet öltenek, individualizált formában tetté, cselekvéssé, magatartássá válnak, és a személyiség egyedi erkölcsi arculatát, erkölcsi minőségét tükrözik." /Nánási i.m. 90.1./

Hallgatóink erkölcsüket otthonról hozták annak megfelelően, ami a szülőföldön a nép, az osztály, a törzs, a közösség pszichikumába beidegződött. Ezek az erkölcsi szokások a társadalom erkölcsi tudatának a legszívósabb, a legkonzervatívabb megnyilvánulásai. Nem áltathatjuk magunkat azzal, hogy ezeket - ha maradiak - néhány hónap vagy egy-két év alatt lényegesen megváltoztathatjuk. De nyilvánvaló, ahhoz, hogy az otthonról hozott erkölcsi örököseink tudata meginnogjon a hallgatóban, a mi nevelő tevékenységünk is hozzájárul.

Minket azonban a hallgató erkölcsi nézeteinél jobban kell érdekeljen a hallgató erkölcsi magatartása. Az, hogy otthon esetleg a nők egyenjogúságát még hirdetni is bűn, ebben a vetületben nem tartozik ránk. Azt azonban, hogy tanárnőjüknek megadják a kellő tiszteletet, feltétlenül megköveteljük tőlük.

Ha létezik valami a világon, amit elsősorban gyakorolni kell, és csak azután hirdetni, az az erkölcs. Ha tehát mi a saját, szocialista erkölcsünk szerinti magatartást várunk el a hallgatótól, akkor mindenekelőtt magunknak kell jó példával előljárnunk. Ha elvárjuk, sőt megköveteljük a külföldi hallgatótól, hogy éljen az ösztöndíjadta lehetőséggel, és egyenletesen megdolgozzék azért a szocialista, humanista, internacionalista támogatásért, amelynek minden forintját magyar munkások és parasztok termelték meg, akkor a saját munkaerkölcsünknek is feddhetetlennek kell lennie, értve ezen a pontos megjelenéstől a rendszeres felkészülésen át az órai üresjáratok elkerüléséig mindazt, ami hitelt ad követelményeinknek. A tanárt nemcsak a több tudás, hanem épp saját magatartásának jó példája jogosítja fel a követelésre. Mert követelni is kell. Az az oktatás, amelyet nem támogat következetes erkölcsi nevelés, rendkívül labilis eredményeket ígér. Makarenko arra tanít: "A szigorúság a leghumánusabb eljárás, amit embertársainkkal szemben követhetünk." /Makarenko: Válogatott Pedagógiai Tanulmányok, Új Magyar Könyvkiadó 1949.44.1./

Ennek a humanizmusnak a jegyében ragaszkodunk a hallgató rendszeres és pontos óralátogatásához, az órákon végzett aktív munkájához, az állandó és megfelelő színvonalú készüléshez. Ezért követeljük meg tőle a házi feladatok és a zárthelyi dolgozatok szabatos és gondos elkészítését - és nem utolsósorban azt, hogy a hallgató a magyar órán ne csupán a maga szellemi gyarapodására törekedjék, hanem járuljon hozzá társai előrehaladásához is - magyarán: megfelelően segítsen a gyengébbeknek.

Széles mező a követelés témája, s egyszer talán a sikertelen szorgalmasok és a hanyag sikeresek kérdését is megvitathatjuk közösen. Akárcsak azt, hogyan segíthetünk külföldi hallgatóinknak a modorral, az illemmel kapcsolatos, számukra annyi és akkora nehézséget jelentő akadályok bevételeiben.

A testi nevelésről közvetve már szó esett. A nevelés részterületei egymással is, az oktatással és a képzéssel is elválaszthatatlan egységet alkotnak. Bármelyik területen keletkezzenek is zavarok, az természetszerűleg kisugárzik a többire is. Sokszor nehéz pontosan megállapítani, melyik az ok, melyik az okozat. Az értelmi nevelésről szólva elhangzott, miként váltja ki az éveleji túlterhelés az egészségi panaszokat is. Fő feladatunk a panaszok alapokának megszüntetése, de egyúttal a kísérő jelenségekre is oda kell figyelniük. Több időt - sajnos - nem adhatunk a hallgatóknak, hogy kialudhassák magukat, vagy hogy sportolhassanak. Bár idejük megszervezésében megeshet, hogy segíthetünk nekik. Viszont az első éveseknél arra oda kell figyelniük, tudják-e egyáltalán, hol van az orvosi rendelő, mikor milyen panaszukkal hova forduljanak. Bizony néha megesett, hogy el is kellett őket kísérniük vagy kísértetnünk egy idősebb hallgatóval. Vagy kísérő levéllel kellett megkönnyítenünk a hallgató és az orvos dolgát. Egyébként azt sem felesleges néha ellenőrizniük, tudják-e hogyan kell szedniük a kapott gyógyszert, értve ezen mind az adagolást, mind a bevétel módját, stb. stb. Az orvosi rendelőtől kapott információ szerint a külföldi hallgatók nagy része rászorul arra, hogy apai, illetve anyai gondoskodással ügyeljünk egészségi állapotukra. A vietnami hallgatók szinte kivétel nélkül vashiányosak, rosszul tápláltak; különösen érzékelhető volt ez a háború idején. A latinamerikaiakra a visszatérő gyomorbántalmak jellemzők. Ugyanez és az idegrendszeri labilitás gyakori az araboknál. Még a fekete-afrikaiak a leg-



egészségesebbek. De egyénenként náluk is előfordultak már a legkülönbözőbb betegségek. Hát ki vegye észre, ha a külföldieknek valami bajuk van? A szaktanárok? Egyszerre harminc-negyven vagy éppen többszáz hallgató ül az órájukon. A kollégiumi nevelőtanár? Mi átlagosan többet vagyunk együtt a diákjainkkal. Minekünk elhiszik, hogy oroszlanbarlangban nehezebben megy a tanulás, mint jól szellőztetett, némiképpen rendbeszedett tanteremben. Nekünk szívesen megvallják, szoktak-e rendszeresen, változatosan táplálkozni, gyümölcsöt is fogyasztani. Tőlünk elfogadják, ha szóvátesszük, hogy mosdani is kell, de tiszta fehérneműt váltani is, s talán megszívelik, hogy fagyban ne járjanak fedetlen fővel, sem vékony ballonkabátban. A mi szavunkra talán elgondolkoznak, helyes-e mértéklenül dohányozniuk, felönteniük a garatra /mert ilyenek is akadnak/. Hangsúlyozni szeretnénk azonban, hogy a hallgatók testi jólétére irányuló tanácsadás nem kurtíthatja meg a tanóra oktatásra való kétszer-háromszor negyvenöt percét. Vannak tízpercek is. Sőt néhanapján nem bánjuk meg, ha a kollégiumban is reájuk nyitjuk az ajtót. Ugyancsak a tízpercek, az alkalomszerű beszélgetések, a szakköri foglalkozások és kirándulások kínálják filoszlelkünk legnagyobb örömét, az esztétikai nevelés lehetőségét. E ritka alkalmakkal a világnézeti és az erkölcsi nevelés is sokat nyerhet. Azonban meg kell őszintén vallanunk: az a tény, hogy a magyar nyelvoktatás az alaptárgyi időszakra esik, - amikor többnyire eldől, lesz-e mérnök a hallgatóból vagy kibukik -, rendkívüli módon leszűkíti az esztétikai nevelés hatókörét. Hiszen annak, aki éppen azért küzd, hogy fennmaradjon a víz felszínén, hogy szakmailag képes legyen lépést tartani a magyar hallgatókkal, nehéz megmagyarázni az esztétikai örömök lényegét. Elsősorban európai hallgatóink és néhány kiváló előmenetelű arab és vietnami diákunk az, akit elsősorban a gondosan válogatott szépirodalmi olvasmányokkal, szakköri irodalmi és képzőművészeti előadásokkal, alkalmankénti múzeum-, illetve színházlátogatással és talán a "Ki tud többet Magyarországról?" című vetélkedőre való felkészüléssel apránként belekóstoltatunk a magyar irodalomba és a művészetekbe.

Mindezek után talán különös, ha mégis azt állítjuk: a magyar nyelvtanár rendszeres esztétikai nevelést folytathat az órán, habár ez nem művészeti jellegű. Pedig így van, ugyanis az esztétikum körébe tartoznak a társadalmi környezet, az öltözködés jelen-

ségei. Még a házifeladatok, a dolgozatok, a táblakép külalakja sem mentes az esztétikai vonatkozásoktól. Sőt: a hallgató "saját külalakja" is esztétikai természeti így vagy úgy.

Pedagógiai képzettség nélküli műszaki oktatók között a nyelvtanárok mindig nagy sikert aratnak, ha -neveléstani tanulmányaitkat idézve- a nevelés alapelveiről és módszereiről ejtenek szót. Ezek valóban imponáló elvek: a szocialista eszmeiség, a tudatosság, a tervszerűség, az aktivitás, a hallgató személyiségének figyelembe vétele, a nevelő vezető szerepe és a nevelési hatások egysége. De önmagukért beszélnek a módszerek is: a követelés, a meggyőzés, a gyakorlás, az ellenőrzés, az értékelés, az elismerés és végül /de csakis a legutolsó sorban/ a büntetés. Ezeket most itt fejtegetni annyit tenne, mint Athénba baglyokat vinni. Ám ugyanakkor nem titok, hogy a nevelés még ma is a legtöbb felsőoktatási intézmény Achilles-sarka. Pedig gyakorlatból tudjuk, hogy annak a tanárnak, aki csak oktat, de nem nevel, hosszú távon még csak nem is kényelmesebb az élete, nem hogy sikeresebb. Akár az oktatás favágás jellegét, akár a hallgatók hiányos szokás-rendszerét vesszük szemügyre, a nevelés hiánya önmagában hordozza büntetését.

Hallgatói szemszögből nézve még inkább ez a helyzet. Hiszen a helyes nevelés - magatartásra és tevékenységre való nevelés. A magatartási és tevékenységi formák kialakítása pedig elválaszthatatlan az oktatástól, a tanulástól. Az kétségtelen, hogy a nevelve oktatás a tanártól - különösen kezdetben - lényegesen nagyobb energiabefektetést igényel. Gondosabban kell felkészülnie, az órán állandóan résen kell lennie, hogy minden kapóra jövő alkalmat megragadjon. De -és ez a hallgatók mind nagyobb mérvű túlterhelését tekintve roppant fontos- a diáknak a magyarra így sem kell egyetlen perccel sem több időt szánnia, mint amennyit egyébként reá fordítana. Az oktatás intenzitása, a nevelés eredményessége kizárólag az üresjáratok és az esetlegességek csökkenéséből, esetleg teljes kiiktatásából adódik.

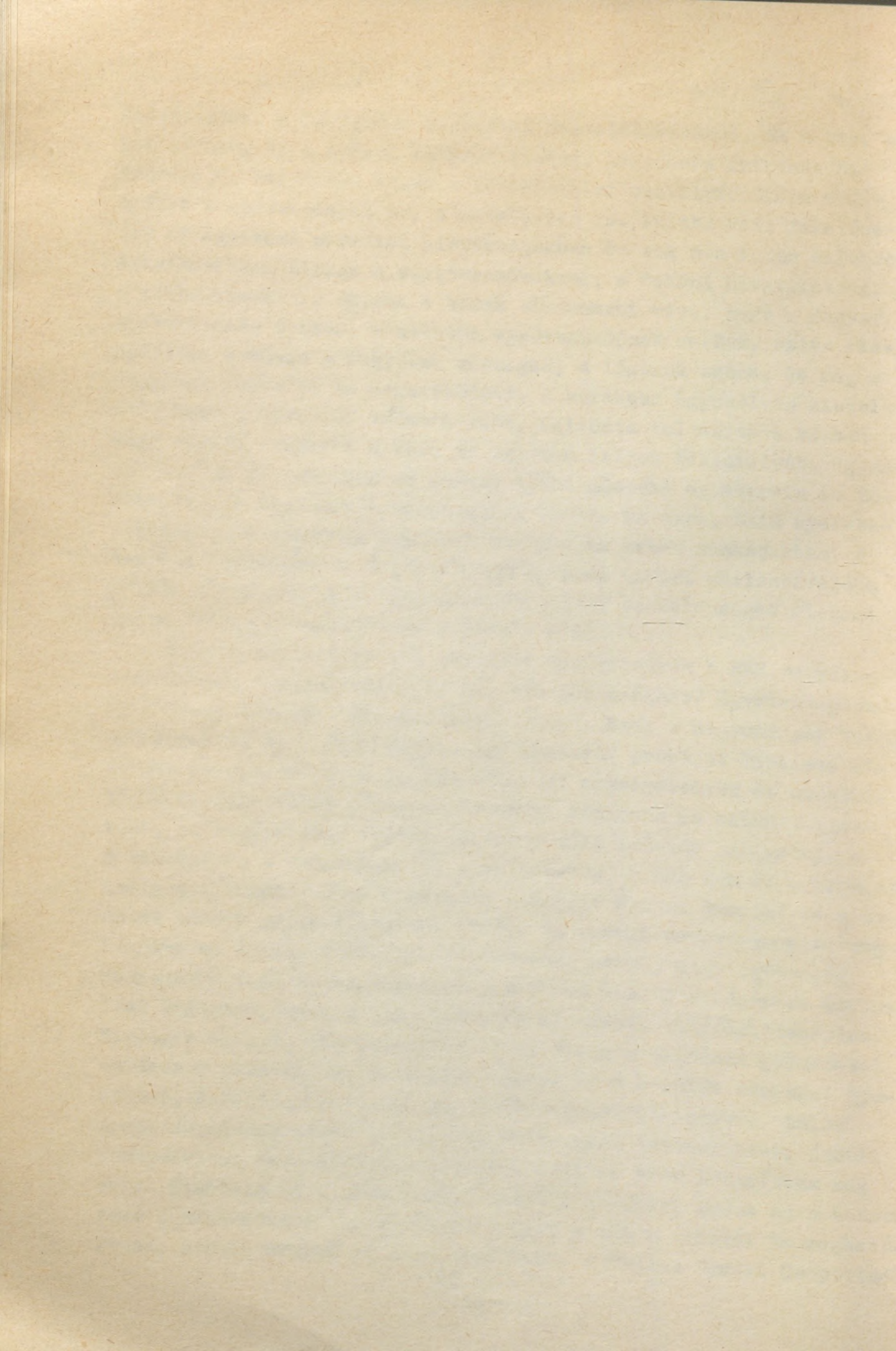
Közismert az oktatás és a nevelés bipolaritása, s az is, hogy ebben a két pólusnak, a hallgatóknak és az oktatóknak egyaránt fontos a szerepe. De ehhez a tényhez az idők kezdete óta nem kevés félreértés társult. Ezek közül egyről szeretnénk még szólni. Egy tévhitről, amely már sok kiváló tanár szájaízét megkeserítette.

Műszaki felsőoktatásban talán nem tűnik erőltetettnek, ha egy fizikából kölcsönként hasonlattal élünk. Ismerjük mindannyian a dipólust, /egyik fajtája a tranzisztor/, amelynek két végére feszültséget kapcsolunk, potenciálkülönbséget hozunk létre, s ezáltal elektronáramlás indul meg. Az oktatási, nevelési dipólust /a bipoláris kapcsolatot/ szintén egy meghatározott irányú áramlás, az ismereteknek szakadatlan áramlása céljából létesítettük. Amíg ez a sajátos kontaktus zavartalanul működik - magyarul: amíg a tanári tevékenység szemmel láthatólag sikeres-, addig a magabiztos és büszke pedagógusnak óhatatlanul az az érzése, hogy az a bipoláris kapcsolat a személyek kapcsolata, személyek közötti sajátos viszony. Már ez is téves, de egyenlőre következmények nélküli tévedés. Ám ha minden igyekezetünk és a pedagógiai receptura teljes arzenáljának végigpróbálgatása ellenére sem megyünk sokra egynehány "nehéz" diákkal, akkor rá kell döbbernünk arra, hogy a hiba bennünk rejlik, mert a közösségen belüli bipoláris kapcsolatot személyek bipoláris kapcsolatává változtattuk, szegényítettük. Ezen elsősorban az értendő, hogy az egyént, a problematikus hallgatót nem a közösségben, a közösség által akartuk nevelni, - és ezzel megfosztottuk magunkat a nevelés egyik legjobb eszközétől, a hallgatói közösségtől, a közvélemény erejétől, akár a tanulócsoport primer, akár az egyetem, a főiskola szekunder közösségére gondolunk. Erről sokat olvashatunk a szocialista pedagógiai irodalomban. De a személyek bipoláris kapcsolata másrészt arra vezet, hogy "szóló" magunkban állunk "szemben" a hallgatóval vagy a hallgatókkal, holott -ha másként nem is, a célok azonossága és a hagyományok közös volta miatt- magunk is részei vagyunk egy kisebb közösségnek: a nyelvtanárokénak, s egy nagyobbak: a felsőoktatás felnőtt dolgozói együttesének, amelynek ereje a miénket meghatározza. Messzire vezetne, ha most e két csoport közösségi jegyeit fel akarnánk sorolni, egyes elemek talán hiányoznának belőle, és erre hivatkozva bizonyára lennének, akik okkal-joggal vitába szállnának, vajon méltán nevezzük-e a nevelők vagy akár a nyelvtanárok összességét közösségnek. Engedtetsek azonban meg, hogy most -többek közt praktikus okokból, saját tapasztalatainkra támaszkodva- munkahipotézisnek fogadjuk el a nevelők közösségének a tényét. Nézzük tehát előbb a nagyobb közösséggel, az egyetemmel való kapcsolatunkat. Egy-egy kijelölt nyelvtanárunk csoportunk szószólója és képviselője az egyetem egy-egy karán. Részt vesznek az órarend-

készítésben, a hallgatói csoportok összeállításában, ők a kar, a hallgatóság és a Nyelvi Intézet közötti kölcsönös információk "közegei". Feladatuk kissé a középiskolai osztályfőnökre emlékeztet a szervezésben is, a nevelésben is. Amióta kari felelőseink az egyetemi nevelési bizottságokban és sok más módon állandó érintkezésben állnak a szaktanszékekkel, a dékáni hivatalokkal, a kollégiumokkal, amióta a karok -tudomásul véve, hogy a magyar nyelvoktatás fontos, - szintén együttműködnek velünk, azóta elenyészően csekély a fegyelmi vétségek, a lógások száma, de még a tanulási fegyelem is megerősödött. A korábban úgyszólván kiszolgáltatott nyelvtanár védetté vált, feladata teljesítése közben maga mögött érezheti a kar, az egyetem teljes tekintélyét. Ugyanezt várjuk és reméljük az ország többi műszaki egyetemlein és főiskoláin az intézményi megbízottak révén. Ők azok, akik nyelvtanárainkat intézményük erejével támogatják nehéz munkájukban, s ezáltal lényegében a főiskola, az egyetem tanári kollektívájába emelik. Csak az, aki a magárahagyatottság védtelenségét elszenvedte, képes felmérni a védettség erejét.

Hogyan kapcsolódnak a területi nyelvtanárok a BME magyar nyelvtanári közösségéhez, az ún. kis közösséghez? Egyrészt szervezetileg, másrészt hagyományaink révén. Ezek a hagyományok tulajdonképpen az évek /hovatovább egy évtized/ próbáját kiállott elvekből és gyakorlatból tevődnek össze; egységességük és stabilitásuk következtében biztosságot adnak tanárnak és diáknak egyaránt, és kapcsolatot teremtenek az elmúlt időszak hallgatói, a mostaniak és a majdaniak, az egyetemisták, a BME-sek és a terület hallgatói között. Homogenizálják a Magyar Nyelvi Csoport és a terület tanári kollektívájának oktató és nevelő tevékenységét, megkímélve az újabb, fiatalabb kartársakat attól, hogy egyénileg kényszerüljenek a tapasztalatszerzés nem mindig eredményes útvesztőit végigbolyongva a legcélszerűbb eljárások kikísérletezésére. Mindezek -melyek egy úgyszerető kollektíva munkájának gyümölcsei -akárcsak oktatási és nevelési elveink és a belőlük származó gyakorlat, hagyományként szállnak tovább tanévről-tanévre, talán nemzedékről-nemzedékre. Rengeteg fölösleges tanácskozást, újbóli spanyolviasz feltalálást, egyszóval időt és erőt takarítunk meg vele. Stabillá és biztossá teszi munkánkat, módot ad a hosszú távú gondolkodásra, tervezésre. S mert a lét a tudatot is meghatározza, stabil alapot ad közösségünknek, a Magyar Nyelvi Csoportnak.

II.



## A MAGYAR IDEGEN NYELVKÉNT VALÓ TANÍTÁSA

1./ A módszertan tartalmi kérdéseivel foglalkozó tanulmányok bevezetéseképpen fontos elvi kérdést kell felvetnünk. A magyar mint idegen nyelv fogalmának tisztázása nélkül ui. oktatásának módszertanát sem tudnánk következetesen felépíteni.

A magyar mint idegen nyelv vizsgálata és oktatása iránt a közelmúltban a hazai és nemzetközi szakmai érdeklődés megélénkült. 1977-ben szóba került a Magyarok Világszövetsége által szervezett III. Anyanyelvi Konferencián és a Nyíregyházán rendezett Magyar Nyelvészek III. Nemzetközi Kongresszusán, ahol megalakult a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, amely Nyelvészeti Szakosztályának feladataként tűzte ki a magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatos nyelvészeti kutatások nemzetközi összefogását, és a magyart idegen nyelvként tanító felsőoktatási munkahelyek tanárai számára az elméleti és módszertani segítségnyújtást. A mi munkánk is része ennek az érdekes és izgalmas tudományos és oktatási területnek. Ezért sem közömbös tehát, ha elméletileg is tisztázzuk a magyar mint idegen nyelv fogalmát.

2./ A magyar idegen nyelvként való vizsgálata és ennek következtében oktatása elsősorban szemléleti kérdés. Ez a vizsgálat eltér nyelvi rendszerünk hagyományos vizsgálatának, leírásának módszereitől, s a magyart mintegy kívülről szemlélve olyan összefüggések feltárására törekszik, amelyek a nyelv törvényszerűségeit újszerűen ragadják meg. Ez az újszerűség elsősorban azt jelenti, hogy a szinkron nyelvi rendszert nem stabil egységek és részrendszerek leírása útján közelítjük meg, hanem a nyelv működésbeli törvényszerűségeit, szabályait kutatjuk. Célunk az, hogy a más anyanyelvűek számára könnyebben megközelíthetővé, befogadhatóvá, használhatóvá, más nyelvi rendszerekkel összehasonlíthatóbbá tegyük a magyart.

3./ Módszertani elvünk a nyelvi rendszer funkcionális szemléletű vizsgálata. Ebben az esetben a funkció fogalma többértelmű. Egyrészt azt jelenti, hogy a vizsgálat a nyelvi megformálásból, a formából indul ki, és ahhoz köti a jelentést, /nem fordítva!/: vagyis megállapítja az egyes nyelvi formák lehetséges beszédbeli funkcióit/ pl. alakokban: a -ban-ben rag funkcióit/. Másrészt a

funkció viszonyként való értelmezését is felhasználva az azonos jelentéstartalmú, de grammatikailag esetleg különböző szintű nyelvi egységek szembeállításával, ezeknek a nyelvhasználatban betöltött szabályszerű funkcióit is feltárja. Idetartozik például mindenfajta, a gyakorlatban transzformációnak nevezett művelet. Így pl. Az idő gyorsan múlik mondat és az idő gyors múlása szerkezet egymáshoz való viszonya, szabályszerű strukturális elrendezése és a beszédben való alkalmazhatóságának szabályai. - A gyakorlatban a kutatásnak ez a módszere lehetővé teszi, hogy az idegen anyanyelvű számára működés közben mutassuk be a nyelvet.

4./ A kutatási módszer további sajátossága, hogy sohasem szabad szem előtt téveszteni a gyakorlati célt, vagyis, hogy nyelvünket más anyanyelvűek számára akarjuk megközelíthetővé tenni. Ezért a vizsgálatnak ki kell terjednie arra, hogy a feltárt törvényszerűséget milyen módszerekkel lehet és kell megfogalmazni a tipikusra vonatkoztatni, általánosítani, hogyan lehet és kell az idegen anyanyelvű elé tárni. Ez a módszertani szempont már átvezet az alkalmazott nyelvészet egyik fő területéhez, a nyelvoktatáshoz, illetve a tankönyv-elmélethez, a magyar mint idegen nyelv tanításához. A nyelvtani tananyag és a lexikai anyag feldolgozásának útja, hogy hallgatóink elé "automatizálható" nyelvhasználati szabályokat állítunk, melyek sleősorban a beszéd működésbeli szabályai. Lényegében ezt tesszük akkor, amikor egy szerkezet vagy mondat létrejöttét mutatjuk be nyelvtani táblázatunkban. A már ismert jelenségből indulunk ki, s ahhoz képest mutatjuk be az új jelenséget. /Ahhoz képest, vagyis a kiinduló egység szerkezeti, funkcióbeli vagy jelentéstani változásainak szabálybafoglalásával/. Ezzel lehetővé tesszük, hogy a szabály gyakorlati alkalmazásával a hallgató továbblépjön, s az új nyelvi jelenség beszédének részére váljék. Módszertanunk alapelve tehát ez a dinamikus nyelvszemlélet.

5./ A következő fontos módszerbeli elv a mondatközpontúság - és a szövegeközpontúság. Ez a dinamikus nyelvszemléletből következik. Mert igaz, hogy a forma felől közelítünk a jelentés felé, s a formához kötjük a jelentést, de ugyanakkor a jelentés az elsődleges mint a kommunikáció, a gondolatközlés, a tartalom hordozója. A forma tehát nem öncélú, és funkciójának vizsgálata abból áll, hogy milyen tartalmat hordoz, /ez a tartalom lehet grammatikai tartalom is, de végső fokon ez is a valóságra vonatkozik, mint minden



értelmes nyelvi megnyilatkozás. - /pl. ban-ben Megtanítjuk, hogy a HOL? kérdésre felelő helyet jelöl, továbbá funkciói közé tartozik a MIKOR? kérdésre felelő időpont jelölése, pl. a hónapok neve mellett; van állapothatározói szerepe, és egyéb absztrakt tartalom kifejezésére is szolgálhat az elvont jelentésű igék mellett vonzat formájában, pl. megállapodik vmiben stb./

Ebből következik, hogy nyelvtan tanításunk, az új nyelvi jelenség bemutatása mindig mondatból indul ki, vagy gondolatot hordozó mondat értékű szerkezetből, szintagmából, s a levezetett új jelenség tartalma, jelentése is mondatba helyezésekor világosodik meg.

Ahogy a nyelvtan tanítás központja a mondat, úgy a nyelvtanítás - beszédtanítás központja a szöveg. A szöveg, amely egy mondategységnyitől egy egész gondolatkört összefoglaló, jelentésében összetartozó mondatsorig terjed. Ezért a szövegfeldolgozás és a szöveg tartalmának megértése és reprodukciója nem pusztán lexika-tanítás vagy nyelvtan tanítás, mely a nyelvi formák viszonyára akar rávilágítani, hanem logikai egység, gondolat és jelentéshordozó egység, s tartalmának megragadása éppen olyan fontos, mint a nyelvi megformálásnak szabályai. Végső fokon a nyelvoktatás célja, hogy gondolatok önálló közlésének módját, szabályait tanítsuk meg. Tartalom nélkül nincs helyes nyelvi forma, s a grammatikailag helyes szerkezetnek csak akkor van értelme, ha a legtágabb értelemben vett valóságra vonatkozó tartalmat hordoz. Ennek a dialektikus szemléletnek át kell hatnia egész nyelvoktatásunkat.

6./ Azt is világosan kell látnunk, hogy a szervezett nyelvoktatás keretében sohasem lehet az "egész nyelvet" megtanítani. Lényegében mindig redukált nyelvről van szó az anyanyelvi szinten beszélő tudáshoz képest. Ezt aztán egyénileg sokféle irányban fejlesztheti tovább a tanuló, hiszen az előbbieken feltárt módszertani elvek célja az is, hogy nyitottá tegye a nyelvtudást, a szervezett oktatás keretében megtanult nyelvi működésbeli szabályok általánossága, tipikussága lehetővé tegye az önálló továbbképzést.

7./ A redukált nyelv - a mi esetünkben nemcsak általában jelent korlátozottságot, hanem olyan értelemben is, hogy mi elsősorban a tudományos rétegnyelvre jellemző nyelvi jelenségeket tanítjuk. Lexikai szempontból ez a műszaki rétegnyelvet jelenti, nyelvtani szempontból pedig a tudományos nyelvben leggyakrabban előforduló szerkezetek, mondattípusok formáit.

Ezzel teszünk eleget tantárgyi programunkban lefektetett oktatási céljainknak.

Félreértés elkerülése végett említtem meg, hogy természetesen a magyar nyelvi rendszer nem osztható szét különböző rétegnyelvek nyelvi rendszereire. Vagyis az általunk tanított nyelvtani anyag a köznyelvi lexikával alkotott nyelvi megnyilatkozásoknak is sajátja. Csak a gyakoriság arányairól beszélhetünk, hiszen köztudott, hogy a szépirodalom, a köznyelv, a tudományos nyelv vagy akár a nyelvjárások más-más nyelvi formákat részesítenek előnyben, az egységes magyar nyelvi rendszerből gyakoriság szempontjából másképpen merítenek.

A mi oktatásunknak nem az a célja, hogy hallgatóink a mindennapi élet eseményeiről csevegni tudjanak, ezt mint mellékterméket úgyis elsajátítják. Különbözik is a mi oktatásunk: haladó nyelvtanfolyam keretében történik. Az sem célunk, hogy a külföldi hallgatók a magyar irodalmi nyelv szintjén különleges és érdekes fordulatokkal lepjék meg vizsgáztató tanáraikat, hanem, hogy birtokában legyenek olyan nyelvi tudásnak, mellyel a műszaki felsőfokú ismereteket megértik és reprodukálni tudják. Természetesen nem lehet tagadni azt a törekvésünket, hogy különösen a magasabb nyelvi szintet elérő hallgatóinkat megismertessük a magyar irodalom és történelem, a magyar kultúra nagy értékeivel. Erre igényük is van. De tananyagunk az átlagos hallgatónak készül, s az ő érdeke elsősorban a műszaki felsőfokú diploma megszerzése a magyar nyelv eszközével. Amit ezen felül adunk és amit ezen felül a hallgató igényel az a tananyag ismerete után következik. Elsősorban tanórán kívül, vagy a tananyagot túl - esetleg magához a tananyaghoz kapcsolva.

A műszaki szövegek, melyekkel dolgozunk, maguk is eszközök. Nem mi tanítjuk a műszaki ismereteket hallgatóinknak. Ha a szöveg tartalma ismert előttük, annál könnyebb dolgozunk van. Több időt és energiát fordíthatunk a nyelvi megformálás változatosságainak tanítására, az aktív nyelvtudás pallérozására, mint akkor, ha bizonyos mélységig a szöveg témájával és tartalmával a magyar órán találkozik először.

Ehhez a gondolatsorhoz tartozik még egy nélkülözhetetlen elem. A tanár műszaki ismeretei. Minden kollega, aki bármilyen nyelvet tanít műszaki egyetemen vagy főiskolán, az illető nyelven

/oroszul, angolul stb./ ismernie kell bizonyos mélyéig, mondhatnám - a diplomás ember általános műveltségi szintjén - a tanított műszaki fogalmak, folyamatok, eljárások, leírások tartalmát, hogy érdemben tudja tanítani a magyar hallgatókat, akik nála jobban, mélyebben ismerik a témát, de magyar nyelven.

A mi esetünkben valamivel könnyebb a helyzet. Saját anyanyelvünkön kell ismereteket szereznünk abból a témakörből, amelyet tanítunk. S ha hallgatóink nálunk jobban ismerik a témát - még nem elégséges ahhoz, hogy magyar nyelven pontosan, szakszerűen el is tudják mondani. Hiszen a mi oktatási célunk nem csak a szintetikus szövegértés vagy fordítás, mint a magyar hallgatók esetében, hanem az aktív nyelvhasználat, önálló kifejezési készség, a szakmai vizsgákra, a szakmai tudásra való felkészültség.

8./ Végül nyelvoktatási módszereink gyakorlati céljáról tegyünk említést. Munkánk megtervezése, tudatossága megkívánja, hogy megfogalmazzuk a tanórák közvetlen céljait, a tanórákkal szemben támasztott igényeinket.

A gyakorlati cél a hallgatók különböző készségeinek fejlesztése. Ezek a készségek: a "beszéd" - "szöveg" szintetikus értése /vagyis a tartalom és forma egységében kifejeződő befogadása a nyelvi anyagnak/. A szintetikus szövegértés is két külön készséget foglal magában: az olvasott szöveg és a hallott szöveg értését. Ez utóbbi különösen sok nehézséget okoz. További készségek: aktív beszédképesség és az aktív írásképesség, mely a reprodukciótól az önállóan szóban kifejtett témáig, illetve az önálló fogalmazásig terjed.

Ezeknek a készségeknek a fejlesztése lényegében jelen van oktatásunk minden óráján, de hol az egyik, hol a másik kap nagyobb hangsúlyt. Ezen készségek fejlesztésének van alárendelve a szövegfeldolgozás, a nyelvtanítás és gyakoroltatás, a hallás utáni szövegek tanítása, a fogalmazás tanítása, a vázlatkészítés stb. Ezeket a készségeket akarjuk mérni a zárthelyi dolgozatok során, az egész órafelépítés megtervezésében is e készségek arányos fejlesztése a legfontosabb szempont, sokszor a hallgatói csoport egyedeire is lebontva a feladatokat a szükség szerint. A szigorlat pedig a készségek komplex számonkérése.

A továbbiakban az oktatás egyes részterületének módszertanáról szóló tanulmányok következnek. Meg szeretném jegyezni, hogy módszertani gyakorlatunk a tanári kollektíva által évek során fel-

halmozódott tapasztalatok alapján alakult ki, s természetesen nem befejezett, nem végleges. Elsőrendű feladatunk, hogy folyamatosan továbbfejlesszük a gyakorlatok és elméletek következetes figyelembevételével.

Dr. Bajcsay Pálné:

## A TANÓRA FELÉPÍTÉSE

A külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásának "tanóráin" egy-egy foglalkozás időtartamát és tananyagát értjük.

Az ilyen értelemben tanórának nevezett foglalkozás igen sokféle mozzanatból tevődik össze, s kívánatos is, hogy az órák színességére, változatosságára tudatosan törekedjünk.

Éppen ezért most nem azt szándékozunk felsorolni, hogy egy-egy óra keretébe miféle foglalkozási formáknak kell feltétlenül minden alkalommal beleférniök, hanem azt, hogy egy-egy foglalkozás tematikája milyen formák közül válogathat.

A tananyag feldolgozásában a folyamatosság és a fokozatosság elvének kell érvényesülnie egy-egy évfolyamon belül az egyes foglalkozások, illetve az I. és II. évfolyam tanítási módszereinek egymáshoz kapcsolódásában is. A foglalkozások, azaz tanórák felépítésében vannak bizonyos állandó mozzanatok, ezek sorrendje és időbeni terjedelme azonban természetesen változó, annál is inkább, minthogy a hallgatók kifáradását a változatos órafelépítéssel tudjuk leginkább ellensúlyozni.

Tekintsük át röviden azokat az állandó mozzanatokot, amelyek - a fent említett módon variálva - a tanórákon előtérbe kerülnek!

a./ A tanítási óra kezdetén 2-3 perces beszélgetést ajánlatos kezdeményezni. Ezt az óra pedagógiai előkészítésének tekinthetjük, minthogy elsőrendű célja a hallgatók megszólaltatása. Távlabbi célja lehet a hallgatók spontán beszédének megfigyelése fonetikai problémáik, grammatikai típushibáik, szóbeli fogalmazási készségük stb. szempontjából egyaránt. /Helyesebb, ha hibáikat nem minden pillanatban, hanem a beszélgetés egy-egy mondatának vagy fázisának végén javítjuk, de később, az óra nyelvtani gyakorló részében visszatérünk rájuk./ Beszélgetésre az óra folyamán később is sor kerülhet, ha pl. a soron következő anyagrész olvasmányai iránt akarjuk felkelteni figyelmüket. Az ilyen ráhangelő beszélgetésbe az olvasmányban szereplő nehezebb szavak közül is beilleszthetünk néhányat, s így a mondatok egészéből ezek könnyebben érthetőkké válnak.

b./ Hasonlóképpen állandó mozzanatként szerepel az órán a számonkérés, pontosabban a számonkérés néhány módozata. Természetesen nem feltétlenül az óra kezdetén, és nem is feltétlenül egyhuzamban minthogy egy-egy tanítási órán szóbeli és írásbeli feladatok számonkérésére rendszerint egyaránt sor kerül, sőt egyes feladatok számonkérését tematikájuk szerint csatlakoztathatunk pl. nyelvtani gyakorló részhez; párhuzamba állítva az új nyelvtani jelenséggel; mások számonkérését az olvasmány tárgyalásához pl. ha vázlatkészítést kérünk számon, vagy olyan szóbeli fogalmazást, amely csatlakozik a soron következő olvasmány témaköréhez.

Nem feladatom a számonkérését módozatainak részletes taglalása, minthogy ezzel a témával más tanulmány foglalkozik. Pusztán címszavak között válogatva szeretnék utalni a lehetőségek skálájára, pl. a felolvasástól a szóbeli reprodukcióig, vagy az írásbeli feladat közös javításától az egyénileg vállalt önálló beszámoló tartásának meghallgatásáig, közös megtárgyalásáig terjedő változatok sokaságára.

c./ Az új anyag feldolgozása, - amely rendszerint új olvasmány /vagy olvasmányrészlet/ tárgyalásán alapszik - történhet olvasott vagy hallgatott szöveg alapján. Helyes, ha ez a foglalkozási forma a tanítási órák középső szakaszában kerül sorra, amikor a hallgatók még nem fáradtak, de már átvették a nyelvóra hangulatát, lendületét.

Az olvasott szöveget /vagy annak sorra kerülő részletét/ logikai egységeként dolgozzuk fel, mindenkor figyelembe véve a mondatközpontúság elvét.

Ehhez kapcsolódhat a közös vagy esetleg később egyéni munkával történő vázlatkészítés, valamint az újonnan megismert téma reprodukáltatása változatos módszerekkel.

A hallás utáni szövegfeldolgozás természetesen szintén a mondatközpontúság elve szerint történik. Ennek kapcsán sajátítják el a hallgatók a lényegkiemelés és jegyzetelés készségét, amely segítségükre lesz a szaktárgyi előadások jegyzetelésében.

Ajánlatos a táblára feljegyezni kezdetben a közösen készített jegyzet formáját, mert ez később segítheti a hallgatókat önálló munkájukban, a szakkönyvek logikus, célszerű formában történő jegyzetelésében.

Később fokozatosan helyet kap az óra felépítésében az önálló jegyzeteltetés, majd - különösen II. évfolyamon az önálló jegyzetelés alapján készülő fogalmazások felolvastatása, megvitatása. Alkalmanként az olvasmányfeldolgozást fonetikai gyakorlással is összeköthetjük.

d./ Az új nyelvtani jelenség megismertetése, tudatosítása szintén a szövegfeldolgozáshoz kapcsolódik, mivel a megfelelő példákat a szövegből emeljük ki, és szemléletesen rögzítjük a táblán. Tehát az új nyelvtani jelenség előbb deduktív, majd induktív módon kerül a hallgatók elé.

A tudatosítást követi az óra felépítésében az új nyelvtani formula gyakorlása, részben a tankönyv táblázatai és feladatai, részben ezek analógiájára szerkesztett egyéb feladatok segítségével. /Itt kerülhet sor esetleg - ha az újonnan ismerttetett nyelvtani jelenséggel jól összevethető - az előző foglalkozáson tanult nyelvtani anyag számonkérésére, mint már ezt az előbbieken említettük/.

Az új nyelvtani jelenség gyakoroltatását közösen vagy egyénileg: táblánál illetve füzetben történő feladatmegoldások során végezhetjük, lehetőleg a szóbeli és írásbeli megoldások variációs lehetőségeit váltakoztatva.

e./ A házi feladatot az órán végzett munkával lényegében már előkészítettük, mégis fontos, hogy meggyőződjünk róla, jól értelmek-e a hallgatók a tőlük várt követelményeket: akár a megismert új olvasmányra, akár az új nyelvtani anyagra vonatkozóakat.

A II. évfolyamon végzett munka szervesen épül az I. évfolyamon elvégzettre, de az órák felépítésében is tükröződnie kell az egyre fokozódó önállóságra törekvésnek.

Az oktatásban nagyobb hangsúlyt kap a szövegfeldolgozás, természetesen ennek módszere a szövegtípusoktól függően változó. Ezt a témát a soron következő előadások egyike fejti ki. A II. évfolyamos óra anyagában szereplő szövegek tárgyalásában a hallgatók már felhasználhatják egyéni, szaktárgyi ismereteiket, egyre gyakrabban készíttethetünk korreferátumot vagy kiselőadást önálló munkával, melyek az egyes kötelező anyagok egyes témaköreire csatlakoznak. A szigorlatot előkészítő munkában magán a tanítási órán is alkalom nyílik a film megtekintése illetve hallás utáni jegyzetelés nyomán készíthető fogalmazás tanítására.

Az ismétlések és a szigorlatot előkészítő munkák alkalmával a tematikus anyagfeldolgozás különböző formái is nagy szerepet kapnak az óra felépítésében. Az összetartozó vagy szorosabb összefüggésbe hozható olvasmányok egy-egy tematikus egységbe tömörödnek. Ezek logikus összekapcsolását, az új, átfogó téma felépítését vázlatok készítésével vagy kidolgozott előadások tartásával /a vázlatpontokat előre a táblára rögzítve/ mutatják be az erre vállalkozó hallgatók. Minden hallgató vállal néhány átfogó témafeldolgozást, a többiek jegyzetelik, s végül bírálják az elhangzottakat. A tankönyvi szövegeket saját új szaktárgyi információikkal egészítik ki, kitérnek a témával kapcsolatos hazai sajátosságaik ismertetésére stb...

Természetesen a II. évfolyam tanítási óráiba is tervszerűen beleépítünk fonetikai, nyelvtani gyakorlatokat is, olyan nehézségi fokúakat és annyit, amennyit a csoport színvonala megkíván.



Szóllósy-Sebestyén András:

## MÓDSZERTANI IRÁNYELVEK A SZÖVEGEK ÉS A LEXIKA TANÍTÁSÁHOZ

### 1.

Amikor a szövegek tanításának módszereiről, illetőleg a szövegeknek a nyelvtanításban betöltött /vagy betöltendő/ szerepéről beszélünk, eléggé sajátos helyzetben vagyunk. A nyelvtanítás módszertana tudvalevőleg határtudomány, amely az általános didaktika és az alkalmazott nyelvészet érintkezési területén helyezkedik el; az általános és alkalmazott nyelvészetnek az az ága azonban, amely kifejezetten szövegekkel foglalkozik, a szöveglingvisztika, napjainkban még jobbra a kialakulás stádiumában van. Márpedig nyilvánvaló, hogy ahhoz, hogy megfelelő módszereket dolgozhassunk ki a szövegekkel kapcsolatos készségek kialakítására, pontosan kellene ismernünk ezeknek a készségeknek: mindenekelőtt a szövegértés és a szövegalkotás folyamatának mibenlétét, - egyszóval nem csak a nyelvet, hanem a nyelv használatának mikéntjét is. A tanárok, gyakorlati szakemberek, mégsem várhatnak ölbe tett kézzel, amíg az elméleti tudományok művelői egyáltalán meghallják kérdéseiket, hát még amíg teljes értékű választ adnak rájuk.

Elég egy pillantást vetnünk az általunk tanított jegyzet három kötetére, s különösképpen a benne foglalt anyag fokozatos felépítésére - amire még vissza fogunk térni -, hogy meggyőződhesünk róla, milyen központi szerepet játszanak a szövegek a műszaki egyetemeken és főiskolákon folyó magyar nyelvoktatás egész folyamatában. Mivel a Budapesti Műszaki Egyetemen idestova nyolc esztendeje tanítunk ezekből a jegyzetekből, meglehetősen bőséges oktatási tapasztalat halmozódott fel, s a most előadandó módszertani alapelveknek és javaslatoknak ezek képezik egyik forrását. A bevezetőben mondottakból azonban egyértelműen következik, hogy didaktikánk a tanítási gyakorlat követelményeinek is csak akkor tud eleget tenni, ha komplex szöveg- és pszicholingvisztikai háttérrel, megfelelő elméleti megalapozottsággal rendelkezik. Csoportunk, a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, tisztában lévén a szaktudományok ezen a téren mutatkozó relatív, s már említett lemaradásával, szín-

te kezdettől fogva kiemelt feladatának tekintette, hogy a konkrét gyakorlati tapasztalatok összegyűjtése mellett állandó figyelemmel kísérje a szöveglingvisztika kezdeti lépéseit és újabb eredményeit, s hogy bizonyos elméleti kérdéseket maga is megpróbáljon tisztázni, illetve kidolgozni. Ezek alapján pedig egy-két esztendeje rendszeres kísérleteket is folytatunk a szövegek tanításával kapcsolatban.

Itt most nem elméleti kérdésekről, nem is kifejezetten kísérleteink eredményeiről lesz szó. Mindössze azért tettem említést róluk, hogy ezzel kifejezésre juttathassam: módszertani javaslataink és álláspontunk mögött nem csak ilyen-olyan gyakorlati tapasztalatok, hanem bizonyos elméleti háttér alapján végzett rendszerező munka, és nagy figyelemmel végzett kísérletek húzódnak meg.

## 2.

Miért ez a különös figyelem? Amikor általában mindig nyelvoktatásunk mondatközpontúságáról beszélünk, most miért hangsúlyozzuk ekkora nyomatékkal a tankönyveinkben szereplő szövegek fontosságát az oktatási folyamatban?

Mielőtt érdemben válaszolnánk erre a kérdésre, szögezzük le, hogy nem is beszélhetnénk mondatközpontúságról, ha a mondatot egyszerűsre a nyelvtanulás végcéljának tekintenénk. A mondat csak akkor áll valóban a nyelvtanulás, a nyelvtanítás, és a sugalmazott nyelvszemlélet középpontjában, ha tőle legalábbis kétfelé visz az út: kifelé és befelé, vagy ha úgy tetszik: fölfelé és lefelé. A mondat egyrészt az őt alkotó morfológiai és lexikai elemek, valamint a hozzájuk rendelt grammatikai szabályok, ezen túl részben hozzájuk rendelt, részben tőlük független szintaktikai szabályok produktuma; s mint ilyen, - a lexikai elemek kivételével - ezek megtanításának kerete. /A lexikai elemek/ szavak, kifejezések/ jó része, valamint bizonyos ú.n. szupraszegmentális eszközök /pl. a mondathangsúly és a szórend/ ezért képeznek kivételt, mert a rájuk vonatkozó szemantikai s egyéb törvényszerűségek általában csak a mondat fölötti szövegegységekben realizálódnak, s ezért csak több mondat összefüggésbe állításával taníthatók./ - A mondat tehát másfelől csak rész: a legritkább esetben áll önmagában.

Rendszerint egy szöveg értelmi alapegysége, amely többé-kevésbé bonyolult összefüggésben áll hozzá közelebb vagy tőle távolabb eső más mondatokkal, amelyek kisebb-nagyobb tartalmi egységekbe rendeződve - melyek további különféle kapcsolatokra lépnek egymással - egy szövegegységet alkotnak. - Így hallgatóinknak is, akiknek nyelvi tanulmányaik révén a magyar nyelv használóivá kell válniuk, a nyelv tényleges használata során grammatikai ismereteik birtokában nem csupán elszigetelt mondatokat kell alkotniuk és megérteniük, hanem több mondatból álló összefüggő szövegeket.

Szinte tisztán elméleti megfontolások alapján is kimondhatjuk tehát, hogy ez nyelvoktatásunk végcélja, amihez képest a mondat keretében elsajátítható, s csak annak létrehozására vonatkozó hagyományos grammatikai ismereteknek voltaképpen csak eszközjellegük van. Ki sem vitatja persze, hogy ez az eszköz szükséges, de az eszközt a cél szentesíti: hogy a magyar nyelv teljes grammatikájából mit tanítunk, azt a tankönyv szerzője, a tananyag összeállítója nem elméleti megfontolások alapján döntötte el, hanem a műszaki szövegek nyelvi sajátosságainak beható vizsgálata alapján. A magyar nyelvtanból nem tanítunk se többet, se kevesebbet, mint amire egy műszaki egyetemi vagy főiskolai hallgatónak műszaki szövegek megértéséhez és tartalmilag adekvát reprodukciójához szüksége van. De ad absurdum vive a dolgot: ennyit sem tanítanánk, ha valaki hitelt érdemlően bebizonyítaná, hogy a szakszövegek megértéséhez nincs szükség magyar nyelvi ismeretekre.

S ezzel talán sikerült elébe vágnom annak a kérdésnek, hogy évekkel ezelőtt, amikor elméletileg még nem lehetett ennyire világos a szöveg alapvető funkciója a nyelvoktatásban, tankönyveink összeállításakor miért jutottak ennyire súlyponti szerephez a szövegek - és éppen ezek a szövegek. Egyszerűen azért, mert a műszaki egyetemeken és főiskolákon folyó magyar nyelvoktatás célpontja, s ezáltal a tananyag összeállításának kiinduló pontja: a szakmai szöveg. Olyan eredeti, se nem javított, se nem egyszerűsített szakmai szöveg, mint amelyet a másodéves külföldi hallgatók számára előírt Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok c. jegyzet is különböző szakágak szerint csoportosítva szép számmal tartalmaz. A Magyar nyelv c. jegyzet I. és II. kötetében található adaptált műszaki -, pontosabban alaptárgyi szövegek,

valamint az első éven tanított nyelvtani ismeretek, s az egész oktatási folyamatot végigkísérő egyéb készségfejlesztő gyakorlatok a didaktikailag megtervezett utat, a feltételeket biztosítják hallgatóink számára, hogy kellőképpen megértsék és el tudják sajátítani azokat a szakmai ismereteket, amelyeket az egyetemek, illetve a főiskolák szóban és írásban, de végsősoron mindig szövegek formájában nyújtanak nekik. Mert egy percig sem szabad elfelejtenünk, hogy hallgatóink számára még a szöveg sem cél, hanem csak eszköz, amelynek segítségével, ha erre megfelelően fölkészítjük őket, hozzáférhetnek a szöveg tartalmához, a benne foglalt és számukra szükséges információhoz: a szakmai ismeretekhez. Számukra ez a cél.

S itt hadd hivatkozzam a Magyar nyelv című tárgy követelményei a műszaki egyetemeken és főiskolákon c. dokumentumra /Oktatási segédanyagok és mellékletek a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához. Budapesti Műszaki Egyetem 1977.41.o./: "A hallgatók a magyar nyelvi órákon a szaknyelv megértéséhez és elsajátításához kapnak segítséget. A cél az, hogy megtanulják, hogyan fejezzék ki magukat nyelviileg helyesen szóban és írásban, megértsék az olvasott és hallott szaknyelvi szövegeket, megtanulják jegyzetelni a hallottakat, s jegyzetük alapján szóban és írásban vissza tudják adni."

Nekünk tehát a cél elérésében kell a hallgatók segítségére lennünk. S hogy miképpen - a következőkben éppen erről lesz szó. A rendelkezésünkre álló eszközök közül itt csak az olvasott szövegekről lesz szó, tehát a Magyar nyelv c. jegyzet két kötetének ú.n. I.olvasmányairól, az e jegyzetek végén található szöveggyűjteményekről, a jegyzetsorozat harmadik kötetét képező műszaki szöveggyűjteményről, valamint az oktatási segédanyagként 1975-ben kézirat-formában kiadott Szöveggyűjteményről; miután dr. Gyenes Tamásné kollégám ugyanebben a kötetben külön tanulmányban foglalkozik a hallás utáni szövegekkel.

### 3.

Némelyeknek föltűnhetett, hogy amíg az eddigiekben a szakszövegekre állandóan mint az oktatási folyamat végcéljára hivatkoztam, addig az imént a rendelkezésünkre álló eszközök között emlí-

tettem őket. A magyarázat egyszerű, hiszen nyilvánvaló, hogy a cél tulajdonképpen a szövegekkel kapcsolatos különböző nyelvi - és nem csak nyelvi-készségek kialakítása hallgatóinkban, s a tankönyveinkben szereplő konkrét szövegeket csak eszközül használjuk e készségek kialakítására az első évben, továbbfejlesztésére, alkalmazására a második évben.

Az egész folyamatban tehát a didaktikai fokozatosság elve érvényesül, kétféleképpen is: egyrészt a szövegek válnak nyelvi olvasmányokból mind nehezebb szövegekké, egyre hasonlóbakká azokhoz a valóságos szakszövegekhez, amelyekkel a hallgatóknak szakmai tanulmányaik során meg kell birkóznuk; másrészt a szövegfeldolgozás menetéből igyekszünk egyre többet a hallgatók önállóságára bízni. A szövegfeldolgozás teljes tanári irányításától már az év végére megpróbálunk odáig eljutni, hogy a hallgatók a nyelvi-leg megfelelő szintű olvasott szakmai szöveget önállóan, tanári segítség nélkül is fel tudják dolgozni; a másodév végén, a szigorlaton pedig már a helyszínen kézbe adott, fel nem dolgozott szakszöveg megértését, és önálló tartalmi reprodukálását várjuk el tőlük. /V.ö. Osztályozási szintek magyar nyelvből. Oktatási segédanyagok és mellékletek... 43.o./

#### 4.

Az ehhez szükséges készségek közül, amelyek kialakításának és fejlesztésének eszközei elsősorban a tankönyveinkben található szövegek, először is fordítsuk figyelmünket magára a megértésre.

A szövegek megértésének egyik természetes, de mégis csak előfeltételét azok a grammatikai ismeretek, illetve tisztán nyelvtani jellegű készségek jelentik, amelyeknek kialakításával, kötetünkben Aradi András tanulmánya foglalkozik. Ezzel kapcsolatban két dolgot azonban itt sem hagyhatunk említetlenül:

Az egyik az, hogy a szövegek tartalmának elfogadható szintű megértéséhez /de csak megértéséhez, reprodukálásához nem!/ a grammatikai jelenségek bizonyos mértékig passzív ismerete is elégséges lehet, de csak akkor, ha ez az ismeret gyakorlati jellegű. Ez közelebbről azt jelenti, hogy semmi értelme nincs hallgatóinknál tételes szabályok elsajátíttatására, vagy akár ilyenek ál-aktív,

mert teljesen mechanikus alkalmaztatására törekedünk, mikor ennél - legalábbis a megértés szempontjából - jóval produktívabbnak bizonyul a nyelvtani jelenségek nem szabályba foglalt, passzív - mert önálló fogalmazásban alkalmazni nem tudott -, de empirikus jellegű funkcionális ismerete, ami végsősoron a szövegben talált nyelvi forma azonosítását, s ezen keresztül értékének felismerését jelenti.

Ezt szem előtt tartva - a nyelvtani anyag tanításában az induktív utat szoktuk követni. Az új, a megtanítani szándékozott grammatikai jelenség demonstrálásának legszerencsésebb eszköze pedig éppen a szöveg - amint erre például szolgálhatnak a Magyar nyelv c. jegyzet mindkét kötetének összes I. olvasmányai, amelyek egyebek között ilyen célt is szolgálnak. Ez a másik dolog, amiről ebben az összefüggésben szólnunk kellett.

Az egyes leckék nyelvtani anyagának szövegkörnyezetben való demonstrálása több szempontból is előnyös, de legfőképpen azért, mert természetes: a nyelvet tanulók legelőször is olyan helyzetben - szövegösszefüggésben - találkoznak az adott grammatikai formával, mint amilyenben később, a nyelv használóiként is találkozni fognak vele, /illetve amilyenben majd maguk is alkalmazhatják/. Ez egyben motivációs bázist is jelent, hiszen még a nyelvtanulástól vonakodó, szűken szakmai érdeklődésű hallgatónak is be kell látnia, hogy csak az adott nyelvtani jelenség megértésén keresztül juthat el ahhoz, ami számára is érdekes, t.i. a szöveg értelméhez. Végezetül pedig ez a bemutatás legcélravezetőbb formája is, mert így, a szövegösszefüggésben tárulnak fel legteljesebben a nyelvi formák funkciói és használati szabályai, melyeket hallgatóinkban tudatosítani, majd a gyakorlás további fázisaiban velük elsajátíttatni szeretnénk.

Itt és csak közbevetőleg térnék ki arra, hogy hallgatóink éppen az e célra szolgáló olvasmányokkal, tehát az elsőéves jegyzetek I. olvasmányaival kapcsolatban néha kifogásolják, hogy ezek tartalma számukra nem új, ezért nem érdekli őket, és még szakmailag sem profitálnak belőlük. Ilyenkor azonban többnyire elfeledkeznek arról, hogy mennyi vesződés - a mi vesződésünk és a saját vesződésük - árán jutnak el a felismerésig, t.i. addig, hogy felismerjék a szövegek számukra úgymond ismert tartalmát. Ami nem is csoda, hiszen egyfelől az új nyelvi ismeretek, másfelől a szövegekkel kapcsolatos különböző készségek elsajátításával

amúgyis rendkívüli terhelés nehezedik rájuk: mi volna, ha még a szövegek tartalmának érdemi megértése és elsajátítása is külön nehézséget, feladatot jelentene a számukra? Nekünk is meg kell értenünk, és lehetőleg velük is meg kell értetnünk, hogy a szövegek tartalmának viszonylagos egyszerűsége azt a célt szolgálja, hogy tanulóik teljes erejüket a nyelvi nehézségek leküzdésére, és a szövegekből való tanulás módszerének elsajátítására koncentrálhassák. De az is természetes, hogy erről a könnyebbségről, amit az első éven tanított nyelviileg is adaptált szövegek tartalmi egyszerűsége, szakmai problémátlansága jelent, hallgatóinknak fokozatosan már az első évben, a másodéven pedig végképp le kell mondaniuk ahhoz, hogy az elsajátított készségek ne csak megszilárduljanak, megerősödjenek bennük, hanem továbbfejlődjenek, és rendszeres magyar nyelvi tanulmányaik befejeztével szakmai tanulmányaikban ténylegesen alkalmazhatóvá váljanak.

## 5.

Ha a grammatikai készségek az adott /viszonylag alacsonyabb/ szintjéről azt mondtuk, hogy a szövegértés előfeltételét jelenti, korántsem állíthatjuk ezt ilyen határozottan - még ha csak passzív ismeretekre gondolunk is - a lexikai ismeretekről; mert amíg a grammatikai ismeretek tekintetében-persze relatív - teljességre törekszünk: azaz igyekszünk hallgatóinknak átadni minden olyan ismeretet, ami a szakszövegek olvasásához nélkülözhetetlen, addig lexikai téren még erről az ugyancsak korlátozott teljességről is eleve le kell mondanunk - több oknál fogva is, amelyek közül itt csak egyet szeretnék külön kiemelni: a szaklexika kérdését.

Nyilvánvaló, hogy szakszövegek olvasásához az adott szakma speciális szókincsének, szakszavainak és szakkifejezéseinek ismerete volna szükséges. Ezeknek tanítására azonban a magyar órákon csak igen korlátozott mennyiségben és mélységben vállalkozhatunk, nyelvtanárok lévén, és nem szakemberek. De tegyük mindjárt hozzá, hogy ez nem valami fogyatékoság, nem a saját tudatlanságunkba való beletörődés következménye - annál kevésbé, mert mi, műszaki felsőoktatási intézményekben dolgozó nyelvtanárok természetesen elvárjuk magunktól, hogy az általunk tanított szövegeket pontosan

értsük; hanem egyszerűen elvileg nem tekintjük feladatunknak a speciális szaklexikák tanítását, mivel minden egyes új szakki-fejezés bevezetése olyan kifejezetten szakmai ismereteket föl-tételez - olykor elképesztően nagy mennyiségben -, amelyeket a hallgatóknak a szakórákon kell elsajátítaniuk. Nekünk másra kell az idő.

De akkor mire? - kérdezik néha /a mi szakmánkban járatlan/ szaktanszékek, /akik olykor szeretnék a mi nyakunkba varrni sa-ját - a külföldi hallgatók oktatásával járó - külön feladataikat/. A válasz tulajdonképpen rendkívül egyszerű, de hogy egyértelmű is legyen, folytassuk egyelőre a lexikával kapcsolatos gondolatmenetünket; amely szerint tehát:

Sohasem indulhatunk ki abból, hogy a hallgató az előtte fek-vő szöveg valamennyi szavát és egyéb lexikai elemét ismerni fog-ja - és egyáltalán nemcsak a szaklexika hiánya miatt, hanem egye-bek között azért sem, mert gyakran az ismertnek vélt szavakról is kiderül, hogy a hallgató nem érti őket, mert számára új kon-textusban, s ezáltal többé vagy kevésbé új-jelentésben fordul-nak elő, /az ilyesmire egyébként a tanárnak a szövegfeldolgozás során mindig rá kell világítania!/: de legalább ilyen gyakran előfordul ennek az ellenkezője is: a valójában sohasem látott vagy hallott szó értelme a megértett kontextusból megvilágosodik a hallgató előtt, a megértés folyamatában tehát már passzíve is-mert elemként viselkedik, s az így szerzett ismeret aktivizálá-sához már nem is kell egyéb, mint a felismerést tudatosítani, és alkalmazni: azaz új kontexusokba helyezni. /E jelenségekkel kap-csolatban Fehér György kollégánk végzett figyelemre méltó kísér-leteket./

Nekünk tehát - röviden szólva - arra kell az idő, hogy hall-gatóink elsajátítsák a globális szövegértés, illetőleg az ennek megfelelő szintetikus olvasás készségét, aminek egyik lényeges momentuma, hogy az olvasott szövegben előforduló ismeretlen sza-vak és kifejezések ne váljanak sem szubjektíve, sem objektíve a megértés akadályává.

Lexikai téren ennek egyetlen előfeltétele egy tapasztalati-lag meghatározható, és tankönyveinkben adott lexikai minimum el-sajátítása. /Ennek a lexikai minimumnak általunk tanított, és részben már a műszaki és természettudományos szókincsbe tartozó részét tartalmazzák a tankönyvünk első két kötetéhez függelékként



csatlakozó betűrendes szójegyzékek, amelyeket a hallgatók fokozatosan a szakmai tanulmányokban is jól használható két nyelvű szótárrá bővíthetnek./

S itt mindjárt fölvethető az a kérdés is, hogy hogyan teljesíthetik hallgatóink a globális szövegértésnek ezt az előfeltételét, illetőleg mi hogyan érhetjük el, hogy ők elsajátítsák a lexikai minimumot, amikor tudvalevőleg óráinkon semmiféle közvetítő nyelvet nem használunk, /ez egész didaktikánk egyik sarktétele, s nem pusztán kényszerűségből, /és hallgatóinkat sem igen biztatjuk szótárhasználatra, /ezt a legtöbb esetben hiába is tenénk, miután megfelelő szótárak nem is állnak rendelkezésükre, de aki teheti, azt is arra próbáljuk rávenni, hogy csak a legvégső esetben forduljon a szótárhoz segítségért/. - Kérdésünkre lényegében már válaszoltunk az előbbieken, s most csak a külön nyomaték kedvéért ismételjük meg, hogy a szöveg az új lexikai elemek bevezetésének színtere, mégpedig a kizárólagos színtere, s egyúttal a lexikai jelentés feltárásának szinte egyetlen eszköze, miután - ahogy erre már utaltunk is - a szavak és kifejezések konkrét és általános jelentése, használati szabályai is a kontextusban, illetőleg a lehetséges kontextusok összességében tárolnak fel a legegyszerűbben és legteljesebben. Nem is szavakat, hanem a szövegbe ágyazott lexikai funkciók betöltésére alkalmas elemeket tanítunk voltaképpen; akkor is, ha egy viszonylag sok új lexikai elemet /ismeretlen szót/ tartalmazó szöveg olvasását lexikai előkészítéssel kívánjuk megkönnyíteni, mert ekkor sem teszünk mást, mint hogy az új lexikai elemet egy az olvasandóval analóg, de annál nyelvileg könnyebb szövegösszefüggésbe ágyazva mutatjuk be hallgatóinknak, előzetesen.

Ez a funkcionális szemlélet határozza meg a szójelentés feltárásában alkalmazott segédeszközök körét is:

- az adott szövegösszefüggésben egyenértékű lexikai elemmel, szinonímával való helyettesítést - amit a megértés ellenőrzéseképpen a hallgatókkal is végeztethetünk;

- a szövegben adott lexikai elemnek más, hasonló, de az eredetinel lehetőség szerint egyszerűbb kontextusba való behelyezését - ami az új szó alkalmazásának begyakorlását is szolgálhatja;

- s csak ha mindez eredménytelen, vagy túlzottan időigényes volna, akkor folyamodunk a körülírással való jelentés-

magyarázathoz - ami viszont, ha a hallgatókkal sikerül elvégeztetnünk, jó alkalom lehet a beszéd- vagy írás-készség fejlesztésére: magunk is tapasztalhatjuk, hogy nem éppen könnyű fogalmazási, tehát szövegalkotási feladat. /Bevetése éppen ezért megszakítja, s így megzavarhatja, de meg is élénkítheti a szövegfeldolgozás folyamatát./

/Igaz, hogy tankönyveinkben kifejezetten lexikai gyakorlatok is találhatóak, ezek azonban általában nem alkalmasak új lexika tanítására, mivel vagy a már ismert szavak jelentésviszonyait tárják fel, precizirozzák, /szinoníma-antoníma gyakorlatok a legkülönbözőbb változatokban/; vagy a már ismert elemekből történő szó- és kifejezés-alkotásnak olyan lehetőségeire irányítják a figyelmet, amelyeket grammatikai szinten tankönyveink nem tárgyalnak /pl. igekötők használata, verbum-képzés/. Ezeken kívül a lexikai gyakorlatok között már csak olyan behelyettesítéses vagy önálló mondataalkotást igénylő gyakorlatokat találunk, amelyeknek /lexikai szempontból/ nincs más céljuk, mint a már elsajátított szókincs elmélyítése, bevésése, begyakorlása/.

## 6.

Ezzel - úgy ahogy - még mindig csak a szövegekkel kapcsolatos egyik készségcsoport, a szövegértés előfeltételeivel végeztünk. Számtalanszor tapasztalhatjuk azonban, hogy az előfeltételek egészen odáig teljesülnek, hogy a hallgatók megértik az egyes mondatokat, és az egész szöveg tartalmáról mégsem tudnak számot adni. A magunk részéről itt is, mint a nem megértett szavak esetében, az ellenkezőjét szeretnék elérni: azt, hogy hallgatóink akkor is tisztába tudjanak jönni valamely szöveg tartalmának lényegével, ha történetesen egy-egy mondat jelentése nem világos a számukra. Csak ebben az esetben remélhető ugyanis, hogy később, /gyarapodó nyelvtani tudásuk segítségével/ az összefüggések ismeretében saját erejükből is tisztázni tudják a homályos részek értelmét. Ez azonban csak akkor érhető el, ha a hallgatók az általunk nyújtott nyelvi ismeretek és a fokozatosan kialakított különféle nem kimondottan nyelvi, hanem logikai és egyéb készségek birtokában - a szövegsajátságok alapján értékelni tudják a szöveg egyes mondatainak egymáshoz és a több mondatos, bekezdésnyi egységekhez való hierarchikus viszonyát, valamint ezeknek egymáshoz való logikai és tartalmi viszonyát;

- ha el tudják választani a lényegest a lényegte-  
lentől;

- ha képesek megállapítani a szöveg tartalmi rész-  
egységeit, feltárni és rögzíteni ezek értelmi összefüggéseit.

## 7.

Óráinkon a szövegfeldolgozás egész menetét, minden mozzana-  
tát e készségek kialakításának szolgálatába állítjuk. Már a mun-  
kát előkészítő beszélgetéssel olyan szituációt, illetve kontex-  
tust próbálunk teremteni, amelybe az olvasandó szöveg minél ter-  
mészetesebben illeszkedik bele, hogy ezzel a szövegnek mint funk-  
cionális egésznek a felfogását megkönnyítsük. Maga a feldolgozás  
tulajdonképpen kezdetben közösen, később egyre inkább a hallga-  
tók által végzett analízis: tehát úgy irányítjuk, hogy mindig az  
egészből indulunk ki, alkalmas szempontot keresünk ennek tagolá-  
sához, aminek elvégzése után tisztázzuk az egyes részek funkció-  
ját az egészben: kiemeljük lényegüket és tisztázzuk ezek össze-  
függését; és így tovább: analóg módon haladunk az egyre kisebb  
részek és részproblémák felé: az egyes mondatokig, és végül -  
ha kell - eljutunk a még ismeretlen nyelvi formákig, lexikai és  
grammatikai elemekig. Ezek -, a mindig kisebb egységek megértése  
az összefüggések fokozatosan feltáruló gazdag hálózatában már jó-  
val kisebb nehézséget fog jelenteni, mint amekkorát az ellenkező  
irányba, vagy mondatról mondatra való haladás esetén, a "levegő-  
ben lógva", vagy egyoldalúan a lineáritás láncára fűzve jelentene.

Az analízis eredményét menet közben folyamatosan vagy utólag,  
összefoglalásképpen kulcsszavak, kifejezések, címek, kérdések,  
vagy rövid mondatok formájában, az összefüggéseket számokkal vagy  
más jelekkel feltüntetve, esetleg táblázat formájában írásban  
rögzítjük - s erre a hallgatókat feltétlenül rászoktatjuk. Ez  
ugyanis a szövegfeldolgozás folyamatának nem csak döntő láncsze-  
me, hanem egyenesen fordulópontja, mert az analízis végeredménye-  
képen kapott vázlat egyúttal a szöveg szintézisének: elsajátítá-  
sának és tartalmi reprodukciójának alapja és kiinduló pontja lesz.

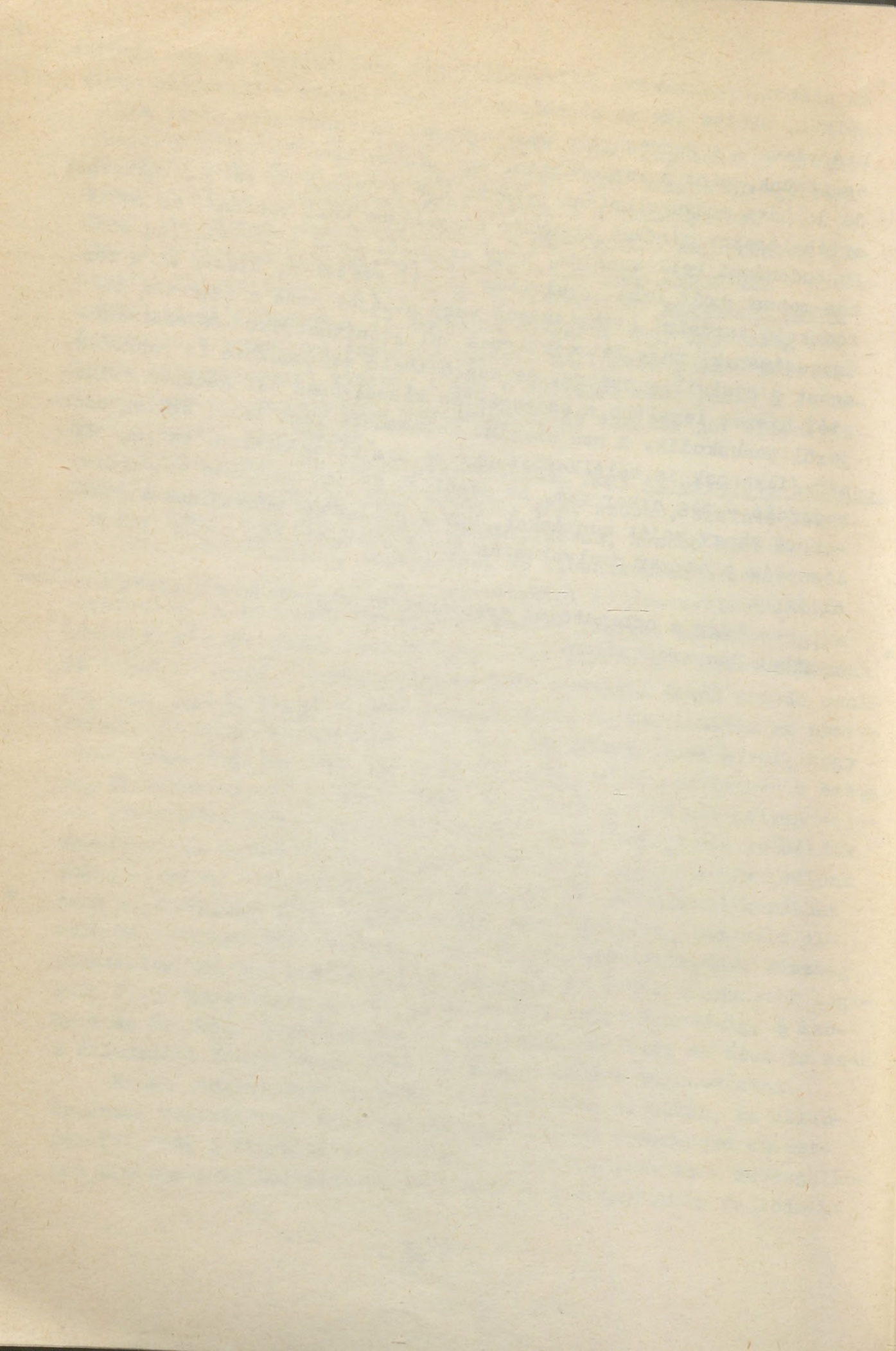
És ezzel végre eljutottunk a szövegekkel kapcsolatos készségek másik oldalához: a szövegalkotáshoz, amin keresztül egyúttal megnyilatkozik a tankönyveinkben szereplő olvasmányoknak - a nyelvi jelenségek demonstrálása és a szövegekkel kapcsolatos speciális készségek kialakítása mellett - harmadik funkciója a nyelvoktatás folyamatában: nevezetesen a kialakított készségek alkalmazása és ellenőrzése. Az óráinkon közösen, vagy egyénileg feldolgozott olvasmányok tartalma ugyanis hallgatóink feltételezett közös ismeretanyagát képezi, s így a szövegek mint témák a szóbeli és írásbeli reprodukció egyezményes, és ezáltal jól ellenőrizhető alapjául szolgálnak.

Aligha szükséges külön bizonyítanom, hogy az olvasott szövegek tartalmi reprodukciója, akár írásban, akár szóban, eleinte kérdésekre - tehát csak mint önálló mondatalkotás, később mint egyre önállóbb szövegalkotás, fogalmazás, az előadásomban érintett valamennyi készséget, a lexikai ismeretektől és grammatikai készségektől a szövegekkel kapcsolatos összes logikai készségekig, a legteljesebb mértékben mozgósítja; s így ezek aktív alkalmazásának és szintjük felmérésének legmegfelelőbb eszköze. Arról nem is szólva, hogy követelményrendszerünk értelmében és szellemében ez nyelvoktatásunk egyik célkitűzése is. Most már eltekintünk attól, hogy külön részletezzük, hogy az egyes készségekkel kapcsolatban a szövegek fogalmazásszerű reprodukciója során hallgatóinknál milyen sajátos problémák, nehézségek jelentkeznek, s ezeket hogyan próbáljuk megoldani és kiküszöbölni. Pedig erről még rengeteg mondanivalónk volna - aminek előadására talán majd egy más alkalommal kerítünk sort -, különösen arra vonatkozólag, amit eddig még nem volt alkalmunk érinteni sem: hogy t.i. az önálló mondatalkotási készség kialakulásától még milyen hosszú és rögzös út vezet a mondatok logikus összekapcsolásán keresztül az önálló szövegalkotásig, a szóbeli és írásbeli fogalmazásig. - Hallgatóinkat ezen az úton is csak a didaktikai fokozatosság elvét betartva tudjuk végigvezetni.

Ennek részletezése helyett most már csak egyetlen, az ellenőrzéssel kapcsolatos, kifejezetten gyakorlati momentumra szeretném felhívni a figyelmet: arra, hogy a szövegértés és a szövegalkotás készségei hallgatóinkban rendszerint nem egyformán fejlődnek:

az előbbi, passzívabb jellegénél fogva rendszerint, de nem kivétel nélkül, előtte jár az utóbbinak. Nekünk azonban - közvetítő nyelv hiányában - a szövegértés készségeinek ellenőrzésére nincs más eszközünk, mint a reprodukció, ami minimálisan is mondatalkotást, de jobbra szövegalkotást jelent. Ezt a hallgatók teljesítményének értékelésekor mindkét irányban figyelembe kell vennünk, és nekik is tudomásul kell venniük, hogy egyfelől csak a tartalmilag pontos reprodukció lehet nyelviileg is kifogástalan, hiszen mi a reprodukció tartalmi hiányosságát vagy hibáját csak a megértés hiányosságának, vagy félreértésnek tulajdoníthatjuk; másfelől viszont a nyelviileg gyatra, de még érthető reprodukció is reprodukció, hiszen legalább a szövegértés készségének elfogadható szintjéről tanuskodik. A szó szerint felmondott vagy leírt szöveg azonban /ilyennek is találkozhatunk/ se nem kifogástalan, se nem reprodukció - még akkor sem, ha megoldás és nem puskázás eredménye. - Mert ahogy saját munkánkat, úgy a hallgatók munkájának értékelését is a magyar nyelvoktatás által elérendő cél szolgálatába állítjuk:

- hogy a hallgatóink eredményesen végezhessek szakmai tanulmányaikat Magyarországon.



Dr. Gyenes Tamásné:

## SZÖVEGTANÍTÁS HALLÁS UTÁN

A korszerű nyelvtudás /s így a korszerű nyelvoktatás/ próbája a beszédképesség. Az egyetemi magyar nyelvoktatás perdöntő próbája a beszédértés. Mert a hallgató hiába érti az írott szöveget - szótárral vagy akár anélkül -, hiába ír nyelvi szintjének megfelelően, sőt esetleg annál is jobban. Abból a külföldiből, aki az első, de legislegkésőbb a második félév folyamán nem válik képessé az előadások megértésére, követésére, rögzítésére /egyszóval recipiálására/ és a reprodukálásra, nem lesz mérnök. Ha ugyanis a magyar nyelv számukra a szakmai tanulmányaiknak, a mérnökéválásnak az eszköze, úgy a hallás utáni szövegértés e szerszám éle.

A hallás utáni szövegértés nem egyenlő a hallott szöveg pusztá felfogásával; nem is csupán önmagától végbemenő megértési folyamatról van itt szó. A hallgató összetett lelki és logikai tevékenységére, e tevékenységek egész láncolatára van szükség ahhoz, hogy az elhangzó szakmai vagy alaptárgyi ismeret idegen anyagból elsajátítható anyaggá alakuljon át. E pszichikai és logikai lépéseknek még a vázolására sincs módunk. A kérdés bonyolult voltát mindössze egy lengyel kísérlet szűkszavú ismertetésével szeretnénk érzékeltetni. A kísérletet Krakóban, az egyetem Léletani Intézetében végezték, ahol a jegyzetelésnek és az előadás megértésének összefüggéseit vizsgálva az elsőéves lengyel hallgatók anyanyelven történő recepcióját tanulmányozták. A több bálát kitevő kísérleti dokumentum koncepciózus értékelésekor Włodimierz Szewczuk professzor arra az eredményre jutott, hogy a megvizsgált elsőéveseknek mindössze öt százaléka volt képes az előadás teljes gondolati szerkezetét felfogni, tizenkét százalék az egész előadás gondolatilag összekapcsolt fő alkotóelemeiig, ötvenkilenc százalék pedig csak a gondolatilag összekapcsolt töredékeiig jutott el. Tizennyolc százalék össze nem kapcsolt egyes gondolatokat recipiált, míg hat százalék csupán össze nem kapcsolt gondolattöredékeket fogott fel. Mindez pedig anyanyelven tartott előadások megértésére vonatkozik. Kell-e ecsetelni, hogy vajon mennyit érthet az első időszakban az egyetemi előadásokból az a külföldi elsőéves, akinek kb. háromezer magyar szó a szókincse, aki bonyolult szerkeze-

teket alig tartalmazó adaptált szövegekhez és jól artikulált, lassú tempójú magyar beszédhez szokott? Megjegyzendő: a tehetséges hallgatók véres verítékekkel előbb-utóbb nélkülünk is megbírkóznak a nehézségekkel. Az átlag csak súlyos áldozatok, iv-k és egyéb gyötrelmek árán. A gyengébbek elvéreznek. A magyar nyelvórákon folyó hallás utáni szövegoktatás mindannyiuknak lényeges segítséget nyújt. Mielőtt azonban összefoglalnánk e téren megoldandó feladatainkat, mustármagnyi ízelítőt adnék az oktatás mikéntjéről. Ehhez előljáróban emlékeztetnünk kell tankönyveinkre. A Magyar Nyelv I. és II. kötetének valamennyi leckéjéhez két szöveg tartozik. A római kettessel jelölt ún. második szövegek a hallás utáni szövegtanítás céljából kerültek be a tankönyvbe.

Hogyan oktatjuk ezeket a szövegeket? Például így: Először is szigorúan eltétetjük vagy legalábbis becsukatjuk a könyvet, majd rövid előkészítő beszélgetésünkben /amely semmiképpen sem lehet monológ/ vagy tartalmilag vagy lexikailag exponáljuk az olvasmányt. A tartalmi exponáláshoz szemléltető képeket is használhatunk. A lexikai exponálás hasonlít ahhoz, ahogyan a magyar diákoknak a verseket készítjük elő, melynek során a nehezebb idiómákat, az ismeretlen szavakat, itt az ismeretlen kulcsszavakat, tehát nem valamennyi szót, szinonimákkal tesszük eleve érthetővé. Esetleg nem sok /3-4/ kulcsszót a beszélgetés során a táblára is felírhatunk. Második lépésként kinyitattjuk a hallgatók füzetét, kézbe vétetjük az írószerszámot, és esetleg egy-két megfigyelési szemponttal, esetleg problémafelvetéssel tesszük eleve érdekeltté őket a - különben kötelező - jegyzetelésben. A könyvet senkinek sem szabad kinyitnia. Mi a szöveget vagy felolvassuk - ilyenkor színesen, érdekesen intonálunk, szinte egyetemi előadást imitálunk - vagy ha jól ismerjük az anyagot, azt szabadon, - de szabatosan - is előadhatjuk. Beszédtempónk - különösen az első időszakban - mérsékelt, tekintettel van a fejletlen jegyzetelési készségre. Már az első felolvasás vagy előadás után igyekszünk a hallgatókat a szöveg tartalmi vázának reprodukálására rábírni, illetve feleletet várunk az esetleg feltett kérdésre, kérdésekre. A válasznál természetesen felhasználhatják saját jegyzeteiket, de semmiképpen sem nyithatják ki a könyvet. Ezután következik a második, már gyorsabb ütemű felolvasás, előadás, amelynek során megkívánjuk, hogy egészítsék ki eddigi jegyzeteiket. A második felolvasás előtt esetleg újabb megfigyelési szempontokat is adhatunk.



A második felolvasást követően előbb a szöveg leglényegesebb pontjait, majd a - többnyire táblán is rögzített - vázlatpontok alapján a részleteket beszéljük meg. A vázlatot a diák is felírhatja, a tanár is, de csakis akkor, ha már mindenki előtt világos, miért épp ez kerül a táblára. A vázlat sokféle lehet, - erről az első szövegekkel kapcsolatban már szó volt. Olykor grafikus ábra, kapcsolási, szerkezeti rajz is betöltheti a vázlat funkcióját. E vázlat segítségével jutunk el az óra fénypontjáig, amikor is egy diák - jegyzetei és a vázlat alapján - összefüggően elmondja a hallottakat. Kezdetben a vázlatnak csak egy-egy pontját mondassuk el egy diákkal. Némelykor ezt a szóbeli elmondást röpdolgozat jellegű helyszíni fogalmazásban is visszakérdezhethetjük. E feladatokat azonban nem célszerű osztályozni, hiszen nem értékelés, hanem készségalkotás és a tanár orientálása a céljuk. A hallás utáni szöveget a következő órán szóbeli /esetleg írásbeli/ feleletként általában számon kell kérnünk. Arra ugyan számítanunk kell, hogy a gyengébbek közben a tankönyv szövegét is segítségül veszik. Minthogy azonban e számonkérések már nem a hallás utáni szövegértés, hanem a szóbeli /esetleg írásbeli/ szövegprodukciónak a célját szolgálják, ez az otthoni készülés nem zavarja a célkitűzést. A hallás utáni szöveg - ahogyan a Magyar Nyelv I. és II. minden egyes leckéjéhez tartozó utolsó 4-5 gyakorlatból is kitűnik, - további beszélgetések, szóbeli és írásbeli feladatok kiinduló pontja is lehet.

A hallás utáni szövegértés tanítása elképzelhetetlen a jegyzetelés tanítása nélkül. Ha megnézzük hallgatóink szakmai jegyzeteit, egy részüknél - éppen a jobbaknál - eleinte azt tapasztaljuk, hogy túlnyomórészt anyanyelvükön rögzítik az előadásból megértett gondolatokat. A hallás utáni szövegek rövidebbé és egyszerűbbé váltak miatt magyar órán ehhez szerencsére nem nagyon folyamodnak. Ha megértetjük velük, hogy az anyanyelvi jegyzetelés nemcsak két, sőt háromszoros munka a szakadatlan ide-oda fordítgatás miatt, hanem lassítja is magyar nyelvtudásuk gyarapodását, másrészt ha nem sajnáljuk az időt, és az első félév első hónapjában két-három alkalommal rászánunk egy-egy félórát a jegyzetelés tanítására, /a bonyolult névszói állítmányú mondatok verbálissá la-  
zítására, a jegyzetelés hagyományos grafikus jeleinek alkalmazta-

tására/ meggyorsítjuk magyar nyelvi jegyzetelési készségük kialakítását. S ezért a legtöbben különösen hálásak.

Csupán csak zárójelben szeretném megjegyezni, hogy - amennyiben nevelési céljainknak megfelel - előre megtervezett adaptált újság, ill. folyóiratcikkeket is taníthatunk hallás után. Másodéven ily módon bonyolultabb, hosszabb szövegeket is tanítunk, sőt egyes csoportokban népszerű tudományos rádióelőadások magóra vett részletét is felhasználjuk az oktatásra. Legjobbaink pedig már elsős korukban is részt vesznek a nyelvi versenyen, amelyen egy magyarul beszélő, szakmai tárgyú hangosfilmet kétszeri megtekintés és az erről készített jegyzeteik alapján hosszú, igényes fogalmazásban reprodukálnak a hallgatók.

A hallás utáni szövegtanítás feladatait összegezve: elsőéves hallgatóinkat fokozatosan meg kell tanítanunk a gyors tempójú szakmai előadások tudatos recipiálására. Arra, hogy eleinte a legfontosabb összefüggéseket, később minden lényeges ismeretet rögzíteni tudjanak. S arra is, hogy e rögzített anyagot összefüggő szövegben szabatosan reprodukálni is képesek legyenek.

Végezetül - másfél évtizedes tapasztalatok alapján - elmondhatom: a hallás utáni szövegoktatás nagyon népszerű a hallgatók között. Nemcsak a témák sokrétűsége, hanem a feldolgozás számtalan lehetősége is színessé teszi az órát, felüldíti a diákot, eredményesebbé teszi még a többi, ennél elvontabb, nehezebb anyag tanítását is.

## A NYELVTANI ANYAG TANÍTÁSA

### Bevezetés

Nyelvtani anyagunk tanításának alapelvei mindenekelőtt a magyar idegen nyelvként, kívülről való szemléletéből erednek. Legfontosabb alapelveink a következők:

- alkalmazott nyelvtant tanítunk, nem tételes nyelvtani ismereteket, a nyelvi jelenségeket nem a hagyományos leíró nyelvtan szempontjai szerint csoportosítjuk és tanítjuk;
- az új nyelvi jelenséget a már ismerthez viszonyítjuk, az ismert egyszerűbb jelenségből vezetjük le, s bemutatjuk az új jelenséget kísérő jelentéstani és mondatszerkezeti változásokat;
- ezzel összefüggésben fontos alapelv a mondatközpontúság: az új nyelvi ismeret mindig mondatkeretben jelenik meg, az új jelenség levezetésekor mondatformák viszonyára irányítjuk a figyelmet; a bemutatás módját az adott jelenség mondatbeli szerepe, a mondatszerkezetben elfoglalt helye, szintaktikai kötöttségei határozzák meg.

Ezek az alapelvek alakítják ki a nyelvtan oktatásának fő módszereit, míg magának a tananyagnak a kiválasztásában döntő szempont: oktatásunk célja, az, hogy a hallgatók megismerjék a tudományos /műszaki/ nyelvet és stílusréteget, s hogy ismereteiket alkalmazni tudják tanulmányi munkájukban. Nyelvtani anyagunk a Nemzetközi Előkészítő Intézetben oktatott alaktani, mondattani ismeretekre épül. A meglevő nyelvi anyagot új szempontok szerint vizsgáljuk, új elemekkel egészítjük ki: átlépünk a szóképzés, szófajtan területére; elsősorban az igei névszóképzéssel és a névszói névszóképzéssel foglalkozunk. Már itt hangsúlyoznunk kell, hogy számunkra a szóképzés nem pusztán lexikai kérdés, nem csupán a szóalkotás problémaköre. Mindezt a későbbiekben, az alkalmazott módszer - a transzformáció - bemutatásával tesszük világossá.

A téma a továbbiakban három részre tagolódik. Az I. rész az alapvető módszerekkel foglalkozik, a II. rész a nyelvtannak az óra menetében elfoglalt helyét és bemutatásának formáját tárgyalja

/e két rész az első éves nyelvtani anyagra épül/, a III. rész tárgya: a II. év nyelvtani anyaga.

## I. rész

### Alapvető módszerek a nyelvtan tanításában

Módszereink összhangban vannak a hallgatók által az előkészítő tanfolyamon megismert, már megszokott módszertani elvekkel. Mindössze három alapvető módszert emelek ki. Ezek: a kérdőmondat, a kérdőstruktúra alkalmazása; az elemzés; és a transzformáció. Természetesen e hárommal nem merül ki a módszerek eszköztára, más módszertani szempontok azonban jól csoportosíthatók az említett három köré. Így összefüggésük, egymást feltételező jellegük is világosabb lesz.

#### I. Kérdőstruktúrák

A mondatközpontúságnak fontos módszerbeli kiegészítője a kérdőmondatok, kérdőstruktúrák alkalmazása. Szerepük többféle: utalunk velük a mondat szavainak mondatrészi szerepére, a szintagmák elemeinek összetartozására, így segítségükkel elkerülhetjük a felesleges grammatizálást. Megkönnyítik a hangsúlyos mondatrész szórendi helyének, jelentőségének megértését is. A kérdőszó és a rá felelő mondatrész ragjának azonossága jó útbaigazítást ad az új nyelvi jelenség bemutatásakor, az alaktani, mondatszerkesztési hibák javítása során és az elemzésben. A kérdőmondatok alkalmasak a mondatbővítés irányítására, a mondatalkotás segítésére is.

Mint említettük, a bonyolultabb felépítésű szintagmák, mondatszerkezetek elemeinek összefüggéseit is csak a kérdőformák helyes alkalmazásával tárhatjuk fel.

Pl. A fémeket helyettesítő műanyagokat az építőiparban is alkalmazzák. Ebben a mondatban "a fémeket helyettesítő műanyagokat alkalmazzák" - szerkezet láncszerű kapcsolódását kérdésekkel vizsgálhatjuk meg:

Mit alkalmaznak? - műanyagokat

Milyen műanyagokat? - helyettesítő /műanyagokat/

Mit helyettesítő? - a fémeket

A kérdéssorozat megmutatja, hogy a fémeket tárgy az igenév bővítőménye, a műanyagokat tárgy pedig közvetlenül a ragozott ige bővítőménye.

## II. Az elemzés

A kérdezés módja és alapvető célja szoros összefüggésben van módszereink másik fontos összetevőjével, az elemzéssel. Az út a mondatrészekre való rákérdezés kezdeti fokától a tudatos mondat-elemzésig vezet. Az elemzés módszere a közvetlen összetevőkre bontás. Először alanyi és állítmányi szerkezetre bontjuk a mondatot, majd e két részen belül megkeressük az egymás mellé vagy alá rendelt szerkezetömböket. Kérdésekkel ezeket is tovább bontva eljutunk a végső összetevőig, az egyes szavakig. Így elemezve könnyen felismerhetjük az összetartozó, szerkezetet alkotó szócsoportokat. Ugyanakkor megismerjük a szerkezetek egyes elemeinek a környezetünkben álló más szavakhoz való viszonyát, a szerkezeteken belüli kapcsolatokat is.

Ezeket az összefüggéseket áttekinthetően ábrázolhatjuk szerkezeti rajz /ágrajz/ segítségével. Így ellenőrizhetjük, hogy a hallgatók képesek-e a mondat helyes tagolására. /Elegendő, ha az elemzés során a hallgatók csak az alapvető mondatrészek nevét ismerik./

Oktatásunkban az elemzésnek sajátos jelentősége van. Részben ugyanis annak a készségfejlesztésnek, amelynek célja, hogy a hallgató képessé váljék a bonyolult mondattagok lebontására, az elemek közötti viszonyok pontos felismerésére, s végeredményként a mondat teljes megértésére. Az elemzésnek tehát fontos szerepe van a passzív nyelvtudás fejlesztésében, és előkészíti az aktív nyelvhasználatot: a mondat egyszerűbb nyelvi szintű reprodukálását és az önálló mondatszerkesztést. Ebben a folyamatban alapvető nyelvi eszköz a transzformáció; ez egyben módszereink harmadik összetevője.

## III. A transzformáció

A hallgatók a transzformáció módszerével is az előkészítőben ismerkednek meg. A transzformációk azonban az egyetemi-főiskolai oktatásban, az összetettebb nyelvi formák körében kapják meg igazi jelentőségüket. E módszer jegyzeteink nyelvtani anyagának feldolgozásában alapvető eljárás, de tágabb értelemben véve nélkülözhetetlen a tanulók általános nyelvi szintjének, kifejezőképességének fejlesztésében is. Ezért ezzel a módszerrel foglalkozom legrészletesebben. A transzformációkat három szerepkörük alapján vizsgálhatjuk:

- A./ A transzformáció mint a nyelvtan tanításának módszere;
- B./ A transzformáció mint a szövegfeldolgozás eszköze;
- c./ A transzformáció mint az aktív nyelvtudás része.

Ez az elkülönítés csak a módszertani megközelítés számára indokolt. Alkalmazott ismeretként a transzformáció szerepei nem különülnek el élesen, inkább egymásra épülnek /a B. és C. szerep-  
kör is a nyelvtani ismeretekre alapozódik/.

#### A./ A transzformáció mint a nyelvtan tanításának módszere

A transzformáció módszere nyelvtani anyagunkra alkalmaz-  
va sajátos módszerbeli szempontokat vet fel. Jegyzeteink új nyelv-  
tani anyaga, a szóképzés a szintagmát alkotó szerkezetek mondaton  
belüli mozgásával, alakíthatóságával ismerteti meg a hallgatókat.  
Mind az igei névszóképzés során /a jegyzet I. kötete/, mind a név-  
szói névszóképzés területén /II.kötet/ a transzformációs módszer-  
rel mutatjuk be az új nyelvi jelenségeket.

A képzés két területének több közös vonása van:

- a./ azonosak az anyag kiválasztásának szempontjai: a műszaki nyelvben gyakori, állandóan előforduló nyelvi jelenségek, képzők kapnak hangsúlyt; e tanított jelenségek létrejötte, mondatbeli szerepe és változása szabályokba foglalható, általánosítható.
- b./ a szóképzés szintaktikai kapcsolatok sűrítése /mindkét eset-  
ben/, a képzőelem új jelentésmozzanatot ad az alapszóhoz; a képzett szót valamilyen szintagma helyett használjuk.
- c./ az új nyelvi jelenséget mindig a már ismerthez viszonyítjuk, ismert jelenségből vezetjük le, tisztázzuk a fennálló jelen-  
téstani és szintaktikai kapcsolatokat.

A két képzőcsoportnak eltérő sajátosságai is vannak, ez indo-  
kolja, hogy külön-külön is vizsgáljuk feldolgozásuk módszerét.

a./ Az igéből képzett szófajokat tanítva bemutatjuk, hogy a képzés mennyiben alakította át az eredeti igei alaptagú szintagma belső szerkezetét, és a képzett szóalak hogyan tartja meg vagy változtatja meg a képzés előtti bővítményeit. A transzformáció egy-  
szerre több nyelvi síkon mutatja be a változásokat. Megvilágítja a képzéssel járó jelentésváltozást, feltünteti az új jelentést

vagy jelentésmódosulást kifejező alaki elemet, a képzőt. De igen lényeges a mondatban síkja is, vagyis az, hogy megismerjük a jelzett szintaktikai változásokat, a transzformációval együtt járó strukturális átrendeződést. Fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy a képzett szó új szófaji jellege milyen mondatrészi szerepet, mondatbeli funkciót enged meg.

Nézzük egy példán az elmondottakat. Két mondatból indulunk ki, máris utalva a transzformáció tömörítő szerepére. /A két mondatot először határozói igenevet, majd -ás, -és végű főnevet tartalmazó mondatná alakítjuk./

1./ A hőmérsékletet jelentősen növeljük. Ezzel meggyorsítjuk a reakciósebességet.

2./ Transzformáció határozói igenévvé: A hőmérsékletet jelentősen növelve meggyorsítjuk a reakciósebességet. A növel tranzitív igének a kiinduló mondatban két bővítménye van: egy tárgy és egy határozó; ezekkel alkot szerkezetet. Az új mondatban - határozói igenévvé alakulva - bővítményeit magával viszi, vagyis igei jellegét megőrzi /a hőmérsékletet jelentősen növelve/. Mondatrészi szerepe azonban megváltozott, határozóvá vált, s bővítménye lett a meggyorsítjuk igei állítmánynak /jelentősen növelve meggyorsítjuk/.

3./ Transzformáció -ás, -és végű főnévvé: A hőmérséklet jelentős növelésével meggyorsítjuk a reakciósebességet. Ebben a mondatban már nagyobb a szerkezeti változás. Az ige határozói bővítményét a főnév jelzős bővítményként őrzi meg /jelentősen növeljük - jelentős növelés/. Alapvető változás az is, hogy az ige tárgyi bővítménye birtokos jelző lett /a hőmérsékletet növeljük - a hőmérséklet növelése/. Maga a főnév ugyanúgy határozó szerepben áll, mint az előző mondat igeneve, de felvehet más funkciót is.

Az igeből képzett főnév igei jellegét kevésbé őrizte meg, mint az igenév. E képzők tanításának sorrendjét éppen az határozza meg, hogy az új /képzett/ szó mennyire tartja meg igei tulajdonságait. A tanítás során az a feladatunk, hogy a fenti komplex változásokat megláttassuk a hallgatókkal, szabályszerűségeikre felhívjuk a figyelmet, és aktív ismeretté tegyük ezeket a transzformációkat.

b./ A névszóból képzett névszókkal /melléknevekkel/ kapcsolatban csak a képzés során jelentkező sajátos kötöttségeket emeljük ki. A képzett szóalak szintaktikailag nem mindig egyenértékű

a jelentéstanilag megfelelő szintagmával, a mondatszerkezetben nem mindig felcserélhetők. Pl. A mérési eredményeket ellenőriztük; ebben a mondatban a méréssel kapcsolatos szintagma helyettesítheti a képzett szót. De ez nem mindig lehetséges. Pl. Folyadékos nyomásmérővel végeztük a mérést. Ha a folyadékos képzett alakot a folyadék van benne, folyadék tartozik hozzá szintagmával oldjuk fel, a helyettesítést nem végezhetjük el.

A példák azt is mutatják, hogy a létrehozott szintagma rendszerint bonyolultabb a képzett alaknál. Most a transzformációval mindenekelőtt a képző jelentését /jelentéseit/ igyekszünk tisztázni. Az alapszót tartalmazó szintagmával mintegy szabályba foglalva adjuk meg a jelentést.

Pl. A fémeknek rácsos szerkezetük van. - A fémek szerkezetére jellemző a rács. Rácsos, jelentése: rács van benne/rajta; rács tartozik hozzá.

A transzformáció azt is bemutatja, hogy a képzett szóval alkotott jelzős szerkezeteknek milyen szintaktikai viszony felel meg a jelentéstanilag egyenértékű szintagmában. Pl. az -s képző esetén a képzés alapszava a transzformált szintagmában alany lesz: vizes ruha - víz tartozik a ruhához, víz a ruhában. Az -i képző esetén fordított a helyzet: vízi jármű - vízhez tartozik a jármű, vízen a jármű. Itt az alapszó a szintagmában bővítmény, határozó. Ezzel a módszerrel bemutathatjuk a képzők közötti viszonyt is.

A transzformáció nyelvtani alkalmazásának összegzéseként a következőket állapíthatjuk meg. A képzőcsoportok bemutatásának módja bizonyíthatta, hogy a szóképzést nem tekintjük pusztán lexikai kérdésnek, sőt nem is a hagyományos leíró nyelvtani értelemben tanítjuk. A transzformáció módszere kitágítja a szóképzés határát, megnöveli jelentőségét: tegyük hozzá, tanításának fontosságát is.

A transzformáció és a szóképzés összefüggése ugyanis kétirányú. Ha a hallgatók a transzformáció alkalmazásával tanulják az anyagot, egyúttal egy olyan módszert is elsajátítanak, amely közvetlenül az aktív nyelvhasználatot szolgálja, s alkalmazhatósága túlmutat a szűkebben vett nyelvtani tananyagunkon: a nyelvhasználatban megkerülhetetlen tartalmi ismeretté válik. Szabályszerűsége révén a transzformáció a nyelv és beszéd törvényszerű összefüggéseit foglalja magában, szinte műveletszerűen. Mivel e legtöbb-



szőr szófajváltással járó nyelvi műveletek alapvető tényezői éppen a képzők, elengedhetetlen, hogy a hallgatók mélyebben ismerkedjenek a szóképzéssel, és az is célszerű, hogy éppen ilyen keretben ismerkedjenek meg vele. Ez a jelzett kölcsönösség lényege.

### B./ A transzformáció mint a szövegfeldolgozás eszköze

Először szükségesnek látszik a transzformáció definíció-szerű jellemzése. Ebben támaszkodunk az előző rész tanulságaira. A meghatározás fő elemei a következők lehetnek:

- Egy adott nyelvi formában megfogalmazott gondolattartalmat más nyelvi formával fejezünk ki.
- A két forma között meghatározott jelentéskapcsolat van: legtöbbször azonosság, hasonlóság, de lehet módosulás és ellentét is.
- A kiinduló és a transzformált nyelvi forma közötti szintaktikai viszony, szerkezeti különbség szabályokkal leírható.
- A két forma átalakítási lehetősége kölcsönös /legalábbis bizonyos szerkezeti egységeken belül/, vagyis a művelet megfordítható.

A meghatározás utolsó eleme, az oda-vissza alakíthatóság a nyelvi mozgás fontos oldalára mutat rá. Transzformáció segítségével összetett szerveződésű mondatokat alkothatunk, de ez a módszer megmutatja visszaalakításuk, lebontásuk útját is. A tanult átalakításokat ez teszi használható eszközzé a szövegfeldolgozásban. Az oda-vissza alakítások ismerete segíti az olvasott szöveg megértését, egyszerűbb nyelvi szintű visszaadását, bizonyos fókig megszabja a feldolgozás útját is. Célunk, hogy a hallgató a megtalált és megértett gondolattartalmat képes legyen elemibb nyelvi formákkal - saját nyelvi szintjén - reprodukálni, szóban vagy írásban. A nyelvteni anyag felépítése, tanításának módszere jól szolgálja ennek a fontos készségnek, a szövegekkel való bánni tudásnak a fejlesztését is. Látnunk kell, hogy a globális szövegértés célkitűzése nincs ellentétben a mondatokkal. A szövegfeldolgozás egyik célja valóban a globális szövegértés kialakítása, ugyanakkor a hallgatóknak a teljes reprodukció érdekében el kell jutniuk a részletek megértéséhez is.

Az előbb leírt folyamat - a gondolattartalmuk sűritése, majd

a nyelvi formák újra szerkesztése -összefügg az analízis-szintézis nyelvoktatásunkban állandóan jelen levő kettősségével. Az ismertett módszerek közül a kérdőstruktúra alkalmazása mindkét műveletet szolgálja: az elemzéssel együtt a mondatbeli egységek szétválasztását segíti, ugyanakkor - az oktatásban - szabályozó, irányító eszköze a mondatépítésnek, a szintézisnek is. Ilyen szerepet mindenekelőtt a nyelvi formákat tömörítő transzformációk alkalmazásakor kap. De láttuk, hogy az átalakítások a lazább felépítésű mondatokhoz is megmutatják az utat. A transzformáció tehát foglalatja az analízis-szintézis műveletének, s így rávilágít a kérdőmondatok és az elemzés mélyebb, jelentőségére is.

### C./ A transzformáció mint az aktív nyelvtudás része

Az előzőekben a transzformációt a nyelvtan- és a szöveg-tanítás eszközeként jellemeztük, de részben úgy is leírtuk, mint a nyelv sajátos, számunkra eredményes megközelítésének útját, mely a nyelvi készségek minden területén a gördülékenyebb nyelvhasználat felé visz. Ebben az irányban haladva tovább tágíthatjuk a transzformáció fogalmát, és újabb módszertani szempontokhoz juthatunk.

A nyelvtan és a szöveg /tehát a készen kapott nyelvi anyag/ feldolgozásán túl a transzformációk rendszere az önálló gondolatkozás számára is gazdag forrás: a gondolatok kifejezési eszközeit, a megfelelő nyelvi formákat idézi fel a beszélő számára. Ezzel segíti a helyes nyelvi forma kiválasztását, a gondolatok összekapcsolását, így az összefüggő beszédet, magát a nyelvi megnyilatkozást. Láthatjuk, hogy ehhez a fontos célhoz is - a lexika szerepét nem lebecsülve - az eredményes nyelvtanoktatás viheti közelebb a hallgatókat; például a transzformációk sokoldalú bemutatásával, hajlékony alkalmazásukkal.

A következőkben a transzformációk néhány lehetőségét mutatjuk be /a kiinduló mondatok, szerkezetek szerint csoportosítva őket/. Kiindulhatunk egy mondatból: A feladatot könnyen meg lehet oldani. - A feladat könnyen megoldható. Összetett mondatból: Azokat a jelenségeket vizsgáljuk, amelyek mágneses térben játszódnak le. - A mágneses térben lejátszódó jelenségeket vizsgáljuk. Lehet a kiindulás két mondat is: A fémekeket redukáljuk. Ekkor különböző oxigén-vegyületeket kapunk. - A fémekeket redukálva különböző oxigén-

vegyületeket kapunk. De egyetlen szintagma is bemutatható más nyelvi megszerkesztésben: egyetemi reaktor - az egyetem reaktora, az egyetemhez tartozó reaktor. Gyakorlásként lehet a cél egy összetett szerkezet átalakítása: azok a vegyületek, amelyek a zsírokat jól oldják - a zsírokat jól oldó vegyületek.

Az említett lehetőségek is variálhatók. Egyetlen mondatból kiindulva többfelé is haladhatunk. Pl. két külön mondatot is kapunk: A folyadék párolgása közben csökken a környezet hőmérséklete. - A folyadék párolog. Eközben csökken a hőmérséklete. De magasabb szinten fontos ismeret, hogy a transzformációval olyan nyelvi formába, szerkezetbe tömörítjük egy mondat gondolattartalmát, amely - a mondatszint alá süllyedve - lehetővé teszi a mondanivaló továbbfűzését, a gondolatok összekapcsolását. Szempontunkból most ez az út a lényegesebb.

Példa az elmondottakra: A nyomás növekszik; ez a gondolatmag ilyen zárt mondatszerkezetben ritkán jelenik meg a nyelvhasználatban /a műszaki nyelvben/, inkább valamilyen hosszabb közlés részét alkotja. Ehhez azonban az egyszerű mondatnak el kell vésztennie lezártságát. Ha a növekedésről van szó, így: A nyomás növekedése..., befejezve pl.: A nyomás növekedését feljegyeztük. Ha közvetlenebbül a nyomáshoz kapcsolódik a közlendő, így: A növekvő nyomás... /nyomást.../nyomásnak; ezzel - szaknyelven szólva - a szintagmává alakított mondat több vegyértékű lett, a mondatszint alá süllyedt mondattagot több irányba bővíthetjük. További példák: A vezeték elektromos energiát szállít; feloldva: A vezeték által szállított elektromos energia..., illetve: Az elektromos energiát szállító vezeték...

Ezekkel az átalakításokkal kiléptünk a zárt mondatszerkezetből, kitágítottuk a mondat határait, de mondhatjuk: a mondatalkotás szabályait leíró nyelvtanéit is. A mondat szavai - a szóképzés, szófajváltás és az ezzel járó szerkezeti változások eredményeként - más nyelvi szerepkört foglaltak el: nemcsak mondatrészi szerepük, hanem, tágabb értelemben, beszédbeli funkciójuk tekintetében is; más lett kapcsolási lehetőségük, más szemantikai töltést kaptak.

Összegzésként a következőket állapíthatjuk meg. Rendszeres gyakorlás esetén a transzformáció formái az önálló gondolat kifejezés támaszává válnak, jelentősen meggyorsítják a megfelelő nyelvi szerkezetek kiválasztását a nyelvi közlés során, tehát a be-

szédkészség összetevőjeként jelennek meg. A hallgató miután végigjárta az átalakítások mindkét /vagy több/ irányát, találkozott az egymásnak megfelelő nyelvi formákkal, gondolatait e nyelvi formák között válogatva különbözőképpen tudja kifejezni, vagy legalább képes alkalmazni a számára könnyebb vagy ismertebb nyelvi formát. Jegyzeteink sok nyelvtani gyakorlattal szolgálják e készség megalapozását.

A fentieket még a következő szempontokkal egészíthetjük ki.

a./ Transzformációink rendszere egy olyan nyelvtan részét képezheti, mely tartalmazza a nyelvi konstrukciós viszonyok összességét, s megadja a jó beszédhez vezető utasításokat, ugyanakkor rámutat a nyelvi formák használati korlátaira, kizárja a nyelvhasználat számára elfogadhatatlan grammatikai formákat.

b./ A transzformáció összhangban van nyelvoktatásunk egész szemléletével, sőt tágabb értelemben annak egyik legfőbb visszatükrözője. Részben e módszertani elv alkalmazásával ültetjük át a gyakorlatba szemléletünk alapvonásait: azt, hogy a nyelv belső logikájából indulunk ki, hogy a nyelv tipikus vonásait állítjuk előtérbe, és működésbeli törvényszerűségeit tanítjuk. Lényeges az is, hogy a transzformáció módszere funkcionális szemléletünk keretébe illeszkedik. Itt a funkció fogalom szélesebb értelmezésére gondolunk: részben a nyelvi formák lehetséges beszédbeli szerepét /a forma és jelentés kapcsolatát/, részben az azonos jelentéstartalmú szerkezetek /a forma és forma/ viszonyát tartjuk szem előtt. Ez utóbbi értelmezés körébe tartoznak a transzformációk.

c./ Végül még egy módszertani szempontot érintünk. A nyelvtan tanításában váltakozva élünk induktív és deduktív módszerekkel /e két módszer mozzanatai egyszerre is megjelenhetnek/. Az induktív utat követjük, amikor az új nyelvi jelenségeket konkrét példák formájában mutatjuk be, és az érvényesülő törvényszerűségeket általánosítjuk. A deduktív módszerekhez kapcsolódunk a következőkkel: ismert, gyakran általánosabb formákból kiindulva levezetjük az új ismeretet. Emellett szintén deduktív lehetőség a nyelvtani anyag bemutatásában: felhasználjuk jegyzeteink I. olvasmányaiból magát az új jelenséget szemléltető nyelvtani példákat, és innen kiindulva tárjuk fel a jelenség létrejöttének útját. De mindez átvezet a következő témakörbe.

A nyelvtan helye az óra menetében,  
a nyelvtani anyag bemutatásának formája

Két tényezőt mindenképpen figyelembe kell venni e témakörrel kapcsolatban: az egyik a foglalkozások felépítése, a dinamikus óravezetés, a másik a szövegközpontúság. Természetesen közvetve vagy közvetlenül nyelvtanítás egy-egy foglalkozás minden szakaszában folyik /mondatalkotás, hibajavítás, begyakoroltatás, ismétlés stb. formájában/. De szempontunk most az, hogy az új nyelvtani ismeretek közlése és elsajátítása hogyan illeszkedik az óra egészébe. Egy lecke nyelvtani anyagának és I. olvasmányának feldolgozását érdemes azonos foglalkozáson elkezdni. Gyakori az, hogy az új nyelvtani anyaggal az olvasmány egy logikai egységének feldolgozása után kezdünk foglalkozni, de tehetjük fordítva is.

Azt azonban nem téveszthetjük szem elől, hogy a nyelvtani anyag tanítását a szöveggel szoros összefüggésben kell végeznünk. I. éves jegyzeteink I. olvasmányai adaptált szövegek: lexikai és nyelvtani szempontból is tartalmazzák a műszaki nyelv jellegzetességeit, illusztrálják az adott lecke nyelvtani anyagát, a nyelvtani ismeretek alapjául szolgálnak. Tehát az aktív nyelvtani tudás megszerzéséhez is a szövegek feldolgozásán keresztül vezet az út: oktatásunk szövegközpontúsága így érvényesül a nyelvtan tanításában. A szöveg és nyelvtan kapcsolatát a nyelvtani gyakorlatok is visszatükrözik; kéri az új nyelvi forma kikerestetését, az olvasmány mondatainak átalakítását, elemzését.

A szöveg szerepe nyilván akkor is érvényesül, ha csak a nyelvi jelenség bemutatása után használjuk fel, az ismeret begyakoroltatására, elmélyítésére, élővé tételére; sőt ez nem is maradhat el. A szöveget azonban használhatjuk kiindulásként is az új anyag szemléltetésében. De akármelyik utat választjuk, fontos az, hogy a hallgatók előtt a táblán, mondatkeretben le is vezessük az új ismeretet. Ehhez a leckék nyelvtani táblázatait kell alapul vennünk. Az új jelenség bemutatása történhet a táblázatok mondataival, de természetesen más mondatokkal is. A táblázatok meghatározzák a transzformációk menetét, figyelmeztetnek a kérdőstruktúra és az elemzés alkalmazására. A címszóként álló nyelvtani terminusokat a hallgatóknak elég passzív szinten ismerniük. Közvetlenül az új ismeret levezetése után néhány egyszerű, a táblázatok mintájára

végezhető gyakorlattal ellenőrizhetjük a megértést, tisztázhatjuk az esetleges nehézségeket, automatizálhatjuk az ismeretet.

Há a táblázatokat helyesen használjuk fel, a hallgatók elsajátítják mindazt az ismeretanyagot, amelyet a táblázatok - tételesen ki nem mondva - tartalmaznak.

a./ Az I. kötetben ilyen pl. a tranzitív és intranzitív igei csoportot képzési különbségeinek számontartása. Csekély kivételtől eltekintve az intranzitív igékhez nem járulhat -ható, -hatatlan, és -andó képző. A tranzitivitás és intranzitivitás összefügg az igenevek és képzett melléknévek aktív vagy passzív jellegével. A tranzitív igéből származó szóalakok, a folyamatos melléknévi igenév kivételével, passzív jelentésűek, vagyis nem bővíthetnek tárggyal. Viszont igei alaptagú szintagmává alakulva tárgyi bővítménnyel egészülnek ki: Megoldott feladat - a feladatot megoldják/megoldották; a feladat, amelyet megoldanak, megoldottak.

Mindez magyarázza azt is, hogy a -ható, -hető végű melléknévet miért nem a ható igéből vezetjük le, s miért képzőbokorként tesszük e végződést az alapigéhez. Ható igét ugyanis minden igéből képezhetünk /mozdíthat - mozdulhat/, de az intranzitív igéből alkotott ható ige nem képezhető tovább melléknévi igenévvé /nincs "mozdulható"/.

b./ A II. kötet tanítása során a névszói névszóképzés sajátosságai közül a képzők használati köre és produktivitása érdemel külön figyelmet. /Ezeket a szempontokat a táblázatok elsősorban példanyagukkal emelik ki, de esetenként közvetlenül is utalnak rájuk./ Míg egy igecsoport mindegyik tagja - jelentéstani korlátok nélkül - felvehetett egy bizonyos képzőfajtát, addig a névszói névszóképzők használati köre lényegesen szűkebb. A képzés lehetőségét korlátozza az alapszó jelentése, de befolyásolja a képzett szóval kapcsolatba lépő szóalak /jelzett szó/ jelentése is. Ezért fontos, hogy a táblázatok és gyakorlatok példáit, szókapcsolatait - most egyediségükben is - megfigyeltessük, és elsajátítandó lexikai anyagként kezeljük. Aktív és hibátlan nyelvi ismeretet csak így adhatunk ezen a területen. Amit itt általánosíthatunk: a képző által sűrített szintaktikai kapcsolat jellege és ezzel összefüggésben a képző alapjelentései.

## A II. év nyelvtani anyaga

II. éves könyvünk nem tartalmaz új nyelvtani ismeretet, legalábbis abban a formában nem, ahogy az első éves jegyzetek. Nyelvtani anyaga a könyv külön fejezetét alkotó gyakorlatrendszer. A gyakorlatok a korábbi három év nyelvtani anyagát átismételve összefoglalják, elmélyítik a megszerzett ismereteket. Anyaguk és felépítésük révén magasabb szinten egészítik ki a nyelvtani anyagot, gazdagabban és árnyaltabban mutatják be a nyelvi jelenségek közötti összefüggéseket; így néhány ponton - mélységét tekintve - új ismeretet is adnak a hallgatóknak.

A nyelvtani anyag ilyen kiteljesedését az anyag új szempontú, szófajok szerinti csoportosítása segíti elő. A szófajisághoz köthetjük ugyanis legmaradandóbban és leghasználhatóbban mind az alak-  
tani, mind a mondat-  
tani ismereteket, ha a cél - mint esetünkben is - a mondatépítési készség fejlesztése. A gyakorlatok megvilágítják az egyes szófajok szintagmaalkotó képességét, továbbképzésük irányait, lehetséges mondatbeli szerepüket, általában beszédbeli funkcióikat.

A nehézségi fokok szerinti tagolás - A/B/C csoportok vannak - azt is jelzi, milyen jellegű ismeret kapott fokozott hangsúlyt a gyakorlatokban. A C-típusúak a legnehezebbek: megoldásuk a mondat-  
szerkesztési /transzformációs/ szabályok és a jelentéstani összefüggések alapos ismeretét kívánja meg. A nagyszámú és különböző szintű gyakorlatok közül a tanár kiválaszthatja a csoport színvonalának és a kitűzött célnak legmegfelelőbbeket, az esetleges hiányosságok pótlására legalkalmasabbakat. Sőt a csoport egyes tagjai között is tud differenciálni.

A gyakorlatok az önálló nyelvi továbbképzés megalapozását is szolgálják: nyitottá teszik az ismereteket, megmutatják kiegészítésük lehetőségeit. Példaként említem a főnév C-gyakorlatai közül a 32.-et és 33.-at. Ezek bemutatják, hogy ha az igei alapszóból képzett melléknév, melléknévi igenév főnévvé válik /változtatható - változtathatóság/, e főnév jelzős szerkezeteit ugyanúgy alkotjuk meg, mint a korábban tanult -ás, -és végű főnév szerkezeteit: /a sebességet gyorsan változtatjuk - a sebesség gyors változtatása; a sebesség gyorsan változtatható - a sebesség gyors változtatható

sága/. Ezek a gyakorlatok igen alkalmasak arra, hogy segítségükkel magasabb szintre emeljük a transzformációk ismeretét, hogy rendszerüket és alkalmazhatóságukat pontosabban megvilágítsuk.

Egy gyakorlatsort akkor végzünk el eredményesen, ha megoldása után határozott körvonalakkal áll a hallgatók előtt a belőle elvonható nyelvi-nyelvtani ismeret. Ehhez a gyakorlás bizonyos szakaszában tanári útmutatásra is szükség lehet.

A II. éves jegyzetben a szöveg és a nyelvtan kapcsolata is módosul. A gyakorlatok nem kötődnek egy-egy szöveghez; összhangjukat az a /tartalmi/ kapcsolat teremti meg, hogy mindkettő teljesebben mutatja be a nyelvi valóságot /a szövegek nem adaptáltak/. A gyakorlatok - sokszor nehéz - szaklexikája is erősíti ezt a kapcsolatot. Emellett a szövegek egy-egy részlete közvetlenül is felhasználható nyelvtani gyakorlásra. Szöveg- és nyelvtanoktatásunk közös célkitűzése II. éven is az, hogy a tananyag eredményes elsajátításával a koncentrikusan bővülő nyelvi ismeretek újabb köreit érhék el diákjaink.

Itt felmerülhet a redukált nyelv tanításának kérdése. Ez a fontos elv oktatásunk tudatosan vállalt korlátaira utal: a hallgatóknak a szervezett nyelvoktatás végén sem áll rendelkezésükre a nyelvünkben megjelenő összes nyelvi forma, noha a szaknyelv magában foglalja a nyelv egészét. A megismert formák, nyelvi szerkezetek és a velük végzett műveletek azonban lehetővé teszik a nehézségek áthidalását mind a megértés, mind a reprodukció területén. Miközben a jelzett korlátozottságot komolyan kell vennünk - pl. az esetlegességek csak periférikusan kerülhetnek a tanított anyagba - látni kell a fenti elv ösztönző mozzanatát, módszertani szerepét is. E szempontokat érvényesíti II. éves tananyagunk is a nyelvi eszköztár további bővítésével, finomításával, az anyag céltudatos didaktikai felépítésével. Itt közelíti a hallgatók nyelvi ismereteit a viszonylagos teljesség felé.



## A GYAKORLATOK RENDSZERE

I. Tankönyveinkben szereplő gyakorlatok célja a tanított nyelvi anyag helyes használatának biztosítása az ismert oktatási célkitűzéseknek megfelelően. Az egységes rendszert alkotó tankönyvekben különböző típusú és tartalmú gyakorlatok találhatók, amelyek a nyelv egy-egy részjelenségét, illetve összefüggését kívánják tanítani részeiben vagy összefoglaló jelleggel. Tartalmi szempontból a következőképpen oszthatjuk fel őket/nem fontossági sorrend/:

1. Fonetikai gyakorlatok /pl. 1.50/5./. Ezek egyszerű elolvastatása önmagában nem szolgálja a kívánt célt, de egyes kiejtési hibák /pl. s - sz/ javításához, a helyes hangképzés megtanításához vagy gyakoroltatásához elegendő példaanyagot nyújtanak. A különböző nemzetiségű hallgatók más-más kiejtési nehézségekkel küzdenek, az előbbi pl. inkább spanyol anyanyelvűek számára szükséges, az arab diákok viszont inkább a magánhangzók helyes differenciálásával küzdenek /pl. I.79/6./. E gyakorlatok végzésekor nélkülözhetetlen a tanár szerepe /előre bemutat, javít, ismételtet stb./, s legalább alapvető szinten szükséges a legfontosabb fonetikai törvények, ezen belül a különböző hangok képzési folyamatának /képzési helyének, módjának stb./ az ismerete. Külön lehetőséget biztosíthat a helyes kiejtés oktatására a jól felszerelt nyelvi laboratórium, ahol a hallgató maga vezérli a berendezést, többször ismételhet, a tanárnak pedig módjában áll a többiek zavarása nélkül ellenőrizni, javítani, utasítani.

2. A szövegfeldolgozó gyakorlatok. Önmagukban is két csoportra oszthatók aszerint, hogy az I. vagy a II. szövegek feldolgozását célozzák. Az I. szövegeket feldolgozó gyakorlatok az első két félév tananyagában /az I. és a II. kötetben/ fokozatosan válnak nehezebbekké és összetettebbekké. Feladatuk egyrészt a szöveg megértésének biztosítása, ellenőrzése, másrészt a szövegben szereplő nyelvi formák rögzítése a hallgatóban /akár nyelvtaniak, akár lexikaiak/. Vessük össze pl. az I. kötet 20. oldal 1-7. gyakorlatait /a 2. leckét dolgozza fel/ a II. kötet 79-80. oldalán levő 1-6. gyakorlatokkal /24.lecke/.

A II. szövegekkel foglalkozó gyakorlatok szinte tálcán kínálják a hallás utáni szövegek feldolgozásának különböző módjait. Figyeljük meg pl. az I. kötet 53. oldalán Az autóbuszgyártás c. szöveg feldolgozására szánt mintákat:

16. Hallgassa meg... készítsen jegyzeteket...!

17. Jegyzetei alapján sorolja fel...!

18. Milyen közlekedési eszközöket ismer? Csoportosítsa őket...!

19. Ki volt Ikarus?

A szöveg megértésétől a kötetlen beszélgetésig biztosított az átmenet.

Minden szövegfeldolgozó gyakorlat minta, típus. Alkalmazásuk a csoport nyelvi színvonalától, az óra menetétől és más aktuális befolyásoló tényezőktől függ, vagyis: egy kiemelkedő képességű és tudású csoportban hamar elérhetjük a viszonylagos önállóságot a megértésben, a jó és teljes reprodukciót a számonkéréskor.

3. Nyelvtani gyakorlatok. Fontosak, de emlékeztetnem kell arra, hogy a nyelvtan tanítása nem cél, hanem eszköz. E gyakorlatok látzólag terjedelmesek, mert az adott nyelvtani jelenségeket mondatok mutatják be a mondatközpontúság jegyében. Mivel a NEI tananyagai tartalmazzák az alaktani ismereteket /mint pl. az igeragozás, névszóragozás, birt. személyragozás stb./, a tananyag nyelvtani része - mint az már ismert - voltaképpen olyan nyelvtani jelenségeket tartalmaz, hogy alkalmazásukkor nemcsak egy szó, hanem egy egész nyelvi struktúra, esetenként egy egész mondat szerkezet, de továbbmegyek: az egész szövegszerkezet is megváltozik - ezért célszerű és nélkülözhetetlen a nyelvtani jelenségek mondatokban történő gyakorlatatása.

II. Az I. kötet nyelvtani gyakorlatai a tananyagnak megfelelően a deverbális képzőket tárgyalják - de nem a hagyományos értelemben. Az első négy lecke a Nemzetközi Előkészítő Intézetben tanulókat kívánja felfrissíteni, magasabb szinten bemutatni. /Pl. az "ez, az" mutatónévmás használata l. I. 22/12./, vagy a tranzitív igék befejezett történésű melléknévi igeneveinek a múlt idejű tárgy alakkal megegyező változata /"hő okozta" 21/9./, vagy ismétlő jellegűek a mindig magasabb fokon visszatérő mondatelemzési gyakorlatok /98/10././ A további leckékben új nyelvtani összefüggéseket gyakoroltatunk. Csak megemlítem, hogy feldolgozásukban és tanításukban szerepel néhány alapvető, a kötet más tanulmányaiban már említett

szempont, metódus. Ezek: A transzformáció, s célja, fontossága, mikéntje. Az állítmányi - jelzői funkció. A szófaji - mondatrészi váltás a transzformációkban, amikor egy mondatból az új nyelvtani jelenség /pl. igenév/ alkalmazásával új szerkezet jön létre, amelyet egy új elemmel kell kiegészítenünk, hogy mondattá válják /21/9./

A hő tágulást okoz. - kiinduló mondat

A hő okozta tágulás... - új szerkezet

A hő okozta tágulás mérhető. - kiegészített új mondat

Ahol problémát okozhat, nem maradhat el az új képző egyszerű formában történő gyakoroltatása sem. Pl. a 80/8. szinte sematikusán gyakoroltatja az -andó,-endő képzőt - de természetesen mondatban. A gyakorlatok nemcsak a mondat strukturális és alaktani, hanem jelentésbeli változását, jelentéstani funkcióját is érzékelteti. /Pl. 115/10; 91/12./

III. A II. kötet nyelvtani gyakorlatai, mint újonnan tanított anyagot, a denominális képzőket tanítják - megint csak nem a hagyományos nyelvtani sorrendben, értékelésben, felfogásban. Itt már sokkal nagyobb szerephez jut a jelentés. Ennek megfelelően az első kötet transzformációs gyakorlatformáit felváltják a behelyettesítő /35/10./, a kiegészítő /43/9./, a jelentésmagyarázó /25/8./ gyakorlatok. Igen fontos a tárgyalt képzők használati köre is, ennek ugyanis lexikai korlátai vannak, tudniillik nem minden szóhoz járulhat minden képző /34/7./. Bizonyos képzők - csak nyelvtörténetileg megmagyarázhatóan - bizonyos szavakhoz járulva a szokványostól eltérő jelentést hordoznak, pl. idő, idős, időtlen /34/8./. Ennek megfelelően tananyagunkban különösen a II. kötetben sok lexikai - szókapcsolat gyakorlat szerepel, az előbb említett pl. lexikai gyakorlatnak is felfogható.

A lexikai gyakorlatok a szókincsgyarapításhoz, a helyes kifejező- és fogalmazási készség fejlesztéséhez, egyáltalán a nyelvi tudásszint emeléséhez mulhatatlanul szükségesek, s mint láttuk, más típusú gyakorlatok is bírnak bizonyos lexikai jelleggel /91/12./. Jó eredményeket érhetünk el a szócsaládgyakorlatokkal /81/15./ vagy a szinonimákkal játszó gyakorlatokkal /108/16./. Fontos a szóösszetételekkel történő szókincsgyarapítás is /72/17; 130/15./, valamint az ellentétes jelentésű szavak /60/15./, szópárok magyarázata /124/16./. Itt említem meg, hogy az olvasmányok után külön kis szöveget tünteti fel az "Idegen szavak"-at, ezek elsősorban a nem la-

tin eredetű kultúrával rendelkező országokból érkező diákok számára jelentenek nehézséget /pl. a vietnamiak számára/.

Külön említem az összefoglaló - ismétlő gyakorlatokat. Ezek egy-egy nyelvtani jelenség megtanítása után nemcsak ismételnék, hanem magasabb szinten, a képzők esetében pl. egymáshoz való jelentésbeli viszonyukban vagy egymással való behelyettesítési lehetőségükben, új összefüggésekre is rámutatnak. /Pl. I. 128/7; II. 66/8./ E gyakorlatokat mindenképpen érdemes elvégezni még akkor is, ha saját tanmenetünk a teljes lecke feldolgozását nem is írja elő.

IV. A másodévesek számára készült kötet gyakorlatai az első két kötetben találhatóéktól némiképpen eltérnek. A 251-252. oldalon gyakorlatmintákat találunk a szövegek feldolgozásához. Ezek közül választhat ki-ki a szöveg minőségétől, hosszúságától, a csoport nyelvi színvonalától, a rendelkezésre álló időtől, a szövegfeldolgozás módjától függően. Ez nem zárja ki, hogy más gyakorlatot találjunk ki, minél változatosabb a szövegfeldolgozás, annál eredményesebb lehet munkánk! A másodévesek, mint ismeretes, nem tanulnak új nyelvtant, a nyelvtani gyakorlatok összefoglaló jellegűek. Csoportosításuk a szófajok szerint történt, ennek célja a szófaj-mondatrész összefüggés magasabb szintű megértetése.

Minden szófaj gyakorlatcsoportjában három kategória, A, B, C található, amelyek a diákok tudásszintjétől függően dolgozandók fel. Ez feltételezi, hogy az oktató jól ismeri csoportját, s ennek megfelelően tervszerű óravezetéssel biztosítja, hogy a hallgatók a számukra leghasznosabb gyakorlatokat végezzék el. A tervezés nemcsak a megfelelő nehézségi fokozatú gyakorlat kiválasztásában fontos, hanem már a tanmenet összeállításakor, amennyire lehetséges, vegyük figyelembe a csoport hiányosságait. Ha a félév közben derül ki, hogy valamilyen nyelvtani jelenség a diákjaink számára nem világos, ne húzódozzunk kikeresni a megfelelő gyakorlatot a hiányok pótlására.

A III. kötet gyakorlatai komplex jellegűek. Ez abból adódik, hogy jellemző bennük a jelentés és a nyelvi forma összefüggése, másrészt egy gyakorlatban több nyelvi forma is megoldandóként szerepel /pl. 263/24. igehasználát -igekötő + szórend/. Annak érdekében, hogy minél több lehetőségünk nyíljon a gyakoroltatásra, és minél differenciáltabb fokú gyakorlatok álljanak rendelkezésünkre, kéziratként elkészült a Magyar nyelvi gyakorlatok c. segédanyag.

Különösen hasznos ismeretbeli hiányok pótlására az év elején, vagy az évismétlő hallgatók számára.

#### V. Módszertani megjegyzések.

1. A szövegfeldolgozó gyakorlatok akkor sikeresek igazán, ha a diák észre sem veszi, hogy megcsináltuk, vagyis a könyv gyakorlatait beépítjük a szövegfeldolgozás menetébe.

2. A lexikai gyakorlatok is felfoghatók mintának. Szócsaládot bármikor készíttethetünk, s ellenőrzésnek is jó, ha ellentétpárokat kérünk.

3. Néhány gyakorlat "Csak tanórai feldolgozásra!" ajánlott /pl. I. 51/9./.. Elsősorban a jobb színvonalú csoportokban célszerű elvégezni őket. Rendszerint a szabályostól eltérő váratlan jelenséget mutatunk be, v. összetett jellegűek, s mivel valószínűbb, hogy a diákok megoldásában magasabb lesz a hibaszázalék, fokozott gondossággal vezessük e gyakorlatokat.

4. Az eredményes nyelvtanulás során egyre több nyelvi jelenség használata válik automatikussá. Az automatizáció egyik módja a laboratóriumi gyakorlatok használata, csupán a tankönyv gyakorlataival nehezen érjük el a kívánt automatizációs szintet. Figyelembe kell azonban venni a külföldi hallgatók magyar nyelvtanulásának eltérő vonásait a laboratóriumi oktatásban. Elsősorban azt t.i., hogy a magyar nyelvi környezetben élnek, és anyanyelvükön oktató tanároktól tanulnak.

5. A nyelvóra folyamán a gyakorlatok végzése közben nem szabad, hogy a diákok csak a tanított, gyakoroltatandó anyagra koncentráljanak, vagyis nemcsak az új jelenség helyes használatára ügyeljünk, hanem lehetőség szerint minden hibát javítsunk.

6. Kérdéses a szóbeli-írásbeli feldolgoztatás aránya. Sajnos, rendszerint időhiány miatt kevés az órán történő írásbeli gyakorlás, jóllehet fontosságát senki sem vitatja.

7. Nem szabad elfelejteni, hogy diákjainknak nem gyakorlatokat kell tudniuk megoldani, hanem írniuk, olvasniuk, beszélniük s érteniük kell. A gyakorlatok célja az ehhez szükséges készségek gyarapítása, maguknak a gyakorlatoknak az elvégzése nem jelenti a nyelv megtanítását.

8. Minél inkább az oktató sajátja a könyv, érti, ismeri,

tudja alkalmazni, annál több módja nyílhat arra, hogy a tananyagokat annak szellemében bővítse. Gondolok pl. arra, hogy nagyobb létszámú csoportban saját mondataival bővíti a gyakorlat mondatainak számát, vagy a nyelvtani magyarázat után egyszerű, rögtönzöttnek ható mondatokkal segíti elő a bevésést. Pl. -andó, -endő:

Ezt el kell végezni!      Ez elvégzendő!

Ezt le kell írni!        Ez leírandó!

9. A gyakorlatok konkrét végrehajtására sokféle metódus kínálkozik. A jó felkészülés már eleve kijelöli az elvégzendő gyakorlatok sorrendjét és végrehajtási módját. Vigyázzunk! Az utasítás, a stimulus a tanárnak szól, nem a diáknak. Sok, általuk nem tanult terminus technicus található bennük. Ha bonyolultabb a feladat, mutassuk be magunk, egyébként tankönyveink is bemutatják egy-egy példán a megoldást. Nem szabad túl türelmetlennek lenni, meg kell várni az ésszerűség határain belül, hogy a diák befejezze mondatát, utána lehetőleg kérdéssel utaljunk hibájára, javíttassuk ki saját magával a tévedését. Ha nem sikerül rávezetnünk a hibájára, a csoport többi tagjával próbáljuk kijavíttatni. A közös és az egyéni munka egy sajátos formája alakulhat így ki, ahol mindenki igyekszik megoldani a feladatot, de csak egy diák ismerteti a megoldást. Nem szabad megengedni, hogy kijavíthatlan hiba, tisztázatlan probléma maradjon. A gyakorlás végső célja u. is a szöveg reprodukáláson, jegyzetelésen, az önálló beszámoló készítésén túl a nyelv minél tágabb, alaposabb ismerete, pontosabb, egyértelműbb használata.

## FELMÉRÉS ÉS SZÁMONKÉRÉS

A hozzánk érkező elsőéves külföldi hallgatók magyar nyelvi tudásának felmérése rendszerint még a tanév megkezdése előtt, az ú.n. beilleszkedési tanfolyamon történik. Ezeket a tanfolyamokat az egyes karok szervezik a külföldi hallgatóknak a célból, hogy a leendő elsőévesek megismerkedjenek a követelményekkel, az alaptárgyak oktatóival, az egyetemi élet rendjével, egyszóval azért, hogy tanulmányaik első szakaszában könnyebben eligazodjanak majd az egyetemen. A magyar nyelv a külföldiek számára alaptárgy, éppen ezért fontos, hogy képet kapjunk arról, milyen mértékben sajátították el hallgatóink a Nemzetközi Előkészítő Intézet tananyagát, milyen adottságokkal rendelkeznek a nyelvtanuláshoz. A felmérésnek írásbeli és szóbeli része van. Az írásbeli felmérés feladatlapokon történik. Három részből áll: egy kb. 100 szavas, könnyű, általános műszaki lexikájú tollbamondásból, amely a magyar beszéd rögzítésének és a helyesírásnak az elsajátításáról ad képet. Majd egy rövid, 5 soros szöveget olvasunk fel kétszer egymás után. A hallgatónak a feladatlapon megadott 4 mondat közül ki kell választania azt a mondatot, amely az elhangzott szöveg lényegét tartalmazza. A többi feladat nyelvtani jellegű, főképpen az ige - és főnévragozás köréből. A felmérő dolgozat pontszámából adódó kép kiegészül a hallgatóval folytatott beszélgetés eredményével. Ezekre a beszélgetésekre vagy a beilleszkedési tanfolyamon vagy az első órán kerül sor. A beszélgetés témája lehet a hallgató pályaválasztása, eddigi tanulmányai, hazájának és családjának élete, magyarországi benyomásai, stb.

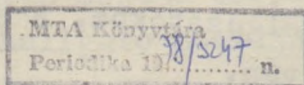
A felmérő dolgozat eredménye a hallgató félévi osztályzatát nem befolyásolja, jelentős segítséget nyújt viszont nekünk, tanároknak a konkrét oktatási folyamat megtervezésében.

A továbbiakban már valóban számonkérésről lesz szó, azokról a módszerekről, amelyekkel a hallgatók szóbeli és írásbeli kifejezőképességének fejlődését ellenőrizzük a tanítási órákon. A számonkérés minden órának szerves része kell hogy legyen, lévén a Magyar nyelv gyakorlati tárgy, amelyből a hallgatónak gyakorlati jegyet kell szerezni. Ezért oktatásunkban a számonkérésnek kidolgozott rendszere van, amely végigkíséri a hallgató fejlődését az I.félév

fogalmazást írnak hallgatóink vázlagszerű, segítő kérdések alapján ismert témáról. A második dolgozat már 17-20 mondat terjedelmű fogalmazás egy előzetesen feldolgozott olvasmányról.

A III. és IV. félévben már kizárólag fogalmazási feladatot kapnak zárthelyi dolgozatként a hallgatók. Először egy, már feldolgozott témáról, a tanár által jóváhagyott vázlat alapján. Ez a feladat tulajdonképpen az előző évben tanultak összegzése. A továbblépés akkor történik, amikor a dolgozatírás időtartamát három tanóraóra kiterjesztve, az első órán közösen elolvasunk és feldolgozunk egy a szakágnak megfelelő műszaki szöveget, majd a közösen összeállított vázlat alapján a diákok rögtön elkészítik a fogalmazást. Ekkor tehát már nincs mód otthoni felkészülésre, a téma mindenki számára új. A 3. dolgozat írásakor kétszer felolvasott ismeretlen, de a szakágnak megfelelő tematikájú szöveg alapján fogalmaznak hallgatóink. Itt már a közös feldolgozás elmarad, csupán kulcsszavakat adunk meg, és természetesen a hallgatók a felolvasás közben jegyzetelnek. Ezzel a dolgozattal mérhetjük fel, képesek lesznek-e tanítványaink a 3., 4., 5. évben az előadások megértésére és reprodukálására.

Az utolsó zárthelyi dolgozat egyben a szigorlati dolgozat is. Ez több, tanult, azonos témájú szöveg egyénileg rendszerezett és összeállított megfogalmazása. Nem elég, hogy hallgatóink helyes magyarsággal szabatos mondatokat írjanak egymás mellé, fontos az anyag rendszerezése, a fogalmazás logikus felépítése is, hiszen a diplomaterv elkészítésénél erre a készségre is szükségük lesz. A szigorlati dolgozathoz szóbeli számonkérés is csatlakozik, a záróvizsga. A szóbeli szigorlaton hallgató két felelete képet ad két éves munkánk eredményéről, a hallgató nyelvtani és lexikai tudásáról, szóbeli kifejezőkészségéről, a műszaki nyelvben való jártasságáról, valamint arról, hogy képes-e szótár nélkül, rövid idő alatt magyar nyelvű műszaki szöveg feldolgozására. Ha a szigorlat megfelelő eredménnyel zárul, joggal remélhetjük, hogy hallgatóink megállják helyüket további tanulmányaik során is, és mérnökként térnek vissza hazájukba.





## T A R T A L O M

<u>Hársné Kígyóssy Edit:</u>	Előszó .....	3.o.
<u>Hársné Kígyóssy Edit:</u>	A külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásának célja, folyamata és tananyaga a magyar műszaki felső- oktatási intézményekben .....	7.o.
<u>Fehér György:</u>	A követelmények rendszere.....	15.o.
<u>Dr. Gyenes Tamásné:</u>	A külföldi hallgatók nevelése a magyar nyelvi oktatás során .....	23.o.
<u>Hársné Kígyóssy Edit:</u>	A magyar idegen nyelvként való ta- nítása .....	35.o.
<u>Dr. Bajcsay Pálné:</u>	A tanóra felépítése .....	41.o.
<u>Szóllósy-Sebestyén András:</u>	Módszertani irányelvek a szö- vegek és a lexika tanításához ....	45. o.
<u>Dr. Gyenes Tamásné:</u>	Szövegtanítás hallás után .....	59. o.
<u>Aradi András:</u>	A nyelvtani anyag tanítása .....	63. o.
<u>Seregy Lajos:</u>	A gyakorlatok rendszere .....	77. o.
<u>Fodor Katalin:</u>	Felmérés és számonkérés .....	83. o.

