

Hungarológiai Ismerettár 6.

A magyar mint idegen nyelv fogalma

Nemzetközi Hungarológiai Központ, 1991
Magyar Elektronikus Könyvtár

Sorozatszerkesztő:
Giay Béla

Válogatta:
Giay Béla

Szerkesztette:
B. Nádor Orsolya

ISSN 0865-1949
ISBN 96304 0894 5

Tartalomjegyzék

Előszó	5
Hegy Endre: Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere	9
Hegy Endre: A modern nyelvtudomány és a korszerű nyelvoktatás	14
Czigány Lóránt: Nyelvünk a világban A külföldi egyetemi magyartanítás gondjairól	17
A magyar mint idegen nyelv	27
Kontra Miklós: Szeljegyzetek a magyarról mint idegen nyelvről	58
Szépe György: A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése	60
Éder Zoltán: A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye	75
Szóllósy-Sebestyén András: A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban	85

Előszó

A magyar mint idegen nyelv megnevezés alkalmazott nyelvészeti, nyelvoktatási terminológiaként az utóbbi 3-4 évtizedben terjedt el a szakmai köztudatban. A szakterület kialakulása azonban magától értetődően egy hosszabb, több évszázadra kiterjedő fejlődési és differenciálódási folyamat eredménye, amelynek története visszanyúlik a magyar nyelv belső és külső felfedezéséig. Ebben a folyamatban döntő szerepet játszott a humanizmus nyelvészeti hatása, a magyar nyelvű írásbeliség elterjedése, valamint a nyelvi normák fokozatos egységesülésével a magyar irodalmi nyelv kialakulása. Az első magyarnyelv-leírások, tudományos és gyakorlati nyelvtanok, nyelvismeretek és nyelvkönyvek, társalgási könyvek az anyanyelvi megfigyelések mellett olyan észrevételeket is tartalmaznak, amelyek a magyar nyelv más nyelvekkel való összevetésének eredményeképpen kerültek felszínre. Ezeknek a szempontoknak a párhuzamos előfordulása még hosszú ideig megtalálható, nemegyszer az is megtörtént, hogy az idegennyelv-oktatási célokra készült könyveket az anyanyelvi oktatásban is felhasználták.

A reformáció térhódítása, a latinitás fokozatos visszaszorulása, a magyar nyelvhasználat és oktatás terjedése a XVII-XVIII. században új helyzetet teremtett a soknyelvű- és nemzetiségű magyar államban. A latin nyelv használata ugyanis korábban egyformán érintette a magyar és a nem magyar anyanyelvű állampolgárokat. Ennek következményeként szükségessé vált a magyarországi nemzetiségek számára megfelelő oktatási intézményrendszer kialakítása, tankönyvek, segédkönyvek stb. kiadása. A XVIII. század elejétől egyre tudatosabbá vált az a törekvés is, hogy a magyar nyelv ismeretlenségéből adódó nyelvi elszigeteltséget leküzdjék, és a magyar kultúrát más népek számára is hozzáférhetővé tegyék. Ez a körülmény felerősítette az anyanyelvi és az idegennyelvi szempontok megkülönböztetésének igényét mind a nyelv leírásában, mind az oktatásban.

A XVIII. század végétől – a magyar nyelvű oktatás bevezetésétől kezdve – a Magyarországon élő nemzetiségek iskolai magyarnyelv-oktatása olyan rendszeres pedagógiai tevékenység, amelyet mai fogalmaink szerint az anyanyelv második nyelvként való tanításaként értelmezhetünk.

A magyar nyelv oktatása a XIX. század elején (1806-ban), a bécsi egyetem magyar tanszékének megalapításával a külföldi felsőfokú intézményekben is megjelenik. A magyarnyelv-oktatás itt forrásnyelvi körülmények között folyó, szűkebb értelemben vett idegennyelv-oktatásként értelmezhető. A magyar oktatóhelyek létrehozására irányuló bécsi kezdeményezést a múlt században csak néhány elszigetelt vállalkozás követte, a döntő változás több mint egy évszázad múltán, az I. világháború után átalakult politikai helyzet nyomán következett be. Magyarország számára ekkor meghatározó jelentőségűvé vált az európai politikai és kulturális folyamatokba való bekapcsolódás, s ennek elősegítésére egyebek mellett mind több országban jött létre magyar kulturális intézet, egyetemi magyar tanszék, vagy lektorátus, amelyek többsége az idők folyamán állandó jellegű tudományos és oktatási műhellyé vált. Jelentős változás következett be az ország területi átalakulása következtében nemzetiségi sorba került magyarság nyelvi helyzetével kapcsolatban is. Ezzel összefüggésben válik értelmezhetővé a magyar mint környezetnyelv terminus megjelenése, amely az együtt élő nem magyarnyelvű népesség magyarnyelv-elsajátítására, illetve oktatására vonatkozó fogalomként alakult ki.

A II. világháború után a magyar felsőoktatás nemzetközi kapcsolatai kiszélesedtek, orientációja is megváltozott, s egy ellentmondásokkal terhes, főként az ideológiai szimpátiák alapján funkcionáló ösztöndíj-politika következményeként az 50-es évek végétől egyre több országból érkeztek hallgatók Magyarországra felsőfokú tanulmányok folytatására. A 60-as évek közepétől a korábbi évtizedben tudatosan elsorvasztott nyugat-európai kulturális külkapcsolatok is megélénkültek, s újjáéledt a külföldi magyar intézményrendszer is.

A célnyelvi körülmények között folyó magyar mint idegen nyelv (második nyelv) intézményes oktatása helyet kapott a magyar felsőoktatásban, s ez döntő hatást gyakorolt a szakterület további fejlődésére.

Az elmúlt évtizedekben ennek a területnek a művelésére szakmai-oktatási szervezetek, tudományos műhelyek, publikációs fórumok alakultak és egyre több konferenciát, illetve tanácskozást szerveztek. Ez utóbbiak közül külön említésre érdemes az első, rendszeres jelleggel megszervezett tanácskozási fórum, a lektori konferencia létrejötte 1969-ben. Jelentős változást hozott az anyanyelvi mozgalom megszerződése is 1970-ben, amely elsősorban a diaszpórában élő magyarság nyelvfenntartásának, anyanyelvi kultúrája megőrzésének kérdéseivel foglalkozott. Az erre a célra kiépült intézményrendszerben folyó tevékenység egyik formájának, a megnevezésére jött létre a „származásnyelvi” nyelvtanítás terminusa. A fentiekén kívül jelentős fejlemény volt 1977-ben a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság megalakulása, amelynek működése nyomán szorosabb kapcsolatok alakultak ki a hazai és külföldi tudományos-műhelyek, illetve oktatóhelyek között. A szakmai infrastruktúra kialakulásában fontos előrelépést jelentett, hogy 1982-től az ELTE-n „C-szakként” megkezdődött a szaktanárok képzése is. 1983-tól a külföldi egyetemeken folyó magyarnyelv-, illetve hungarológia oktatást külön erre a célra létrehozott szakintézmény segíti (MLK – majd NHK). A magyar mint idegen nyelv diszciplináris fejlődésének és oktatásának története ma még sok tekintetben feltáratlan. Különösen vonatkozik ez a megállapítás az oktatás módszertani gyakorlatára és az egyes intézményekben folyó tevékenységre. A fenti megjegyzésekkel a majdan megírandó történeti monográfia néhány általunk fontosnak tartott csomópontjára kívántuk felhívni a figyelmet.

A magyar mint idegen nyelv diszciplína tehát döntően a felnőttoktatás, ezen belül is a felsőoktatás kereteiben alakult ki és formálódott. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a más intézményekben folyó munka nem járult volna hozzá jelentősen a szakterület fejlődéséhez, különösen ha figyelembe vesszük azt a körülményt, hogy az oktatás ma is rendkívül változatos tevékenységi szerkezetben és céllal folyik.

Az oktatás kiterjedtségét jól mutatja, hogy a 80-as évek végén Magyarország több mint 60 országból fogadott ösztöndíjasokat. A nem célnyelvi környezetben folyó felsőfokú magyarnyelv oktatás kiterjedt hálózattal rendelkezik: ez a diszciplína 30 ország több mint 100 egyetemének és főiskolájának programjában szerepel.

A magyar mint idegen nyelv oktatása az idegennyelv tanításának egyik formája, amely számos specifikus vonással rendelkezik:

- az oktatásnak, többnyire nincsenek graduális előzményei,
- a nyelvet tanítók többsége anyanyelvű tanár,
- a tanulók a magyar nyelvet általában szakmai céllal tanulják,
- az oktatás döntően felsőoktatási intézményekben folyik,
- a módszertani munkához viszonylag kevés segédeszköz áll rendelkezésre, fontos elméleti és gyakorlati alapkérdések hiányoznak (pl. funkcionális grammatika, speciális értelmező szótár, oktatás-specifikus tankönyvek, szöveggyűjtemények, szemléltető anyagok stb.)
- a magyar mint kevésbé elterjedt nem-indoeurópai nyelv tanulása számos pszichés nehézséggel jár együtt stb.

A magyar mint idegen nyelv diszciplína mindenekelőtt szemléleti kérdés, amely kiterjed mind a nyelv funkcionális leírására, mind az oktatás módszertani gyakorlatára. Az alapvető kérdések tisztázását s az egyes oktatási igényeknek megfelelő módszertani gyakorlat kialakítását ma még jelentősen hátráltatja, hogy az idegennyelv-oktatás elméletének alaptudományai közül jószerével csak a nyelvészet és a pedagógia mutat érdeklődést a szakterület iránt, a pszichológia, a szociológia és a logika valójában még a kérdésfelvetésekig sem jutott el.

A jelen összeállításban az utóbbi évtizedekben keletkezett, a magyar mint idegen nyelv fogalmát, tipológiáját elemző cikkek, tanulmányok, viták, illetve egyetemi jegyzetek anyagából válogattunk. Reméljük, hogy a válogatás az elméleti kérdések tárgyalása mellett tükrözi a szakterület állapotát, eredményeit és fejlődési gondjait is.

Könyvünket elsősorban a magyart mint idegen nyelvet tanító tanárok, a kérdéssel foglalkozó kutatók, valamint a szakkal ismerkedő egyetemi hallgatók, figyelmébe ajánljuk.

A magyar mint idegen nyelv fogalma

Hegyi Endre

Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere

Bevezetés

Eredményes munkáról csak akkor beszélhetünk, ha tudjuk, mit miért csinálunk, ismerjük a feladat végrehajtásának lendítő körülményeit és korlátait, egyszóval sokféle összefüggéseiben vizsgálva végezzük tennivalónkat.

A Lektorátus feladata közismerten az, hogy biztosítsa az egyetemek és főiskolák külföldi ösztöndíjas hallgatóinak magyar nyelvi oktatását. Ennek a megbízatásnak természetesen megvannak a *tárgyi, személyi és didaktikai* feltételei. A fontosabbakra, ha röviden is, de ki kell térnem, éppen a bekezdő sorokban említett szempontok miatt.

A *tárgyi feltételek* közül főleg a nyelvórak színhelye, az oktatás időtartama, s a környezet, illetve a magyar nyelvi miliő játszanak fontos szerepet.

Az oktatás a különböző fővárosi és vidéki felsőoktatási intézmények tantermeiben szakok és évfolyamok szerint folyik. E szétszórtság eleve minimumra korlátozza a technikai segédeszközök (nyelvi laboratóriumi berendezés, magnetofon, vetítés stb.) használatát.

Az oktatás időtartama egyéves előkészítő után – viszonylag alacsony heti óraszámmal – két év (bölcészkaron három). A hallgatóknak ennyi idő alatt kell megszerezniük azt a nyelvi tudást, mely majd egyéni továbbfejlesztéssel a diplomaterv megvédéséig szolgálja a szaktudomány elsajátítását.

A nyelvi miliő elvitathatatlan pozitívum. Míg az idegen nyelvek oktatóitól komoly erőfeszítéseket kíván a nyelvi környezet mesterséges megteremtése, addig a mi hallgatóink számára a mindennapi érintkezés, s az előadások nagyban segítik a beszédképesség spontán kibontakozását.

A *személyi feltételek* hordozói a hallgatók, s a tanárok, akik tanítják őket.

A hallgatók különböző földrészek országaiból érkezett 18–24 év közötti fiatalok. Egy-egy tanulócsoportban sokféle nyelv és kultúra van jelen, ugyanis a csoportszervezés szakok és évfolyamok szerint történik, másként nem cselekedhetünk. A nyelvi interferenciában az anyanyelv gátló hatását ilyenformán direkt beavatkozással csökkenteni nem tudjuk, miként a nyelvek azonos jelenségeire sem igen támaszkodhatunk. Valami keveset enyhít a helyzeten az a körülmény, hogy ösztöndíjasaink jó része beszél angolul és franciául, tehát a grammatika bizonyos kérdésekben összehasonlítási alapul szolgálhat.

Hallgatóinkkal kapcsolatban nem hagyható figyelmen kívül az a probléma sem, hogy szakmai érdeklődés vezeti őket, amikor szöveget vesznek a kezükbe. A nyelv csak másodlagosan fontos számukra. Valóban, a mi munkaterületünkön a nyelv oktatása nem cél, hanem eszköz. Nekünk kell ugyanis tanítványainkat nyelviileg segíteni abban, hogy szakmájukat elsajátíthassák. Ezt a tényt azonban ne fogjuk fel egyértelműen negatívnak. A szakma iránti érdeklődés, elkötelezettség természetes következménye, hogy az információ tartalmát minél gyorsabban meg akarják érteni, sőt birtokba venni, miközben a fogalmi-tárgyi jelentéshez hozzákötődik a kifejezési forma, a nyelv.

Ami bennünket, tanárokat illet, szembe kell néznünk azzal a megtévesztő látszattal, hogy könnyű dolgunk van, hiszen „csak” a magyart tanítjuk, s nem idegen nyelvet. Az anyanyelv gátló hatása a tanár munkájában is jelentkezik, mégpedig olyanformán, hogy nehezen tud elszakadni attól a nyelvszemlélettől, mely az iskolai magyartanulást jellemzi. A külföldi viszont másként látja a nyelvünket. Nincs semmi biztosíték arra, hogy anyanyelvünket azokkal az eszközökkel tudjuk eredményesen közvetíteni, amelyeket a hagyományos leíró nyelvtan tár elénk.

E lényeges kérdéssel a *didaktikához* érkeztünk, a harmadik feltétel területére, mely az előző kettőnek, a tárgyinak és a személyinek olyan mértékben függvénye, amilyen mértékben objektív tényezőkként befolyásolták és befolyásolják az oktatás koncepciójának és módszerének kialakítását.

Ezért tértem ki, ha nagy vonalakban is, munkánk körülményeire, mert segítik megérteni e jegyzet tartalmát, sőt ezen túlmenően az okokat is, amelyek szükségszerűen létrehozták. Ugyanakkor világosan látnunk kell mindazon törekvéseket, próbálkozásokat, melyek a nyelvoktatás megújítása során körülöttünk végbemennek. Sok oldalról, sokféle szempontból, sokat vitatottan merülnek fel a problémák, de ha a gyakorlat mérlegére tesszük bármelyiket is, előbb-utóbb a maga értékének megfelelő helyre sorolódik. Ilyen megfontolásból keríték most sort a korszerű nyelvoktatás körül zajló legfontosabb kérdések megemlítésére.

Az anketokon, vitákon felkavart hullámok főleg a következő kérdések körül gyűrűznek: a nyelvoktatás legyen beszéd szintű s nem szövegközpontú; grammatika s elvont szabályok tanítása helyett a tanár az élő beszédet helyezze a nyelvtan középpontjába; a beszéd szokásrendszer, mely nem szavakból áll, hanem szintagmák alkotta mondatokból; a sokféle nyelvi jelenséget modellekben automatizáltassuk, s így állítsuk őket az emberek közti kommunikáció szolgálatába stb.

Már ennek alapján is érthető, hogy olyan nyelvészeti irányzat hallat magáról legtöbbet, mint a strukturalizmus, mely azt vallja, hogy – formák segítségével rendszerbe tárolva a fogalmakat – hangsorok közvetítik az emberi gondolkodást.

Ebből kifolyólag a formai mozgásviszonyokra épített transzformációs kísérletek, eljárások kerültek előtérbe; hogyan lehet struktúrákat másféle struktúrákká átalakítani. E törekvések közepette indokolt hangsúlyt kapott a generatív grammatika, mely a strukturalizmus analitikus ágával szemben nemcsak tudomásul veszi a nyelv formai jelenségeit, hanem formálissá téve a struktúrák létrejöttének folyamatát, megmutatja, hogyan megy végbe a gondolat mondatná szerveződése.

A tanárokhoz, akiknek nem a nyelv leírása, hanem a megtanítása a gondjuk, a generatív nyelvtan problematikája közelállóbb, és első helyen azokban a vitákban érdekeltek, amelyeket szélsőséges jelenségek: a forma elsietett túlbecsülése, valamint a nyelvtanítás bevált eszközeinek mellőzése váltott ki. Egy ponton mindenképpen megegyeznek a vélemények: nem lehet azzal az igénnyel fellépni, hogy a nyelvet összes bonyolult viszonyaival megtanítsuk.

De akkor miből mennyit nyújtunk, hogyan s milyen programozással?

Az általánosan szorgalmazott megoldások közé tartozik a szavak gyakorisága alapján válogatott szókészlet s a leggyakorlatibb szabályokra épült nyelvtan-minimum.

A programozás kérdését külön említtem, mert alkalmas arra, hogy összekösse a nyelvoktatás fontosabb problémáival foglalkozó kitekintésemet az azt megelőzően vázolt helyzetképpel.

Évtizedes gondunk volt, hogyan tervezzük meg a tematikát, milyen egységekre bontuk a tananyagot, hogyan építjük fel a nyelvtant. Miért?

Az egyéves előkészítő után beiratkozott hallgatóknak ahhoz, hogy egyetemi, illetve főiskolai szinten végezzék tanulmányaikat, szinte egy csapásra kellene birtokukba venni a nyelvet. Évfolyamokra bontott tematikát kidolgozni eszerint nagyon nehéz, majdnem lehetetlen. Az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elve a maga fokozatosságában ott érvényesülhet jól, ahol meghatározott idő alatt meghatározott anyagot kell elvégezni. A mi körülményeink között a kezdésnél már a célba jutáskor remélhető követelménnyel állunk szemben, ennek ellenére az említett elvvel számolni kell.

E felismerés jelentkezett a *Háromlépcsős beszédgyakorlat*-tal közrebocsátott jegyzetemben (1963), mely adottságainknak megfelelően, azokra szabottan tálalja az oktatómunka folyamatát. A Háromlépcsős beszédgyakorlat hármas tagoltsága – ebben a jegyzetben is megtalálható – nem a tanévek szerinti felosztást jelenti. A beszédkézség szinte késedelem nélküli kialakítása azt kívánja, hogy az órán minden legyen jelen, csak az arányok tolódnak el. Az arányok eltolódásában kétségtelenül érvényesülnie kell az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás elvének, ezt azonban nem a tanévek egymásra építettsége, hanem a hallgatók egyénileg és nemzetiségileg különböző tudásszintje szabja meg. Ez a körülmény dönti el,

hogya a csoporttal – évfolyamra való tekintet nélkül – melyik lépcsőfok követelménye szerint foglalkozik a tanár.

„Az órán minden legyen jelen. . .” megfogalmazású igény mind didaktikai, mind nyelvi szempontból figyelemreméltó helyzetet teremt.

Didaktikailag az ismeretszerzés és az alkalmazás egymásra ható dialektikáját teszi uralkodóvá, ami azt jelenti, hogy korábbi ismeretek, s azok szüntelen alkalmazása révén szerzett új ismeretek hozzák létre szakadatlan folyamatosságban a kellő *jártasságot*, melynek végső fokon *készséggé* kell fejlődnie.

Ugyanakkor grammatikailag azt a nézetet alakítja ki szükségszerűen, amit a szakirodalom mondatcentrumúnak nevez, azaz köztudomásúlag olyan szemléletnek, mely a morfológiai vizsgálódásokat, műveleteket a mondaton belül képzei el.

Ebben nincs is semmi különleges, míg csak a megértésről van szó, hisz a szövegekben mondatokkal van dolgunk, azokat kell tartalmilag megvilágítanunk. A problematikusság akkor jelentkezik, mikor az aktív nyelvtudás érdekében a szavak grammatikai kritériumok szerinti mondatra szerveződését akarjuk hallgatóink előtt feltárni, vagyis a szintaktikai viszonyok létrejöttét megfigyeltetni. Éppen ezért nyelvgyakorlataink kettős irányúak: a nyelvtani vizsgálódást, az elemzési műveleteket az ún. *mondatbontás* során végezzük, ezt követően pedig a bontásból nyert mag (*generatív szerkezetminta*) felhasználásával bemutatjuk a struktúrának a grammatikai kritériumok szerint lehetséges generálódását, felépítését.

De korszerű nyelvoktatást képviselünk-e vajon, ha a statikusnak minősített szövegre támaszkodunk?

Nemcsak ez az egyetlen ellentmondásosság, melyet fel kell oldanunk, vegyük hát sorra őket. A mi esetünkben fel sem merülhet, hogy szövegközpontú legyen a nyelvoktatás, vagy sem. Megbízatusunkhoz híven túlnyomórészt szakszövegek alapján tanítunk. Kérdés most már, hogy a beszédszintű nyelvoktatás kívánalmainak mennyire tudunk eleget tenni, megfelelni, nemkülönben figyelemreméltó az is, hogy a nyelvoktatási vitákat érintő kitekintésben összefoglalt problémák nálunk miként jelentkeznek.

Bár a szövegközpontúság adott, a beszédaktus (kérdés-felelet-közlés-megértés) jelenlétéről nem mondhatunk le. Nem is kell. Voltaképpen a szöveg az írásban rögzített beszédaktus egyik oldala, mégpedig a feleleté, melyet minden esetben kérdésekre elhangzott válaszként foghatunk fel. Ezeket a kérdéseket kell rekonstruálnunk a hallgatókkal, hogy változtassunk a szöveg statikus voltán, s a mozgás lendületében az egyszerű kérdésfeltevéstől az automatizáláson át a helyzetgyakorlatokig bezárólag éljünk minden korszerű lehetőséggel.

Ugyanígy kell tisztáznunk magunk előtt a *forma*, a *jelentés*, valamint a *nyelvtan* súlyát, szerepét oktató munkánkban. A nyelv kommunikációs jellegét méltán domborítja ki az újabb szakirodalom, nem mellőzendő azonban az a szempont sem, hogy mit közöl, mit közvetít a nyelv. A mi területünkön elsődleges funkciója nem a társadalmi érintkezés biztosítása – még az előkészítőn is csak kezdetben az –, nálunk a kommunikatív funkció túlnyomórészt tudományos, illetve szakmai. Nyilvánvaló, hogy a tartalom ennek megfelelően kapja meg rangsorolását a beszédképesség kialakításában. S miután a tartalom túlnyomó többségében nem a magyar életformából, kultúrából, lelkiségből fakadó információ, hanem olyan tudományos közkinccs, melynek igazságai egyetemes érvényűek, csupán a forma magyar. A tartalom megértése és visszaadása szóképzési kérdés lenne mindössze, ha nem léteznének ragok, jelek – kiváltképpen a magyarban [!] –, melyek formai változásokat produkálnak, megváltoztatván ezzel a tartalmat is. S mert a forma s a tartalom viszonyának, kölcsönhatásának vizsgálatával, s szabályokba foglalásával a nyelvten foglalkozik, a grammatika jogosultsága semmiképpen sem szenvedhet csorbát. Persze az ilyen grammatikáé.

Az említettek a következő példákkal szemléltetem: *János ül*. Ez a tőmondat a tartalom és a forma viszonyát illetően a teljes egyensúly állapotát tükrözi. Ám hogy egyetlen toldalékmorféma elhagyása például milyen jelentésbeli változást von maga után, ezt a következő két mondat érzékelteti: – *Mióta van Magyarországon? Mióta van Magyarország?*

Nem óhajtok elébe vágni a jegyzetben foglaltaknak, majd látni fogjuk, hogy az oktatás folyamán hol a forma, hol pedig a tartalom oldaláról közelítjük meg a struktúrát, attól függően, hogy melyik út a cél-

ravezetőbb, előnyösebb. Ami a tartalomra való támaszkodás ésszerűségét illeti, csak annyit említek meg, hogy a tudományos megállapításokból, definíciókból, szabályokból álló szövegek környezetben sokszor a lefordított szó pusztán töve is elegendő a mondat jelentésének megértéséhez. Az *acélt 1610 fokra hevítik*. Ebben a mondatban csupán a tövek is közvetíthetik a közismert igazságot, annál is inkább, mert a leglényegesebb részt számjegyekkel jelöltük. A tanár feladata viszont, hogy ellenőrizze, tisztában van-e a hallgató a tárgyrag használatával, mert az alkalom analógiás példák kiszélesítésére nyújt lehetőséget.

Számtalanszor a formának adunk elsőbbséget. Ez történik többek között, mikor szembeállítjuk a cél- illetve okhatározói mellékmondatok kötőszóit, amikor kihangsúlyozzuk a határozott tárgy névelőjét, vagy párbeszédgyakorlataink során maximálisan élünk a kérdő struktúra kérdő szavának végződésre utaló szerepével (vö. 16.1.)

Végül még egyszer pár szót a mondatcentrumú oktatásról, mely közérdekűvé azóta vált, hogy a strukturalista nyelvtudomány kiemelte: a beszéd nem szavakból, hanem mondatokból áll. Ha pedig így van – vonták le a következtetést egyes szakemberek – akkor állítsunk össze mondatmodelleket, s azokat automatizáltatva érjük el a beszédalképzés kívánt szintjét.

Mindenekelőtt azt kell megnézni, kiket akarunk tanítani, s milyen céllal? Kezdő fokon, különösen a nyelvi normák megtanítása folyamán minden további nélkül sikerrel alkalmazható a modellek automatizálása. Ám a kicsit is differenciált gondolkodás bonyolultabb mondataival mit kezdünk? És mit kezdünk a tudományos, értekező prózát uraló alárendelt mondatokkal?

Munkakörülményeink vezettek rá ezúttal is a járható útra. Azt a megállapítást, hogy a beszéd mondatokból s nem szavakból áll, úgy lehet a didaktikai hasznosítás érdekében kézzelfoghatóbbá tenni, ha azt mondjuk: nem izolált szavakban beszélünk, hanem mondatokban. Ez azonban mit sem von le a szó értékéből. A szó valaha kimondott vagy kimondandó struktúra része, olyan komponens, mely szintaktikai adottságainál fogva mindig készen áll újabb s újabb összefüggésekben mondatot alkotni. Ilyen szempontból potenciális rangsorolást lehet felállítani: igék, melléknevek, számnevek, vagyis az állítmányként szereplő szófajok értékrendjét. Ezek előfordulhatnak lexikai egységként, de szintaktikai összefüggéseikből kiszakítani őket soha nem lehet. Mint vevésre kész antennák, úgy veszik körül őket a lehetséges vonzatok. Pl.: *bízik vkiben; biztat vkit vmire; következtet vmiből vmire; van vmije vkinek; kell vmi vki-nek; fontos vmi vkinek; nehéz vmi vkinek; kevés vmi vkinek; sok vmi vkinek stb.*

E vonzatstruktúrákat említem a jegyzetben *generatív szerkezetminta* elnevezéssel. A többtagú vonzatstruktúra tagjainak funkcióját a szövegek környezet dönti el. Pl.: 1. A fű nedvességéből arra lehet következtetni, hogy éjjel esett az eső (*következtet vmiből vmire*). 2. Az éjjeli esőre abból lehet következtetni, hogy nedves a fű. (*Következtet vmire vmiből*). Csak akkor gondolkodunk mondatban, vagyis oktató munkánk csak akkor mondatcentrumú, ha a szavakat ilyen aspektusból nézzük. Ez a szemlélet, ez a dialektika realizálódott a vonzatközpontú nyelvtanítás koncepciójában, mely az *Előszóban* említett két munkának, s ennek a jegyzetnek az alapja. Az a kész mondat, mely nyelvtani példának szolgál, soha nem lehet olyan produktív, aktivizálásra alkalmas, mint a *feltételeiben létező*, létrehozandó struktúra. A műveletek tengelyében álló *generatív szerkezetminta* nemcsak egy mondat-struktúra generálását teszi lehetővé, de utat nyit formailag és tartalmilag a különböző (egyszerű, – alá- illetve mellérendelt) mondat típusok transzformációjához, biztosítva azt is, hogy a nyelvtani elemek organikus szabályozókként legyenek jelen, úgy, ahogy a *funkcionális grammatika* elképzei. Végeredményben azt biztosítja, hogy már az oktatás elején hozzányúljunk a bonyolult viszonyú alárendelt struktúrákhoz, miután a beszéd nem egyszerű mondatokból áll, s ezen nem lehet változtatni még a nyelvtanulás megindításakor sem.

Többször hivatkoztam azokra a feltételekre, melyek között munkánkat végezzük, hogy alátámasszam a *Bevezetés* kezdő sorainak mondanivalóját. Hiszem, ez nem jelenti azt, hogy a tapasztalatainkból kikövetkeztetett igazságok tudományos értékét szűk prakticista szempontok veszélyeztetik. E jegyzet többek között azért nem törekedhet egészet nyújtani, hogy maradéktalanul betölthesse szerepét az elmélet próbája, a gyakorlat. S a nyelvtudományi szakirodalom, mely terebélyesedése, gazdagodása arányában elméleti oldalról jelent segítséget, mércét, igazolást.

Irodalom

- F. Saussure: **Cours de linguistique générale.** 1955.
- Gombocz Zoltán: **A magyar történeti nyelvtan vázlata IV.** Jelentéstan. 1926.
- Pais Dezső: **Két fejezet a mondattanból.** 1950.
- Al. Graur: **Studii de lingvistica generala.** Varianta noua. 1960.
- Antal László: **A formális nyelvi elemzés.** 1964.
- Nagy Sándor: **Gondolatok az oktatási folyamat dialektikájáról.** PedSz. XIII, 597.
- Hell György: **A strukturális grammatika néhány kérdése.** Nyr. 90:287.

Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?
A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere.
Egységes jegyzet. (Kézirat). Tankönyvkiadó,
Budapest 1967. 5–12. pp. (részlet)

Hegyi Endre

A modern nyelvtudomány és a korszerű nyelvoktatás

I.

Mit jelent kulturális és tudományos életünknek ez az új színfoltja: a magyar mint idegen nyelv. Mindenekelőtt szemléletet jelent. Azt, hogy nyelvünket idegen szemszögből nézzük, ami korszerű módszerekben, módszertani eljárásokban realizálódik a tanítás folyamán. Alkalmazott nyelvészetről lévén szó a gyakorlat igényeinek megfelelően igazodunk a magyar leíró nyelvtudomány törvényeihez, az általános nyelvészeti elképzeléseket pedig alkalmazhatóságuk szerint értékesítjük.

Egyik sarkalatos, fejtegetéseink kiinduló pontjaként ideiktatható tétel Saussure nevéhez fűződik, aki lényegében azt vallja, hogy a mondat (a mondatközpontú oktatásban ez nagyon fontos!) a beszéd köréhez tartozik, a mondatban nincs semmi, ami a nyelvhez tartozna. Alapjában véve igaz, de a korszerű nyelvoktatás a beszéd szintjén tanítja a nyelvet, a modern nyelvtudomány pedig a mondat szerkesztésnek, mondatprodukálásnak a szabályait kutatja. A két terület tehát dialektikusan egymásba csap! Az egymásba való átcsapásból kérdések korszerű nyelvoktatásunk napirenden levő problémái. Lássuk most a legfontosabbakat, melyeket jó, ha magunkban rendezünk, – s melyek természetesen nem tartoznak a hallgatókra.

1. Ezúttal ismét Saussure-t kell megidézniünk azzal a megállapításával kapcsolatban, hogy a nyelv társadalmi produktum, a beszéd meg egyéni aktus.

Amikor a tanár tanítani kezd, éppen az egyéni tevékenységtől fosztja meg tanítványát, mert folytonosan kész formát fogadtat el ahhoz, hogy a tartalmat kifejezhesse. A gyermek beszédszituációkban, mechanikus memóriával tanulja meg anyanyelvét, a felnőtt így már nem sajátíthat el egy idegen nyelvet, ezért kell számára kész formákat adni. Mi tehát a mi elsődleges feladatunk? Az, hogy a forma és a tartalom létezésének és kölcsönhatásának tényét az oktatás minden mozzanatában számon tartsuk.

2. Ami a tartalom és a forma fontossági sorrendjét illeti, kétségkívül a tartalomé az elsőbbség, de az 1. pontban kifejtettekből logikusan következik, hogy a nyelvoktatás – különösen az induláskor – a formának biztosít elsőbbséget. Később is sokszor előnyben részesülnek a formai jegyek – elsősorban a toldalékelemek –, ugyanis ezekkel tesszük formálissá a mondatprodukálás és transzformálás folyamatát.

3. A toldalékelemek, vagyis a tartalmas szóhoz funkcionáltatás végett járuló ragok, képzők, jelek, igekötők, névelők, névutók szerepe egyet jelent magával az operatív grammatikával, hiszen a forma és a tartalom viszonyát a grammatika általuk szabályozza. (Konkrét példával megvilágítva: a poliszemantikus nyelveknek, köztük a kínainak nincs olyan nyelvtana, mint ahogyan mi értelmezzük, mert a toldalékelemek ismeretlenek.)

4. A mi grammatizálásunk a toldalékelemek operatív igénybevétele, velük mozgatjuk a nyelvet a legteljesebb struktúrában, a mondatban, eme végső szintaktikai egységben, melynek mozgási ritmusa magával ragadja a részeket, ám oktatásunk nem csupán ezért mondatcentrumú, hanem azért is, mert egésztest építő képességükben fogjuk fel a részeket. Az a megállapítás, hogy a beszéd mondatokból, s nem szavakból áll, mit sem von le a szó értékéből. A szó valaha kimondott vagy kimondandó szintaktikai struktúra része, olyan komponens, melyet mint lexikai egységet nem lehet a szintaktikai összefüggésből kiszakítani, mert az mindig készen áll újabb s újabb relációkban mondatot alkotni. Pl. *nehéz vmi vkinek: elég vmi vkinek (vmiből).*

5. A modern nyelvtudomány és a korszerű nyelvoktatás vitatott kérdései közé tartozik a szinkronia és a diakronia viszonya. Az órákon természetesen a nyelv jelen állapotával foglalkozunk, de amint jegyzetünkben kitűnik, „belső használatként” nagy segítséget nyújt például a ragok történeti fejlődésével való számvetés, mely nélkül alaki egyezésük, többértelműségük nem érzékelhető. (Minden határozó a helyhatározóból nőtt ki.) A hármass helyirány jegyzetünkön végigvonuló formális segítsége diakronikus háttérű, s ebből az a tanulság, hogy célszerűen mindent igénybe vehetünk, még a diakroniát is, csak éppen a maga helyén.

II.

Az előző fejezetben már beszéltünk arról, hogy a tanítás körülményei a felsőoktatás területén mások, mint a Nemzeti Előkészítő Intézetben. Jegyzetünk az ebből adódó ellentmondások feloldására vállalkozik, mert a nyelvi előkészítést s ennek továbbfejlesztését végző tanároknak tudniuk kell egymás munkájáról.

1. Míg a NEI tanárai a hivatalos 10 hónapos oktatási idő alatt az egyszerűtől a bonyolult felé haladás pedagógiai elvét követhetik, a felsőfokú intézményekben ez a fokozatosság megvalósíthatatlan, ugyanis a hallgatók már az első előadásokon egyszerre találják magukat szembe a magyar nyelv egészével.

2. A NEI-ben az idő rövidege miatt a lexika s a nyelvtan tanítása csak redukált formában történhet. A felsőfokú intézményekben viszont a hallgatók az első pillanattól kezdve befogadóképességüket meghaladó szöveggel s e szavak mondatá illesztésének legbonyolultabb viszonyaival találkoznak. Hogyan vállalkozhatunk tehát felelősséggel arra, hogy olyan tematikát készítsünk, mely meghatározott időre tervez nyelvtani anyagot és szókincset?

3. A tanítási szöveg felvetése is ide kívánkozik, mert aláhúzza a fentebb elmondottakat. A szöveg közismerten a tananyag központi kérdése. Szokásos körülmények között az olvasmányok anyagába szerződik bele az a lexikai mennyiség, melyet megadott időben el akarunk végezni. A szöveg szokta tartalmazni az új struktúrákat, s a nyelvtani szabályokat illusztráló mondatokat stb. Az ilyen szöveg csak szerkesztett szöveg lehet, de mi ilyesmire nem vállalkozhatunk, mivel minden nem csupán csiszolt, **de preparált szöveg nem egyéb, mint a szaknyelvnek a megfosztása a szakmai jellegétől.**

4. Előírt feladatunknak megfelelően (a választott szak elsajátításához nyújtunk nyelvi segítséget) a magyar nyelv oktatása szakszövegekben folyik s ezért a szövegnek a jegyzetbe szerkesztése két fő szempontra szorítkozhat: szem előtt kell tartanunk a szakmai ismereteket, illetve a szaktárgyak egymásra építettségét – vagyis az egyszerűbb kérdések megelőzik a nehezebbeket – egyszersmind ügyelni kell, hogy a szövegek nyelviileg csiszoltak legyenek. A magyartanárnak tudomásul kell vennie, hogy a szöveg szerzőjét nem nyelvoktatási szándék vezérelte, a tanárnak viszont a szöveg alapján kell magyar órát tartania, de úgy, hogy nyelviileg ne a szöveg uralkodjék rajta, hanem fordítva. Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy **szaknyelvet tanítunk, noha szaknyelv külön nem létezik, csak mint rétege az egységes magyar nyelvnek, tehát bár szakmai jellegű tartalom visszaadásáról van szó,** a megfelelő kifejezőkészség feltételezi a köznyelvben való otthonosságot, a mindennapi társadalmi érintkezés nyelvi formáit.

A négy pontban ismertetett ellentmondások feloldásához jegyzetünk az alábbi alapelvek szerint nyújt támogatást:

1. Az egyszerű és a bonyolult jelen van az egyetemeken illetve főiskolákon folyó magyar nyelvi oktatásban, mégpedig minden pillanatban. A hallgatóknak a nyelv egészével való találkozása szükségszerűen helyezi középpontba a globális nyelvszemléletet, mely a szintaxis síkján az egészéből (szabályos mondatból) indul ki, s az egésznek a dinamizmusával mozgatja – mint már az I. fejezet 4. pontjában erre kitértünk – a részeket (ez nem zárja ki, sőt szorgalmazza az analízisen alapuló mondatbontási gyakorlatokat), vagy megfordítva: a részeket potenciálisan, mondatprodukáló képességükben fogja fel.

A lexika illetve a szemantika területén minden alkalommal annak a lehetőségét kell mérlegelni: hogyan lehet az információ lényegét, és csakis a lényegét minél egyszerűbb eszközökkel elmondani. Nem várhatjuk ugyanis, hogy a nyelvünket kezdő fokon beszélő külföldi hallgató a szakjegyzetek bonyolult, nehéz megfogalmazásában adja vissza a tudnivalókat.

Grammatikailag e problémakörbe tartozik:

a) a szintagmák összevonása (pl. ... a kért hallgatót nem ismerem. ... a kértet nem ismerem. ...),

b) az ún. terpeszkedő forma leegyszerűsítése (pl. vizsgát tesz vki, megvalósításra kerül vmi, vizsgázik vki, megvalósul vmi),

c) A tartalmilag lényegtelen elemek elhagyása és a lényegesek nyelvi megformálása (itt mindig a szöveggörnyezet nagyobb összefüggései az irányadóak).

2. A redukált lexika s redukált nyelvtan tanítását átmenet nélkül felváltó felsőoktatási helyzet kulcsa magában a nyelv mozgásában keresendő. A dinamikus nyelvészlelet olyan központi tematikát igényel, melyben a tanítási egységek (kb. egyhetesek) a rész és egész viszonyrendszeréből eredőleg operatív kapcsolatteremtést kínálnak az előző vagy következő hetek anyagával.

Az operatív kapcsolatteremtést a morfológia és a szintaxis egységére épült nyelvoktatási koncepciónk három fő összetevője (kérdőstruktúra, vonzatközpontúság, transzformáció) biztosítja. Ezért szenteltünk mindegyik ismertetésére külön fejezetet (11, 13, 16 l.).

A dinamikus nyelvészleletnek megfelelő központi tematikánk két részből áll. Az első (21 l.) részletesebb seregszemléje a használati érték szerint válogatott nyelvtani ismereteknek. Felépítése a felsőoktatásban is betartja – mert nem tehet mást – az egyszerűtől a bonyolult felé haladás pedagógiai elvét: nominális, nomino-verbális, létigés, igés mondatok egymásutánja a sorrend, persze strukturális átváltással egyik mondatfajtaból a másikba!

A tematika második része címszavas, tételes összefoglalása az elsőnek (47 l.). A tanár tanulócsoportha felkészültségének és igényének megfelelően gazdálkodhat a központi tanmenettel és belátása szerint súlypontosozhatja s tagolhatja saját tematikáját.

3–4. A szakmai szöveg nem zárja ki azt, hogy köznyelvi, sőt választékos irodalmi kifejezésekkel állandóan ne gazdagítsuk hallgatóink beszédét. A szövegből bármikor kiléphetünk, ha élünk az igekötő s a vonzat jelentésváltoztató szerepével (v.ö. 11 l.) s így hozunk létre köznyelvi mondatokat.

A szöveggel kapcsolatban nem kerülhetjük ki a statikusság kérdését. A mi gyakorlatunk azt igazolja, hogy a beszéd szintű oktatás nem zárja ki azt, hogy szövegen tanítsuk a nyelvet, a kettő közti elmentmondásról szóló vélemények mondva csináltak. A szöveget – attól függetlenül, hogy tudományosan elfogadott az állítás elsőbbsége – kérdésekre adott válaszként foghatjuk fel.

Ezeket a kérdéseket rekonstruáljuk, amikor dramatizálunk. A grammatikai kritériumok szerinti dramatizálás: deduktív eljárás, analízis, vagy ha úgy tetszik, életszerű mondatelemzés (v.ö. 22 l.). Különös helyzet, de tény és való, hogy akkor, amikor minden eszközt annak rendelünk alá, hogy beszéd szinten sajátítsuk el a nyelvet, az elsőéves hallgatók nem értve az előadásokat, jegyzetből, tehát szövegek alapján készülnek a vizsgára. S ezeknek a szövegeknek a nyelvezete nem is egyszerű, gondos elemzéssel lehet csak kihámozni belőlük a tartalmat.

A magyar mint idegen nyelv a felnőttoktatásban.
Egységes jegyzet. (Kézirat). Tankönyvkiadó,
Budapest 1971. 3–16. pp. (részlet)

Czigány Lóránt

Nyelvünk a világban

A külföldi egyetemi magyartanítás gondjairól

„A jóindulat megnyerése”

Megtisztelő és felelősségteljes feladat a **Tiszatáj** szerkesztőségének kérése: tájékoztatni a hazai közönséget a külföldi egyetemi magyartanítás gondjairól. Mivel az utóbbi években egyre gyakrabban esik szó a hazai sajtóban az ország határain kívül élő – főként a nyugati országokban letelepedett – magyarok ügyes-bajos dolgairól, anyanyelvi műveltségük ápolásáról, s arról, hogy tudatuk „szinkronba kerüljön” a hazai valósággal, kétségtelen alkalmas a pillanat, hogy a magyar nyelv és irodalom egyetemi szintű oktatásának néhány külföldi problémáját is áttekintsük. Annál is inkább, mert máris jelentkeznek olyan nézetek, melyek szerint az egyetemi oktatás **csak** része a külföldi magyarokkal kapcsolatos problémakörnek. Írásomban azt szeretném kifejtetni, hogy melyek a külföldi magyartanítás sajátos nehézségei, milyen kapcsolatban van a már külföldön született, de a magyarsággal mégis érzelmi kapcsolatban levő ún. második és harmadik generációs magyarok magyarságtudatának kialakításával, s milyen támogatást nyújthat, illetve kellene nyújtani az otthoni hivatalos szervezeteknek – gondolok itt elsősorban az MTA Irodalomtudományi, Nyelvtudományi, Történettudományi Intézeteire, a Kulturális Kapcsolatok Intézetére és talán a Magyarok Világszövetségére is – a külföldi magyartanítás hatékonyabbá tételéhez.

Történeti közelítésmód

Az idén lesz 180 esztendeje, hogy 1792-ben Vályi K. Andrást kinevezték a magyar nyelv és irodalom rendes tanárának a pesti egyetemre. Következik ebből, hogy a magyar nyelv és irodalom mint **egyetemi diszciplína** hosszú múltra tekinthet vissza. Az egyetemi oktatás hagyományának ezt az aspektusát mi sem helyezi előnyösebb megvilágításba, mint az összehasonlítás: az angol felsőoktatásban például **később** vezették be a nemzeti nyelv és irodalom tanítását. Ezek ellenére első megfigyelésként szeretném kiemelni, hogy a magyartanításnak külföldön alig vannak hagyományai. Nemcsak azért, mert a 180 éves múlt csak a pesti egyetemre vonatkozik, hiszen a hazai egyetemek – ahol a magyar nyelv és irodalom oktatása folyik – mind későbbi alapításúak, hanem főként azért, mert a magyar nyelvoktatásnak idegenek számára jóformán semmi múltja nincsen. Ennek részben történelmi magyarázata van: mivel nem gyarmatosító nemzet nyelvről van szó, a magyar nyelv használata a századfordulóig csak Magyarországra korlátozódott, tehát ha idegenek magyarul tanultak, ezt mindig egyedi elszigetelt esetnek tekinthetjük, attól függetlenül, hogy magyar-idegen nyelvű glosszáriumok, szótárak és tankönyvek a 16. század óta készülnek. A magyar nyelvet mint idegen nyelvet fokozottabb mértékben csak a kiegyezés utáni társadalom iskolarendszerében lett volna szükséges oktatni, azonban ennek a kornak törekvéseire mind nyelvoktatási, mind nyelvpolitikai szempontból a hozzá nem értés jellemző; elég, ha Jászi Oszkárnak a tizenkettedik órában írt kiváló könyvében (*A nemzeti államok kialakulása és a nemzetiségi kérdés*, 1912.) idézett példákra gondolunk. A monarchia idején a magyar nyelvismeret szükséges volt egy vékony osztrák hivatalnokrétegnek is, azonban közismert dolog, hogy a hivatalnokréteg egy része nem tudott magyarul, a magyarul beszélő réteg pedig ha nem eleve magyar származású volt, főként a nyelvet már ismerő magyarországi nemzetiségiek közül került ki, ami nem zárja ki, hogy néhány osztrák hivatalnok megtanult magyarul. A bécsi egyetemen már a 19. század eleje óta folyt magyartanítás. A

kép teljessé tételéhez utalni kellene még azokra a német egyetemekre (pl. Göttinga), ahol vagy magyar származású tanár, vagy egy kiváló nyelvtudós foglalkozott a magyar nyelv kérdéseivel is.

A fenti tényekből azonban még a legvadabb vágyálmainkban sem vonhatnánk le azt a következtetést, hogy a magyar nyelv tanításának olyan hagyományai vannak, mint az angolnak, a franciának vagy spanyolnak, vagy akár éppen a németnek, mely nyelveket milliók számára oktattak az utóbbi kétszáz évben.

Külföldi egyetemeken többségben e században vezették be a magyartanítást, általában a szláv nyelvekkel egy időben. A ma is működő és tudományos munkát kifejtő tanszékek pedig a két háború között, vagy mint például Amerikában, a második világháború után jöttek létre. Annak belátása, hogy a magyaroktatás külföldön – s itt elsősorban a kapitalista országokra gondolok – mindig is politikai ihletésű volt, nem kíván alapos elemzést, elég, ha a két háború közötti hatalmi struktúrákra utalok, hogy megértsük, miért éppen Németországban volt fejlett magyaroktatás, vagy hogy miért az Egyesült Államokban lendült fel a rokon kelet-európai diszciplínákkal együtt a magyaroktatás is a hidegháború korában. Kétségtelen, hogy a korunkbeli külföldi magyaroktatás genezisének képe elkedvetlenítő. Áltatnánk magunkat azonban, ha úgy vélnénk, hogy a magyar irodalom oktatásának **intézményes** formája Vörösmarty költői látomásainak, vagy József Attila egyéni képalkotásának az eredménye. Ismétlem: **intézményes** formája, mert az **egyéni** motiváció mindig is a nyelvi elszigeteltségbe bezárt irodalomnak szólt. R. Nisbet Bain, Jókai szorgalmas és kiváló angol fordítója például azért tanult meg magyarul, mert olvasta az **Aranyembert** németül, s a kincskereső izgalmával indult felfedezni Jókainak a német fordításon is átsugárzó sajátos varázsát. Ha irodalmunk külföldi barátaira gondolok – jó néhány fordítót és egyetemi oktatót ismerek Angliában, az Egyesült Államokban, Franciaországban és Németországban, valahogy mindig Gyárfás Miklós szelíd humorral megrajzolt regényhőse jut eszembe: Picking tanár úr. Picking tanár urat ugyanis Vörösmarty költői nyelve izgatta, s nem ikes igéinek stratégiai jelentősége.

Ha lenyeljük a külföldi magyaroktatás intézményes eredetének keserű „labdacsát”, divatosabb terminológiával szólva: ha túlesünk a magyar nyelv és irodalom mérsékelt jelentőségének sokkján, ideje lenne néhány dolgot átgondolnunk, otthon is és külföldön is. Ennek az átgondolásnak most van létjogosultsága és a megfelelő ideje.

A magyar világnyelv?

Hogy minden zavart keltő félreértésnek rögtön az elején élét vegyem: természetesen nem azt gondolom, hogy a magyar nyelv akár a beszélők számát, akár a beszélők geográfiai elhelyezkedését tekintve összehasonlítható olyan világnyelvekkel, mint az angol vagy a francia. Kétségtelen azonban, hogy a huszadik század második felére jól ismert gazdasági és politikai eseménysorozatok eredményeképpen az a visszas helyzet állt elő, hogy egy nyelv, melyet a 19. század végéig többé-kevésbé jól körülhatárolt helyen s egy állam keretein belül beszéltek, geográfiailag „elterjedt”. Unos-untalan hangoztatott statisztikai adat, hogy napjainkban minden harmadik magyar anyanyelvű személy az ország politikai határain kívül él. Hasonló a helyzet a lengyel nyelv esetében is: Lengyelország területén csak a lengyelül beszélők számának háromnegyed része él. A tömeges kelet-európai kivándorlások következtében hasonlóan tekinthető a cseh, a szlovák és a délszláv nyelvek helyzete is, de ide sorolhatók a skandináv nyelvek, illetve az olasz nyelv is. Mert ha a „világnyelvség” kritériumának nem a nemzeti nyelven hordozott kultúrára alkalmazott értékítéletet tekintjük – hiszen a portugál világnyelv, az olasz pedig gyarmatbirodalom híján csak akkor lett az, amikor a kis európai nyelvek azzá váltak, – s nem is a beszélők száma – hiszen számos, majdnem százmillió beszélőt számláló ázsiai nyelvet ma is csak többé-kevésbé körülhatárolható területen beszélnek –, egyedül az „elterjedtség” lehet a helyes kritérium, s így jogosan nevezhetjük a magyart is „kis világnyelvnek”.

Mi következik ebből?

A magyar nyelvet beszélők összefüggő tömbben csak a szomszédos országokban élnek – kiknek nyelvi helyzetét a kanadai franciához lehet hasonlítani, mert Kanadában a francia az államnyelvvvel szimbiózisban él, s a beszélők jelentős száma miatt az anyaország nyelvétől szókincsben, kiejtési normákban kissé eltérő változat alakult ki, mely a megértést egyáltalán nem akadályozza, de a nyelv regionális jellegét azonnal nyilvánvalóvá teszi. (Természetesen ez nem, vagy csak alig vonatkozik az irodalmi nyelvre.)

A fenti analógia azonban nem vonatkozhat az Újvilágban élő magyarságra, még az Egyesült Államokban sem, ahol pedig a becslések szerint majdnem egymillió magyar él. Ott is csak **szórványmagyarságról** beszélhetünk, mivel a jelentős szám ellenére sem képeznek etnikailag zárt egységet, s habár intézményeik, sajtójuk van, az óhazai nyelvtől eltérő regionális nyelv nem alakult ki; illetve a különböző vidékeken élő magyarok beszélt nyelvének helyi sajátosságai nem egységesültek egy amerikai magyar regionális nyelvben. Mégis van azonban az amerikai magyarságnak egy olyan sajátos jellege, mely megkülönbözteti őket az Európa különböző országaiban élő magyaroktól. Európában ugyanis – leszámítva a monarchia utódállamait – külföldi magyarokról csak az első generáció esetében beszélhetünk, tehát azokról, akik Magyarországon születtek, illetve ott nevelkedtek fel.

Az „etnikumtudat”

Az Egyesült Államokban a hagyományos kultúra, melyhez a bevándorló igazodni kívánt vagy kényszerült, az ún. „fehér-angolszász-protestáns”¹ tradíció. A kulturális és társadalmi egységesülést szolgálta az ún. „olvasztótégely” doktrína. Az Egyesült Államokban – mint egy nagy olvasztótégelyben – a különféle nyelvi, faji, társadalmi és vallási hagyományokkal rendelkező bevándorlók sajátosságai összeolvadnak egyetlen hatalmas ércötömbbé – az amerikai nemzeté –, melyet a fehér-angolszász-protestáns hagyományok és értékrendszer fémjelez. Az utóbbi húsz évben azonban a jelentős számú kisebbség – elsősorban a négerék és a csikánok (mexikói spanyol-indián keverék bevándorlók) – egyre inkább követelni kezdték hagyományaik és életmódjuk létjogosultságának elismerését. Az európai bevándorlók mindig is ragaszkodtak kisebb-nagyobb mértékben a saját „etnikumtudatukhoz”, a szociológiai felmérések szerint a svédek és a franciák rendelkeztek a legerősebb hagyomány- és nyelvi öntudattal. A kelet-európai bevándorlók könnyebben adták fel etnikumtudatukat, ha szórvány nyelvi szigeteikről kimerészkedtek. Az utóbbi években azonban mintha csak Herder tanítása éledne újra az USA-ban – az emberi értékek hordozója nem az általános és az egyetemes – hanem a különleges és a sajátos –, s így az **etnikumtudat** „divatba jött”. Amíg régebben csak a „zarándokatyákkal” lehetett büszkélkedni, ma már harmadik-negyedik generációs nemzedékek is büszkén állnak elő ír, magyar, szlovák, vagy akár baszk bevándorló őseiket. Hogy Amerika tradíciója sohasem volt kizárólag „fehér-angolszász-protestáns”, azt az ír katolikus Kennedy elnök is hangsúlyozta a **Nation of immigrants** című jelentős munkájában.

Ennek a hagyományokat elkülönítő folyamatnak tanúi lehetünk az egyetemeken is. Egymás után alakulnak az új tanszékek egy-egy eddig csak „szubkultúrában” élő kisebbség követelésének az eredményeként. A magyar nyelv és irodalom helyzete az egyetemeken sajátos. Egyrészt mint régibb alapítású egyetemi **diszciplína** mindig is vonzott egy kisszámú, de elhivatott hallgatót, másrészt a divatos etnikumtudat miatt jó néhány magyar származású másod- és harmadgenerációs veszi fel egyetemi tantárgyként. Igényük elsősorban arra van, hogy írni, olvasni is megtanuljanak azon a nyelven, amelyen beszélni úgy-ahogy gyermekkorukban megtanultak, és bizonyos alapismereteket sajátítsanak el óhazájuk történelméről, irodalmáról. Sokszor még a kezdetleges nyelvismeret is hiányzik, ilyenkor kizárólag csak angol nyelvű segédanyagra támaszkodhat az oktatás.

¹ „White-Anglo-Saxon-Protestant” Betűszóként: WASP (= darázs). A betűszó a tradíció agresszív jellegére kíván utalni.

Kik tanulnak magyarul?

Ha magyarországi látogatókkal találkozom, vagy otthoni látogatás alkalmával kiderül foglalkozásom, azonnal felmerül a szégyenlős-kíváncsi kérdés: ...”No és kik tanulnak magyarul? Miért tanulnak éppen magyarul?” A kérdésfelvetésből látszik, hogy az információhiány következtében a képzelet a végletek között csapong, a kérdező **attól fél**, hogy esetleg senki nem tanul magyarul, mert kit is érdekelhet ez a különös kis nyelv ott a messzi idegenben, másrészt **ott lappang** valahol a tudat mélyén Jókai **Új földesúrjának** délibábos kliséje: Ankerschmidt lovag miután megismerkedett a lovagias magyarokkal, azonnal felpántlikázta a kalapját, és sorsközösséget vállalt velük. Természetesen az igazság nem a két, itt erősen torzított alternatíva között helyezkedik el, hanem azon kívül esik.

A magyarságtudomány körébe eső tárgyakat az egyetemi hallgatók két típusa választja: a tudományos érdeklődésű hallgató és az etnikummal származási kapcsolatban álló.

A tudományos érdeklődés

Szükségszerűen ez a kisebbik csoport, viszont ez a jelentősebb. A főmodellhez tartozók érdeklődési köre kelet-európai vagy azon belül a magyar történelem, földrajz, néprajz, közgazdaságtan, de lehet nyelvész is, aki a kétnyelvűség problémáival foglalkozik, vagy általános nyelvészettel s egy nem indoeurópai nyelv ismeretére is szüksége van. A mellékmodell esetében a hallgató valamilyen **esetleges** kapcsolatba kerül a magyarsággal: pl. volt olyan irodalomszakos hallgatóm, aki régi angol irodalommal foglalkozott, s ehhez egy kevésbé ismert európai régi irodalmat akart felvenni melléktárgyként. Választása véletlenül a magyarra esett. Volt olyan zenepedagógus hallgatóm, akit a Kodály-módszer érdekelt, s mivel ösztöndíjat kapott Magyarországra, megtanult magyarul. Egy másik, zenefőszakos hallgató azért tanult meg magyarul, mert számos kiemelkedő magyar származású előadóművészt ismer, s kötelességének érezte az esetleg „hasznos” magyar nyelv elsajátítását. Természetesen a tudományos érdeklődés is lehet érzelmi indítékú: azaz: a hallgató magyar származású.

Mi a második generáció?

Nyilvánvalónak az tűnne, hogy az a második generációs magyar, aki külföldön született kivándorolt magyar szülőktől. Gyakorlatban, azaz a tapasztalat alapján azonban inkább úgy határoznám meg a második generációt, hogy olyan külföldi születésű, illetve neveltetésű személy, akiben az **etnikumtudat** kialakult. Ismereteit, reakcióit, érdeklődését tekintve nincs különbség a Magyarországot a formatív évek **előtt** elhagyott gyermek (mondjuk tíz éven aluliak) és a külföldön született „igazi” második generációs között; illetve ha az etnikumtudat megmaradt a családban, a harmadik generációs gyermek is ebbe a kategóriába sorolható. Az etnikumhoz tartozás érzése nem függ össze a nyelvismerettel sem. Volt olyan irodalomszakos hallgatóm, aki egy szót sem tudott magyarul, nagyszülei vándoroltak ki Mexikóba, az 1920-as években. Magyarságtudatát népmesék alakították ki, gyermekkorában ugyanis sok magyar népmesét hallott a nagyanyjától **spanyolul**. Számos olyan hallgatóm volt, aki előtt szülei a hatékonyabb beilleszkedés érdekében eltitkolták magyar származását, nem tanították meg magyarul, s ahogy egyetemre került, első dolga volt a magyar nyelvet felvenni. A második generációs etnikumtudat kialakulásához még az sem elengedhetetlenül szükséges, hogy mindkét szülő magyar származású legyen. Végző soron azt lehetne mondani, hogy mindenki, aki nem a formatív évek **után** hagyta el az országot, s valamilyen módon mégis kialakult benne az etnikumtudat, a második generációhoz tartozik. A modern társadalompszichológia szerint a **love-hate relationship** hiánya különbözteti meg őt az első generációs kivándorlótól. Az első generációs kivándorolt intenzív érzelmi kapcsolatban marad szülőföldjével: szeretve gyűlöli, illetve gyűlölve is szereti. Messze vezetne ennek az érdekes viszonynak a pszichológiai és társadalmi elemzése, s nem is tartozna szorosan a tárgyhoz. A lényeges azonban annyi, hogy a szülők beidegződöttségei,

otthon elszenvedett vélt vagy valós sérelmei nem élnek tovább a második nemzedékben. Az „óhazára” történő utalások megszépülnek a gyermekben, távoli mitikus és nosztalgikus sejtésekké válnak, s amikor a gyermek egyetemre kerül, az évek alatt kialakult információéhség természetes eredményeként – ha ismeri a nyelvet – az irodalommal is szeretne megismerkedni, ha pedig nem beszél magyarul, szeretne megtanulni azon a nyelven, aminek igeragozását szülei nem tévesztik el nap mint nap, s a szavakat is természetesen ejtik. Sérült etnikumtudatuk kezd kiteljesedni: az úrhajózásról magyarul is lehet beszélni, az ékezetek nem furcsa mákszemek, mellyel a hatás kedvéért szórjuk tele a szavakat, s egymás után érik apró örömök; kiderül, hogy Budán korábban nyomtattak könyvet mint Londonban, vagy hogy az amerikai polgárháborúban a magyar huszártisztek a **jó oldalon** harcoltak.

A kétféle típusú diák természetesen egy tanteremben ül. Pedig kétségtelen, hogy különböző igényekkel lépnek fel. Alapfokú nyelvoktatás közben az egyik hallgató azzal kínlódik, hogy miért mond ő is, én is „egy”-et és „esső”-t, ha egynek és esőnek írjuk; a másik, aki nyelvészetet hallgat, már azt figyeli, hogy a nazalizálódás más jellegű a magyarban, mint az angolban. Irodalomórán a második generációs diákot Petőfi életrajza valahol a bensőjében érinti, az idegen származású arra figyel fel, hogy az **Aranyember** és a **Különös házasság** befejezése végső soron ugyanarra az **eszkéista** modellre épül.

A fenti igény- és színvonalkülönbségből adódik az oktatás kettősségének jellege. Ahhoz, hogy a kétféle igényt az egyetemen kielégítsük, párhuzamos osztályokat kellene létesíteni, de erre nincs mód, mivel a tantárgyat viszonylag kevesen veszik fel. Tízhallgatós osztály már nagyinak számít Berkeleyben. (Összehasonlításként: angol irodalomtörténet: 4-500 hallgató; bevezetés a kémiába: 1000-2000 hallgató; kezdő francia: 200-300 hallgató. A kurzusokat egy professzor adja le, a végzett munkát 30-40 létszámú csoportonként egy tanársegéd ellenőrzi. Nyelvoktatás esetében a csoportok kisebbek: 20-30-as létszámú csoportokban egy tanársegéd felügyelete mellett folyik a munka.) A kis létszám miatt az oktatók számának növelése lehetetlen. Két szekció indításának létjogosultságát pedig csak az igazolná, ha a nyelvet legalább negyvenen veszik fel, az irodalmat pedig hatvanan. Azt hiszem, ilyen létszámú évfolyamok soha nem fognak magyart hallgatni a budapesti, szegedi és a debreceni egyetemek kivételével.

Pedig az Egyesült Államokban él a legtöbb második generációs magyar. A helyzet kissé hasonló Kanadában, s talán egy-két dél-amerikai országban (pl. Argentína), bár a latin-amerikai magyaroktatásról ismereteim hiányosak. Ezért, ahol a magyar nem része egy nagyobb diszciplínának, ott az oktatás fejlesztésére és terjesztésére szinte nincs is lehetőség, még az Egyesült Államokban sem.

Hova tartozik a magyaroktatás?

A világ legtöbb egyetemén a tanszékek szervezete még ma is a 19. századi hagyományt tükrözi: a romanisztikai tanszéken francia, spanyol és portugál nyelvet és irodalmat oktatnak, a germanisztikai tanszéken német és angol nyelvet és irodalmat. Persze ez országonként módosul: Svédországban a svéd nyelvet és irodalmat nyilván nem a skandináv tanszék keretein belül oktatják, Olaszországban pedig az olasz nyelv és irodalom különült el a romanisztikától. Mi az a nagyobb egység, amelynek a magyaroktatás része? Természetesen a finnugrisztika. Igen ám, de Magyarországon, Finnországon és Észtországon kívül az egész diszciplínának kicsi a jelentősége. Tudomásom szerint ebben a szervezeti keretben csak a skandináv országokban és Németországban működnek tanszékek. Párizsban az „élő keleti nyelvek főiskoláján”, Londonban a Szláv és Kelet-európai Intézetben folyik magyaroktatás, a legtöbb egyetemen azonban, ahol a magyar az egyetlen finnugor nyelv, rendszerint a szlavisztikai tanszéken folyik. Nyilván nem azért, mert valaki is szláv nyelvnek tartja a magyart, hanem gyakorlati megfontolások alapján. Mivel külön tanszéket nem lehet, vagy nem érdemes szervezni – hová lehet akkor egy rendszerbe nem illő nyelvet besorolni? Geográfiai megfontolások alapján – a szlavisztikai tanszékre.

Ez a megoldás természetesen nem kielégítő. Szükségtelen annak részletezése, hogy szlavisztikai tanszéken a magyar kisebbségi helyzetben van.

Az utóbbi negyedszázad alatt a hagyományos diszciplínák felbomlófélben vannak. Egyre inkább nyilvánvaló, hogy az „interdiszciplináris” tárgyak kora következik az egyetemi oktatásban.

Az ún. „area studies”

Az „area studies” egy országnál nagyobb területi egység népei nyelvének, irodalmának, történelmének, földrajzának, folklórájának a tanulmányozása. Ilyen célból alakult a Columbia Egyetem Kelet-európai Intézete, vagy a bloomingtoni Ural-altajisztikai Intézet (mely a kelet-európai térség **nem szláv** népeinek kultúráját tanulmányozza), de ebbe az irányba fejlődik a londoni Szláv és Kelet-európai Intézet is (a nevében rejlő tautológia ellenére is – ti. nincs olyan szláv nép, mely a kelet-európai térségen kívül él –, tehát a szlavisztika hangsúlyozása fölösleges, s csak az intézet korábbi profiljának a maradványa). E koncepció szerint a finnoktatás a skandináv diszciplína része, s ez sok szempontból jogosult. A finn irodalomnak sok az érintkezési területe a svédde, éppen úgy, ahogy a magyar irodalom kapcsolatai a némettel nyilvánvalóak, bár fejlődése inkább a cseh, lengyel, illetve más kelet-európai népek irodalmával analogikus. Belső összefüggések felismerése, mely ez irodalmak alaposabb megértéséhez vezet, mindaddig nem lehetséges, amíg a kelet-európai komparatistika ki nem lép a „ki mit adott kinek” egészen a közelmúltig igen népszerű társasjátékából.

Az összehasonlító irodalomtudomány

Ez vezet érzésem szerint a magyar irodalom nyelvi izoláltságából adódó „népszerűtlenségének” megoldásához, már legalábbis egyetemi szinten. Kétségtelen, hogy nehézségei nyilvánvalóak. Ha nyugati kutató az európai romantikával akar foglalkozni, anyanyelvén kívül 1-2 olyan nyelvre van szüksége, aminek legalább az egyikét már iskolában elsajátította. Ha kelet-európai romantikával szeretne foglalkozni, legalább két-három teljesen ismeretlen nyelvet kell elsajátítania. Ez kétségtelenül elkedvetlenítő a kutató egyéni szempontjait tekintve. Hogy valamennyire is bele tudja dolgozni magát az anyagba, fordításokra lenne szüksége. (Egyik kollégám, jó nevű komparatista, az európai eposzról írt nemrégiben monográfiát. Egyszer vacsora utáni beszélgetés közben kérdezte inkább tréfálkozva, mint komolyan: van-e magyar eposz? Zrínyit említettem, s megadtam a Zrínyiről szóló **egyetlen** színvonalas angol tanulmány könyvének adatait. Mondtam még valamit a romantikus eposzról, illetve arról a furcsa jelenségről, hogy jó néhány eposz keletkezett Magyarországon még a 19. század első felében is. Ez a sajátos kelet-európai fejlemény nagyon érdekelte – azonban csak lexikoncikkre és néhány általános irodalomtörténetre tudtam angolul és franciául hivatkozni. Néhány hónap múlva találkoztunk. A Zrínyi-tanulmányt elolvastam; – kár, hogy nincs angol vagy francia fordítása az eposznak – mondta –, tudnám használni. . . Ennyiben maradtunk.)

A fordítások kérdése

Nem szeretnék a fordítás körül dühöngő vitákba beleszólni. Mert nem **irodalmi értékű** fordításokról akarok beszélni. Ahhoz ugyanis műfordító kell. A műfordító pedig nem terem a bokorban. Van egy bűvös kör, melyből azonban ki kellene törni. A magyar irodalom barátai – akik legtöbbször nyersfordítások alapján készítik fordításaikat – azért lesznek a „magyar irodalom barátai”, mert valakinek „becsület-szóra” elhiszik, hogy az éppen szóban levő vers, novella vagy regény – remekmű. Gara László párizsi presszóban – két-három **Calvados** mellett sok francia költőt meggyőzött arról, hogy József Attila vagy Radnóti klasszikus költő, csak éppen nem ismerik. Azonban Gara Lászlók nem szaladgálnak a világban tucatjával. Maradnak tehát a jó szándékú, de sokszor **csak jó szándékú**, külföldön élő magyarok. Ők is

fordítanak nyakra-főre, nyelvtanilag többnyire helyesen is, csak éppen az a „valami” vész el, ami irodalmat csinál a mondatokból. Mert azt a „valamit” csak a formatív években lehet elsajátítani egy nyelven. Tehát a jó fordítás egyik alapfeltétele, hogy a fordító második generációs vagy igazi külföldi legyen, akinek íráskészsége is van, ha már maga nem is költő. Hol terem az ilyen fordító? Csak egy helyen teremhet: az **egyetemen**. Nem azt mondom, hogy minden magyar szakosból műfordító vagy irodalomtörténész lesz, de ha időnként egy-egy írásképességgel rendelkező hallgatót a magyar fordítások felé terel valamelyik egyetem, máris sokat léptünk előre.

Amíg azonban egy-egy hallgató eljuthat oda, hogy a magyar irodalom fordítója legyen, sokat kell szenvednie. Ha francia vagy orosz szakra iratkozik, jobb esélyekkel indul. Ha magyarul nem tud, sok minden eleve kedvét szegheti. Érdeklődésből elhatározza, hogy magyar irodalmat fog tanulni, angolul. Mire a harmadik negyedhez ér, amikor modern irodalommal kezdene foglalkozni, már lemorzsolódik. A tanár régi, sokszor múlt századi fordítások alapján tanít. A legtöbb klasszikus nincs meg fordításban. Csak néhány példát említek: nincs **Szigeti veszedelem**, **Törökországi levelek**. Keményt nem lehet tanítani, mert egy sor fordítás sincs, de nincs **Bánk bán** sem, Aranytól nincs **Toldi**. Mit olvas tehát a 20. század előtti magyar irodalomból? **A falu jegyzőjének** kitűnő, de kissé elavult (1851) fordítását, 30-35 Petőfi-verset közepesenél gyengébb „műfordításban”, néhány Arany-balladát, csapnivaló fordításban, a János vitézt dilettáns fordításban. **Az ember tragédiáját** több, nagyon kétes értékű fordításban is elolvashatja. Jókaival és Mikszáthtal már egészen kitűnően foglalkozhat, mert az előbbinek húsznál több regénye jelent meg angolul a századforduló táján. A Corvina Kiadó pedig néhány Mikszáth-regényt jelentetett meg színvonalas formában. Mivel az irodalom elsősorban szövegek összessége, így bizony eléggé hiányos ismeretekkel fog vizsgálni, homályos emlékek maradnak, főként a tanár által szerinte teljesen méltatlanul agyondicsért – de csak igen kevésbé elemzett – szerzőkről.

Az irodalom olvasása, főként a 20. század előtti, még a második generációs hallgatót is megerőlteti eredetiben. Elavult kifejezések tömkelege, utalások, melyeket nem ért, népi szólások, tájszavak, ismeretlen és érthetetlen fordulatok.

Ha francia vagy orosz szakos lenne, kitűnő segédkönyvek állnának a rendelkezésére. Csehov noveláit kiváló kétnyelvű kiadásban veheti kézbe, ahol minden alakváltozat mellett jegyzetben megkapja a köznyelvi alakot, a szöveget minden idiómát, utalást megmagyaráz. A bevezető tanulmány a szerzőt és a kiadott munkát összefüggésbe helyezi, a munkát sokrétűen, de érthetően elemzi. De ha spanyol szakos, akkor is könnyedén jut át a nyelvi bizonytalanságok okozta kezdeti útvesztőkön. A munka, amit elvégeznie kellene, meghaladja még az átlagosnál érdeklődőbb és felkészültebb hallgató képességeit is.

Amikor a bevezetőben arra utaltam, hogy a magyartanításnak nincsenek hagyományai, a segédkönyvek hiánya volt az egyik dolog, amire gondoltam. Mert kétségtelen, hogy az angol nyelvterületen használt francia segédkönyvet nem Párizsban adják ki, hanem a nyelvterületen, így van ez rendjén, hiszen a természetes az lenne, hogy a jegyzetes János vitéz, vagy Toldi Londonban vagy New Yorkban készül el. Azonban a könyvkiadás üzleti vállalkozás, s amíg egy jegyzeten angol Goethét számtalan egyetemen fognak használni, addig a Bánk bánt angolul maximum tíz-tizenöt helyen évi 100-200 példányban. Ami viszont azt jelenti, hogy egy megjelent könyvből 2000 példány „elkopik” 8-10 év alatt. Tehát a kiadásnak van létjogosultsága Magyarországon, arról nem is beszélve, hogy nem kizárólag csak diákok veszik meg a segédkönyvet. (Példa: A berkeleyi egyetemi tankönyvbolt egy-egy kötelező olvasmányt magyarból 20 példányban rendel meg. Noha egy évben sem volt még 20 irodalomszakos hallgató, s nem mindegyik hallgató veszi meg a kötelező olvasmányt, mivel az egyetemi könyvtárból is kikölcsönözheti, azért egy-két példány kivételével mégis elfognak a tankönyvboltból a kötelező olvasmányok.)

Amikor Magyarországon illetékes helyeken említettem az egyetemi segédkönyvek kiadásának problémáját, megmosolyogtak. Nem lenne kifizetődő, mondta az egyik kiadóvállalat igazgatója. Tudomásom szerint kapitalista kiadóvállalatok is adnak ki ráfizetéssel könyveket. Az Oxford University Press a biblia és szótár kiadásokból fedezi a kisebb példányban megjelenő tudományos könyveket. Magyarországon azonban nem kapitalista könyvkiadás van. Arról nem is beszélve, hogy nem várhatjuk el a Cambridge

University Press-től, hogy egyetemi segédkönyveket adjon ki a külföldi magyaroktatáshoz. Bár az egyetlen használható kis terjedelmű jegyzetes magyar szöveggyűjteményt – Cushing professzor összeállításában – a London University Press adta ki, a magyar irodalom bibliográfiai kézikönyvét pedig a Harvard University Press.

Amikor az egyetemi segédkönyvek problémáját feszegetem, nemcsak az angol nyelvterületre gondolok. Szükséges lenne, hogy egy-egy ilyen kiadvány angolon kívül franciául, németül, illetve oroszul is megjelenjen. A kiadványsorozatot a nyelvterület egyetemi igényei szerint kellene összeállítani – figyelembe véve a nyelvterületen tanító egyetemi tanárok véleményét. A sorozat megjelenhetne keménykötésben könyvtárak részére és – hogy a diákok olcsóbban jussanak hozzá – **paper back** formában. A sorozat nemcsak az irodalomoktatást segítené elő, de szöveget adna azoknak a külföldi komparatistáknak a kezébe is, akik a nyelvet nem beszélik.

Jámbor szándék

A magyar irodalom külföldi oktatója viszonylagos szakmai elszigeteltségben dolgozik. A legtöbb egyetemen egyedül van, kollégái – formális kollégák, szlavisták, kik habár jóindulatúan, de azért csak kívülről nézik munkásságát. Minden szakmának megvan a nemzetközi szervezete, csak a magyar irodalomtörténészeknek nincs. Kétségtelen, hogy a Nemzetközi Finnugrisztikai Társaság, a Nemzetközi Összehasonlító Irodalomtudományi Társaság kongresszusain is elhangzanak magyar irodalmi vagy nyelvészeti tárgyú előadások. A nemzetközi szervezet hiányát a hazai kollégák is érzik. Szükségességét nagyon meggyőzően hangoztatta Klaniczay Tibor az 1970-es Anyanyelvi Konferencián Budapesten. Az idén nyáron – éppen Szegeden megrendezésre kerülő II. Nemzetközi Magyar Nyelvész Kongresszus is azt bizonyítja – éppen az I., 1967-ben megrendezett kongresszus tapasztalatai alapján, hogy egy sajátosan magyar nyelvészeti kérdésekkel foglalkozó nemzetközi szervezetre szükség van. A magyar irodalomtudománynak – bár a magyar irodalom külföldi szereplése mindenkinek szívügye – azonban még sincs gazdája. A magyar irodalomtudomány sajátos helyzetéből következik, hogy ennek a nemzetközi társaságnak a létrehozása és székhelye természetesen Budapesten kellene hogy legyen, a Magyar Tudományos Akadémia védnöksége alatt. A szervezeti megoldás formáján lehetne gondolkodni, esetleg a nyelvészettel vagy más rokon tudományokkal társítani, hogy kerete tágabb legyen. Egy ilyen társaság konferenciáján derülne ki, milyen sok egyetemen folyik magyartanítás. A konferenciák emelnék a szakma nemzetközi tekintélyét, a hazai és külföldi kollégák vitái pedig a magyar irodalom komplexebb vizsgálatához vezetnének.

Bessenyeinek „egy magyar társaság iránti jámbor szándéka” sohasem volt időszerűbb, mint napjainkban.

A nyelvoktatás

Cikkem elején hangsúlyoztam, hogy a magyar nyelvoktatásnak **mint idegen nyelvnek** nincsenek hagyományai. A következőkben megfigyeléseimmel csak az angol nyelvterületre szeretnék szorítkozni. Igaz, hogy az első magyar nyelvkönyv angolok számára százhusz évvel ezelőtt jelent meg: két 48-as emigráns is írt nyelvkönyvet, Vékey Zsigmondé 1852-ben, Csink Jánosé 1853-ban jelent meg, s azóta is számos nyelvkönyvet adtak ki külföldön és otthon is. A legutóbbi és legkorszerűbb egy szerzőkollektíva munkája, a **Learn Hungarian**. Hézagpótló könyv, a nyelvtan prezentálása kitűnő. Azonban érthető okokból az olvasmányanyag külföldi használatra alig alkalmas. Nemcsak azért, mert a szerzők túl sok irodalmi, történelmi és földrajzi ismeretet akartak belezsúfolni a könyvbe, hanem főként azért, mert a könyv „kontextusa” más, mint ami mondjuk az amerikai magyaroktatáshoz szükséges lenne. A könyvben Magyarországra érkező külföldiek tanulnak magyarul, ismerkednek meg az országgal. Természetesen ez a helyes kontextus Magyarországon, hiszen a könyv arra készült, hogy a fejlődő országokból vagy szomszédos államokból érkező ösztöndíjasokat tanítsák belőle magyarra.

Amerikában azonban más a „kontextus”. A példa kedvéért álljon itt egyik kiváló kezdő francia könyv kontextusa. Amikor a diák átvergődik a minden nyelvkönyv első leckéjére oly jellemző: „Ez itt a szék”, s „a tábla fekete” típusú mondatokon, Andrew és évfolyamtársa, Nicole lesz az olvasmányok hőse. Andrew amerikai, Nicole édesanyja Franciaországból származik, a háború után Amerikába ment férjhez, és Nicole már ott született. Andrew és Nicole együtt járnak órára, s Nicole miatt Andrew-t nagyon érdeklik a franciák, az egyik olvasmányban még a csigaevésre is ráveszi Nicole, sőt a méregerős feketét és a Gauloise cigarettát is elszívja. Nyáron Nicole, életében először, meglátogatja a bretane-i nagyszülőket, és Andrew-t is magával viszi. Természetesen Air France-on utaznak, s Párizst is megnézik. Bekukkantanak a Louvre-ba, a Bibliotheque Nationale-ba és így tovább. A francia könyv tehát az amerikai franciák etnikumtudatára épül.

Ugyanez a „kontextus” magyarul is könnyen létrehozható. Szükségmegoldásként az említett budapesti tankönyvet több angol változatban lehetne megjelentetni, ami az olvasmányanyag átdolgozását jelentené. A speciális felépítésű könyv felelne meg a helyi igényeknek. A helyi „igény” elég nagy ahhoz éppen az USA-ban, hogy figyelembe vegyük. (Tudtommal utoljára Mészöly Gedeon készített „olvasókönyvet” amerikai magyar fiataloknak, 1932-ben.)

A modern nyelvoktatás alapfeltételeinek egyike a fonetikai laboratóriumi felszerelés. Budapesten ilyen segédanyag tudomásom szerint nem készült, pedig minden tankönyvnek szerves kiegészítő része kell hogy legyen a fonetikai és nyelvtani anyag rögzítését szolgáló magnószalag. Ilyen anyag csak Budapesten készülhet – mert a nyelvtanárok kiejtése nem szükségszerűen hibátlan sem külföldön, sem otthon. Kevés ember beszél még az anyanyelvet is olyan szépen, hogy az mintául szolgálhasson a külföldinek, így a választék külföldön természetesen kisebb. Magam is ismerek néhány szalagon levő gyakorlatot, ahol a hangsúlytalanul képzett magánhangzók színtelenek, az asszimiláció már az angolt követi, az eldöntendő kérdő mondat hanglejtése idegenes, és elég sok aspirált mássalhangzót tartalmaz a kiejtés (különösen **k** és **t** után). A nyelvtanításhoz elengedhetetlen segédanyag a szógyakorlási lista és a szinonimaszótár is. Rendkívül hasznos lesz a külföldi nyelvoktatásban az értelmező szótár készülő új egykötetes kiadása.

*

Természetesen nem gondolom, hogy a cikkemben felvetett problémák máról holnapra megoldhatók. Inkább arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy – a nyelv struktúráját nem tekintve – mennyi technikai problémával kell tanárnak, diáknak egyaránt megküzdenie. A tanárnak, hogy jó segédeszköz nélkül is úgy tanítsa a nyelvet, hogy a diák érdeklődését ne veszítse el, s a diáknak is, mert ha más nyelvet választ, fájdalommentesebben esik át a kezdeti nehézségeken, s ha mégis megtanulja rendkívül bonyolult nyelvünket, csak a maga kitartókészségéről és akaraterejéről tesz tanúbizonyságot.

Az egyetemi magyartanítás meglévő segédeszközei sem a külföldi, sem a magyar származású diák igényeit nem veszik figyelembe. A tanárok elszigetelten dolgoznak kollégáiktól, sokkal nehezebb helyzetben, mintha bármilyen más modern idegen nyelvet és irodalmat tanítanának. Mivel tudomásom szerint egy külföldi országban sincs olyan mértékű igény a magyartanításra, mely a diszciplína fejlődését a kívánt mértékben erősítené, kétségtelen, hogy a hazai és külföldi szakemberek együttműködése fokozatosabban kívánatos, mint lenne ez szükséges egyébként.

Annak felismerése, hogy hírünk a világban nem kis mértékben az egyetemi magyartanítástól is függ, nagyon időszerű, s ez logikusan maga után vonja a külföldi munka lehetőséghez mért támogatását is – megfelelő egyetemi segédkönyvekkel s a magyar nyelvvel és irodalommal foglalkozó hazai és külföldi szakemberek laza szervezetbe foglalásával.

Szerettem volna rámutatni arra, hogy a probléma – bár átfedések vannak – nem azonos azzal a szintén fontos problémával, melyet a külföldi magyarok és az ország kapcsolata jelent. Kár lenne ugyanis a nem magyar származású szakembereket kirekeszteni tudományos érdeklődési körüket közelről érintő

kérdések vizsgálatából – ha csak a magyar származású külföldiek együttműködésére tart igényt egy szervezeti keret – már csak azért is, mert a természetes fejlődés azt kívánná, hogy külföldön külföldiek tanítsák a magyar nyelvet és irodalmat – anyanyelvű lektorok segítségével – legalábbis egyetemen, továbbá azért is, mert egy külföldi közlésmódja – mivel hiányoznak belőle a mi belterjes szempontokat érvényesítő beidegződöttségeink, mindig friss észrevételekkel gazdagíthatják irodalmunk vizsgálatát, s hiszem, hogy ez is hozzájárul ahhoz, hogy a magyar irodalom kilépjen nyelvi elszigeteltségéből, mert ennek kiáltóan igazságtalan voltát egyaránt érezzük Budapesten és Londonban, vagy Szegeden és Torontóban.

Nyelvünk a világban. = Tiszatáj 1972. 5. sz.

A magyar mint idegen nyelv

Az alábbiakban a címmel jelölt tárgykör folyóiratunk lapjain első ízben kap helyet ilyen terjedelemben és részletezésben. Egy vitautlás teljes anyagát adjuk közre több oknál fogva.

Anyanyelvünknek mint idegen nyelvnek ilyen szintű megközelítése napjainkban társadalmi igény sürgetésére vált időszerűvé. Nyelvünk iránt világszerte megnövekedett az érdeklődés egyrészt a turizmus fellendülése következtében (évről évre nagyobb számban keresik fel országunkat külföldi látogatók), másrészt az országunkban tanulmányokat folytató külföldieknek a szükséges mértékben el kell sajátítaniuk a magyar nyelvet, harmadrészt a nyelvtudomány kutatói számára a mi nyelvünk – finnugor voltánál és jellemző sajátosságainál fogva – értékes adatokat szolgáltat az általános nyelvészetnek.

Van azonban egy negyedik oka is a téma alapos vizsgálatának. Megélénkült a külföldön élő magyarság érdeklődése nyelvünk iránt. Mind a szomszéd államokban élő magyar anyanyelvűek, mind a világon szétszórtságban élő magyarok vagy magyar származásúak igényei megkövetelik a kérdések napirendre tűzését tudományos szinten. Az Anyanyelvi Konferencia néven ismeretes mozgalom (a Magyarok Világszövetsége szervezésében) elsődrendű célul tűzte ki a nyelvmegőrzés programját az elsősorban nyugaton élő magyarság származási tudatának fenntartása, hazánkhoz kötődésének ápolása végett. Mind a magyar nyelvterületen, mind a szétszórtságban a nyelvünket beszélők (számukra nézve vö. Nyr. 1970:377–92.) jó része más nyelvek hatásának van kitéve, illetőleg a környezet nyelvét is elsajátítja. Felmerül a két- vagy éppen többnyelvűség számos oktatási problémája is.

Eddig is folyt – és folyik ma is – idegen ajkúak magyar nyelvre tanítása erre a célra létrehozott és jól működő intézményeinkben. A vázolt okokból azonban szüksége mutatkozott annak, hogy széles körű és beható tárgyalással sokoldalú képet kapjunk a hazai és külföldi magyartanítás helyzetéről és eredményeiről. Azért adjuk közre az anket teljes anyagát, hogy feltáruljon a kérdés minden oldala: szakembereink és intézkedésre hivatott intézményeink illetékesei hogyan látják az oktatás elvi, elméleti és gyakorlati problémáit, milyen tervek megvalósítását javasolják. Az oktatás elveiről és módszertani megoldásairól lefolyt eszmecsere az első széles körű akadémiai tapasztalatcsere volt.

Előzményeiről szólva a következőket kell megemlítenünk: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága, az Osztály 1976. júniusi határozata alapján az 1976–77-i tanév folyamán több alkalommal foglalkozott a magyar mint idegen nyelv témakörével. 1976. december 16-i bizottsági ülésén Hegyi Endre, Dálnoki-Fésűs András és Szende Aladár bizottsági tagok, valamint Ginter Károly és Kígyóssy Edit meghívott szakértők felkért beszámolója alapján vitatták meg a kérdést. – 1977. január 4-én szűkebb szakértői megbeszélés történt (a fentiekén kívül Bodolay Géza, Szöllősy-Sebestyén András és Szépe György vett részt).

A két előkészítő alkalom után a Bizottság 1977. június 21-én délután tartott anketot a témakörben. Az anketon mintegy negyvenen vettek részt. Tudomásunk szerint valamennyi, a témában érdekelt magyarországi intézmény képviselői jelen voltak¹ (vagy kimentették magukat).

Közlésünkben először Hegyi Endre vitaindítója olvasható; majd ezt követi a hat felkért hozzászóló: Bodolay Géza, Dálnoki-Fésűs András, Ginter Károly, Kígyóssy Edit, Szende Aladár és Fülel-Szántó Endre elmondott szövegének írásbeli változata. Ezek után olvasható Polgár Endre, Károly Sándor, Somos Béla, Szöllősy-Sebestyén András, Szabó Dénes, Bánhidi Zoltán, Horváth Tibor és Kornya László szövege, végül Jónás Frigyes írásban benyújtott hozzászólása. (Az elhangzott hozzászólások közül Varga Dénesé és Aradi Andrásé hiányzik). A vita egyéb részét, valamint a konklúzióját a vitát vezető Szépe György foglalja össze.

Hegyi Endre: A magyar mint idegen nyelv témájának megvitatását időszerűnek s nagy jelentőségűnek tartom mindenképpen, de különösen azért, mert a legilletékesebb fórumon került rá sor. „A magyar

mint idegen nyelv” elnevezés használata napjainkban divatszámba megy, hallunk, olvasunk róla, de hogy valójában mi is az, erre már nehezebb egybehangzó választ kapni. Véleményem szerint ennek a magyarázata szakmai sajátosságból adódik. „A magyar mint idegen nyelv” nyelvoktatási terminológia. A nyelvoktatás gyakorlati munka, melynek az a feladata, hogy a nyelvészetben kodifikált elmélet alkalmazásával valakit egy nyelvre megtanítsa.

Az elmélet és a gyakorlat dialektikája jól fejeződik ki ebben az újabbkori megfogalmazásban: alkalmazott nyelvészet. Az alkalmazás a társadalom által kijelölt területen megy végbe. Többek között ezzel is magyarázható, hogy egy-egy terület művelője mindig a maga szószólójaként hallat magáról, s nem igyekszik nézeteit a mások meglátásaival szintézisbe hozni.

De lehetséges-e egyáltalán eljutniuk erre a szintre azoknak, akik – a pedagógiai feltételeket tekintve – olyannyira különböző munkahelyeken dolgoznak, mint pl. az egyetem, a Nemzetközi Előkészítő Intézet, a TIT, a nyári egyetemek vagy a külföldi magyar nyelvi lektorátusok. Ha nem is teljes mértékben, de lehet. Lehet, mert a fő cél vitathatatlanul közös: a magyar nyelvet kell megtanítani az idegen ajkúaknak. S bár a feltételektől sokban függ a módszer megválasztása, ez nem zárhatja ki a nyelvészeti alapelvek egységét.

Nem zárhatja ki, mert – amint az angol Strevens írja – a metodika kétoldalú folyamat, amely egyenlő mértékben van elkötelezve a nyelvészetnek és a pedagógiának. A szovjet Gansina másképpen fogalmaz, de ugyanazt mondja: valamely idegen nyelv módszertana a tanulandó nyelv fonetikai, morfológiai és szintaktikai szerkezetétől függ. Tehát azt, hogy milyen módszerrel tanítunk, maga a nyelv mondja meg, csak igazodnunk kell hozzá.

A nyelv fonetikai, morfológiai és szintaktikai törvényeit nem nekünk kell felderítenünk, megvannak azok a leíró, illetve általános nyelvészetben, csupán nézőpontunk formálódik sajátosan amiatt, hogy a külföldiek oldaláról közeledünk az oktatás tárgyához.

Hadd idézzek egy idevágó részt. „A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban” című jegyzetemből: „Mit jelent kulturális és tudományos életünknek ez az új színfoltja: a magyar mint idegen nyelv. Mindenekelőtt szemléletet jelent. Azt, hogy nyelvünket idegen szemszögből nézzük, ami korszerű módszerekben, módszertani eljárásokban realizálódik a tanítás folyamán. Alkalmazott nyelvészetről lévén szó, a gyakorlat igényeinek megfelelően igazodunk a magyar leíró nyelvtudomány törvényeihez, az általános nyelvészeti elképzeléseket pedig alkalmazhatóságuk szerint értékesítjük.”

A magyar mint idegen nyelv diszciplína fogalmi értelmezését persze többféleképpen meg lehet közelíteni, egy tény azonban vitathatatlan: lényege nem azonos az idegen ajkúak magyartatásával, mely létezett a múltban is, amelyből azonban éppen az hiányzik, ami a magyar mint idegen nyelv diszciplínára jellemző: a korszerűség.

A tudomány művelése alkotó munka, művelője a művészettel ellentétben elsősorban nem a képzeletből teremt, hanem tudomásul veszi a korábbi eredményeket, azokat fejleszti tovább, egészíti ki, vagy veti el. De mindenképpen számolnia kell mindazzal, ami előtte történt, vagy éppen körülötte történik. A korszerű nyelvoktatás új eredményei, irányzatai az idegen nyelvek oktatásán keresztül jutottak el hazánkba. Közismert tény az is, hogy az új nyelvtudományi elméleteket, nyelvpedagógiai elveket a magyar nyelv karakterétől idegen nyelvek sugallták, nem mindig szerencsésen. Ez korántsem jelenti, hogy ne vegyük át mindazt, ami hasznos, ezeket az értékeket azonban a magyar nyelv szelleméhez, strukturális felépítéséhez kell igazítani. Legelsősorban a terminológia területén szükséges közös nevezőre jutnunk, különben mindenki úgy értelmezi a dolgokat, ahogyan akarja.

A szóbeliség elsődlegessége, a nyelvi mozgás vizsgálata, a mondatközpontúság, illetve beszédközpontúság, a nyelv szokásrendszeréből adódó automatizációs eljárások, valamint az ezeket segítő technikai eszközök – s még sorolhatnám a korszerű nyelvoktatás vívmányait – minden nyelvre érvényesek, tehát egyetemes jellegűek. Csupán ezektől a magyar mint idegen nyelv disz-

ciplína nem sarjadhatott volna ki. Attól még kevésbé, amit – az univerzálissal éppen ellentétesen – az oktatás helyi körülményeinek nevezhetnénk. Ezekre, vagyis a különböző munkaterületekre a felsorolás erejéig kitértem, most a feltételekre utalnék néhány mondatban. Mennyire mások például az oktatás feltételei hazánkban, ahol az idegen ajkú a célnyelv környezetében él, s megint mások külföldön, ahol a forrásnyelv miliője a tanterem falai közé szorítja a nyelvtanulás lehetőségeit. S hogy hazai viszonylatban is mondjak differenciált példát: a Nemzetközi Előkészítő Intézetben meghatározott idő (optimálisan 10 hónap) alatt a tanárok követhetik az egyszerűtől a bonyolult felé haladás pedagógiai elvét s viszonylag csökkentett nyelvtant s szókincset kell tanítaniuk, az egyetemeken viszont a külföldi hallgató egyszerre találja magát szemben nyelvünk összes bonyolult viszonyaival s teljes szókincsével. Ugyanakkor a nyári egyetemek néhány hetes tanfolyamain a társadalmi érintkezés elemi formáit sajátítják csak el a jelentkezők.

Vajon azt jelentené mindez, hogy a magyar mint idegen nyelv diszciplínája annyi változatot produkál, ahány helyzet adódik? Alapelveiben nem. Miután valamennyien – bár más-más körülmények között – a magyar nyelv oktatására vállalkozunk, nem térhetünk ki a Gansina által megfogalmazott igazság elől. A magyar nyelv karaktere, elsősorban ragozó volta, strukturális felépítése – mely döntően befolyásolja a módszert – ama összevető tevékenység során válik nyilvánvalóvá, mely jellemző egész munkánkra. Az oktatás folyamán minden pillanatban két nyelv áll szemben egymással egybevágó és egybe nem vágó elemeivel, s nekünk pontosan azért kell beállnunk a forrásnyelv nézőpontjába, hogy a tanítványt ügyesen átsegítsük az interferenciák akadályain anélkül, hogy tételesen beszéljék róluk. Következésképpen az órán nem csinálunk kontrasztivitást, mert ezzel csak növelnénk az anyanyelv gátló hatását.

Rögtön hozzá kell tennünk, hogy ez az eljárás nemcsak ebből a szempontból gyümölcsöző. Gyümölcsöző abból a szempontból is, hogy az oktatás közben a magyar nyelvi ismereteknek olyan tartalékaik kerülnek felszínre, amelyek nem ötlöttek szemébe még senkinek, lévén a magyaroknak mindaz természetes, ami egy külföldi számára nem éppen magától értetődő. De előbukkannak szép számmal olyan – nyelvtanilag kodifikált – nyelvi jelenségek, elméleti elképzelések, melyeket a gyakorlat nem igazol, vagy legalábbis nem tud rá elfogadható választ adni. Sőt, találkozunk olyan problémával, mely mint elmélet a maga nemében igaz, de a gyakorlatba – mint mondani szokták – nem lehet „egy az egyben” áttenni. Ilyenkor vitathatatlan ellentmondásossággal állunk szemben, melyet fel kell oldanunk. Véleményem szerint az észrevétlenül alkalmazott nyelvi egybevetés, valamint az elmélet és a gyakorlat közötti viszonylagos ellentmondások feloldása a magyart idegen nyelvként tanítók legfontosabb feladatai közé tartozik. Csak néhány példa: Ha elfogadjuk, hogy a nyelv kommunikációs eszköz – minthogy valóban az –, akkor kiemelt módon találkozunk a Saussure óta napirenden szereplő forma és tartalom kérdésével. Filozófiailag nem vitás, hogy a tartalomé az elsőbbség, a nyelvtanításban azonban, különösen a kezdeti szakaszban a tartalom elé kerül a forma, hiszen a célnyelv formáit kényszerítjük rá a tanulóra, aki az emberi gondolkodás anyanyelvi eszközeivel rendelkezik. S míg mindez rendjén végbemegy, feje tetejére állítjuk azt az – ugyancsak Saussure nevéhez fűződő – tételt, hogy a beszéd az egyén aktusa, ugyanis a kész formákkal való bombázás következtében a beszélőt éppen a beszéd kezdeményezésétől fosztjuk meg. Ami pedig a „kész formát” illeti, nem valami teljességről, egészről, hanem csak az elemekről, a szavakról, közelebbről az ismeretlen szavakról lehet szó. Hiszen ezekkel találkozik a tanuló először.

Hát akkor kísért a múlt s előnyben részesítjük a mondatközpontúsággal szemben a szóközpontúságot? Dehogyan! Ismét ellentmondást oldunk fel. Dialektikusan nézve akkor vagyunk igazán mondatközpontúak, ha a részeknek, a nyelv építő tégláinak, a szavaknak egészet alkotó potenciáját tartjuk szem előtt. Itt lép be műveletünkbe a vonzat, mely szinte előre meghatározza a létrehozandó mondat létfeltételeit.

De ott is van sajátos tennivalónk, ahol nem mutatkozik ellentét az elmélet és a gyakorlat között. Való igaz például, hogy mozgásában kell vizsgálni a nyelvet, de mi nem leírni, hanem megtanítani akarjuk, ezért mozgathatósága, működtetése érdekel elsősorban, ugyanis egy idegen ajkúnak az magától nem mozdul meg. Erre kiválóan alkalmas a magyar kérdő struktúra, mert a kérdő névmás ragja a párbeszéd többségében előrejelzi a feleletet mondat állítmányi bővítményének végződését. Pl. *Mit írsz? Levelet.*

A mondat a nyelv mikrovilága, s nincs semmi teljesség a nyelvben, mely mondat nélkül elérhető lenne. Ezért legszebb nyelvoktatói feladat: bábáskodni a világrajövetelénél. Mikor aztán már megvan, tovább fürkésznünk mozgását: hogyan tágul vagy zsugorodik, hogyan csap át egyik a másikba szakadatlan transzformációk keretében.

A nemrég elhunyt Lotz János egyik posztumusz írásában olvastam, hogy kezdetben az ember összekeverte a gondolat burkát, vagyis a nyelvet magával a gondolattal, így lett mitikus a szanszkrit nyelvtan, s került – tegyük hozzá – a logika a görög grammatika középpontjába. Ma a természettudományos gondolkodás hatja át a nyelv vizsgálatát: a **szerkezet, a lineáris, a vertikális, a statikus, a dinamikus** fogalmak mind erről vallanak.

Kortársként én is ezt az utat próbáltam követni, mikor is a legtökéletesebb geometriai forma, a gömb helyváltoztatás nélküli mozgását próbáltam kikövetkeztetni a nyelv működéséből: a szakadatlan pulzációt, zsugorodást, tágulást, a mondatoknak egymásba való átcsapását, mely feldob minden elképzelhető rész jelenséget. A magyar nyelv erősen formális jegyei, a toldalékok olyan formális eljárások alkalmazását teszik lehetővé, melyek kevés nyelvtani segédlettel segítik az automatizációs gyakorlatokat.

S hogy ez a szemlélet miként hat vissza a grammatikára, erre csak egyetlen példát. A képzőt nyelvtanaink a lexika területére utalják, holott döntő szerepe van a mondat produkálásában s transzformálásában. Íme a következő vonzatstruktúra: **törekszik vki vmire**. Behelyettesítve a szó-tári formát, a következő mondatot kaphatjuk: **Az ember a világ megismerésére törekszik**. – Ha elveszem a képzőt (-és), felszabadul az ige, mely külön mondatot követel ki magának: **Az ember arra törekszik, hogy a világot megismerje**.

Így jött létre az a koncepció, mely vonzatközpontú s transzformációs nyelvoktatás elnevezéssel szerepel a budapesti bölcsészkar jegyzeteiben, s alapja a pár évvel ezelőtt létrehozott szakosképző speciális stúdiumnak. A nyelvtudásnak közismerten három fokozatát szokták megkülönböztetni: a receptív, a reprodukív s a produktív fokozatot. A bemutatott koncepciót főleg a reprodukív szinten lehet érvényesíteni, ott, ahol a grammatikának még erősen szabályozó szerepe van. A különböző oktatási területek szakembereivel való együttműködéstől várjuk az előbbre lépést.

Bodolay Géza: Hadd szögezzem le előljáróban, hogy természetesen sok módszertani különbség adódhat abból, hogy a nyelvi tudatosságnak milyen fokán állnak tanulóink; hogy milyen szinten akarják elsajátítani a magyar nyelvet. Oktatómunkánkban nyilvánvalóan azt is figyelembe kell vennünk (sőt: arra kell felépítenünk oktatásunkat!), hogy milyen anyanyelvűek az oktatottak. De mind e nagyon lényeges, az oktatás tananyagát, módszerét, nyelvtani magyarázatait erősen befolyásoló tényezőnél *fontosabbnak tartom, hogy a nyelv, amelyet tanítunk, egy és ugyanaz*. Maga a magyar nyelv *rendszere* nem változhat aszerint, hogy turistáknak, technikai, biológiai vagy irodalmi érdeklődésű nyelvtanulóknak; középiskolás, egyetemista korosztálynak vagy korosabb felnőtteknek oktatjuk. Nem változhat aszerint sem, hogy milyen anyanyelvűeknek tanítjuk, mert *mindig, mindenkinek ugyanazt a magyar nyelvi rendszert kell megtanítanunk*. Ezért tudunk itt egymással tárgyalni, s ezért remélem, hogy azok a gondolatok, amelyeket említett referátumomban német anyanyelvű tolmácsjelölt egyetemisták magyar nyelvoktatásával kapcsolatban összeszedtem, általánosabb érvényű is hasznosíthatók.²

Kiindulásom természetesen az, hogy oktatásunknak a magyar nyelvi rendszert kell megvilágítania, az ebben a rendszerben való gondolkodást, mondatépítést kell begyakoroltatnia a lehetőségekhez képest minél jobban. Messzemenően helyeslem a mondatokban történő oktatást, s a rendszerszerűség hangsúlyozására is nagyon jónak és fontosnak tartom, hogy *az igét állítsuk* – mint a nyelvi kifejezés „hajtómotorját” – *kezdetől fogva oktatásunk középpontjába*. Azt a nyelvoktatást és nyelvkönyvet tartom megfelelőnek, amely azonnal változatos igés mondatokhoz szoktatja a nyelvünk tanulóit. „E megfontolásban az is vezet bennünket – írtam a referátumomban –, hogy felnőtt fiatalokat tanítunk, akiket bizonyára sokkal hamarabb megnyerünk a magyar nyelv tanulása számára, ha kezdetől fogva értelmes »felnőtt« mondatokban beszélhetnek az újonnan kezdett nyelven is.” E didaktikai szempont mellett most azt szeretném hangsúlyozni, hogy a nyelvi rendszer megismertetésére is nagyon alkalmasak az igei állítmányok az egyes és többes számú alannyal és tárggyal bővítve. Rajtuk azonnal tudatosítható a képző-jel-rag világos sorrendje, az agglutináció. Mint erről szintén írtam, helyesnek tartom, ha az ún. alanyi ragozás bemutatásával párhuzamosan gyakorolnánk be a tárgyias ragozás jelen idejét is. (Örülnék, ha meg lehetne egyeznünk a terminológiában: legjobbnak az „általános ragozás” és „határozott tárgyias (vagy tárgyú) ragozás” elnevezést németül az „allgemeine und bestimmte Konjugation” megnevezést tartanám jónak.)

A jelen idejű igeragozás, az alany és a tárgy bevezetése mindjárt az első leckében nagyon alkalmas magánhangzó-rendszerünk teljes bemutatására, az illeszkedés oktatására is. Sajnos, nyelvkönyveink nem tisztázzák (vagy nem hangsúlyozzák eléggé), hogy van a magyar nyelvben zártsági fok szerinti illeszkedés is. Az igeragozás személyragjaiban pl. vagy alsó, vagy középső, illetve felső nyelvállású rövid magánhangzók találhatók. (A zártsági fokban eltérés csak a hosszú **á**-é hangpárban van, miután mai nyelvünkben nincs hosszú alsó nyelvállású magas hangunk.) Ha a magánhangzók teljes rendszerét tanítjuk (vagyis a többség által ejtett 15 magánhangzónkat), akkor sokkal világosabb a tanulók számára mind igéink, mind névszóink ragozásának a rendszere. Ha csak 14 magánhangzóról beszélünk, hangrendszerünk felemássá válik: más a mély hangrendű és más a magas hangrendű szavaknál. Ha nyelvkönyveink a 15 magánhangzós (többségi) rendszert tanítanak, bárki kedve szerint dönthetne, hogy megtanítja, illetve megtanulja-e mind a 15 hangot, vagy csak 14-et realizál (azért a zárt **ë** és a nyílt **e** [ä] helyett egyféle **e-t** ejt); de ugyanez fordítva lehetetlen: ha a nyelvkönyv nem jelöli külön az alsó és középső nyelvállású ajakréses magas magánhangzót, akkor hiába szeretné valaki a többségi magyar hangrendszer szerint tanítani vagy tanulni nyelvünket, a tankönyv cserbenhagyja, és kérdéssé teszi fáradozásai eredményét.

Miért szorgalmazom a két rövid e hang megkülönböztetését oktatásunkban, azon kívül, hogy ez ma hazánkban a többség beszédének megfelel? Az esztétikai és a rendszerbeli említett ok miatt azért is, mert mind a két hang jelentésmegkülönböztető fonéma, s erre éppen az igeragozás ad sok ezer példát. Ha egyféle e hangot ejtünk, a magas hangrendű igék jelen idejű többes szám második személye és a múlt idejű többes szám harmadik személye egybeesik, értelemzavaró homonimákká válnak. A „**Mit kérték?**” és a „**Mit kértek?**” mondat nem ugyanazt jelenti. A mássalhangzó+t végű igéknél ugyanilyen homonímia mutatkozik a cselekvő és a műveltető igepár között. Más jelent: „**Előre sejtettem, hogy...**”, illetve: „**Előre sejtettem, hogy...**” Szükség van tehát – véleményem szerint – olyan tankönyvre, amely

a) az igei állítmányokat teszi kezdetől fogva az oktatás középpontjába, de mindjárt melléjük helyezi az alanyt és a tárgyat;

b) lehetővé teszi a 15 hangból álló magánhangzó-rendszer oktatását, ami mai nyelvünknek is, a nyelvi rendszernek is megfelel.

Terjedelmes referátumomban sok egyebet felvettem még, belőle egy kérdést emelek most még ki harmadikul. Ez is nyelvünk rendszerével kapcsolatos. Névszóragozásunk külföldi bemutatásánál kétféle gyakorlat alakult ki, de mind a kettőre az jellemző, hogy a deklinációk indoeurópai

esetrendszerét vetíti rá a magyar névszók mondatbeli ragozására. Az első megoldás a külföldi (pl. a német) nyelv eseteit igyekszik kimutatni a magyarban is, összes többi ragos alakunkat mint ezektől eltérőket emlegeti, holott semmiféle rendszeri különbség nem mutatható ki pl. az **asztal-nak** és az **asztal-ban** ragos alakok között. Ezt a következetlenséget akarta feloldani a másik megoldás: ha az **asztal-t**, **asztal-nak** = eset, akkor eset az összes többi ragos alak is. Ha csak a formai kritériumot tekintjük, akkor külön esetek alakulnak ki a jelek és ragok kombinációiból, s ijesztően sok „esettel” találja szemben magát a szegény német egyetemista. Bonyolítja a dolgot a fölösleges vita, hogy külön eset-e a genitívus és a datívus a magyarban (mint pl. Tompa mondja), vagy a datívust használhatjuk genitívus gyanánt, mint a két német nyelvkönyv hirdeti. Véleményem – és úgy tudom, sokak véleménye szerint felesleges az esetrendszer erőltetése. A ragok funkciójából kell kiindulnunk külföldön is (mint tesszük ezt anyanyelvi oktatásunkban), s mind a viszonyragokat, mind a névutókat a prepozíciókkal kell párhuzamba állítanunk. Ragozási rendszerünk így sokkal világosabb, s elkerülünk egy sereg fölösleges latin terminust is. Remélem, hogy készülő tankönyvünk, a „Handbuch der ungarischen Sprache” nemcsak a berlini egyetemi oktatást segíti majd, hanem szélesebb körökben is hasznosítható lesz, ha a tudomány és a könyvkiadás illetékesei elfogadják.

Dálnoki-Fésűs András: *(Az idegen ajkúaknak szóló magyartanítás módszertani vonatkozásai)* Az idegen ajkúaknak szóló magyartanítás ma még rendkívül tarka képet mutat. Megannyi intézmény szintjén, többretű nyelvi szint igénye fokán, változó felkészültségű, érdeklődésű, összetételű hallgatósnak, változó időkeretekben tanítunk, a magyartanár és magyartanuló részéről egyaránt sokféle szakirány, érdeklődési jelleg, tanítási-tanulási módszer befolyásolja annak menetét s eredményeit is.

Magyarkönyveink kritikai értékelése még nincs meg; jelen hozzászólásunkban arra a tanítási tapasztalatra hivatkozhatunk, melyet a német, angol, francia ajkúak magyarkönyveinek, a Nemzetközi Előkészítő Intézet és TIT általános magyarkönyveinek többszöri végigtanítása alapján szereztünk, valamint az olaszoknak szóló magyarkönyv elemzéséből leszűrtünk. Egyenként kiváló tankönyvek ezek, hiányosságaik a központi rendezőelv, az egymás közti összehangoltság hiányából fakadnak: a szerzők egyéni, sokszor hagyományos, sokszor túl egyéni anyagkezelési-módszertani felfogásának termékei.

Itt most azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy mi lenne az értelme és várható hatása annak, ha a hazánkban oly örömdetes gazdag nyelvtanítás-módszertani eljárások anyagából alakítanánk ki egy *egységes, a magyartanításra sajátosan jellemző eljárásrendszert*.

Ez az eljárásrendszer biztosítaná, hogy a magyartanítás egyéni arculattal jelentkezzen a nemzetközileg tanított nyelvek körében, hogy rugalmasan alkalmazkodhassunk a sok tanítási szint, érdeklődési és szakmai irány, taneszköz-ellátottság és berendezésgeneráció, óraszám, szorgalmi idő stb. objektíven létező körülményeihez. A sajátossá és egységessé tett magyartanítási módszertan finom dialektikája éppen az lenne, hogy központi helyet, szerepet kapván egyben nagyobb szolgálatot is tenne. Magyarkönyveink anyagkezelését egyszerűsítene, témaválasztásait bővítené. A magyartanárok munkáját rugalmasan alkalmazkodóvá tenné, felszabadítaná őket az anyagválasztás, anyagbővítés irányában. Nem nyelvtanítási célú szakanyagok nagy hatékonyságú feldolgozásához adna magas evidencia értékű (ennek révén a tervezésbe a tanuló is bevonható, s a kivitel tanári-tanulói közös tevékenység), nagy hatékonyságú, változatosságában is rendszeres, világos céltartalmú irányítást. Ennek segítségével nőhetne gazdaggá és megbízhatóvá a szövegfeldolgozás, a nyelvi formakincs taníthatósága, az audiovizuális anyagfeldolgozás, a programozhatóság, és válna lehetővé a hiteles eredménymérés-elvárás-minősítési sztenderdek kialakítása.

1. *A szövegek központi szerepe* kikerülhetetlen evidencia a magyartanításban. Ennek tárgyunkban rejlő belső és a modern nyelvtanításban általában nagy erővel fellépő (Jakubovits, Martig, Heuer stb.) új egyensúlykeresés sugallta okai vannak.

A magyartanításnak – nyelvünk és hazánk kevésbé ismert lévén – több célt kell szolgálnia egyszerre, mint a nagy világnyelvek tanításának: megbízható rendű és értékű szociokulturális ismeretanyag közvetítése is a cél, s ez csak szövegekkel, műfajilag változatos, érdekes ismereteket érdekesen közlő, nagyon élénk, derűs, fogalmazástanilag is remekbeírt, didaktikailag átfogható (1000-1200 szótagos) szövegekkel lehetséges. Ezek nélkül csak a mindennapos sztereotípiák jellegtelen, rossz értelmű turistaszintjén maradunk.

A modern módszertan pontosan rávilágít a szövegalapú nyelvtanítás általános előnyeire: csak a szöveggel művelhetőek ki olyan fontos készségtartományok, mint az expresszív beszéd, a gesztus és mimika együtt szerepeltetése a nyelvi anyaggal, a beszédírási, iramváltások, beszédszünetek, hangerő, hangszín stb. megválasztása és váltásai. S innen kapunk lélektani magyarázatokat is: a behaviorista modellek nyers kondicionálási eljárásainak hatékonysága fordítottan arányos az intelligenciával, ellentmondásos a memóriafejlesztés, feladataival, didaktikailag az információérték és -kezelés felfogásával és kidolgozásával (témakörök gazdagítása és elmélyítése, egyénítése, kifejtési módok, szerkesztésmódok, stílusok megvilágítása az idegen nyelvben).

A szövegfeldolgozás gyakorlatsorának kidolgozásával mintegy tíz éves kipróbálási-kísérleti munka során foglalkoztunk, s kipróbáltuk magyarról oroszra, németre, angolra, franciára, eszperantóra, magyarra tanításban francia, angol, német, orosz, arab ajkúaknak, és kísérleti jelleggel e nyelveket párhuzamosan s egymáson alapulva is tanítottuk vele.

Feltevésünk szerint első ízben sikerült olyan programozható, fokozataiban kezelt gyakorlat-sort alkotnunk, melyben világosan elkülönülnek a *technikai készségépítés* gyakorlatai (jelentésfeltárás, hangsúlyeltolások, hangtani korrekció, irambeállítás, kifejező és előadó olvasás, tárgyalási irányváltások stb.); a *szövegmélyítés* gyakorlati (oppozíciós és kontrasztív gyakorlatfajták, kapásból történő fordítások, emlékezetfejlesztő gyakorlatok, szövegek törléses-rekonstrukciós gyakorlatai, bővített-szűkített-váltott memoriterek stb.); az *egyénítés* gyakorlatai (kérdéssorral, párhuzamos kérdéssorokkal, tolmácsolásokkal való feldolgozások, kérdés-kapcsolás, lánckérdés, egyénítő és bővítő rétegzett kérdések, deviációs kérdésirányítás, „interjú- és sajtókonferencia-játék” formák, szövegépítési, tartalomelmondási és egyéni bővítésekre törő, szó- és kifejezéscserés, valamint stíluszintelő eljárások). Kidolgoztuk ezek programozhatóságát (nyújtott feldolgozási folyamat, melyben az egyes olvasmányok egyidejűleg különböző gyakorlatok szintjein állnak), valamint az elvégzendő gyakorlatok száma és az óraszámok képletben megfogalmazott összefüggéseit.

Jelentős területe munkánknak a hallás (H) – olvasás (O) – mondás (M) – írás (I) – fordítás anyanyelvre (Fa) – fordítás idegen nyelvre (Fi) – átalakítás (Tr) elemek kettes-hármas-négyes együttalkalmazási permutációinak módszeres kipróbálása és eredménymérése. Ezek alapján állítottuk össze azt a hatékonysági sorrendet, melynek élén az O–M, H–M, O–M–O, O–H–O, H–I–O, O–M–I–O, H–M–I–O, O–M–Fa–M–O, O–I–Fa–M–O, O–M–Tr–M–O, anyanyelvi szöveggel való indítás esetén pedig az O–Fi–Ii–O, H–Fi–Mi–Oi gyakorlatok állnak.

2. A nyelvi formakincs (nyelvtan) tanítása terén jeles újdonságai nyelvtanításunknak a szerkezeti-műveleti nyelvtani rendezőelv és a vonzatgrammatikai felfogású anyagrendezés. Ezek általánosan ismertek.

A magunk magyartanítási gyakorlatában a már jelzett keretekben és nyelvirányokban eddig a mondatvariációk készülékes irányításának eszközeivel, a szókinccstanítás eljárásaival és a transzponációs eljárásokkal foglalkoztunk részletesen. Bevetésük – eredményméréseink tanúsága szerint – mindhárom területen jelentős többlethozamot eredményezett.

A mondatvariációk vezénylését szolgáló készüléket bemutattuk már (Győr, 1969-es kiadvány). Itt csak jelezzük, hogy a magyartanításnak is fontos eszköze volt mindvégig a kezünkben. Formális logikai alapú jelrendszerrel irányítja a mondatokon végezhető *operációkat* (idő- és módváltozatok, hangsúlyeltolások, ékelések, mondatbővítések, mondatrészcserék, személyváltozatok stb.); valamint *transzformációkat* (a mondatok, logikai és elemző variációi, kiemelésváltozatai,

cselekvő-szenvedő, állítmánybővítő, felszólító, fő- és mellékmondatos, függőbeszédi, igeneves, nominalizált formái stb.) A készülék egyszerre adja az egyes műveletek teljes területeit és alkalmazási korlátait kétnyelvű összevetésben, s a vele végzett gyakorlatok nagyon magas evidenciájú és nagyon bő nyelvi megnyilvánulási lehetőséget biztosítanak a magyarórákon és a tanulók otthoni vagy más nyelvi munkája során is.

Szókincstanítási kísérleteinkben (Győr, 1975-ös tanulmány) tisztáztuk a szókincstanítás lehetséges összevető és rendszerépítő eljárásait. A szemantikus kapcsolatok (meghatározás, körülírás, leírás, szinonimák, antonimák sorai, a regresszív és progresszív szemantikai sorok, átvitt jelentések), a morfológiai sorok (képzett, összetett elemek, hasonlóságok), a szintaktikai körök és disztribúciók (a szó lehetséges előfordulásai más-más mondatrészi szerepben, állandósult kifejezésekben) és a tematikus körök (topografikus kör, hiperonim és hisztonim tömbök, disztributív körök) szerinti rendezéssel egyrészt bejártuk a szókincstanítás lehetséges kapcsolati permutációit, másrészt lehetőséget teremtettünk arra, hogy a magyartanítás céljára is megbízható szókincskezelési eljárásokat javasolhassunk. (Eddigi felméréseink szerint a leghatékonyabb a szintaktikai körök alkalmazása, s az utána jövő hatékonysági sorrend: a morfológiai sorok, a tematikus körök, valamint a szemantikus kapcsolatok.)

A *transzponációs eljárás* a mondatkapcsolatok, azok tömörítettségi szintjei és az ezekkel járó stílusbeli, stílusköri vonatkozásoknak a begyakoroltatását, illetve megvilágítását szolgálják. Nyelvünk szegény főnévi igeneves szerkezetekben, s csak a melléknévi, határozói igenevek terén és a nominalizált igei formákban éri el pl. az indoeurópai nyelvek gazdagságát. Ez a helyzet számtalan interferencia forrása a magasabb nyelvi szinteken is: tehát eleve fontos gyakorlata a magyartanításnak.

Az eljárás azt vizsgálja, hogy két önálló mondat közül az egyik miként lép kapcsolatba a másikkal: miként lesz annak mellérendelő, alárendelő társa, igeneve, nominalizált része. Szinte matematikai tisztaságú képleteket kapunk: az egyik mondat tartalma vagy eleme vagy egy kiegészítése szerepel a következő mondat valamelyik mondatrészeként (példának egy tárgyi átvitelre: „Ismerem ezt a lányt”; tartalomátvitel: „Ezt még nem is meséltem”; elemátvitel „Tegnap vitték be a kórházba”; kiegészítésátvitel: „Nem is képzeled, honnan”); s kapcsolatuk a mellérendelés → alárendelés → igeneves szerkezet → nominalizált formák felé tömörülve egyre más, magasabb szinteken hozza egyazon gondolat tartalmat (innen a „transzponáció” elnevezés). A magunk magyar és idegen nyelvi felmérései (Győr, 1976., 1977.) és az ezekről készült tanulmány bizonyossága szerint a jelzett kapcsolati szintek előfordulási aránya egyben hű képet nyújt az anyanyelvi kifejezőképességről, műveltségről, az idegen nyelvi tudásról egyaránt. A nyelvtanításban az a jelentősnek tartható újdonsága, hogy fontos láncszemet képvisel a mondat és a magasabb nyelvi egységek: a bekezdés és szövegstruktúra, strukturált szöveg között, új lehetőségeket nyit meg a párbeszédtanítás terén.

3. A nyelvtanítási kerettervezés (angol szakkifejezéssel: course design) – rengeteg vonatkozási pontja miatt – a nyelvoktatási módszertan legátláthatatlanabb, legkidolgozatlanabb területe. A nyelvoktatás Viëtor óta is a nagy ígéretes és vigasztalan csalódások együttes talaja. Coleman anyag- és készségterület-szűkítéssel, az „Army Method” felfokozott külső intenzitással, Rivers, Mackey, Lado stb. új szempontú átstrukturálásokkal próbálnak felelni az ijesztő szakadékokra. Az utólagos, kipróbálások utáni kerettervezés (laborprogramok, audiolingvális, audioaktív, audio-passzív anyagok) is pusztán empirizmust jelent, mely a körülmények változásával megtagadja önmagát. Magyartanításunkban is kísért a kép, hogy különböző körülmények között különböző eredmény születik, s nagyrészt azonos feltételek között is nagyon eltérőek az elért szintek. Pedig új utakra léphetünk, s itt is a tudományos alapvetés – jó tananyag – egységes tanítás felfogás hármassága vezet előre.

A *tanítási körülmények* hármas csoportra oszthatók: a külső körülményekre (óraszám, órasűrűség, létszám, felszereltség stb.), a belsőkre (a tanár–tanuló jellemzői, mint kor, általános és

nyelvi műveltség, érdeklődés, motiváltság stb.), valamint az elvárási vagy tancél körülményeire (a nyelvi anyag, nyelvi szint, alkalmazott eljárásrendszer stb.), s a szűk felsorolás minden eleme külön is nagy számú egyéni változatot hordoz. S e változatok heterogén jellegét néhány itthon folyó magyartanítási kerettől eltekintve nem is tudjuk befolyásolni: eleve adott, hogy pl. egy külföldi lektorátusunk magyartanítása milyen külső és belső körülmények között folyik.

A kerettervezés szinte egyetlen általunk befolyásolható – és így központi fontosságú – eleme a belső intenzitás körébe tartozó vonatkozás: az alkalmazott nyelvtanítási eljárásrendszer.

Ezért kell mind a szövegtanítás, mind a nyelvtan tanítás körében gazdag eljárásanyagot összeállítanunk és annak fokozati rendjében, programozási módjaiban megállapodnunk. Az egyes készségterületeket fejlesztő eljárások közül aztán tudatos válogatással emelhetünk ki tanfolyamonként, tanulónként legalkalmasabbakat.

Az eredményfelmérésekkel kialakított eljárásorok két fontos tulajdonsággal rendelkeznek: egyrészt hogy irányító és hibaelemző-diagnosztikus értékük magas, másrészt hogy mindegyikre pontos elvárási kritérium építhető. S e két tulajdonság alapján mehet végbe a célelemzés, a tanulói munka pontos, részletes elemzése és a tanulóval együtt végzett *közös elemzés, közös tervezés*. A magyartanítás sajátos kerettervezési felfogása ez lenne hát: világos céltartalmú és szintkritériumú eljárások rendszere, melynek ismeretében a tanár, tanítvány közösen tervezne és munkálkodnék. Fellazulna a tanóra – otthoni munka – stúdiómunkák közötti különbség, s az eddigi gyakorlat egyértelmű tanúsága szerint ez a felfogás nagy kooperációt, lényegesen jobb szociális légkört terem a magyartanítás körül, s egyértelműen jobb eredményeket hoz.

Ginter Károly: A magyar mint idegen nyelv oktatására is érvényesek mindazok az általános elvek, megállapítások, melyeket más nyelvek átadására eddig már kidolgoztak. Nyelvünknek a világban elfoglalt helye és rendszerének jellege azonban az ún. nagy nyelvekről elmondottakat néhány vonatkozásban kiegészíti, mintegy a magyarra alkalmazza.

Általános és a magyarra is érvényes, hogy a tudati tartalom és a rendelkezésre álló nyelvi formák között feszültségek vannak. Ez abból következik, hogy a tanulók már megismerve legalább egy nyelvi rendszert – az anyanyelvüket – elsajátították azt az alapvető fogalomkört, amelyre a magyar nyelv tanulásáig szükségük volt, s az új nyelv tanulásával újra, gyorsítva kell végigjárniuk a már egyszer megtett utat. A tudattartalmat igen nehéz a már megtanult nyelvi anyag szerint korlátozni, pedig erre nyelvünk esetében különösen nagy szükség lenne. Ez a fokozott kényszerítő erő nyelvünk agglutináló, bőségesen toldalékoló jellegéből fakad.

Minthogy „kis nyelv” vagyunk, a magyar tanulásához különös, az általánosnál erősebb indítékokra van szükség. Ezek az indítékok pontosan behatárolják a tanulónak a nyelvtanítóval szemben támasztott igényét. Ami a tanuló oldaláról igény, az az oktató felől nézve cél: munkájának célja az igény kielégítése. Erre a kettős arculatú tevékenységre rányomja bélyegét a mai kor legfőbb jellemzője, a mozgás felgyorsulása: minél rövidebb idő alatt kell a kívánt eredményt elérni.

A gyors haladásra való törekvés és az igény körülhatároltsága miatt egyre ritkább a teljes nyelvismeretre, a tökéletességre való törekvés. A sokféle igény – turistanyelv, szaknyelvek, a családi érintkezés nyelve stb. szókincsbelileg is behatárol, a nyelvfelépítésben pedig megenged kisebb-nagyobb pontatlanságokat, kiejtési, toldalékolási, szórendbeli, sőt mondatrendbeli hibákat. Más és más lehet a magyar beszéd grammatizáltságának mértéke anélkül, hogy ez a nyelv eredeti feladatának betöltését, a kapcsolatteremtést lényegesen megzavarná. A nyelvi szerkesztés hibái annál kevésbé zavarnak, minél általánosabb emberi alaphelyzet nyelvi vetületét kell megteremteni az adott embercsoportban, s minél inkább támaszkodhatunk egy másik jelrendszerre. Ezért használhat például a pincér szerkesztetlen szósorokat a vendég rendelésének továbbításához, vagy a matematikus a képlettel is jelölt összefüggések magyarázatához. S megfordítva, ezért kell pontosan szerkesztett mondatokat használni egy ismeretlen jelenség bemutatásakor vagy olyan tudományágakban, ahol a nyelv az egyetlen információhordozó. Mindebből az következik, hogy a hibák

tolerálásának mértéke területenként változhat, s a nyelv célját szem előtt tartó hibaelemzés szintén az elvégzendő feladatok közé tartozik.

A nyelvelsajátítást megkönnyíti, tehát meggyorsítja a megfelelő anyanyelvi tudat, amely képes az új nyelv rendszerében is gyorsan általánosítani, összefüggéseket felismerni. Ugyanakkor az új nyelvet olyan megközelíthető, funkcionális rendszerben kell a tanuló elé tárni, amely nemcsak a jelenségek leírását tartalmazza, hanem megadja a nyelv működésének, új és helyes kommunikációs egységek létrehozásának szabályait is, képessé teszi a tanulót ilyen egységek megalkotására.

A tanuló nem nyelvtant, hanem nyelvet akar tanulni, tehát a nyelvoktatás nem azonos a nyelvtanoktatással. A leíró nyelvtannal éppoly nehéz és erőpazarló dolog a magyart tanítani, mint a nyelvtant megkerülni akaró direkt módszerrel. Csak a tanulóban élő anyanyelvi tudatra alapozva lehet az új nyelvet, a mi esetünkben a magyart felépíteni. A két nyelvet egy rendszerben a kontrasztív, összevető nyelvvizsgálat szemléli. Ennek az eredményeit kell figyelembe venni a célszerű oktatási anyagok és módszerek előállításához. Ha a gyakorlati okokból vagy finnugor különösségünket hangsúlyozó elvi megfontolásból nem ilyen oktatási anyagot adunk a tanuló kezébe, akkor a tananyag-készítésben ugyan megkerültük a kérdést, de ez a könnyebbség csak nehezíti a tanuló helyzetét, aki nem tud kilépni anyanyelve és a magyar szorításából.

Leíró nyelvtanunkat szemügyre véve fel ismerhető, hogy abban is vannak összevető nyelvreírásra utaló jegyek: a latin–magyar összevetés jegyei. A belőle való kiindulás ezért könnyítést jelentett azoknak a magyartanulóknak, akik ismerték a latin nyelvet. Ezeknek a száma azonban nagy mértékben csökken, így a nyelvoktatás alapjául mindenképpen egy új szemléletű, produktív szabályrendszer szolgálhat. Ennek a létrehozása igen nagy segítséget jelentene a gyakorlati munkában, s biztos alapra helyezné elméletileg is anyanyelvünknek külföldiek körében való terjesztését. A szilárd elvi alap tenné csak lehetővé az eddig elkészült oktatási anyagok elfogulatlan, tudományos vizsgálatát, értékelését, s adna támpontokat újak készítéséhez.

Nyilvánvaló, hogy a gyakorlatban nem tudunk annyiféle összevető szemléletű, nyelvi kreativitást biztosító szabályrendszert adni, ahány nyelvű tanulónak a magyart tanítjuk. Az oktatási gyakorlat alapján azonban kiemelhetők nyelvünknek olyan kifejezési formái, melyek minden vagy igen sok tanulónak gondot okoznak. Ezeknek a megkeresésével kell a nyelvoktatók szemléletét úgy formálnunk, hogy össze tudják vetni a napi munkájukban előforduló nyelveket, s az oktatásban rögtön fel is tudják használni a vizsgálat eredményeit. Ehhez rendszeres továbbképzésre, továbbképző központra van szükség, melynek megteremtése a nyelvünk iránt mutatkozó érdeklődés növekedésével egyre sürgetőbbé válik.

Kígyóssy Edit: Az ankét témájához – a magyar mint idegen nyelv – a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Csoportjának nevében szeretnék hozzászólni. Az elmúlt nyolc év alatt e közösség munkája, kutatásai és tapasztalatai alapján kialakult közös nézetekről szeretnék beszélni. Örömmel vettük tudomásul, hogy a magyar mint idegen nyelv vizsgálatának ügye országosan, sőt nemzetközileg is érdeklődést kelt; hogy szakemberei közös találkozásokon, s – reméljük – a jövőben együttes erővel munkálkodnak e terület fejlesztésén. A Budapesti Műszaki Egyetem magyart tanító oktatói készséggel és örömmel vesznek részt ebben a munkában, hogy más nagy múltú és tapasztalatokban, eredményekben bővelkedő kollektívakkal és szakemberekkel együttműködjenek és véleményt cseréljenek.

Először röviden ismertetni szeretném a magyar mint idegen nyelv fogalmával kapcsolatos álláspontunkat, amely valószínűleg általában hasonlóképpen fogalmazódik meg az e területen dolgozó többi szakemberben is. Úgy gondoljuk, hogy a magyar idegen nyelvként való vizsgálata 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, illetve részrendszerek leírása

útján közelíti meg, hanem a nyelv működésbeli törvényszerűségeit, szabályait kutatja. Célja az, hogy a más anyanyelvűek számára könnyebben megközelíthetővé, befogadhatóvá, használhatóvá, más nyelvi rendszerekkel összehasonlíthatóbbá tegye a magyart. E cél elérése érdekében a kutatóknak figyelemmel kell kísérniük az általános nyelvészet és a magyar (természetesen beleértve a leíró) nyelvészet új és korszerű eredményeit, mert csak így lehetnek képesek nyelvünk átfogó, rejtett törvényszerűségeinek megragadására.

A magyar mint idegen nyelv vizsgálata természetesen az alkalmazott nyelvészet körébe tartozik. Vizsgálati elveinek és módszereinek – az elmondottakból következőleg – sajátos vonásai vannak:

1. Kutatási területe elsősorban a nyelvhasználat, nyelvészeti műszóval élve: a beszéd, azaz a „parole”. A nyelvi „performancia” területén kell felkutatni azokat a szabályba foglalható összefüggéseket, melyek megállapítják a fokozatokat, korlátokat, határokat, ameddig a grammatikailag helyes nyelvi egységnek (szó, szerkezet, mondat) a beszédben még elfogadható, értelmes jelentése van, és a nyelvhasználatban jónak minősül; ugyanakkor kizárják a grammatikailag ugyan helyes, de a nyelvhasználat számára elfogadhatatlan nyelvi formákat, figyelembe véve a rétegnyelvek sajátosságait is. (Ebben az értelemben idetartozik pl. a szórend, a szavak jelentésmezői, a képzők használati köre.)

2. A második módszertani elv 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. 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 elrendeződése 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.

3. A kutatási módszer harmadik sajátossága, hogy sohasem szabad szem elől téveszteni a gyakorlati célt, vagyis hogy nyelvünket más anyanyelvűek számára akarjuk megközelíthetővé tenni. Ezért a vizsgálatnak ki kell terjednie arra, hogy a feltárt törvényszerűségeket milyen módszerekkel lehet és kell megfogalmazni, a tipikusra vonatkoztatni, általánosítani, illetve egyszerűsíteni, hogyan lehet és kell az idegen anyanyelvű elé tárni. Ez a módszertani szempont már átvezet az alkalmazott nyelvészet egyik fő területére, a nyelvtanításhoz, illetve a tankönyv-elmélethez, a magyar mint idegen nyelv tanításához.

*

A továbbiakban javaslatokat szeretnék tenni a magyar mint idegen nyelv témakörének tudomány-szervezési kérdéseire. Úgy tudjuk, hogy a szervezett kutatás kerete a megalakulandó Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság egyik szakosztálya lesz. Ezért javasoljuk, hogy e szervezeti keretben az egyes munkahelyek benyújtott tervei alapján csoportosítsuk a tervekben szereplő kutatási témákat (pl. nyelvkönyv-elmélet – a nyelvkönyvkészítés módszertana; vagy a grammatikai problémák – esetleg a grammatikai szinonímia – kutatása; a jelentéstan területéhez tartozó témák; gyakorisági vizsgálatok; esetleg kiemelve és koordinálva egy-egy várhatóan nagyobb volumenű kutatást igénylő téma kutatását; pl.: a magyar igék rendszerezése a passzív-aktív jelentés polarizálásából kiindulva, s megállapítva a közbeeső fokozatokat, átmeneteket; stb.). A csoportosított témák alapján kialakuló néhány témakört önkéntes jelentkezés vagy felkérés alapján rábíznánk egy-egy munkacsoportra, mely időnként beszámolna a szakosztálynak végzett munkájáról. A témakör viszonylagosan nagyobb terjedelmű kimerítése után közös publikációban jelenhetnének meg a témakör

kutatásában addig elért eredmények, amelyek így a szakemberek és a gyakorlati oktatók közkin-csévé válnának.

Javasoljuk továbbá, hogy a szakosztály abból a szempontból is szervezze meg a magyar mint idegen nyelv kutatását, hogy az egyes területeken folyó munkákban milyen eltérések mutatkoznak, milyen új és más igényt jelent a nyelv vizsgálata, ha műszaki szakemberek, fordítók, tolmácsok, vagy magyar szakos külföldi egyetemi hallgatók magyar nyelvi képzéséről van szó, illetve mi a különbség a Magyarországon, vagyis magyar nyelvű környezetben folyó nyelvoktatás, és a külföldön folyó nyelvoktatás során felmerülő kutatási igények között. Módszertani kérdésként fölvetődhet az intenzív nyelvoktatás és a folyamatos, többéves tanfolyamok számára kitűzhető lexikai és grammatikai minimumok problémája is.

A szakosztálynak össze kellene fognia ezeket a területeket, illetve lehetővé kellene tennie, hogy az e témákban történt felmérések, az elért eredmények a szakosztály tagjai, sőt szélesebb körben, az alkalmazott nyelvészet iránt érdeklődők körében is ismertté váljanak.

Javasoljuk, a tervekben az is szerepeljen, hogy a magyar mint idegen nyelv kutatói, vizsgálói és gyakorlati oktatói időnként találkozhassanak és eszmét cserélhessenek a mai magyar nyelv és az általános nyelvészet kutatóival, s így ennek az „új” tudományágnak a művelői szervezeten is bekapcsolódhassanak a nyelvtudomány áramkörébe.

Javaslataink köre ezzel természetesen nem teljes, hiszen az alkotó, közös munka közben tárnak majd fel az újabb igények és lehetőségek.

A Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja megtisztelőnek érzi, hogy munkájára és tapasztalataira számítanak a magyar mint idegen nyelv kutatásának fejlesztésében. Úgy gondoljuk, valóságos társadalmi igényt elégítünk ki, ha most magasabb szinten, vagyis nem egymástól elszigetelten, egyes munkahelyeken, hanem közösen és szervezeten munkálkodunk azon, hogy a magyar nyelven keresztül kultúránkat és szellemi értékeinket megismertessük a világgal.

Szende Aladár: 1. Az Anyanyelvi Konferencia programjának keretében a Magyarok Világszövetsége a nyugati országokban élő magyar családok gyermekei számára nyári nyelvtanfolyamokat szervez 1971 óta. A tanfolyamok a balatoni SZOT gyermeküdülőkben június–augusztus hónapokban vannak, kéthetes turnusokban. Az ideérkező gyermekek életkora 10–14 év, de érkeznek fiatalabbak is. Egy-egy nyári évad résztvevőinek száma 250 körül alakul.

Az oktatást magyarországi nevelők végzik többé-kevésbé szabályos órarend szerint, amely az üdülő rendjéhez igazodik. A reggeli órákban két tanítási órát tartanak, délután pedig dal- és játéktanulás a foglalkozás fő tartalma.

A gyermekek nyelvoktatása sajátos problémákat vet fel, amelyek a tanulás körülményeiből következnek. Ezek a körülmények a következők:

a) A gyerekek a hasonló korú magyarországi gyerekekkel együtt, rajkeretben (rajokba szétosztva) élnek a táborban, közösségi rend szerint telnek napjaik a táborvezető irányításával. A nyelvtanító nevelők naponta „veszik át” a gyerekeket az órákra a rajvezető tanároktól, és küldik őket vissza a foglalkozás után a rajokhoz. Mivel azonban ők is az üdülőben töltik idejük legnagyobb részét, napközben is foglalkoznak a gyerekekkel, leginkább egyéni konzultáció formájában.

Ilyen körülmények között eleve két szintje adódik a nyelvtanulásnak: a hazai gyerekekkel való együttélésben a nyelvtanulás spontán módja valósul meg, a tervszerű tanítás pedig a nyelvi műveltség elemeit sajátíttatja el a gyerekekkel. Ez utóbbi hatás tehát a tudatosult nyelvhasználat irányába vezeti a tanulókat, szerencsésen egészíti ki a spontán interakcióban erősödő nyelvérzék-fejlődést.

b) A 10–15 fős csoportok egy része már érkezés előtt kialakul, például egy adott országból kíséri őket ide egy vezető. (Ilyen, előre szervezett csoport szokott érkezni Svédországból, több csoport Burgenlandból.) A csoportok többsége azonban a helyszínen vagy a Budapestről induló

üdülővonaton szokott kialakulni sokszor több országból érkező gyerekekből. Természetes, hogy homogén csoport ritkán alakul ki. Ellenkezőleg: általában heterogén csoportokban folyik a tanítás. Különbségek vannak ugyanis életkorban is, a nyelvtudás fokában is. Megtörténik, hogy egy 8 éves gyereknek a nyelvtudása azonos egy 14 évesével; ebben az esetben azonban rendkívül nagy a különbség közöttük élettapasztalatban, fejlettségben, érdeklődésben stb. vagy fordítva: azonos korú gyerekeknek igen különböző a nyelvtudásuk. Előfordul az is, hogy a magyar nyelvben egyáltalában nincsen jártasságuk, tehát számukra a magyar teljesen idegen nyelv.

c) Jószerint annyiféle szociális háttérből érkeznek a gyerekek, ahány család küldi őket. Értelmi fejlettségük, műveltségük, érdeklődésük rendkívül változatos képet mutat. A szülők elvárásai különböznek egymástól: némely család mintegy számon kéri a tanulmányok eredményét, mások ezzel kevésbé törődnek, mert fontosabbnak tartják azt, hogy gyermekük a Balatonnál nyaral, magyar gyerekek között él két héten át. Innen ered, hogy a gyerekek is igen különböző becsvággal tanulják nyelvünket: némelyek számára fontosabb a fürdés, a rajfoglalkozás vagy a maga felfedezte szórakozás. Mások igyekeznek minél nagyobb nyelvtudásra szert tenni, tanáruk segítségét kérik a levélírásban, a tóparton megkeresik, hogy segítsenek a feladatok megoldásában stb. Az üdítő nyaralás és a „fárasztó” tanulás gyakran belső vagy éppen külső konfliktusokat okoz.

d) Már a helyszín is meghatározza a tanítást. A környék megismerése kirándulások során annyi új tapasztalatot halmoz föl a gyerekekben, hogy a tanár ezekre tervszerűen építve, a környezet- és életismeret bázisán végezheti munkáját. A fizikai valóságra utaló – és sokszor a szabadban folyó – nyelvtanítás realisztikus oktatást tesz lehetővé. A közös élmények nyelvi feldolgozása építheti fel a tanulóknak azt a környezet- és életismeretet, amely – az Anyanyelvi Konferencia szándékai és programja szerint is magyarságismeretté bővül és emelkedik.

2. A felvázolt helyzetkép alighanem a legszélsőségesebb változatában és együttesen mutatja meg a nyelvtanulás összes nehézségeit, illetőleg szerteágazó problémáit. Ezek közül a következőket említem meg:

a) Milyen és mekkora „szöveganyag” alkalmazásával célszerű tanítani? Az üdülői élet mindennapjai és a magyarságismeret egyaránt témái az olvasmányoknak, beszélgetéseknek. Nehézség főképpen akkor támad, ha a múlt jelenségeit idéző szövegekkel akarjuk a tanulókat klasszikus irodalmi értékekkel érintkezésbe hozni. A János vitéz időtlen mesevilága kevesebb fennakadást okoz, mint a Toldi népi-történeti valóságát ábrázoló szövege. A fő kérdés: hogyan oldjuk „mai prózává” legszebb költői alkotásainkat úgy, hogy valamit átmentsünk nyelvi szépségeikből is.

b) Milyen módszereket kövessünk annak érdekében, hogy a tanítást és tanulást a gyerekek szívesen vállalják? A gyakorlat ebben a tekintetben eddig is sok tapasztalattal szolgált. (A cselekvéssel egybekötött beszélgetés, játékos feladatok megoldása, dal- és játéktanulás, technikai eszközök igénybevétele egyaránt sikeresnek bizonyult.) A különleges munka sajátos metodikája azonban kutatásra vár és érdemes.

c) Hogyan tanítsuk eredményesen az olvasást és az írást? A gyerekek egy másik nyelven már megtanultak olvasni és írni ebben az életkorban. De amilyen mértékben készségeik ebben az irányban kialakultak, annyira akadályai is a magyar szöveg olvasásának és az írás elsajátításának. Az interferencia jelenségei sok gondot okoznak az oktatóknak.

d) Két heti időtartam rendkívül rövid ahhoz, hogy a gyerekek maradandó ismereteket vigyenek magukkal. Mindössze tíz foglalkozást tekinthetünk teljes értékűnek, intenzív kihasználásuk az eredményesség lényeges feltétele. Egyik fő kérdésünk: hogyan mélyítsük el két hét alatt a magyar nyelvi ismereteket, hogy kisugárzó erejük otthoni körülmények között is érződjék.

3. A felsorolt problémák közül az utolsó foglalkoztatja leginkább a turnusok „tanári testületét”. Pedagógiai és szakmai szempontból egyaránt ez látszik kulcskérdésnek. Ezért megkíséreljük egy tudásmag megállapítását és aztán tervszerű elsajátíttatását.

Szókészleti minimumot állítottunk össze kilenc téma köréből (a témák számával egyben a foglalkozások számára voltunk tekintettel). A témák: 1. utazás, közlekedés (az üdülőbe érkezés úti élményeihez kapcsolva); 2. időtöltés, játék (a mindennapi élet cselekvéseinek, tárgyainak megnevezése céljával); 3. öltözködés, idő(járás), (tekintettel a Balaton-parti életre); 4. táplálkozás (elsősorban a fogyasztott ételek és táplálkozási alkalmak szem előtt tartásával); 5. környezet, kirándulás (mintegy előkészületül a rendszeresített tanulmányútra); 6. vásárlás (valóságos postai, üzletbeli tevékenységgel összekötve); 7. növények, állatok (közvetlen tapasztalat alapján); 8. ember, egészség (a testi élet elemi tényeinek és cselekvéseinek megnevezhetősége végett); 9. tanulás, művelődés (a kommunikatív jelenségek elemi szókészlete).

A nyelvtani formaszóknak csekély mennyiségét ugyancsak belevettük a minimumba. A számneveket fokozatos elosztásban olyan témákhoz kapcsoltuk, amelyek mennyiségi viszonyok kifejezésére leginkább adnak alkalmat. Ugyanígy osztottuk el a határozószók szükségesnek látszó csoportját.

A szóanyagot szófaji kategóriák szerint oszlopokba rendeztük el, mégpedig ilyen „rovatfejjel” ellátva: „**Mit csinál?**”, „**Ki? Mi?**”, „**Milyen?**” és a határozószókra nézve jellegük szerint: „**Hol? Hová?**”, „**Hogyan?**”, „**Mikor?**”.

A kiszemelt szókészlethez *mondatmodelleket* kapcsolunk azzal a technikai megoldással, hogy a szavakat egy-egy lap felső részében helyeztük el, a mondatokat pedig az alsó részében. Ezek a mondatok feltehetőleg valóban kommunikatív értékűek: a gyerekek használják is őket, mivel „cselekvési egyenértékű” van vagy lehet. Összeállításuk során derült fény arra, hogy nem elegendő a szótövek vagy egy-egy szóforma megadása a szókészleti részben, mivel toldalékok járulnak hozzájuk. Ezért a szavaknak olyan formáit (alakotani lehetőségeit) vettük föl, amelyeknek előfordulását a tanulók nyelvhasználatában valószínűnek tarthatjuk. (Voltaképpen arra jöttünk rá, hogy nem a lexéma a szókészlet alapegysége, hanem a morféma.)

Az összeállítás címe: „Beszéljünk magyarul 500 szóval!” Bizonyára lehet 500 szóval magyarul beszélni, törekvésünk szerint azonban ebben a számban nem határérték rejlik, hanem alapérték. A mennyiséget valamiképpen meg kell céloznunk. Két körülmény azonban arra enged következtetni, hogy a nyelvi nevelés szempontjából a tervezett minimum elsajátítása nagyobb haszonnal jár egy korlátozott szómennyiség pusztán „megtanulásánál”. 1. A szóanyag elrendezésekor ügyeltünk arra, hogy egymás mellé kerüljenek a szóelemzés szerint összetartozó szóalakok. Így került az **ebédel** ige mellé az **ebéd** és az **ebédlő** főnév, a **só** főnév mellé a **(meg)sóz** ige és a **sós** melléknév stb. E megoldást az analógiás gondolkodás ismeretében választottuk, hogy implicit módon rejtünk némi grammatikát – azaz működtető szabályosságot – anyagunkba. 2. A mondatmodellek segítségével pedig élővé tehető a szóanyag, amennyiben az eltervezett párbeszéd során ugyanazt a mondatformát más-más szavakkal tölthetjük meg, más-más szituációra (időre, helyre stb.) alkalmaztathatjuk, beidegző gyakoroltatással készségfejlesztő hatásúvá tehetjük.

Számítunk a két hét spontán, „háttér”-nyelvtanulásának elmélyítő hatására is. Tapasztalataink szerint ebben a „tanulási formában” nem csekély előrehaladást érnek el a gyerekek. Még nem mértük, de valószínűnek tartjuk, hogy a passzív nyelvtudás sokkal erőteljesebben fejlődik, mint az aktív. A minimum elsőrendű haszna „kisugározó hatásában” remélhető azáltal, hogy mint aktív nyelvi ismeretmag megkönnyítse a ráépítést az otthoni tanulás számára – ha az valamilyen rendszerességgel történik. Ez azonban már a család és az iskolaszerű foglalkoztatás dolga.

A vázolt elgondolás próbáját 1977 nyarán első megközelítésben megtartjuk. Nem ártatjuk magunkat a biztos siker reményével (hiszen a vázolt nehézségek változatlanul fennállnak), de meg tesszük az első lépést a hatékonyabb nyelvtanulás kutatásában.

Fülei-Szántó Endre: (*A magyar mint idegen nyelv diszciplínája*) A különböző területeken dolgozó szakemberek munkájának szervezése igen fontos, s erről külön értekezleten lehetne tárgyalni. Itt most csak annyit: legyen a munka nyitott és valósuljon meg igazi együttműködés.

Hozzászólásomban csak a debreceni nyári egyetem magyar oktatásáról szólok, a TIT-ben folyó egyéb magyaroktatási formákról semmilyen információm nincs.

Ha magyart tanítunk, tesszük azt az anyanyelvi nevelésen belül, a nyelv művelésben és idegen ajkúak számára. Mindhárom formát összefűzi a tanított nyelv céljellege. Ha a magyart külföldieknek tanítjuk, akkor ebben a munkában mind az elmélet, mind a gyakorlat szót kér. Mindkét vonatkozásban egy-egy forrásterület nyílik meg számunkra:

1. Az idegen nyelvek oktatásának folyamata bármely nyelv vonatkozásában.
2. Az anyanyelv oktatása s annak tapasztalatai.

A német, az angol, az orosz, a francia tanárok nemzetközi szövetségének konferenciáin, szervezeti munkájában igen sok tapasztalatra tehetünk szert. Az IDV (Internationaler Deutschlehrerverband), az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language), s az Alliance Française ilyen jellegű munkásságát magam is megfigyeltem, sőt abban részt is vettem.

Nem hanyagolható el azonban az anyanyelv oktatásából származó tapasztalatok serege sem, hiszen a gyermeki életkor bármely szakaszának nyelvelsajátítása igen sok érdekes megfigyelésre ad alkalmat. E téren inkább a tananyag a lényegesebb, mint a módszer.

Az idegen nyelvek oktatása és az anyanyelvoktatás egyaránt arra indít, hogy egységes elméleti koncepció alapján dolgozzunk. Ennek alapját korunk nyelvészete, s a nyelvhasználat kutatása teremtheti meg. Az egyes nyelvviskolákat időről-időre különféle divat ejti rabul, s a nyelvtudományi áramlatok, valamint a pedagógia fejlődése egyenlőtlen arányban ötvöződik egybe. Amit talán bizonyos állandóság jegyében elmondhatunk, az az, hogy a nyelvek oktatásának homlokterében a kommunikáció áll. Jelenti ez a pragmatikaelmélet legújabb hatásait, de jelenti a beszédaktus elméletének gyakorlati alkalmazását is, s mindezen túl a gyakorlati munkában a művelt beszéd megtanítását. Érdekes összefüggések villannak fel, különösen, ha egy kicsit történeti távlatból vizsgáljuk az irányzatok, s az interdiszciplínák kialakulását; a beszédaktus elmélete a metodikában már régebben realizálódott, a Gouin-sorok módszereként. Az összefüggés természetesen nem közvetett, s analógia is erősíti. A mondatközpontúság program volt a direkt módszer híveinek írásaiban is. A szövegközpontúság, mint a mondatközpontúságnál magasabb rendű elv azzal válik a hagyományos „explication de texte” munkájánál modernebbé, hogy a szöveg egységeit tanítjuk és kérjük számon, s a grammatikai jelenségeket is a szövegegységek keretében ismertetjük.

A magyart azonban nemcsak a kommunikáció szűkebb értelmében oktatjuk. Ha magyart oktatunk külföldieknek, bizonyos „művelődő nyelvelsajátításban” veszünk tevékeny részt. A célnyelv rendszerének akár ösztönös kialakulása a tanulói tudatban párhuzamosan halad a célnyelv kultúrájának bizonyos, ha még oly vázlatos elsajátításával is.

Sok szó esett a koncepcióról, s én most néhány szóban elmondom, miként folyik a magyar nyelv oktatása a debreceni nyári egyetemen. Hogy ez a munka koncepció-e, annak eldöntésére nem én vagyok hivatott.

A tanfolyamok alapját egy négykötetes tankönyv alkotja, amely a csoportok tanulási szintezésében a döntő tényező. Az első és a második kötet erősen mondat- és szövegcentrikus, igen sok alaktani tudnivalót a szótári egységekhez rendel. A meginduló élő beszéd érdekében a helyettesítési, a bővítési és az átalakítási gyakorlatok jó szolgálatot tesznek. Minden módszertani egységben van azonban egy-egy mindennapi párbeszéd is, sokszor humoros fordulatokkal tűzdelt párbeszéd, amelynek „szimulációs elsajátítása”-hoz nem fűzünk nyelvtani magyarázatokat.

Ugyancsak minden lecke tartalmaz népdalt, fonetikai-prozódiai gyakorlatokat és verseket is.

A harmadik kötetben valósul meg a megindult kommunikáció finomítása, s ebben a Papp Ferenc-féle szóvégmutató szótár alapján megszerkesztett főnév- és igeosztályok mindegyike külön módszertani egységben szerepel. Maguk a szövegek „grammatikai ihletésűek”. A negyedik kötet tartalmazza a szépirodalmat, s egyéb szövegvariánsokat is.

Maga a tananyag, s a módszer is erőteljesen gyökerezik a tipológiai-kontrasztív nyelvleírás gyakorlati munkájában. A sokak által „kívülről megteremtett szemlélet” uralkodik benne. Lotz János elnevezését alkalmaztuk az igeragozásban; coniugatio generalis, coniugatio determinata. Beszéltünk személyragos infinitívusról, hiszen ilyen jelenség más nyelvben is van. Az igekötő alapjellege preverbális partikula, vagy verbális prefixum. A latin (vagy latinos) elnevezések megkönnyítik a különféle anyanyelvű tanuló részére az értelmezést.

Sokszor hangzanak el olyan ellenérvek, hogy kontrasztív tananyagot csak egy anyanyelv szembesítésével lehet megalkotni. Ez így igaz is. A tipológiai-kontrasztív tananyagszerkesztés azonban szemügyre veszi a tanulócsoporthoz anyanyelveit, s a valamennyiben közös elemek közül szembesíti az eltérőket, vagy a részben hasonlókat a célnyelv, a mi esetünkben a magyar nyelv megfelelő részeivel. Az adott anyanyelvek közös grammatikai hálózatát veti egybe a magyaréval.

A könyvben esetenként kitérünk a különböző nyelvek és a magyar konfliktusos pontjaira is. Vannak gyakorlatok finnek, olaszok, németek, oroszok számára, s ezek elsősorban az ő céljaikat szolgálják.

A tananyaghoz alkalmazkodó laboratóriumi „hangos anyagok” már lebontották a magyar nyelv nehézségeit az egyes anyanyelvekre.

Debrecen és a Nemzetközi Előkészítő Intézet, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Központi Magyar Lektorátusa valóságos kincsesbányája a „nyelvvelsajátítás konfrontatív folyamatának”. S tegyük ehhez hozzá, ez nemcsak a szintaxis és a lexika területén érvényesül. A fonetikaoktatás elhanyagolása volt az utolsó évtized legnagyobb „konceptió ellentmondása”, hiszen a beszélt nyelvet kívánta tanítani, s alig foglalkozott a fonetikával. Fonetikán azonban szintén mondatfonetikát értünk, vagyis prozódia, mondatdallam-tanítást, a beszédsebesség követtetését. Külön fonetikai kontraszt a szótagtípus-kontraszt, valamint a magánhangzóláncok szekvenciális eltérései.

A fonetika, a prozódia oktatása sikeresen történik énekek, dalok és versek felhasználásával. Egyszer egy amerikai lány így mondta: „Ha egy hétig nem tanulok verset, megérezni a kiejtés-men.” Ezek azonban nemcsak a kiejtés segédeszközei, hanem egyben „művelődési fogódzók” is. Vissza-visszatérünk reájuk, a hallgatókkal is íratunk verseket, s párbeszédet, s az éneklő beszéd váltakozva kapcsolódik a „mondott beszéd”-hez.

Van egy sajátosan erős igény tanárban és tanulóban egyaránt, s ez az, hogy a beszédépítés automatizáló tevékenységei ne legyenek mechanikusak, unalmasak. Ezen is a művészi hozzáállás segít. Nem akarom „szemiotikai módszer”-nek nevezni munkánkat, de a vers, az ének, a fonetika torna, s nyelvtani gyakorlatok labdázással egybekötött változatai a teljes tanulói személyiséget lekötik, céljuk ez. A haladó szintű csoportokban van írásközpontú és beszédközpontú csoport egyaránt. A művelt ember beszédét kívánjuk elsajátíttatni. Mimika, általános kézmozdulatok, speciálisabb intonációs változatok is szerepelnek ezeken az órákon. Itt keríthetünk sort a kreatív nyelvhasználat kibontakoztatására. Itt sajátítják el a tankönyvirodalomban igen mostohán kezelt attitűdszókincset is (kérés, vigasztalás, szemrehányás, ígéret stb.).

Az állandó művészi tananyagrészek (versek, énekek stb.) továbbélik a nyári egyetem hallgatóinak rendezett versenyeken: a jó kiejtési, a szavaló- és a fordítóversenyen. Különösen a szavalóversenyről érdemes szólnunk. Kezdők számára is megadatik a részvétel lehetősége. Érdekes a szalagokon utólag megfigyelni, miként kel birokra a művészi átérzés őszintesége, s a nyelvi kiejtés nehézsége. Ha egy szóval akarnám jellemezni kollégáim és a magam munkáját, azt úgy mondhatnám: művészeti pedagógiai módszerekkel megvalósított kontrasztív-tipológiai tananyagtervezés és oktatás.

Sokan évközben végeznek el egy kötetet, s ha visszatérnek, magasabb csoportba léphetnek. Van levelező nyelvoktatásunk is, ez azonban még nem számottevő.

A felvételi tesztek kezdő, erős kezdő, középhaladó, haladó és felső szintű csoportbeosztást tesznek lehetővé.

Minthogy magyar légkörben élnek az órák után is, hasonló a munkájuk egy „bentlakásos intenzív nyelvtanfolyam” életéhez.

Tavaly volt az ötvenedik nyári egyetem Debrecenben. Először alkalmaztuk teljességében az időközben elkészült audiovizuális tananyagunkat. Ez a tananyag 1971-ben készült el; a debreceni TIT-szervezet sok társadalmi munkával és sok áldozattal megcsinálta a hangosítást és elkészítette a képeket is.

Szeretném hangsúlyozni, hogy ez az audiovizuális tananyag, amelynek Kálmán Béla a lektora, nem egyszerű hangosítás és képszemléltetés, hanem háromszor kilenc módszertani egység, egybeépülő képekkel, szöveggel, s automatizációs gyakorlatokkal. Minden lecke egy népdallal kezdődik, s magukat a fonetikai oppozíciókat is a debreceni színészek kórusai és ellenkórusai adják elő.

Végezetül szólok egy pár szót a tanfolyamszervezés munkájáról. Ez valóban kevert elemekből álló szervezési tevékenység, hiszen sok évtized átlagából kell esztendőnként megjósolni az érkező hallgatók csoportstruktúráját, felkészültségét, céljait. Ezért nélkülözhetetlen bármilyen tanfolyamszervezésben az előzetes, tapasztalatokon nyugvó célelemzés („goal analysis”). A gyakorlati cél (tolmácsolás, tárgyaló készség), az elméleti cél (magyar irodalom olvasása, bepillantás a magyar nyelv rendszerébe), a gyermekkorban satnyán kiépült anyanyelv megerősítése („home school bilingualism”), vagy egyszerűen a művelődés vezérlik hallgatóinkat Debrecenbe.

Az elsőrendű szervezési elv nyelvészeti jellegű. Homogén anyanyelvű csoportokat szervezünk, s az őket tanító tanárok jobbára magyar szakosok és a csoport anyanyelve a másik szakjuk. Az első és a második kötetet tanulóknál tehát érvényesül a konfrontatív oktatás.

A középhaladók és a felsőbb szintű csoportok már vegyes anyanyelvűekből állhatnak. Ezekben a csoportokban rendszerint viszonylag sok nyelvet ismerő tanárok tanítanak, de az óra vezetése egyértelműen magyar nyelven folyik. Az alsóbb szintű oktatásban egymás mellett él a kognitív-magyarozó és a direkt módszer.

A csoportokban kialakuló egyenlőtlenségek kiküszöbölése fakultatív órákon történik. Van helyesírás-oktatás, fonetikajavító óra, s egyszerű konzultáció is. A nyelvi laboratóriumot egyéneként és csoportonként lehet használni, s ugyanígy fakultatív jellegű a fonetikai torna.

A hetente kétszer megrendezett ének- és néptánc órák, a magyar filmek, ezeknek megbeszélése az órákon, a közös kirándulások, s a külföldiek részére rendelkezésre álló „társalgó diákok” testülete teszi teljessé a magyar légkört.

A felvételi tesztek az utolsó órákon is elvégeztetjük, úgyhogy mindenki láthatja saját fejlődését.

Beszámolóm végére érve megismétlem azt, amit az elején mondtam. Legyen ez a szép szakma a jövőben sokkal nyitottabb! Ne a hivatalnok packázása, az adminisztratív közöny, vagy éppen az akadályozás erőivel szemben kelljen dolgozni, hanem közös megértésben, egymást segítve.

Polgár Endre: Századunk húszas-harmincas éveiben, nagyjából egyazon időben jöttek létre azok az állami vagy félállami intézmények Angliában, Franciaországban, Németországban és Olaszországban, melyek az ezeknek az országoknak a nyelve és irodalma iránti külföldi igényt voltak hivatottak kielégíteni. Míg a British Council, az Alliance Française stb. tevékenységében a nyelvtanítás volt a vezető szerep, az ugyanakkor létrehozott bécsi Collegium Hungaricum, a párizsi Magyar Intézet vagy a Római Magyar Akadémia munkásságában a magyarnyelv oktatása igen alárendelt szerepet játszott, hiszen a nyelvünk iránti kismértékű érdeklődést teljesen kielégítették a külföldi egyetemek magyar oktatóhelyei, felnőttek esti nyelvtanfolyamai iránt pedig semmiféle igény nem jelentkezett. Így azután a nagyobb nyugati országok befolyásukat nem utolsósorban nyelvtanfolyamaik révén erősíthették világszerte, míg a külföldi magyar intézetek a Horthy-rendszer céljait másképp igyekeztek szolgálni.

Az utóbbi évtizedben azonban világszerte jelentősen megnőtt a nyelvünk és irodalmunk iránti érdeklődés. Gyors ütemben szaporodnak a magyar oktatóhelyek külföldi egyetemeken, ismeretterjesztő társaságokban és szabadegyetemeken, a külföldi magyarok különböző szövetségeiben és egyleteiben, Magyarországot, nyelvét és kultúráját ismertető baráti társaságokban.

Ma már felnőttek és fiatalok – gyakran olyanok, akik nem is magyar származásúak – tanulják nyelvünket Japánban és Angliában, Latin-Amerikában és Kanadában.

Alapjában véve három fő típusát különböztetjük meg ezeknek az oktatóhelyeknek. A legfontosabbak azok az egyetemi finnugor vagy más tanszékek, ahol államközi egyezmény alapján kiküldött magyar állampolgárok oktatnak, az esetek többségében a viszonyosság alapján. Ezeknek – ha nem is mindig elégséges – támogatást nyújtanak a magyar állami szervek, elsősorban a Kulturális Kapcsolatok Intézete; fenntartásukról pedig a fogadó ország oktatási hatóságai gondoskodnak. A külföldi magyarok szövetségeiben induló, néha igen magas színvonalú, néha azonban tiszavirág-életű magyar nyelvtanfolyamok többsége a Magyarok Világszövetsége támogatásában részesül. A harmadik kategóriába olyan rangos egyetemek magyar oktatóhelyei tartoznak, mint az amerikai Indiana Egyetem, az uppsalai vagy az aarhusi egyetem stb. Az itt folyó magyar oktatás hazai szerveinktől nagyrészt teljesen függetlenül folyik, segítségük esetleges és elsősorban az oktatók „ügyességének”, hazai személyi kapcsolatainak, egyetemük vezetői megértésének vagy közömbösségének függvénye. Ezek az oktatóhelyek szervezett, intézményes együttműködésre a magyarországi oktatási vagy kulturális intézményrendszerrel nem számíthatnak.

Változtatnunk kellene ezen, mégpedig mielőbb, amíg a magukra hagyott külföldi magyar nyelvtanárok és hallgatóik nem csalódnak bennünk. Fokozatosan meg kell szüntetnünk azt a megkülönböztetést, melyben – típusaik szerint – a támogatás és annak mértéke terén részesítjük őket. Valamennyit úgy kell kezelnünk, mint a magyar kultúra terjesztésének fontos csatornáit, mint a hazánk iránti mindenoldalú érdeklődés olyan megnyilvánulásait, melyek felkarolása nemzeti érdekünk. A támogatás tényének, mértékének és formájának egyetlen ismérve legyen: érdemes-e a szóban forgó oktatóhely támogatásunkra, és ha igen, hogyan tudunk véges erőinkkel leghatékonyabban segítséget nyújtani.

Ehhez mindenekelőtt szemléletbeli változás szükséges, annak felismerése, hogy a magyar nyelv és irodalom külföldi oktatásának felkarolása – az oktatók jószándékát és legalább minimális hozzáértését feltételezve – közös érdek.

De be kell látnunk azt is, hogy az Anyanyelvi Konferenciák szinte kizárólag a külföldi magyarok ilyen irányú érdeklődését, vonzódását elégítik ki, sikereik és eredményeik alig hatnak ki azokra, akik magyar származás nélkül fordultak és fognak fordulni nyelvünk, irodalmunk, kultúránk felé. Itt az ideje alaposan megvizsgálni, hogy milyen itthoni szervezeti és nem utolsósorban pénzügyi feltételeket kell mindehhez biztosítani. Aligha lenne indokolt létrehozni valamilyen „magyar Goethe Institut”-ot vagy „magyar British Council”-t. Meglevő intézményeink valamelyikét kellene úgy fejlesztenünk, hogy alkalmas, cselekvőképes gazdája legyen minden tekintetben a magyar nyelv és irodalom külföldön történő oktatásának. Az idő sürget: számos külföldi egyetem filológiai fakultásain tervezik a magyar nyelv és oktatásának meghonosítását.

Károly Sándor: *(A magyar nyelv mint idegen nyelv oktatásának tudományos bázisa)* A külföldiek számára írandó magyar nyelv- és nyelvtankönyvek írásakor egy megfelelő tudományos magyar nyelvtanra kellene támaszkodni. A didaktikai célú nyelvkönyv természetesen nem lehet lemásolása egy tudományos nyelvtannak. Az utóbbi mint bázis azonban elengedhetetlen. Felmerül a kérdés, milyen legyen az a nyelvtan, amelyre a nyelvoktató támaszkodhat?

A válasz nagyon egyszerű, bár erre hosszú kerülő úton, a bonyolultán át jutottam el. A nyelvoktatás alapjául szolgáló nyelvtan feladata pedig az, hogy a legadekvátábban tükrözze a nyelvet, pontosabban a „langue”-ot: lehetőleg ne tegyen hozzá és ne vegyen el belőle. A „langue”-nak saussure-i értelmezése ma is helytálló. E szerint a „langue” konstrukciós szabályok gyűjteménye,

amely természetesen magában foglalja a morféma szerkesztési szabályait. E szabályok lényegében produktivitas-szabályok, mert nem foglalnak magukba minden konkrét alakulatot, amely a beszédben előkerül, hanem csak mintákat, amelyek nyitott sort alkotnak. A szabályok a nyitott sorok kereteit adják meg. (A „langue”-nak leltár’ értelmezése nem felel meg a saussure-i elképzelésnek, ez a saussure-i gondolat leegyszerűsítése, mint erre többször rámutattam.) Az anyanyelvén beszélő a „langue”-szabályok alapján beszél, ezen szabályokhoz képest újít is. A „langue”-szabályokat kell tartalmaznia és semmi egyebet a nyelv leírásának is, bár ez a „semmi egyéb” egy igen bonyolult szabálykomplexum. (De nem a generatív nyelvtanok gyakorlata szerint bonyolult!) E szabályokat tartalmazná egyrészt az a nyelvtan-típus, amelyet „langue”-nyelvtannak, vagy produktivitas-nyelvtannak nevezhetünk, másrészt ezt a nyelvtant szervesen kiegészítő szótár. A nyelvtan és a szótár együtt alkotja a nyelv teljes leírását. (Ezt a gondolatot helyesen ismerték fel a generatív nyelvtan teoretikusai.) A produktivitas-nyelvtan „parole” célú (vagy inkább „langage”-célú), azaz a beszéd kollektív módon kötött oldalát tárja fel. Ezért alkalmas – és egyedül alkalmas – a nyelvoktatás bázisának a megteremtésére, mert a nyelvoktatásnak nem a nyelvről való információközlés az elsődleges célja, hanem a beszédre való felkészítés: ennek lényeges része a „langue”-szabályok elsajátíttatása. A szabályrendszer magába foglalja a nyelvtani szinonimákat is (megint csak nem a generatív vagy transzformációs nyelvtanok szabályrendszere értelmében, amelyhez az eddigi gyakorlatban hozzátartozik a „levezetés” módszere; ez sok olyan manipulációt kíván, amely messze túllép a „langue” produktív szabályainak az adekvát tükrözésén).

A nyelvtannak említett típusa élesen különbözik a nyelvtanoknak attól a típusától, amelynek fő célja a nyelvi rendszer bemutatása, a nyelv jellemzése, sajátosságainak ilyen vagy amolyan szempontból való bemutatása. Mert: a rendszerezés, jellemzés mindig ilyen vagy amolyan szempontú. A rendszerező nyelvtanoknak hosszú időn át divatos válfaja volt a morfológiai központú: a deklináció és a konjugáció paradigmasorainak, az „esetek”-nek a felsorolása. Mondanom se kell, hogy az esetfelsorolás, még az esetragok vagy határozóragok alapjelentésének a megoldása mellett sem képesít senkit sem arra, hogy ezeket az eseteket vagy ragokat a beszédben ténylegesen használni tudja.

Az esettan, esetrendszer morfológiai jellegű központba állításának, az esetek szintaktikai szerepe mellőzésének a következménye volt egy próbálkozás a hazai nyelvtudományban a -NAK végződés egyetlen esetragnak való minősítése, a nyelv formai oldalának a funkcionálissal szemben való előtérbe helyezése. De meg tudná-e valaki mondani, hogy a latin **casae** és **domini** alakok **ae** és **i** végződése milyen alapon egyformán genitivusi, a szintaktikai környezet figyelembe vétele nélkül? És miért tanulta mindenki *két* esetnek a **casae** genitivusi és **casae** dativusi alakot? A magyarban még nagyobb a genitivusi és dativusi -NAK közti különbség: az előbbi csak adnominális, az utóbbi csak adverbális szintagma tagja lehet. Világos: a szintaktikai szabály központba állítása adekvátabb a nyelv szempontjából, mint a morfológiai rendszerezés. És megfelelőbb a nyelv oktatása szempontjából is: a nyelvoktatók jó ösztönnel az esetragokat szintagmába, illetőleg mondatba ágyazva tanítják, ha sikert akarnak elérni a beszédképesség fejlesztésében.

Végül hangsúlyozom, amit az „Idegen nyelv – anyanyelv” (1970) kötetben Babos Ernő tanulmánya kiemelt: a nyelvoktatás (és így a nyelvoktató kézikönyv is természetesen, teszem hozzá) nemcsak alkalmazott nyelvészet, hanem alkalmazott pedagógia (pszichológia, didaktika stb.) is. De a nyelvtudomány részéről a nyelvoktatást megfelelően segítő nyelvtan (és szótár) elkészítése már rég időszerű feladat.

Somos Béla: (*Szituációs nyelvtanítás a közvetítőnyelv segítségével nélkül*) A magyart idegen nyelvként tanító tanárok mindig örömmel veszik, ha munkájuk nehezéne, vagy tapasztalatainak megbeszélésére fórumot találnak, így a tervezett szervezeti keret – egyesület, társulat, társaság vagy központ – létrehozása egyértelmű helyeslésre és támogatásra számíthat.

„A magyarnak idegen nyelvként való tanítása” kissé hosszadalmas megjelölés, ám a fogalom egy új szakterület, szakma létrejöttét jelenti, s jelentheti egy tudományág megszületését. A szakterület (viszonylagos önállóságát jelzi, hogy külön szakká vált mind az egyetemi képzésben, mind a pedagógiai gyakorlatban. A tevékenységforma önállóságát egyértelműen igazolja, hogy a tevékenység eredményes folytatása szerteágazó elméleti ismeret és gyakorlati tapasztalat összegzését kívánja.

A magyar nyelvet tanuló külföldiek legnagyobb része azzal a céllal vág neki a **„Mi ez? Mi az? Ez asztal. Az szék.”** kezdetű kaptatónak, hogy 8-9 hónap elteltével a megszerzett nyelvtudás birtokában egyetemi, főiskolai tanulmányokat kezdhesen. A munkát sajátossá teszi a forrásnyelvek sokfélesége és a célnyelv szakirányok szerinti lexikai különbözősége mellett az, hogy nevelési megfontolásokból – éppen az aktív nyelvhasználatra való készítetés céljából – egyazon tanulócsoportban öt-hat-nyolc (anya-, forrás-, illetve) közvetítő nyelvről és nyelvvel rajtoló diák van együtt, így részben az oktatásszervezési kényszerűség, részben nevelési szempontok létrehozta egy olyan nyelvoktatási formát, amely *közvetítőnyelv alkalmazásának mellőzésével* folyik. A nyelvtanítás magasabb fokán bekapcsolódó és a hagyományos módszereket (közvetítő nyelvet is felhasználó) nyelvtanárok számára megfoghatatlannak tűnik, hogyan járható ez az út. A mottó egyszerű, valamiféle araszolással, araszoltatással jellemezhető: ismert szókinccsel (illetve szókincre építve) új nyelvtani ismeret, s az ismert nyelvtannal (illetve arra építve) újabb lexikai mondattani ismeretek megszerzése, megszerztetése.

A közvetítő nyelv segítségével nélkül – tehát csak magyarul – folyó nyelvtanítás sikerességének feltétele, hogy a nyelvtanár a tanulók által ismert lexikai, nyelvtani körben tudjon maradni az új nyelvi ismeretkörök magyarázatakor. Ebben segítséget jelent a szemléltetés mellett a szituációk teremtése. *A szituációk alkalmazása* többnyire a nyelvtanítás alacsonyabb fokán általános és elfogadott. A fogalom azonban tágabban is értelmezhető, s a nyelvtanítás magasabb – szakirányok szerint tagolódó – fokán is szituációkat alkalmazunk, hiszen a különböző szaktudományok alapszókinccsét legtermészetesebben az adott tudományágnak megfelelő iskolai szituációban, tehát ún. biológia-, kémia-, fizika-, matematika-, stb. órán tudjuk elsajátíttatni. Ilyenkor látszólag biológiát, fizikát, stb. tanítunk (azt is), de elsősorban magyar nyelvet, mert a létrehozott szituáció, a szaktárgyra vonatkozó (forrásnyelvi) tudás és a magyar nyelvtan ismerete együttesen a lexikai homály tisztázását s a forrásnyelven meglevő szakmai ismeretek célnyelvi identifikálását eredményezik.

A nyelvtanfolyamok és a nyelvtanítás szervezési kérdéseiről szólva elkerülhetetlen a rendelkezésre álló idő, a kitűzött cél, az oktatási segédeszközök és egyéb feltételek reális összevetése. Ahány tanfolyam, annyiféle célkitűzés lehet, de valamennyinek *reálisan felmért célkitűzése* legyen, ez egyrészt a munkában résztvevő tanárok, diákok sikerélménye, másrészt a szakma megbízhatósága szempontjából kívánalom. A realitásoktól elrugaszkodó igény (lenne), ha nyelvkönyveinktől, a külföldiek számára rendezett nyelvtanfolyamainktól a zárt *ë* hangunk megtanítását remélnénk és várnánk, hiszen ezt a nyelvtanárok jelentős része nem ejti, s anyanyelvi iskolákban sem tanítjuk. Ha zárt *ë* hangunk megmentésére törekszünk (ami helyeselhető), akkor ezt az anyanyelvi oktatásban, s nem az idegen ajkúak magyartanításában kell elkezdenünk. Sokkal inkább az egész hangrendszer érintő kérdés a hosszúság-rövidség különbségének megtanítása (ami a külföldiek számára szintén igen nehéz), s aminek hiánya a beszéd ritmusát, a beszédproduktum egészét érinti. (Egyébként: a „Mit kértek – Mit kérték?” jelentéskülönbségét a szituáció, illetve a szövegkörnyezet magyarázhatja.)

A magyarnak idegen nyelvként való tanítása – számos egyéb, már felismert értéke mellett – egy eddig kevésbé feltárt kincsesbányát jelenthet, nevezetesen: a külföldiek beszédbeli, stílusbeli hibái sok adalékkal szolgálnak nyelvünk rejtett sajátosságainak felismeréséhez. Az egyes forrásnyelvek beszélőit jellemző típushibák gyűjtése a nyelvtanítás kritikus pontjainak megtalálásában segíthet.

A Nemzetközi Előkészítő Intézetben az elmúlt másfél évtized alatt mintegy tízezer külföldi tanulta meg a magyart. Az Intézet oktatógárdája – szerzett tapasztalatainak átadásával és egyéb módon – mindenkor szívesen kapcsolódik be a szakma fellendülését célzó közös munkába.

Szóllósy-Sebestyén András: Azt hiszem, mai tanácskozásunk kulcsmondata hangzott el az imént Polgár Endre szájából: „*Mi minden van, ami nincs!*”³ Erre, akárcsak a jelenlevők többsége, magam is jónéhány példát tudok felhozni: olyan dolgokat, amik nálunk, a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetében vannak, de nincsenek – mások számára, mert nem tudnak, nem tudhatnak rólok.

Fülei-Szántó Endre említette, hogy a Debreceni Nyári Egyetem számára készült tankönyv, illetve tananyag hogyan igyekszik áthidalni azt az űrt, amely az ún. alapkönyvek és az alapvető nyelvi ismereteket felhasználó, de már tartalmi irányulású, tehát tényleges, eredeti, és nem adaptált szövegekre irányuló nyelvoktatás között szokott fellépni. A Budapesti Műszaki Egyetem külföldi hallgatói, akikkel a Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportjának tanárai találkoznak, éppen ezen, a Fülei-Szántó Endre által említett kritikus szinten vannak. A Nemzetközi Előkészítő Intézetben már elsajátították azokat a bizonyos alapkönyveket, s nekünk alapvető nyelvtani ismereteiket megsziárdítva és megfelelően kibővítve arra a szintre kell eljuttatnunk őket, amelyen képesek lesznek a szakmai oktatás igényeinek megfelelően szabadon kezelni az olvasott vagy hallott műszaki szövegeket. – Dálnoki-Fésűs András hozzászólásához is kapcsolódva elmondhatom, hogy amióta csak a Budapesti Műszaki Egyetemen műszaki nyelvet tanítunk, tehát kb. nyolc éve, nyelvoktatásunk, sőt még nyelvtan-tanításunk kerete sem csupán a mondat, hanem az összefüggő szöveg. Nyilvánvaló ugyanis, hogy ezen a szinten már a grammatikai jelenségek tanításakor sem maradhatunk meg a mondat keretei között, hanem egyrészt a legtermészetesebb módon, ugyanolyan szövegeken kell demonstrálnunk őket, mint amilyenekben a hallgatók találkoznak velük, másrészt a megismert szabályokat hallgatóinknak, a nyelvet tanulóknak is szövegek alkotása, azaz szóbeli és írásbeli fogalmazás során kell a gyakorlatban alkalmazniuk. Tananyagunk, tankönyveink a maguk egészében eleve úgy készültek, hogy végcélnak az önálló szövegértést és szövegalkotást tekintik, de az egyes leckék felépítése is kifejezetten szövegcentrikus. Az, hogy ez a nyelvtanítás adott szintjén szükségszerű, számunkra tulajdonképpen evidencia. – Ebből következik, hogy gyakorlati, módszertani jellegű kísérleteink már néhány éve elsősorban a szövegtanítás módszereinek kialakítására és tökéletesítésére irányulnak, és elméleti, illetve nyelvészeti kutatásainkkal és tájékozódásunkkal a szövegnyelvészet területén, a szövegtanítással kapcsolatos módszertani vizsgálatainkat igyekszünk megalapozni. Elmondhatom, hogy mind elméletileg, mind gyakorlatilag máris dicsekedhetünk bizonyos eredményekkel ezen a téren, és mind elméleti kutatásainktól, mind módszertani kísérleteinktől a közeli jövőben újabb eredményeket várhatunk.

Hangsúlyozom, hogy mindezt egyáltalán nem dicsekvésképpen mondom el itt, hiszen nem valamiféle különleges érdemről, hanem csak felismert szükségszerűségről beszélünk erről a kísérletező-kutató munkáról szólva, amely éppen szükségszerűségénél fogva bizonyítja, mennyire változtatni kellene a Polgár Endre által oly találóan jellemzett helyzeten. Példa lehet erre az is, ha megemlítem, hogy a mi tankönyveinkhez is készült nagyon jó laboratóriumi anyag és gyakorlatgyűjtemény, amelyet talán máshol is tudnának használni. Mint ahogy nyilván mások is számtalan példával tudnának szolgálni arra, hogy mi minden van, ami nincs.

Éppen ezért a magyarral mint idegen nyelvvel foglalkozó szervezet, a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság megalakulandó szakosztályának talán legsürgetőbb feladata az lesz, hogy létezővé, minden gyakorlati szakember számára hozzáférhetővé tegye azt, ami már van; – mint ahogy ezt már előttem mások is elmondták.

A magam részéről azonban legalább ennyire fontosnak tartom, hogy ne csak a magyarral mint idegen nyelvvel foglalkozó kollégáink, hanem minden érdeklődő számára tegyük hozzáférhetővé tapasztalatainkat és eredményeinket, sőt, hogy szakmánk tekintélyének emelésével és szak-

mánk tekintélyének emelése végett magunk is igyekezzünk az érdeklődők körét minél nagyobbra tágítani. Kígyóssy Edit már említette hozzászólásában, Szépe György is utalt rá, én pedig külön nyomtatékkal szeretném kiemelni, hogy jó volna minél több nyelvészt, az általános és magyar nyelvészet minél több képviselőjét megnyerni az ügynek; alkalmat teremteni arra, hogy a magyar mint idegen nyelv gyakorlati szakemberei rendszeresen feltehessék a nyelvtudománynak a gyakorlati munkájuk során felmerülő, sajátos helyzetükből és szemléletükből adódó kérdéseiket, amelyek meggyőződésük szerint (éppen sajátos jellegükből fakadóan) a nyelvészeti kutatásra is megtermékenyítően hatnának. A mi számunkra kétségtelen, de biztos vagyok benne, hogy a nyelvtudomány számára is sok haszonnal járna a rendszeres párbeszéd, sőt munkakapcsolat kialakulása; hiszen mi – amint erről Kígyóssy Edit is szólt – természetesen és napi gyakorlati munkánkban állandóan alkalmazzuk az általános és magyar nyelvészet eredményeit, kutatásunk sajátos tárgya pedig – ebben a kérdésben eddig mindnyájan egyetértettünk – az alkalmazott nyelvészet területére esik; épp ezért valószínű, hogy a nyelvészek is hasznosítani tudják a mi tapasztalatainkat, amelyek részben az ő kutatási eredményeik gyakorlati ellenőrzését, visszaigazolását jelentik, részben még megoldatlan kérdésekre, vagy új megoldási lehetőségekre irányíthatják rá a figyelmüket.

De kívánatos volna a munkánk, eredményeink és problémáink iránt érdeklődők körét több más irányban is kiterjeszteni: hogy a sok-sok például kínálkozó terület közül én most csak egyet említsek, mind mindkét irányban bizonyos tapasztalatokkal rendelkező magyar tanárnak, az a véleményem, hogy a magyar idegen nyelvként való oktatásában számos olyan új tapasztalatra és ismeretre tettünk szert, amit érdemes volna a magyar anyanyelvként történő oktatásban is felhasználni. Az idegen nyelvek oktatásának területét most azért nem is említem külön, mert az ezzel való kölcsönös kapcsolatok kölcsönös haszna és szükségessége – amint erre hozzászólásában Fülel-Szántó Endre is utalt – annyira kézenfekvő. Különben is elsősorban azt szerettem volna most kiemelni, hogy az érintkező gyakorlati és kutatási területek számára nekünk is van már mit nyújtanunk abból, ami van – ha van.

S hogy valóban legyen, minden szakember és minden érdeklődő számára hozzáférhetően, az is, ami ma már lehet, s az is, ami ma még csak csírájában, mint az elért eredményekben rejlő további lehetőség van meg, hogy a későbbi munka során kibontakozhassak és kiteljesedjék, – ez a megalakítandó szakosztály előtt álló feladat. Ez a feladat azonban, mint az mindabból, amit ma itt elmondtunk, világosan kiderül, olyan nagy és sokrétű, hogy legelsőül is elengedhetetlen lesz, hogy a szakosztály rangsorolja, sőt időrendbe állítsa a teendőket, felmérve saját erőit és a rendelkezésre álló lehetőségeket, s csak távlatilag megvalósítható tervektől elválasztva kitzúzza a maga és tagjai számára a belátható időn belül elvégezhető, s azon belül el is végzendő konkrét feladatokat. Lássunk hozzá mihamarabb!

Szabó Dénes: 1. A mostani megbeszélésünk tárgykörében – úgy gondolom – hasznos lesz felhívni a figyelmet arra az egyébként természetes tényre, hogy a nyelvkönyvíró és a nyelvoktató feladatai sajátosak. A forgalomban levő magyar nyelvkönyvek ugyanis többször voltak már megbeszélés tárgyai, s ekkor a dicsérő szavak mellett hangzottak el olyan kifogások is, amelyek véleményem szerint tulajdonképpen nem a tankönyvírókat terhelik, illetve amelyek nem róhatók fel hibájukul. A nyelvkönyvíró könyvében egybegyűjti azt a nyelvi és kulturális anyagot, amely az adott időszakban didaktikailag jól hasznosítható, és a feldolgozás során, a fokozatosság elvének szem előtt tartásával, meghatározza az anyag didaktikai sorrendjét. A nyelvoktató ezt alapul véve kidolgozza tanulócsoportjai részére a részletes oktatási tervet, amely az igényeknek és a képességeknek leginkább megfelel, kijelöli a tanítandó anyagot, és olyan oktató módszert választ, amelytől a legjobb eredményt reméli. A tankönyvnek mindig szélesebb kör igényeit kell kielégítenie, mint egy-egy tanulócsoportét, de a tárgyalás színvonalában sem igazodhat csupán egy-egy csoport felkészültségéhez. Az oktatónak nemcsak hogy szabadságában van az anyagban való válogatás, hanem kívánatos is, hogy ezt megtegye kellő mértékkel. Aki pl. úgy látja, hogy a **kerekas kút** szavakra, vagy

éppen a **kettőnk**, **hármónk** nyelvtani alakra nincs szüksége, bátran hagyja el. Ugyanígy a könyvben található gyakorlatok is csak iránymutatók a további didaktikai feldolgozáshoz: segítségükkel konkrét programokat lehet készíteni. Vonatkozik persze mindez a könyvből magánúton tanulóra is, bár az ő helyzete ilyen tekintetben érthetően nehezebb.

2. Ezzel a gondolatcsoporttal rokon a zárt **ë** hang rendszeres tanításának a kérdése. Kodály Zoltán egy értekezleten sajnálkozott amiatt, hogy ennek a hangnak a szerepe meg van ugyan említve magyar nyelvkönyvünkben, de használatának tanítása nincs következetesen végigvezetve. Szerinte e hang beszédbeli használatát nehézség nélkül meg lehetne tanítani a külföldiekkel, hiszen az angol nyelv hangjainak annyi árnyalatát is meg tudják tanulni. Az **ë** használata azonban köz-, illetve irodalmi nyelvi kérdés. Ha valaki mégis rendszeresen tanítani akarná, preparálja ki a könyvet programozása közben. Különben is – gondolom – a külföldieket talán inkább a nyílt **e** hang szép kiejtésére lehetne vagy kellene megtanítani!

3. A magyar nyelv tanításakor haszonnal támaszkodhatunk a tanuló anyanyelvi nyelvtani ismereteire. Német anyanyelvűek esetében ma is járható útnak tartom az igés mondatral való kezdést, mint ezt már mások is tették a múltban. Ekkor azonban a névszói állítmányoknál a kopula elhagyásával kell számolni. – A magyar esetek közül azoknak a tanítása ajánlatos, amelyek megvannak az anyanyelvben is. A finneknél pl. valamennyit lehet tanítani.

4. A realiztikus cél miatt változik leginkább a nyelvi anyag kiválasztásának és feldolgozásának a módja. Elképzelhető olyan magyar nyelvkönyvek készítése, amelyek kizárólag valamely foglalkozási ág igényeit elégítik ki, pl. a diplomatákét. Ilyet már készítettek is (Koski–Mihályfi, 1962). – Ezzel a céllal függ össze az oktatás tempója is. A tanfolyam menetét az anyag bizonyos mértékű csökkentésével szükség esetén gyorsítani lehet.

5. A nem létező magyar nyelvi szerkezetek, a ki nem használt nyelvi lehetőségek számbavétele rendszertani szempontból fontos lehet, de az efféle „negatív” nyelvoktatás semmiképpen sem célravezető. Hibás alakokat nem szabad tanítani még az elkerülés ürügyén sem! A tanuló szempontjából nagyon fontos, hogy a nyelvkönyv könnyű legyen.

6. A mondatmodellek tanítása, különösen a fiataloknál, könnyíti és gyorsítja a munkát, de vigyázni kell, hogy kizárólagos ne legyen. A tanulót gondolkodó nyelvi aktivitásra kívánjuk nevelni. Egyébként a gyermekek számára hasznos módszer, tényleg, rendszerint a felnőtteknek is jó.

7. Nemcsak a szabadegyetemi oktatásban, hanem általában igen kedvelt módszeres fogás a dallal, nótával való tanítás. Bodolay kollégánk mester ebben. De hogy csupán dalokkal tanítsunk nyelvet, mint amivel egyes német nyelvtanárok próbálkoztak, – az nem vezethet eredményre.

8. Bár a „Learn Hungarian” című nyelvkönyvünkhöz kiegészítésképpen a magyar rádió négy kiváló bemondójának a közreműködésével már három évvel ezelőtt elkészültek a hangos felvételek, a lemezek közzététele mindmáig várat magára.⁴ Ezek a hangfelvételek nemcsak alapanyagul szolgálhatnak különböző nyelvű programozásokhoz, hanem alkalmasak lesznek arra is, hogy segítségükkel tanulmányozhassuk köznyelvi kiejtésünk sajátosságait, s hogy műszeres laboratóriumi méréseket végezzünk a magyar kiejtési normák helyes megállapítása végett.

Bánhidi Zoltán: Örülök a mai összejövetelnek, mert jó alkalom, hogy tájékozódjunk és tájékoztassuk egymást; itt jelen van ugyanis valamennyi, a magyart idegen nyelvként oktató intézmény és szerv vezetője, de mellettük jelen vannak a legtöbben azok közül is, akik az elmúlt évtizedekben tettek valamit a magyarért mint idegen nyelvért.

A felszólalásokból kiviláglik, hogy a negyedszázada – az akkori budapesti tudományegyetem idegen ajkú hallgatóinak hivatalos magyaroktatásával – meginduló munka mennyire kiterelődött; s e szerteágazó munkaterületről kaptunk most egy kis ízelítőt. Ezt még az sem zavarja, hogy az itt elhangzott kérdések közül számos már többször és több helyütt felvetődött. Ezt a publikációk bizonyítják, ha valaki átnézi a magyar és a nemzetközi nyelvészkongresszusok anyagát, a magyar nyelvészeti és módszertani folyóiratokat, az egyetemi évkönyveket, az anyanyelvi konferenciák ki-

adványait, a minisztériumi lektori értekezletek tájékoztatóit, s természetesen, a külföldiek magyartanításával foglalkozó intézmények tankönyveit, jegyzeteit, hangosanyagát. Az egyik felszólaláshoz például csak időrendi kiegészítésként legyen szabad annyit megjegyezni, hogy a Központi Magyar Nyelvi Lektorátuson már az 1957/58. tanévben a bölcsészhallgatóknak „kultúrszövegen” is tanítottunk magyart (Bánhidi: Magyar múlt. Egyetemi jegyzet. Bölcsészettudományi Kar. Bp., 1958.); a budapesti orvostudományi egyetem külföldi hallgatóit pedig az 1961/62. tanévben az orvostudományi egyetem szaklektorálásával kiadott szaknyelvi jegyzetből oktattuk (Bánhidi: Az orvosi nyelv. Egyetemi jegyzet. Budapesti Orvostudományi Egyetem. 1962.); vagy 1964-ben már többféle műszaki szövegből is voltak jegyzeteink (Bencsáth Aladárné: Magyar nyelvű szakmai olvasmányok. Tankönyvkiadó. 1964. – A műszaki tudományok magyar úttörői. Tankönyvkiadó. 1964.).

Eredmények vannak; s talán nem is kevés. De mégsem lehetünk elégedettek, mert nem történt meg minden azért, hogy a lehető legjobban oktassuk a magyart mint idegen nyelvet, s még kevésbé voltunk eredményesek nyelvünknek a tudományos bemutatásakor a világ számára.

Ezért örülnék még jobban, ha ezen a találkozón inkább előre tudnánk nézni és lépni. Feladat akadna bőven, a szakmunkás pedig ebben a „szakmában” is kevés (alig több két-három tucatnál; erre a jelenlét is utal).

Leginkább szükség volna a nyelvünk rendszerét bemutató grammatikákra (kontrasztivokra, univerzálisokra, szöveggrammatikákra), szövegfeldolgozásokra, újabb szaknyelvi jegyzetekre, hangosanyagokra. De hogy mire van vállalkozó, illetőleg mire lenne kiadó (Szépe György is egy régi felszólalásában „fogyasztók”-ról beszélt: vö. A magyar nyelvért és kultúráért. Tájékoztató az 1970. augusztus 1–15-e között megrendezett anyanyelvi konferencia anyagából. Szerk. Imre Samu. Bp., 1971. 138.) –, vagy mihez nyújtana ösztönzést például az Akadémia, azt jó volna tudni minél előbb. S ha nem akarunk elmaradni az európai tudományos szinttől, neki kellene fogni az újabb munkáknak. (Az idő gyors múlására például csupán két figyelmeztető: a „Lehrbuch der ungarischen Sprache” című nyelvkönyvünkre már 1952-ben megvolt a szerződés, s mégis csak 1958-ban került a „piacra”; a „Learn Hungarian” hangosanyaga már 1974 júliusában elkészült a Hanglemezgyártó Vállalatnál, és még mindig késik a megjelenés;⁵ de – a másik oldalról – hány olyan tervezett vagy nekiindult vállalkozásról tudunk mi itt levők, ahol a vállalkozó szerző vagy szerzői társulás legfeljebb a szerződés-kötésig jutott el, esetleg akadályozva ezzel mások kutatását.)

A társadalmi-tudományos igény feltétlenül megvan, sőt egyre növekszik nyelvünk iránt – azt hiszem –, ez mindenki előtt világos. (Mégis a bizonyító statisztikai adatokból: a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus 1952-ben valamennyi szakon és három évfolyamon 30 egynéhány hallgatóval indult, ma csak a Semmelweis Orvostudományi Egyetemen, két évfolyamra csökkentve több mint 100 hallgató van; – vagy egy másik: a „Learn Hungarian” I. kiadása 4300 példányban jelent meg, a IV. kiadás pedig 11 000 példányban.)

Horváth Tibor: A Hegyi Endre által tartott bevezető a nyelvoktatási koncepció, az alapelvek, a terminológiai és egyéb elvi, módszertani kérdések megvitatását sürgette és szorgalmazta. A hozzászólók azonban a problémák széles körét érintették, inkább a részleteknek szentelve figyelmet. Bizonyos fókusz ez érthető is, mert a magyar mint idegen nyelv témakörében hosszú idő óta ilyen szintű ankéton nem találkozhattak a szakemberek: nyelvészek, oktatók, oktatásszervezők, metodikusok és nyelvkönyvírók.

A soknemzetiségű idegen ajkúak magyar tanítása, amely a korábbi grammatizáló-fordító vagy direkt módszer szerint folyt, nem azonos „a magyar mint idegen nyelv”-oktatás diszciplínájával. Ez utóbbi a vonzatközpontú, transzformációs nyelvoktatási módszer. Nemcsak felsőoktatási intézményeinkben és a Nemzetközi Előkészítő Intézetben oktatjuk e módszer szerint a magyart, hanem az elért kutatási eredmények alapján speciális szak is az Eötvös Loránd Tudományegyetem Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán.

A képzés célja, olyan tanárok kinevelése, akik megfelelő szakmai, pedagógiai és módszertani ismeretek birtokában képesek idegen anyanyelvű hallgatókat a magyar nyelvnek szóban és írásban való helyes használatára megtanítani. A III–V. éves magyar és idegen nyelv szakpárosítása, nappali tagozatos magyar és nem magyar anyanyelvű hallgatók vehetnek részt e speciális szakképzésben, mindkét szakjuk megtartásával. Jelenleg 38 hallgatónk van. Nyolcan készítenek szakdolgozatot. A képzés tantárgyai: A magyar mint idegen nyelv, audiovizuális oktatás, fonetika és beszédtechnika, magyar kultúra, óralátogatás, szakdidaktika és tanítási gyakorlat. Az óralátogatás és a tanítási gyakorlat alap- és középfokon a Nemzetközi Előkészítő Intézetben, a haladó fokon pedig egyéb felsőoktatási intézményeinkben történik.

A magyar mint idegen nyelv tantárgy célja: megismertetni a hallgatókat a magyarnak idegen nyelvként való szemléletével, s bemutatni, hogy ez a szemlélet milyen korszerű módszerekben, módszertani eljárásokban realizálódik a tanítás folyamán. Alkalmazott nyelvészetről lévén szó, az oktatás használati értékük szerint igazodik a magyar leíró nyelvészet törvényeihez, az általános nyelvészeti elképzeléseket pedig alkalmazhatóságuk szerint értékesíti. Mindebben különös gondot fordít a kontrasztivitás és tipológia szempontjaira. (Lásd: A magyar mint idegen nyelv speciális szak. Tantervek. Tantárgyi programok. 4. lap.) A tárgy feldolgozásának alapformája a kiscsoportos oktatás előadás és szemináriumi gyakorlat keretében, melyeket önálló anyagfeldolgozás, óralátogatás és tanítási gyakorlat egészít ki. A vizsgákra való felkészülésre elsősorban azok a jegyzetek állnak a hallgatók rendelkezésére, melyek az elmélet gyakorlati alkalmazása és a nyelvoktatási gyakorlatból leszűrt elmélet alapján íródtak. Pl. Hegyi Endre: *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* Bp. 1967.; Uő.: *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban.* Bp., 1971. A szerző most készülő újabb egyetemes jegyzete a hallgatók munkáját nemcsak megkönnyíti majd, hanem a szak, a szakma és az oktatás színvonalát is emelni fogja.

A hallgatók az audiovizuális és programozott nyelvoktatás elméleti és módszertani kérdéseivel is megismerkednek a képzés során előadás és gyakorlat formájában. Megtanulják a nyelvoktatás hagyományos, de bevált segédeszközei mellett a korszerű audiovizuális oktatástechnikai eszközök pedagógiai rendeltetését, kezelését, alkalmazását és felhasználhatóságát a nyelvoktatásban. Megismerkednek a programozott nyelvoktatás alapelveivel, terminológiai kérdéseivel, a nyelvi programozás módjaival és a különböző programok, audiovizuális tananyagok készítésének elvi és módszertani kérdéseivel.

A lektorátust már régóta foglalkoztatja az a gondolat, hogy szükséges és hasznos lenne valamilyen meghatározott szintű és társadalmi igényt kielégítő komplex audiovizuális tananyag előállítás, melyet nemcsak a hazai, hanem a külföldön folyó nyelvoktatásban is egyaránt hasznosíthatnánk. Ez az igény és szükséglet-kielégítés jogos és kívánatos az itt elhangzott hozzászólások alapján is. Épp ezért javaslom a különböző társadalmi szervezetek, intézmények szellemi és anyagi erőinek összevonását, egy munkacsoport megszervezését, egy audiovizuális tananyag szellemi, anyagi és technikai bázisának a létrehozását.

Sem a vonzat-, sem a mondat- sem pedig a szöveggéközpontú nyelvoktatás nem mondhat le a beszédtanításról. Ez a modern nyelvoktatás egyik fő jellemzője, így a korszerű tanárképzésbe szervesen épül be a fonetika és beszédtechnika oktatása. A tantárgy egyik célja, hogy hallgatóink elsajátítsák a szép magyar ejtést, a másik pedig hogy fonetikai, illetve beszédtechnikai ismereteik birtokában a külföldiek magyar artikulációs bázisát ki tudják alakítani a külső és belső hangkontrasztivitás alapján. Ismerjék a kiejtés- és beszédhibák javításának és a halláskészség fejlesztésének módjait és módszereit. Tudják feltárni a leggyakrabban előforduló kiejtészhibákat a különböző nemzetiségű hallgatóknál a képzés helye és módja szerint stb. Az oktatás előadás és gyakorlat formájában történik.

Minthogy kontrasztív fonetikai és intonációs vizsgálatok több helyen is folynak, célszerű lenne a felgyűlt tapasztalatok megbeszélése munkaközösség keretében, az eredmények publiká-

lása, a tananyagokban való realizálása és hasznosítása a kiejtéstanítás színvonalának emelése céljából.

Tanárjelöltjeink a magyar kultúra tantárgy keretében megtanulják, hogyan és mit kell megismertetni a magyarul tanuló külföldiekkel országunk és népünk életéből, a múltból kiindulva a jelenkorig, hogy jobban megérthessék nyelvünket, gondolkodásunkat és kultúránkat. A képzés előadás formájában történik, kezdve a magyar nép és nyelv eredetével, életútjával, eljutva egészen napjainkig nagy korszakoként, feltárva mindazokat az anyagi, szellemi és kulturális értékeket, javakat, melyek e nép közös kincsét képezik és alapját, illetve lényegét a magyarságtudománynak, divatos szóval a „hungarológiának”.

Ötödéves hallgatóink heti két (2) órában szakdidaktikát tanulnak előadás és gyakorlat formájában. A tantárgy célja: olyan sajátos gyakorlati képzés nyújtása magyar és más nemzetiségű nyelvszakos tanárjelöltek részére, amelynek birtokában a magyart mint idegen nyelvet eredményesebben oktathatják. A képzés során megismerkednek a szakdidaktika feladatkörén túl a nyelvoktatás s ezen belül a magyar nyelvoktatás elméletével az idegen anyanyelvűek aspektusából, a szakdidaktika segéd tudományainak alkalmazásával a magyar nyelvtanulás-nyelvtanítás folyamatában. Megtanulják az óravázlatok, óratervek, tanmenetek készítésének, adott anyagrész feldolgozásának elvi és módszertani kérdéseit, illetve mindazokat az igényeket és követelményeket, amelyeket a korszerű nyelvoktatás joggal támaszt az idegen ajkúakat tanító tanárokkal szemben.

A magyar mint idegen nyelv speciális szakképzés, e rövid tájékoztatás alapján is kitűnik, hogy tudományosan, elméletileg, módszertanilag jól megalapozott pilléreken nyugszik, amely nemcsak új színfoltja egyetemi oktatásunknak, hanem garanciája a korszerű nyelvoktatásnak, az oktatás színvonala emelésének, új tanárnemzedékek kinevelésének és a gyakorló magyar nyelvoktató tanárok továbbképzésének.

A magyar mint idegen nyelv speciális szakot a társadalmi szükséglet hozta létre a lektorátus vezetőjének és közvetlen munkatársainak negyedszázados oktató-kutató munkája eredményeként, mely társadalmi szükséglet napról-napra fokozódik. Jelen anket is ezt igazolja.

Csak helyeselni és támogatni lehet az MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztálya Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának azt a törekvését, hogy összefogja és koordinálja mindazokat a szervezetet, szervezeteket, intézményeket hazánkban és külföldön egyaránt, melyek szívügyüknek tekintik az idegen ajkúak magyar oktatását, tudományos és kulturális eredményeink, értékeink megismertetését és terjesztését.

Kornya László: Van olyan vélemény, amely szerint a nyári egyetemeken folyó nyelvoktatás eleve eredménytelenségre van ítélve. A Debreceni Nyári Egyetem utolsó évtizedének magyartanítási tapasztalatai ezt a véleményt cáfolják. Ennek magyarázatát részben abban találhatjuk, hogy a magyar nyelv iránt bármilyen formában is érdeklődő külföldi a számos magyarországi nyári egyetem közül azért választja a debrecenit, mert az mint a magyar nyelv és kultúra közvetítője sajátosan felel meg igényeinek. A nyelvtanulásban olyan fontos egyéni motiváció mellett lényeges még, hogy a külföldi nyelvtanuló szándéka és a nyári egyetem nyelvtanítási koncepciója és stratégiája gyümölcsözően találkozik.

A Magyarországon és szerte a világon folyó magyar nyelvoktatás sajátos fóruma a Debreceni Nyári Egyetem magyar nyelvtanfolyama. Az 1977 nyarán ötvenedik évébe lépő nyári egyetem működésének utolsó évtizedében számos olyan törekvést lehetett tapasztalni, amely a magyar kultúra magas szintű és korszerű közvetítése mellett a magyar nyelv oktatását átfogó rendszerben, modern kommunikációelméleti, nyelvészeti és nyelvpedagógiai módszerekkel igyekszik megvalósítani. Mindez a szerkezeti-műveleti nyelvtani és szituációs lexikai modellre épülő egységes tananyag (Fülei-Szántó Endre: Magyar nyelv I-IV. Bp., 1972. TIT Idegennyelv-oktatási Központ kiadása (tanári segédkönyvvel együtt, 1974.) alapján szervezett komplex nyelvtanfolyam (3 hét, heti hatszor 3 tantermi óra, közös és egyéni nyelvi laboratóriumi foglalkozás, nyelvtani és he-

lyesírási konzultáció, fonetikai torna, helyes kiejtési és fordítási verseny stb.) keretében változatos módszerekkel történik.

1977-ben megjelentettünk egy módszertani gyűjteményt, amely a külföldiek magyartanítása debreceni műhelyébe kíván betekintést nyújtani.⁶ A gyűjtemény a külföldiek magyartanítására szánt tananyag és a feldolgozás módszereinek sokoldalúságát egyaránt szeretné megmutatni (Lévai Béla: Grammatikatanítás a szerkezeti-műveleti modell keretében; Kornya László: Szövegmunka és lexikai gyakorlatok; Oláh Tibor: Közlési formák – közlési szituációk a dialógusokban; Fülei-Szántó Endre: Prozódia és fonetika; Hunyadi László: A zenei motiválás lehetőségei; Pelyvás F. István: Képi szemléltetés; Révay Valéria: Magyar nyelv- és stílusgyakorlatok a haladó csoportokban).

A gyűjtemény szerzői a nyelvész kutatók és a nyelvtanárok meglehetősen széles táborát képviselik: amellett, hogy minden szerző a Debreceni Nyári Egyetem tanára, valamelyik magyar felsőoktatási intézményben a magyar, illetve valamelyik idegen nyelv nyelvész kutatója, gyakorló tanára.

Jónás Frigyes: A magyar mint idegen nyelv az alkalmazott nyelvészet része, s mint ilyen, a következő kérdésekre vár feleletet: Mit alkalmazunk a nyelvészetből és milyen szempontból? Milyen módszerek alkalmazása következik a magyar nyelv jellegéből?

A grammatika szabályozórendszer, melynek segítségével a nyelv alapvető működtetését biztosítjuk. Szerkezete egyfelől a formális logika osztályozási alapelveit követi (kategóriák), másfelől a nyelvi kifejezési forma és az ember viszonyát tükrözi (funkció), tehát azokat a nyelvi törvényeket alkalmazza, melyek a nyelv elsajátítását az általános emberi gondolkodás szabályaival az ún. „langue”-kódok feltárásában összekötik, ugyanakkor azonban képesek – a megközelítés természetétől függően – kontrasztív vagy „önkontrasztív” módszerrel a különbözőséget is megjeleníteni a „parole”-ban.

A magyar nyelv sajátja a szóelemek egymás mellé rakhatósága, mely kedvező helyzetet teremt a vonzatközpontú nyelvoktatás alkalmazására. Ismeretes, hogy a vonzatközpontú nyelvoktatás a funkcionális vizsgálat alapjain nyugszik. Lényege a grammatikai szerkezetminta, mely lehetőségében „készen áll újabb és újabb összefüggésekben mondatot alkotni” (Hegyi Endre: Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere.) Bp., 1967. Tankönyvkiadó. 11. lap). A fentiekből szorosán következik, hogy a vonzatközpontú nyelvoktatás utat nyit a kérdő-struktúrás és a transzformációs eljárások egész sorának.

Ezekkel a módszerekkel eljuthatunk addig a szintig, ameddig a grammatika alkalmazása képessé teszi alkalmazóját, hogy gondolatai idegen nyelvi formába öltöztetve életre keljenek. Amikor az idegen nyelv elsajátítási folyamata a célnyelv által „frontálisan” elhelyezett élmények nyelvi megragadhatóságának terére érkezik, a grammatika közvetlenül már nem tudja biztosítani a nyelv működtetését, ezért utat nyit egy, az emberi személyiséghez szorosabban kapcsolódó szabályozórendszernek, a stilisztikai szempontoknak. Csakhogy míg az anyanyelvi tanulási folyamatban a stilisztikai szempontok az ösztönösen felhalmozott anyanyelvi ismeretek elrendezését célozzák, addig a magyar mint idegen nyelv elsajátítási folyamatában a stilisztika szempontjainak a nyelvi ismeretszerzést kell elősegíteniük.

Amikor a stilisztikák tárgyukról fogalmat alkotnak, nem szorítkoznak csupán az anyanyelvi kifejezések stílár normáira, hanem kiterjed figyelmük egy tágabb körvonalazású stílusértelmezésre, az ember és a való világ kölcsönhatására, a szituációkra, a magatartásformákra, az ember értékrendszerének megvalósulási módjára, melyben a gondolkodás minősége, a valóságról alkotott ítéletek összessége tükröződik. A gondolkodás potenciális nyelvi formáit (a „langue”-kódokat), s a megnyilatkozás nyelvi tényeit (a „parole”-t) az ismeretek gyarapodása, a tapasztalás mélysége, az alkalmazás rutinja szabályozza, s mint stílusbeli gazdagodást jeleníti meg.

Anyanyelvi környezetben az ember a helyzet-, „drill” útján frontálisan kerül szembe a stílussal. A tanulás módja ebben az esetben az ismeretszerzés legösszetettebb lehetősége, a tapasztalás és az átélés. A leginkább emberközpontú grammatika tehát nem a tankönyvekben, hanem a társadalom konvencionális kapcsolataiban lelhető fel, mivel az emberiség összes szituációja – jóllehet nyelvileg leírható – nem rendelhető alá a szoros grammatikai szabályoknak. Pl.: **eb** vagy **kutya** – nem mindegy; az **ebadó** előtagját a **kutyaharapás** előtagjával nem cserélhetjük fel. Hogy miért, ez a grammatika kereteiben nem magyarázható meg.

A nyelvet nem anyanyelvi szinten ismerő sok esetben a szituáció ismeretét sem vallhatja magáénak, mivel az adott népek és kultúrák fogalmaik tekintetében sem teljesen azonosak. Pl. az ázsiai és az afrikai népek életmódja, kultúrája, fogalomvilága nagy mértékben különbözik az európaiakétól. De ne menjünk olyan nagyon messze. Nagyon is kézenfekvő, hogy az angol **how do you do** alkalmazásának kötelező voltát a magyarnak nehéz megszokni. Az orosz ugyanakkor nevet a magyar **kezit csókolom**-on. . . Sem egyik, sem másik nem fordítható le.

Az a tény, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulásának első szakaszában a grammatika játssza a döntő szerepet, s a stiláris sajátosságok ebben gyökereznek, nem zárja ki azt, hogy csak bizonyos fokú grammatikai tudás megszerzése után válik lehetővé a stílus kiművelése. Az első elsajátított lexikai egységek is képviselnek stiláris jegyeket, mégsem beszélhetünk a szó igazi értelmében stílusról, mert értékük csupán a legalapvetőbb szituációk közömbös jelentésű szerepeire szorítkozik. Céljuk inkább a grammatikai struktúra megértetésének biztosítása. Az ilyen irányú stílusgyakorlatok tehát az alkalmazott stilisztika szempontjait követik, figyelembe véve a beszélt és írott nyelvi normák helyességét, a fogalmazás gondjainak megoldási változatait, a helyesírásnak az adott nyelvre alkalmazott szabályrendszerét. Csak így képes elősegíteni annak a nyelvhasználati normának a kialakítását, mely a produktív nyelvi tudásszint optimális megközelítéséhez elengedhetetlenül szükséges.

E rövid, vázlatzerű hozzászólással szerettem volna felhívni a figyelmet a magyar mint idegen nyelv elsajátításának produktív szintjére. Ugyanis a magyar mint idegen nyelv – mint az alkalmazott nyelvészet része – nem lehet mechanikus összekapcsolása az idegen nyelvek és a magyar nyelv tanítási módszertanának, hanem sajátos nézőpontú, a magyar nyelv működtetését az elsajátítási folyamatban vizsgáló értékrendszer, s ha nem is máról holnapra, de az elsajátítás végső fázisait is át kell tekintenünk.

Szépe György: *[Tanulások és tennivalók a magyar mint idegen nyelv ágazatában (Vitaösszefoglalás)]*

A vita hasznosnak bizonyult. Megérett rá az idő, a felsőbb szervek ennek felismerése által kezdeményeztek 1976-ban országos méretű összefogást ezen a szakterületen. A magyar mint idegen nyelv szakterülete több szempontból fontos: a Magyar Népköztársaság belső szükségletei, valamint a nemzetközi (európai és nemcsak európai) együttműködés szempontjából. A magyar mint idegen nyelv tanítása része az UNESCO által tervbe vett akciónak is, amely „az Európában kevésbé tanított nyelvek” oktatásának föllendítésére irányul.⁷

A feladat gazdasági (külgazdasági) és kulturális, sőt – megfelelő áttételekkel – politikai szempontból is jelentős.

A kulturális területen belül egyaránt figyelemmel kell lennünk az iskola és az iskolán kívüli oktatás (felnőttoktatás, tanfolyami oktatás; általában közművelődés) sajátosságaira.

A Magyar Népköztársaság határain belül és kívül egyaránt tekintetbe kell vennünk a magyarul tanulni kívánók szükségleteit és lehetőségeit – akár volt családjuknak kapcsolata magyar anyanyelvűekkel, akár nem volt.

Semmiképpen sem szabad azonban egyenlőnek tekinteni ezt a kérdést azoknak a magyar anyanyelvűeknek az iskolázásával, akik a Magyar Népköztársaság szomszédos országaiban élnek. Hasonlóképpen elválasztandó mai ülésünk témaköre a magyarországi nemzetiségi anyanyelvű ta-

nulók magyartanulásának kérdéséről. Mindkettő fontos ügy, de óvakodnunk kell attól, hogy „a magyar mint idegen nyelv” témájára szűkítsük le őket.

A fenti gazdag problematika körülhatárolásában az ülésen már megtörtént néhány lépés. További elméleti kutatás látszik azonban még szükségesnek; ebben a maihoz hasonló módon nemcsak a nyelvészek (alkalmazott nyelvészek) segítségére számítunk, hanem valamennyi érdekelt intézmény és szakma összefogására.

Az ankét eredményeit – mintegy közmegegyezés alapján létrejött határozatokat – hat pontban foglalhatjuk össze. (A „határozatok” a külső, felső szervek számára javaslatként tekintendők.)

(1) Megérett az idő, hogy a szakmában dolgozók *saját szervezeti formát* kapjanak. Erre a következő négy alternatív lehetőség közül lehet majd kiválasztani a megfelelőt (esetleg egynél többet is):

a) a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságon⁸ belül egy önálló szakosztály vagy szekció;

b) több munkahelyen dolgozó szakembereket egyesítő munkaközösség;

c) akadémiai (esetleg nem akadémiai) munkabizottság az Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság (vagy más testület) keretében;

d) önálló – vagy más intézményhez csatlakozó, annak keretében működő – kutatóközpont.

Mivel a szakterület nem csupán a magyarországiak ügye, ezért az a) megoldás látszik a legkedvezőbbnek; a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságon belül létrejövő egységnek azután lehet – akár több – munkaközössége is: b) megoldás.

A létrejövő szervezet látná el a szakterület koordinálásának feladatait; emellett a testületi élet a méltányos kritika és az elismerés fóruma is lehet.

(2) A *szakmásváltás* kérdése is megoldandó (vagyis az, hogy milyen tanulmányi, vizsga- vagy teljesítmény-követelményekhez lehet kötni a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanítását). Ez nemcsak jogi kérdés, hanem a szakma rangjának, jellegének és érdekvédelmének biztosítása; ez egyaránt érinti a tanárok, a tanulók és az oktató intézmények érdekeit.

Ezt a kérdést a magyarországi felsőoktatáson belül kell megoldani (figyelembe véve a nemzetközi normákat is). Megfelelő, teljes jogú és nemzetközileg is érvényes diplomát kellene biztosítani az oktatóknak. [Ehhez már csak nagyon kevés hiányzik, mivel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Központi Magyar Lektorátusán évek óta folyik a „C” szakképzés (három éven át, harmadik szakként).]

(3) A magyar mint idegen nyelv tanításával kapcsolatban fölmerült *kutatási igényeket, feladatokat* gondosan össze kell gyűjteni és csoportosítani.⁹

Az Oktatási Minisztérium és a Magyar Tudományos Akadémia tudományirányító szerveinek együttesen kellene megosztani a feladatokat az érdekelt felsőoktatási és egyéb kutatóhelyek között. Ezzel kapcsolatban kívánatos a feladatok megrendelése témafinanszírozás formájában.

(4) Szükség van a szakterület *továbbképzésének* megszervezésére is. A néhány évig sikeresen működött „lektori konferenciát” újra kellene éleszteni szélesebb formában.¹⁰ Részt vállalhatna a továbbképzésben az ELTE, a már említett testületi részleg, továbbá, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat is.

(5) Biztosítani kellene a szakterület megfelelő *dokumentációját*, illetőleg *tájékoztatását*. Egy mozgékony időszaki kiadvány (bulletin) nemcsak a szakma eseményeiről és kiadványairól tájékoztatna, hanem mindenféle egyéb feladatot is ellátna. Tervbe vehető megfelelő feltételek elérése esetén a bulletinnek kisebb méretű folyóirattá (vagy más folyóirat mellékletévé) való fejlesztése.

(6) Végül koncentrálni kellene a *publikálást* a szakterületen. Ez nem elsősorban a szakterületre irányuló tudományos kiadványokra vonatkozik, amelyeknek számára is hiányzik megfelelő publikációs fórum. Sokkal inkább a tananyagokra (írásbeli, valamint audiovizuális oktatási segédletekre). Szakmailag is, gazdaságilag is – a tanárok és a tanulók szempontjából egyaránt káros az a jelenlegi helyzet, amelyben minden egyes oktatási egység teljesen független – sokszor félmatór –

anyagokat ad ki. Az érdekelt szervezeteknek a kiadókkal együtt kellene bizonyos sztenderd-sorozatok, kézikönyvek kiadását elősegíteniük.

Jegyzetek

¹A következő tizennyolc intézményből jöttek el képviselők, illetőleg szakértők: Bessenyei György Tanárképző Főiskola (Nyíregyháza); Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Magyar Nyelvi Csoport; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Központi Magyar Lektorátus (Budapest); Humboldt Egyetem, Finnugor Szakterület (Berlin); József Attila Tudományegyetem, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (Szeged); Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet (Kecskemét); Kosuth Lajos Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus (Debrecen); Kulturális Kapcsolatok Intézete (Budapest); Külkereskedelmi Főiskola (Budapest); Magyarok Világszövetsége (Budapest); Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (Budapest); Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Nyelvi Intézet (Budapest); Nemzetközi Előkészítő Intézet (Budapest); Oktatási Minisztérium, Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály (Budapest); Országos Pedagógiai Intézet, Magyar Nyelvi Csoport (Budapest); Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Országos Idegennyelv-oktatási Központ, valamint a TIT Fejér megyei, Hajdú-Bihar megyei és Győr megyei Idegennyelv-oktatási Szakosztálya a (Hajdú-Bihar megyei Szakosztály rendezte a Debreceni Nyári Egyetemet).

²Referátum a magyaroktatás kérdéseiről a Humboldt Egyetemen (Berlin, 1976.) (A szerk.)

³Ez az írásbeli változatban nem olvasható. – A szerk.

⁴Azóta 1978 márciusában megjelentek: Learn Hungarian. Hungaroton. SLP 3748-57. Stereo-mono. 25 cm (20 lemezoldal.)

⁵1978 márciusában megjelent.

⁶Az 1977. évi júliusi–augusztusi jubileumi nyári egyetemre megjelent: **Magyar nyelv külföldieknek.** (Módszertani gyűjtemény.) Összeállította Kornya László. (Bp. Debrecen) 1977. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. (Az egyes cikkeket külön lapszámozással a TIT Országos Idegennyelv-oktatási központja adta ki; a két füzetet Debrecenben állítottuk össze könyvecskévé.)

⁷Ez a feladat szerepelt a helsinki Európai Biztonsági és Együtműködési Értekezlet záróokmányában. A belgrádi Európai Biztonsági és Együtműködési Találkozón a magyar küldöttség 1977. november 11-én előterjesztette a Magyar Népköztársaság javaslatát „A kevésbé elterjedt és tanulmányozott európai nyelvek oktatásának és az e nyelveken írott művek lefordításának és kiadásának előmozdítása érdekében fogandó intézkedésekről”. – A téma szerepel az UNESCO jelenlegi munkatervében is; témaszáma 1107.

⁸1977. augusztus 25-én Nyíregyházán hivatalosan is megalakult a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság; ezen belül azonban – az eredeti tervekkel ellentétben egyelőre nem létesültek sem szakosztályok, sem szekciók. (Az 1977/78. tanév során előkészületek történnek „a magyar mint idegennyelv” szakterületének szervezeti összefogására.) – Itt jegyzem meg, hogy 1977 augusztusában két tudományos tanácskozáson is több előadás hangzott el ebben a témakörben: „A harmadik anyanyelvi konferencia” (Budapest, 1977. augusztus 8–13.) és „A magyar nyelvészek III. nemzetközi kongresszusa” Nyíregyháza, 1977. augusztus 23–27.) keretében.

⁹Néhány ilyen igény fölmerült ezen az anketon, valamint a két megelőző megbeszélésen. Felsoroljuk a két megbeszélésen elhangzott igényeket:

„szógyakorisági szótár; alaktani gyakorisági vizsgálatok (a különböző alaktani formák tanításának sorrendjét ezek a vizsgálatok döntően befolyásolhatnák); hanggyakorisági vizsgálatok; struktúragyakorisági felmérés (összevetve más nyelvek szerkezetével); stilisztikai kutatások (ezeken belül elsősorban

az írott és a beszélt nyelv különbségeinek alapos felmérése); pedagógiai kutatások (ezeken belül a tanított anyagrészek sorrendjét érintő kérdések); szociológiai-ideológiai jellegű vizsgálódások (tematikailag mit és hogyan kell különböző országokban és különböző körülmények között Magyarországról megismertetni a hallgatókkal); a tanulás céljából következő oktatási igény felmérése; „készüljön el a magyart idegen nyelvként tanítók írásainak szakbibliográfiája” (*Ginter Károly*);”

„I. általános témák: a beszéd, a nyelvhasználat korlátai, határai (performanciavizsgálatok); funkcionális szemléletű tankönyvet elkészítő vizsgálatok (egy adott formához milyen funkció kapcsolható); általános tankönyv-elméleti kutatások; II. grammatikai témák: a grammatikai szinonimák rendszere; a szórend szabályai (a határozottság és határozatlanság kategóriája, a nyomaték, az igekötő-használat); az időviszonyítás (perfektivitás, időhatározók, aspektus stb.); igekötők, vonzatok, a folyamatos és befejezett jelleg; az intranszítív és tranzitív igék; a lexikai függvények; a főnévi igeneves szerkezetek; a nominális mondat és a **van**-igés szerkezetek; a birtokos személyragozás morfológiai szabályai” (*Kígyóssy Edit*);

„milyen módszerekkel és milyen anyagon folyjék az írás és az olvasás tanítása; minimális szó- és struktúrákészlet (két hétre való oktatandó anyaghoz); a téma, a feldolgozandó szöveg magyarországi vagy külföldi jellegű legyen; milyen tárgykörökben és milyen kategorizálás alapján épüljön fel a tananyag” (*Szende Aladár*);

„milyen céljai vannak az idegen anyanyelvűek magyar-tanításának a Magyar Népköztársaságban és más országokban; hogyan módosulnak az ezeknek a céloknak elérésére irányuló módszerek a tanulók kora, előképzettsége, kulturális háttere, igényei, családi kapcsolatai (származás vagy házasság alapján) szerint (illetőleg még egyéb tényezők figyelembevételével); – meghatározandó – kutatások és tapasztalatok elemzése alapján – a segédanyagokra, általában a taneszközökre vonatkozó szükséglet (audiovizuális anyagok, vonzattáblázatok, a debreceni és a műegyetemi gépi nyelvészeti feldolgozások melléktermékei igénybevételével)” (*Szépe György*);

„az alapkoncepciók megvitatása a szakterületeken; a jelenleg forgalomban levő tankönyvek megvitatása; annak vizsgálata, hogyan lehet a magyart nyelvként és kultúraként egyszerre tanítani” (*Bodolay Géza*).

¹⁰ A lektori konferenciákat 1969-ben, 1970-ben, 1972-ben és 1974-ben a Kulturális Kapcsolatok Intézete, az Oktatási Minisztérium és a Nemzetközi Előkészítő Intézet rendezte. Anyaguk (részben) megjelent Ginter Károly szerkesztésében.

A magyar mint Idegen nyelv. (Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának 1977. június 21-i ülése.)
Szerk. Szende Aladár és Szépe György = Nyr: 102:299–332.

Kontra Miklós

Széljegyzetek a magyarról mint idegen nyelvről

A magyar mint idegen nyelv (a továbbiakban a rövidség kedvéért: MID) tárgyában rendezett vitaülés (vö. Nyr. 102:299–332) majd minden résztvevője hangsúlyozta valamilyen formában a téma fontosságát, főleg hát számukat szaporítanom. Szeretnék viszont néhány rövid megjegyzést fűzni a vita írásos változatához, a nyelvtanuló, a nyelvtanár (újabbán MID-tanár is) és a nyelvtanárképző gyakori összemosódó, de nem egyszer jól el is különülő szempontjaiból fogalmazva meg őket.

1. Kígyóssy Edit futólag megemlítette a vitában a magyarországi és a külföldi magyartanítás közti különbséget (311). Ezt a gondolatot némileg kibontva azt mondhatjuk, hogy a magyar mint *második nyelv* és a magyar mint *idegen nyelv* különbségéről van szó. A hazai és a külföldi szakirodalomban e két fogalom körül van bizonyos terminológiai homály, aminek enyhítésére szeretném a következő javaslatot tenni:

Nevezzük *második nyelvnek* a kétnyelvű (B_2) beszélők mindennapi használatú nem anyanyelvét. Ilyen értelemben a magyart második nyelvként tanulja egy baranyai német anyanyelvű kisiskolás is, és a Debreceni Nyári Egyetem négy hétre hazánkba látogató hallgatója is. Helyzetükben az a közös, hogy mondhatni a nap minden órájában két nyelvet használnak, azaz kétnyelvű („bilingvis”) nyelvközösségek tagjai.

Idegen nyelvnek pedig az anyanyelvvel a mindennapi használatban nem váltakozó nem-anyanyelvet nevezhetjük. Ilyen értelemben idegen nyelvet tanít a berlini magyar lektor éppúgy, mint egy hazai egyetemi idegen nyelvi tanszék oktatója. Tanítványaik kétnyelvűek (B_1), hisz egy nem-anyanyelvet is tudnak valamilyen fokon, de olyan kétnyelvűek, akik egynyelvű nyelvközösségekben élnek. Táblázatban így fest a helyzet:

Beszélő	Nyelvtudás	Mindennapi nyelvhasználat	Nyelvközösség
Egynyelvű	L_1	L_1	egynyelvű
B_1	L_1 és L_2	L_1	
B_2	L_1 és L_2	L_1 és/vagy L_2	kétnyelvű

A második nyelv tanárának az idegen nyelv tanárához képest könnyebb a dolga – ezt mindenki tudja, esetleg maga is tapasztalta. Nem tekinthető trivialisnak azonban, egyelőre legalábbis, hogy a két lényegesen különböző nyelvtanulási folyamat eltérő tanári stratégiát, tananyagot és tanfolyamszervezést igényel. Keveset tudunk arról, hogy miben és hogyan térjenek el az említett tanulást befolyásoló tényezők.

2. Többen sürgették megfelelő nyelvtan(ok) és szótár(ak) elkészítését. Nem esett szó viszont egy nagyon hiányzó láncszemről: a MID-tanulót a kétnyelvű szótártól az értelmező kéziszótárig elvezetni hivatott egynyelvű kéziszótárról, amin körülbelül az „Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English”-hez hasonló méretű és „filozófiájú” szótárt értek. Ennek kétségtelenül az Értelmező Kéziszótár lehet a szülőatyja, de az arányos kicsinyítés önmagában csak félmegoldás – „MID filozófia” is kell.

3. A magyarázó szótár mellett égetően szükséges (jobb híján) „lingvokulturális” -nak nevezhető szótár is (vö. pl. V. I. Kosztomarov és E. M. Verescsagin munkáit). E szótár az „örök lefordíthatatlanok” gyűjteménye lehetne, a magyar élet, kultúra és nyelv specifikumait MID-szempontról (is) mélyen elemző tanulmányok jéghegyének a csúcsa. A lingvokulturális különbségek feltérképezésére orosz–angol viszonylatban számos jó példát találunk már, hadd említsek egyet röviden. R. A. Peace, a University of

Hull professzora, „Russian Concepts of Freedom” című tanulmányát, ami a *Journal of Russian Studies* 35. számában (1978:3–15) jelent meg. Peace az orosz, angol és amerikai irodalomban tallózva nyomon követi a *вольность*, *воля*, *свобода*, valamint a *liberty*, *freedom* és *liberation* szavak pályafutását.

Nem a hagyományos kétnyelvű, hanem a lingvokulturális szótárba való például az ilyen megfelelés: *suburban school* (US): *belvárosi iskola* (azaz mindkét nyelvben: „jó iskola”).

4. A magyar zárt és nyílt e örökzöld vitájában Bodolay Géza és Somos Béla megnyitotta az alkalmazott nyelvészeti korszakot. Nekem Somos Béla véleménye kedvez, mert bár nincs anyanyelv járásomban két »e«, nem diszkvalifikál mint magyartanárt. De van Somosnak egy praktikus, „alkalmazott nyelvészeti” érve, ami nagyon fontos: „a »Mit kértek? – Mit kérték?« jelentéskülönbségét a szituáció, illetőleg a szöveggörnyezet magyarázhatja” (321). Azt hiszem nemcsak magyarázhatja, hanem magyarázza is. Nem emlékszem egyetlen esetre sem, amikor e két mondatot félreértettem volna, holott nekem a kettő egy. Ettől függetlenül persze disszertációkat lehetne (kellene!) írni az elméletileg lehetséges összes nyelvi kétértelműség és a valóban működő, a szöveggörnyezetben vagy a beszédhelyzetben nem feloldódó kétértelműségek kérdéséről.

5. Megkaptuk Bloomingtonban (1978. szeptemberében) a *Learn Hungarian* négy éven át készült hanglemezeit – és tanár és tanítvány egyaránt azon kapta magát, hogy furcsán-kényszeredetten fogadja. Mert hát mire jó egy olyan *hanglemez*, amelyen *folymatos* beszéd van? Át lehet másolni szalagra, s akkor kiküszöböltük a gramofont, ezt a magnetofon megléte óta elavult nyelvoktatási segédeszközt. De hol az a technikus, aki 20 lemezoldalnyi folyamatos felvételt szétvág és az ismétléshez szükséges szüneteket beilleszti a szalagba?

Ha már szó esik a hangosításról (van jobb szó a tancélú magnófelvételek készítésére?), hadd említsem meg a beszédértés tanításának világszerte, de nálunk különösen elhanyagolt voltát¹. A MID-tanfolyamoknak átgondolt, korszerű (és technikailag is elfogadható kivitelű) beszédértési összetevőjének is kell lennie, olyasféle anyagoknak, mint R. O’Neill és R. Scott „Viewpoints” vagy L. Dickinson és R. Mackin „Varieties of Spoken English” című munkafüzetei és szalagjai az angoltanításban. Ilyen tananyagok készítésében nyilván közreműködhetne a Magyar Rádió is.

6. Az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán folyó képzésről Horváth Tibor többek között azt írja, hogy a leendő MID-tanárok a szakdidaktika keretében „Megtanulják az óravázlatok, óratervek, tanmenetek készítésének, adott anyag részfeldolgozásának elvi és módszertani kérdéseit” (327). Ez szükséges is, jó is. *De mennyit tanítanak* ezek a hallgatók? Mert ha csak annyit, amennyit annak idején nekem a debreceni Kossuth Gyakorlóban kellett tanítanom (tárgyanként 12 órát) – s nagyjából ma is ez a helyzet mindhárom bölcsészkaron –, akkor a „pályaelőnyel” rendelkező, mert a célnyelvet majdan második nyelvként (is) tanító jelölt képzése éppoly kifogásolható mint az enyém volt, sőt: még kifogásolhatóbb. Azaz, a vitában résztvevő Fülei-Szántó Endre óhajával szólva: nem elég *nyitott*.

Széljegyzetek a magyar mint idegen nyelvről. = Nyr. 103:208–210.

Jegyzetek

¹Vö. E. Glyn Lewis and Carolyn E. Massad könyvét: **The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries**. Stockholm, 1975.; valamint Kádárné Fülöp Judit még kéziratban levő könyvét, amely az IEA-angol vizsgálat Magyarországra vonatkozó anyagát tartalmazza.

Szépe György

A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése

Előadásom három részből áll. Az elsőben a témát megkísérlem beágyazni a legutóbbi évek történeti, illetőleg szakmai-történeti összefüggéseibe. A második részben néhány szakmai kérdést érintek – terminológiai velejárójukkal együtt. A harmadik részben szervezeti kérdésekkel foglalkozom, és egy-két javaslatot teszek.

1. A „magyar mint idegen nyelv” a helsinki záróokmány után

1975-ben Helsinkiben – hosszú és kemény tárgyalások után – egy záróokmány aláírásával befejeződött az európai biztonsági és együttműködési konferencia. Az igen magas szintű aláírók a kontinens békéjének, biztonságának és együttes fejlődésének feltételei közé beiktattak egy kis fejezetet az idegen nyelvekről és civilizációkról (a 4. fejezet, (d) alfejezetében). Ennek a rövid szövegnek mindjárt az első bekezdésében megjelenik az idegennyelv-oktatásban választható nyelvek „diverzifikálására” irányuló javaslat – különös tekintettel a „kevésbé elterjedt” vagy „kevésbé tanulmányozott” nyelvekre.

Mivel a helsinki záróokmányt az európai országok írták alá (beleértve néhány olyan országot, amelyek földrajzilag nem európaiak, de Európa biztonsági kérdéseiben valamilyen módon érdekeltek), ezért az „utánkövetés” (Helsinki follow-up) európai témának számít. Túlmegy azonban Európa határain legalább három szempontból:

(1) politikai jelentőségében (mivel az aláírók közt megtalálhatók az érdekelt „nagyhatalmak”, az Egyesült Nemzetek Szervezete Biztonsági Tanácsának négy állandó tagja: a Szovjetunió, az Amerikai Egyesült Államok, Franciaország és Nagy-Britannia);

(2) elméleti jelentőségében (mivel ilyen jellegű megegyezés „modell jellegű” lehet más térségek számára is);

(3) s végül földrajzi szempontból is, mert az aláírók között szerepel két geográfiailag nem európai ország (az Amerikai Egyesült Államok és Kanada), valamint két olyan ország, amelynek egy része kívül esik Európa hagyományos fogalmán (a Szovjetunió és Törökország).

A helsinki utánkövetés két vonalát ismertetem igen röviden: az UNESCO és a Magyar Népköztársaság erőfeszítéseit; a kettő több ponton összekapcsolódik.

Az UNESCO feladatának tekintette a helsinki „harmadik kosár” kulturális és oktatási következményeinek gondozását, előmozdítását. Ennek érdekében mintegy két évnyi előkészítő munka után 1980. február 5. és 8. között Budapesten (itt a szomszédban, a Sport Szállóban) az UNESCO szakértői tanácskozást rendezett az Európában kevésbé oktatott nyelvek tanításának előmozdításáról. Ennek előkészítésében és munkájában részt vettem; az előkészületi évek alatt kapcsolódott össze – bennem és másokban – az idegen nyelvek tanításának, a „magyarnak mint idegen nyelvnek” a tanítása és a magyarnak mindenféle egyéb változatban való tanítása. A budapesti tanácskozás ajánlásait az UNESCO főtitkára képviselte a madridi értekezleten és az UNESCO közgyűlésén.

A Magyar Népköztársaság igen hamar operatív intézkedéseket tett a helsinki záróokmány határoza-
taiból adódó feladatok megoldására. Az 1977-es belgrádi („második helsinki”) értekezlet csekély számú elfogadott javaslata közül az egyiket a Magyar Népköztársaság nyújtotta be. Ezt a vonalat folytatja a magyar küldöttség a madridi („harmadik helsinki”) értekezleten is.

Még egy olyan jelentős eseményre szeretném felhívni a figyelmet, amelyben Magyarországnak kezdeményező szerepe volt. 1978. december 7. és 9. között Budapesten rendezték meg a Kulturális Kapcsolatok Intézete és a genfi Nemzetközi Tudományok Intézete közös rendezésében „A nyelv szerepe és helye a nemzetközi kulturális cserében” című konferenciát 18 ország 35 szakemberének részvételével – mint nem hivatalos helsinki utánkövető tanácskozást. Magyar kezdeményezés érvényesül a Pen Clubnak, valamint az UNESCO Könyv Bizottságának idevágó („Helsinki utáni”) akcióiban is. – S természetesen a magyar nyelvvel kapcsolatos külföldre irányuló akciók fölerősödése is részben ennek a következménye (erre még visszatérek).

Az önkéntes „Helsinki utáni” akciók sorában megemlíteném a franciaországi CIREEL által rendezett két nemzetközi tanácskozás: Strasbourgban 1979. április 17. és 21. között „Nyelvek és együttműködés Európában”, majd Urbinóban 1981. szeptember 16. és 20. között „A nyelvek státusa és tervezése” címmel (az utóbbi a szocialista országok részvételével). A Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes és az NSZK-beli Fachverband Moderne Fremdsprachen pedig 1980. április 8. és 11. között rendezett Hamburgban egy „Az európai nyelvek és idegennyelv-oktatás nemzetközi kongresszusa” elnevezésű tanácskozást. 1980. október 25. és 28. között pedig az olaszországi Meranóban rendezte meg a Trentói Egyetem a „A nyelvészeti problémák és az európai egység” című nemzetközi kongresszusát.

Részben ezekkel párhuzamosan, részben ezeknek tudomásulvételével folyt Magyarországon számos akció ebben az időszakban, melyek eredményeként a „magyar mint idegen nyelv” oktatása föllendülőben van bizonyos szempontból. 1977. június 21-én rendezte – alapos előkészítés után – az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága „A magyar mint idegen nyelv” című vitaülését. – 1977. augusztus 5. és 7. között Budapesten zajlott le a III. Anyanyelvi Konferencia, melynek egyik ülésén napirendre került a magyar nyelv oktatása külföldön. 1977. augusztus 25-én Nyíregyházán megalakult a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság. S 1977 szeptemberében rendezte a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja „A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben” című konferenciát.

Minden év nyarán sorra kerülnek a Debreceni Nyári Egyetem – immár fél évszázados – rendezvényei, ahol egyre inkább előtérbe kerülő szempont a külföldi (főleg nem magyar származású), magyar iránt érdeklődő oktatók és egyetemisták továbbképzése. S sorra kerültek a Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia által rendezett különféle tanfolyamok (amelyekről ezen a tanácskozáson mások számolnak be részletesen).

1977 után 1981 számít újabb kulminációs pontnak. Az idén ismét sorra kerültek a debreceni és az MVSZ rendezvények; ezek mellett három nagyobb szabású rendezvény: augusztus 2. és 7. között rendezték Pécsen a IV. Anyanyelvi Konferenciát; ezen külön szekció foglalkozott a magyar nyelv külföldi oktatásával. Augusztus 10. és 14. között rendezték meg Budapesten az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszust, melynek első fő témaköre a külföldi magyartanítás volt. S augusztus 26–27-én került sorra az V. Magyar Lectori Konferencia a Nemzetközi Előkészítő Intézet rendezésében – hét éves szünet után folytatva a lectori konferenciák hagyományát.

Hadd említsek meg két olyan rendezvényt, amelyek a közbeeső években Magyarországon kerültek megrendezésre, s amelyek – közvetve – kapcsolatban állnak témakörünkkel: 1979. április 24–25-én rendezte Békéscsabán a TIT, a Magyar Nyelvtudományi Társaság, valamint a négy magyarországi nemzeti szövetség az „Anyanyelv és kultúra” című országos tudományos konferenciát; ezen az egyik téma a kétnyelvűség volt. S 1981. május 20–22-én rendezte a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézete „A kétnyelvűség három vetülete” című tudományos konferenciáját.

Rendezvényekben tehát nincs hiány. Szerencsére a tanácskozások anyagának jó része később publikáció formájában is hozzáférhetővé válik. A rendezvények elemzése azonban azt mutatja, hogy részben több van (egy-egy évben), mint szükséges volna; nem mindenki számára hozzáférhető; s minimális köztük a koordináció. Mindennek ellenére bizonyos föllendülés, megújulás tapasztalható mind a magyarországi, mind az európai területen.

A rendezvények egy része nem „tisztá” profilú; ez azonban a dolog természetében rejlik. A magyar nyelv szélesebb körű oktatásának szorgalmazása külföldön kétségtelenül része a helsinki gondolatnak; szorosan összefügg azonban a magyarországi „magyar mint idegen nyelv” oktatásával is, továbbá egy-két egyéb nyelvoktatási területtel, néhány elméleti – és részben politikai kérdés – tisztázásával. S összefügg az egész szakterület „konstituálásával” is, melynek külső jele a világos terminológiahasználat.

Kétségtelen, hogy az utóbbi években, elsősorban a legutolsó öt-hat évben a **magyar nyelv** (irodalom és kultúra) az eddigieknél jobban jelen van **Európában** (és több földrészen) többféle minőségben is. Nincs azonban annyira jelen, hogy ezzel elégedettek lehetnénk. De annyira már jól állnak az ügyek, hogy nagyon is érdemes szemügyre venni: hogyan lehetne (1) szabályszerűen létrehozni a szakmát; (2) mozgósítani a folyó munka segítésére más szakmák szakembereit; (3) összekapcsolni az oktatói gyakorlatot a tudományos oktatással.

Méltatlan volna egy pillanatig is úgy tenni, hogy eddig nem sok értékes dolog történt a magyar mint idegen nyelv témakörben. A Nemzetközi Előkészítő Intézet által közzétett bibliográfiából bárki könnyen meggyőződhet afelől, hogy szinte csak a felszabadulás óta milyen sok eredmény: kiváló tananyag, értékes tanulmány született. Nincs nyilvános összeállításunk róla, de tudjuk, hogy milyen nagy mértékben kiszélesedett és sikeressé vált maga a gyakorlati tevékenység. – Mindössze azt kívánom hangsúlyozni, hogy ez az értékes és sokoldalú tevékenység idáig nem kapta meg a neki járó segítséget. Ennek a létrehozására viszonylag kedvező feltételeket biztosít a művelődésnek: oktatásnak, kulturális külkapcsolatoknak és jórészt a kutatásnak az eddiginél szorosabb kapcsolata, amely a művelődésügy „intenzívre forduló” szakaszának tekinthető.

2. Néhány szakmai és terminológiai kérdés

Ezen a fejezeten belül három kérdéskörrel szeretnék foglalkozni: (2.1.) a szakma belső tipológiájával; (2.2.) ennek folytatásaként a nyelvelsajátítás néhány elméleti kérdésével; (2.3.) valamint egyéb, a szakmában időszerűnek tekintett kisebb kérdéssel.

2.1. A „magyar mint idegen nyelv” belső tipológiája

Pontosabban egy olyan nyelvhasználati tipológia, amelynek keretében a „magyar mint idegen nyelv” értelmesen elhelyezhető.

(1) **A magyarul nem beszélők külföldön.** – Ők csak annyiban tartoznak ide, hogy róluk sem szabad elfeledkezni a magyar nyelvre, irodalomra, kultúrára, társadalomra vonatkozó külföldi felvilágosító, ismeretterjesztő tevékenységben, – ami nemcsak a lektorok dolga, de az ő tevékenységükből sem zárható ki.

(2) **A magyar mint eszköz jellegű idegen nyelv.** – Ez a külföldön nyelvet tanulók típusa: ők a magyar nyelvet valamilyen célból kívánják felhasználni: ez a cél lehet „akadémiai” (tudományos vagy felsőoktatási), de lehet kulturális, gazdasági vagy egészen esetleges személyes motivációjú. Természetesen a nyelvtanulás motivációja egyáltalán nem elhanyagolható, éppen ezért ez a típus csak nagyjában tekinthető egységesnek. Ezen belül:

(2a) **A magyar származásúak számára külföldön idegen nyelvként tanított magyar nyelv.** Ez az alcsoport nem nyelvi, nyelvészeti okokból igényli a külön kezelést, hanem azért, mert számukra az „ősök” nyelvének megtanulása egészen sajátos folyamatot indíthat el, melynek végén részleges azonosulás lehet az eredmény a magyarul beszélők közösségével. (Nem lehet kizárni azt a lehetőséget, hogy itt a magyar nem válik anyanyelvvé, persze, hogy nem; de valamilyen „nagyanya”-nyelvi jelleggel nagyon hasonlíthat hozzá. – Ennek a felismerésnek alapján én a hatvanas években a Columbia Egyetemen külön csoportban foglalkoztam a (2a) alcsoportbeliekkel. – Megjegyzendő, hogy ez a csoport egyáltalán nem

egységes önmagában, hiszen mindenféle esetleges magyar nyelvi ismeretet felszedhetnek életük legkülönbözőbb szakaszaiban mindazok, akik valahogy benne élnek (rokonsági alapon) a magyar „diaszpóra” körében. – A Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia Védnöksége nagy figyelmet szentel ennek a kategóriának.

(3) **A magyarországi „magyar mint idegen nyelv”.** Ebbe a kategóriába tartoznak a magyarországi tanulmányokra felkészülő külföldi ösztöndíjasok, a rokonsági kapcsolatok révén Magyarországra kerülő személyek, a „nemzetközi szolidaritás” révén hozzánk kerültek, valamint egyéb, külföldről Magyarországon munkát vállalók (beleértve a magyarországi külképviseletek nem magyar anyanyelvű dolgozóit): tehát ez sem teljesen egységes csoport. – A Nemzetközi Előkészítő Intézetben (és néhány más intézményben) a tanulmányokra felkészülő diákok esetében a magyar valójában nem egészen klasszikusan „idegen nyelv”, hiszen az intézményeken belül és főleg azon kívül élő magyar nyelvű kommunikációba tudnak bekapcsolódni. A magyar valójában itt a **környezet nyelve**: inkább **második nyelv** (mint idegen nyelv). Ennek súlyos módszertani következményei vannak, mivel a környezetnyelv (második nyelv) elsajátításának módszere lényegesen eltér az idegen nyelv tanulásának módszerétől. A magyarországi stúdiumokra készülőek szándékuk szerint integrálódni kívánnak a magyar társadalomba (legalábbis a tanulmányok idejére). Mivel pedig a magyarul beszélés hagyománya meglehetősen liberális: mindenkit elfogadunk a beszélőközösség tagjának, aki csak valahogy beszél magyarul (szemben néhány nyugat-európai nyelv-közösség szigorúbb hagyományaival), ezért a magyarországi magyar nyelv-közösségbe történő nyelvi integrálódás (akárcsak időleges integrálódás) nem nehéz és nem kellemetlen feladat. – A többi alcsoport számára eltérő lehet a pontos motiváció, de az ő számukra is környezetnyelv (tehát egyfajta második nyelv) a magyar, nem pedig szabályszerű „idegen nyelv”. Persze igen nagy különbségeket jelenthet az, hogy valaki egy olyan nagy elterjedtségű nyelv („világnyelv”) anyanyelvi beszélője-e, aki a világ minden táján elvárja, hogy az ő anyanyelvén szóljanak hozzá, vagy pedig nyelvi konstellációjánál (esetleg személyiségénél) fogva alázatosabb és együttműködőbb a fogadó ország nyelvének elsajátításában.

(4) **Magyar a kétnyelvű oktatásban külföldön, nem magyarok számára.** – Erre egyelőre – tudomásom szerint – csak Jugoszláviában van példa (egy-két más földrészbeli vállalkozáson kívül). A Vajdaságban ugyanis – egyes helységeken – a nem magyar anyanyelvű tanulók számára is ajánlott vagy kötelező a magyar nyelv iskolai tanulása. Mivel ezekben az esetekben is található a környezetben magyarul beszélő tömb, ez is **környezetnyelv**. Különösebb tapasztalataim nincsenek ezzel kapcsolatban; de annyi nyilvánvaló, hogy itt is inkább „nyelv-sajátításról” lehet szó, mintsem rendszeres instrukcióról és tanulásról (még akkor is, hogyha az iskola „tanulásvezérlő” szerepe jelentős).

(5) **Magyar nyelv a kétnyelvű oktatásban külföldön, magyarok számára.** – Mondhatnánk, hogy ez már anyanyelv, ne foglalkozzunk vele, de nem így van, mert itt megfordult a kocka: a magyar anyanyelvű tanulók számára az anyanyelv-elsajátítás folyamatába bekapcsolódik a környezet egy másik nyelvének „második nyelvként” való elsajátítása. A magyar lehet domináló nyelv a nyelvek együttélésében, az esetek többségében azonban egyre inkább a környezet másik nyelve kerül ebbe a szerepbe.

(6) **Magyar mint a környezet nyelve a magyarországi nem magyar anyanyelvű tömbök számára.** – Ez tipikusan a magyarországi nemzetiségi tömbök problémája, vannak persze, kisebb mértékben, nem nemzetiségi tömbök is. Ebben az esetben sem idegen nyelv a magyar, hanem a környezet nyelve, tehát második nyelv. Voltaképpen az esetek többségében az iskolában kettős nyelvi szocializáció történik, melynek révén csaknem egyszerre illeszkedik bele a gyermek a magyarul beszélők közösségébe és a nemzetiségi nyelvet beszélő közösségbe. Az eredmény általában kétnyelvűség; a kisebbség védelme, az anyanyelvi elv (vernakuláris principium) azt diktálja, hogy fokozottabban ügyeljünk a nemzetiségi anyanyelv érdekeire. Itt nem térek ki arra, hogy a magyarországi nemzetiségi oktatásnak két változata van, amely épp a nyelvnek mint az instrukció eszközének használatában különbözik.

(6a) **Magyar mint a környezet nyelve a cigányok számára.** – (S itt nem teszünk olyan megszorítást, hogy ez csak a Magyar Népköztársaság területén lehetséges: Szlovákia egyes részein és más szomszédos országokban ugyancsak előfordul.) A magyarországi cigányok jelentékeny része egynyelvű magyar;

ehelyütt ezek kérdéseivel nem foglalkozom. – Azokkal sem, akik nem cigányul, hanem a „beás”-román nyelvjárásban beszélnek. – A problémát a kétnyelvű cigányok jelentik, akiknek a számára a magyar olyan környező nyelv, amely egyúttal (az esetek túlnyomó többségében) az iskolázásuknak a kizárólagos nyelve. S ehhez még jó néhány társadalmi, kulturális probléma is hozzájön, valamint az a hátráltató körülmény, hogy egyelőre nincs általánosan elfogadott sztenderdizált írásbeli formája a cigánynak.

(7) **A sztenderd magyar nyelv mint a „diglosszia viszony” tagja.** – Itt azokról van szó, akik a mindennapos nyelvhasználatukban (munkájukban és családi környezetükben) nem a sztenderd magyart (irodalmi nyelvet és köznyelvet) használják. Vagyis milliókról. Afelől semmi kétség sincs, hogy ők mind részei a magyarul beszélők közösségének; a magyar nyelv – Kloss értelmében – „Abstandsprache”, vagyis „vagy magyar, vagy nem” az a szöveg, amit beszélnek. (Szemben áll ezzel, csak Európában, számos folytonos nyelvjárási átmenet a román, a germán és a szláv nyelvek esetében.) A tömegkommunikációs eszközök is átfogják az egész országot; aligha akad ma olyan felnőtt magyar anyanyelvű állampolgár, aki semmit sem értene a rádió vagy a televízió sztenderd magyar nyelvi szövegeiből. – A szociolingvisztika azonban kimutatta, hogy mégis sajátos helyzetben vannak azok, akik az iskolában nem a tankönyvek és a pedagógusok nyelvi változatát használják, hanem egy másik változatot, amelynek még ráadásul bizonyos funkciói kevésbé alkalmasak az iskolai munkára.

(8) **A sztenderd magyar nyelv.** – Ez a nyelvi változat részben mindennapos médiuma az ország lakosai egy részének (egynyelvű vagy más nyelvet is beszélő magyaroknak, illetőleg kis részt nem magyaroknak); másrészt olyan ideális típus, amelynek megtanítása a magyarországi iskolák bevallott célja; s ugyanakkor külföldi használatra, külföldiek oktatására is ez a preferált (szinte kizárólagosan használt) változat. – A sztenderd magyar nyelv használata nem korlátozódik a Magyar Népköztársaság területére, mivel a magyarul beszélők tömbjeinek egy része is ezt használja (vagy ezt is használja) a határokon kívül. A sztenderd magyar nyelv létezése, folytonos megújulása és viszonylagos állandósága a magyar nyelvközösség fő összetartó eszköze és egyúttal jelképe.

Nyilvánvaló, hogy a külföldi magyar lektorok számára e tipológia keretében a (2), a (2a), valamint a (3) típus legfontosabb, s emellett az (1) típus is érdekes. – S az is világos a számomra, hogy ez a tipológia tovább finomítandó – szinte valamennyi kategóriájában. Egészében azonban nyilvánvalóan tanulságos. Nem árt együtt látni a magyar nyelvvel kapcsolatban a színét és a fonákját bizonyos nyelvhasználati viszonylatoknak. A Magyar Népköztársaság tapasztalatom szerint – azok közé az országok közé tartozik, amelyek ugyanazt a normát igyekeznek alkalmazni belföldön és külföldön egyaránt a nyelvpolitikában, a nyelvek tanításában, a nyelvek használatában és a nyelvet használó személyek jogainak biztosításában.

Természetesen e tipológia önmagában nagyon hiányos, hogyha figyelmen kívül hagyjuk azokat a különbségeket, amelyek egy nyelv elsajátítása, iskolai tanulása, illetőleg használata közt fennállnak; s ha a beszélő, nyelvtanuló életkorát és egyéb szociopszichikai paramétereit zárójelbe tesszük. Az eleven nyelvsajátítási, tanulási folyamat ezen distinkciók figyelembevétele nélkül nem szervezhető.

Annyi biztos, hogy a **magyar mint idegen nyelv** voltaképpen csak a (2) kategóriára érvényes. A (3), (4), (5) és a (6) esetében környezetnyelvről van szó (a jugoszláviai terminológia szerint). (Csakhogy mi éppen azt figyeljük, hogy mikor sajátítja el, tanulja meg valaki a magyart, a **környezetnyelv** műszó pedig erre túl tág, belefér az is, amikor a kétnyelvű környezetben a magyarok sajátítják el a környezet másik nyelvét is.) A mi mostani szakmakialakító erőfeszítéseink szempontjából elegendőnek látszik, hogy a magyar mint környezetnyelv (pontosabban a környezet egyik nyelve) kategóriából elsősorban arra fordítsuk a figyelmünket, amikor valaki a magyart sajátítja el vagy tanulja meg. Ebben az esetben a **magyar második nyelv**.

Terminológiai javaslatom tehát az, hogy a szakma **ideiglenes** elnevezése ez legyen: „**a magyar mint idegen és mint második nyelv**”. (Nem túl rövid, s bevezetése sem lesz könnyű. Egyelőre azonban nem tudok ennél jobbat. Egyáltalában nem reménytelen azonban egy műszó keresése.)

2.2. A nyelvelsajátítás néhány elméleti kérdése

Az idegen nyelvek tanulásának és tanításának története furcsa spirálist mutat. Ezen belül két kiemelkedő pont fűződik Magyarországhoz: egyiket sem született magyar alkotta meg: J. A. COMENIUS és BRASSAI SÁMUEL. Egyébként a nemzetközi (európai) vívmányok általában „begyűrűztek”. Kelly könyvéből ismeretes, hogy az emberiség évezredek óta tanul idegen nyelvet. S a kulturális antropológiából tudjuk, hogy igazában csak a kétnyelvűség oldja meg az „idegen nyelvi” problémát; az emberiségnek nem kivételes állapota a kétnyelvűség, mint ahogy azt Európa keleti és középső részében a XX. században sugallják az internacionalizmus ellenfelei és a velük szövetkezett némely bürokraták, – hanem épp ellenkezőleg; az emberiségnek több mint fele olyan állami keretekben él, ahol jelen van valamilyen formában a kétnyelvűség. S ez teszi lehetővé, hogy ténylegesen elsajátítsák a másik nyelvet természetes keretekben.

Egyáltalában nem mindegy, hogy melyik oktatási formációban milyen módszeres eljárásokat alkalmaznak. S nem mindegy az sem, hogy milyen mértékben közelítik meg a feladatot: a pedagógus szempontjából nem mindegy, de főleg a tanuló szempontjából nem az. Elméleti szempontból azonban időről-időre „tabula rasa”-t kell létrehozni, hogy magát a folyamatot (vagyis egy másik nyelv elsajátításának folyamatát) lehessen szemügyre venni, ne csak annak véletlenszerű formáját.

S egy elmélet magyarázó ereje – bármennyire lazán fogalmazzuk is – attól függ, hogy mennyire fogja át mind az ismert, mind az ismeretlen jelenségeket. A mi esetünkben a központban áll a „NEI-típusú” nyelvelsajátítási folyamat, de elméleti megközelítésünkbe bele kell, hogy férjen a főntebb tipológia minden egyéb kategóriája is.

Ez az előadás (jellegénél, méreténél fogva) nem alkalmas arra, hogy **kifejtsem** az idegen nyelvek elsajátításának uralkodó elméleti problematikáját. Mindössze utalás formájában végzem el a feladat egy részét. (S mindjárt előrebocsátom: valamennyi friss elméleti és kísérleti irányzatnak megtalálható az előzménye a régebbi múltban vagy a XX. században. Mivel ehelyütt nem tudománytörténeti feladat megoldásában veszek részt, ezért a múltra való visszautalást a továbbiakban mellőzöm.)

A kérdésköltevéis igen egyszerű. Hogyan sajátítják el emberek nagy tömegei anyanyelvükön kívül a többi nyelvet? Már főntebb szó esett róla: úgy látszik, hogy ez a kérdés összefonódik azzal, hogyan is sajátítja el a gyermek anyanyelvét. Az anyanyelvnek és egyéb nyelveknek az elsajátítása azért vált el egymástól, mivel az első (vagyis az anyanyelvet) a nevelési intézmények keretében, sőt „hagyományosan” 10 éves kornál később lokalizálja a köztudat. Nos az elsővel nincs baj: az anyanyelv elsajátítása természetes folyamat, a családban, a bölcsődében folyik – és folyik mindenféle körülmények között. Lényegében be is fejeződik addigra, mire a gyermek elérkezik az iskolába. (Más kérdés, hogy az iskolában azért van mit tanulni: az anyanyelvnek olyan speciális használati viszonyait és szintjeit, amire a későbbi iskolai tevékenység épül.)

A második lokalizálás azonban teljesen hamisnak bizonyul, ha úgy formálják meg, hogy 10 éves kor után kell/legjobb/célszerű elkezdni az idegen nyelvek elsajátítását. (Egyre megy, hogy ezt mivel indokolják: pl. hogy ekkor már megvan a tanuló anyanyelvi tudatossága; ekkor már nem árt az idegen nyelv az anyanyelvnek; ekkor van rá pénz, iskolatípus, kiképzett tanár, szakfelügyelő, tankönyv stb. stb.)

Az elmúlt két évtizednek, különösen a hetvenes éveknek a kutatásai alapján egyre inkább valószínű, hogy az idegen nyelv elsajátítása természetes körülmények között az anyanyelv-elsajátítás része (kiterjesztése). Ez azt jelenti, hogy egy bizonyos életkor elérése előtt csaknem azonos módon lehet elsajátítani az anyanyelv mellett egy (vagy esetleg több) nyelvet, ha az része a gyermek cselekvésének. Ez az életkori határ nem abszolút, bizonyos idegéletani folyamatok fejlődésének állapotától, illetőleg lezáródásától függ. Az „akcentusmentes” nyelvelsajátítás felső határa például nyolc-kilenc év; a természetes nyelvelsajátítás uralkodó maradhat a serdülőkor végéig, vagyis Magyarországon kb. a 16 éves korig.

A természetes körülmények közötti nyelvelsajátításban magát a „munkát” (természetesen inkább játék gyanánt, mint szenvedésként) maga a gyermek végzi. Az anya, az anyahelyettesek és a pedagógusok ezt csak vezérlik, elősegítik. Tehát itt voltaképpen nem is folyik tanítás. Mivel segíti elő az anya az

elsajátítást a legjobban? A folyamatos kommunikációval, amelynek során a gyermek számára érthető szöveget szolgáltat (a szövegnek teljes, tehát nem csupán verbális értelmében.) Az affektív tényezői a kommunikációnak ugyanolyan lényegesek; ez az, amit később „motivációnak” neveznek. A kisgyermek motivációja egyszerű: szeret beszélni, mert szereti azt (azokat), akik vele beszélnek; s természetesen érti azt a szöveget, amit „bevesz” (amit neki a felnőtt „bead”).

Az utóbbi években egyre ismertebbé váló agyfiziológiai kutatások fényében nyilvánvalóvá vált, hogy a természetes körülmények között történő nyelvelsajátításban a jobb agyféltekének (amely az érzelmek, a dal, a játék, a mimézis „helye”) jut a nagyobb, az eldöntő rész. (S nagy valószínűséggel még az úgynevezett limbikus szférának is van szerepe.) Ez azt jelenti, hogy valószínűleg a nyelvelsajátítás vizsgálatában a neurofiziológiának, a pszichológiának nagyobb a szerepe, mint ahogy ezt eddig gondoltuk. (Néhány elméleti megközelítés – nem mindig nagyon végiggondolt formában – ilyen irányban próbálkozott; ilyen a mifelénk sok vitával kísért úgynevezett szuggesztópédiai módszer is.)

A bal agyfélteke nem is venne részt az idegen nyelvek elsajátításában? Annak nem is jutna szerep? Ez aligha hihető, mivel voltaképpen ide lokalizálható sok minden, ami az instrukció, oktatás tárgya. Itt van az ember intellektuális központja. Hát az idegen nyelvek elsajátítása nem volna intellektuális feladat?

Bizonyos kor alatt semmiképpen sem intellektuális feladat. A „műveletlen” kétnyelvűek tömegei bizonyítják ezt minden korosztályban.

A bal agyfélteke azonban nagyon is részt vesz a szervezett iskolai (tanfolyami) körülmények között folyó nyelvtanulásban. Krashen ezt a funkciót nevezte el tudatos monitorizálásnak. Vagyis a kimenő (megalkotott) szöveget ellenőrző, megsűrű tevénységnek.

Nyilvánvaló, hogy a latinra épülő idegennyelv-tanításban aránytalanul nagy súlyt kapott a monitorizálás, vagyis az írás, a grammatika és a fordítás. Ezt kiegészítették a beszéléssel, aminek szomorú eredményeiről az IEA-felmérés számol be. De a szövegértés: a hallható és az írott szöveg megértése hátterbe szorult. Pedig megértés nélkül nincs aktív közlés. A kisgyermek is előbb érti, amit mondanak neki, s csak utána szólal meg; nincs ez másképpen az idegen nyelv elsajátításában sem.

A kisgyermek esetében a központi eszköz az anya nyelve („motherese”), amely mindig figyelembe veszi, hogy tényleg érthető legyen a bemenő szöveg: fizikai megformáltságában és értelmi komplexitásában. (Ezért szoktak „lento” formában beszélni a gyermekkel, szemben a felnőttek általános „allegro” tempójával.)

De hát mi történik a középiskolában és a felnőttoktatásban? A középiskolában is megmarad a spontán nyelvelsajátítás nagy szerepe, de már munkamegosztásban az instrukcióval (a szisztematikus munkával). Tehát ez fele-fele arányban lehet „személyiségfejlődési” és „értelmi” fejlődési feladat. De életünk végéig megmaradunk egy kissé gyermeknek, amikor bizonyos dolgokat művelünk, pl. játszunk, énekelünk, sportolunk, idegen nyelvet tanulunk. . .

A felnőttoktatásban előtérbe kerülnek az intellektuális módszerek, ha az tényleg „idegen nyelv”, mint pl. Magyarországon a dán.

Aligha lehet heti három órában megtanulni idegen nyelvet bárkinek, ha nem jut el a nyelvországba, ha nem tud anyanyelvi beszélgető-partnerekhez jutni, ha nem lát (a túl jól sikerült közművelődési szinkronizálási kampány folytán) eredeti idegen nyelvű filmeket, ha nem hallgat rádiót idegen nyelven. Ez vonatkozik a felsőoktatási hallgatókra is (akiknek voltaképpen már nagyon is kellene tudni azt a nyelvet, ha valaha komolyan vették, vehették volna).

A folyamatnak természetesen szociálpszichológiai síkja is van. Egyelőre párhuzamosan fut két elméleti vonal, amelyik nem zárja ki egymást: a leginkább Krashen nevéhez fűződő neurofiziológiai vonal és a többek között Schumann nevéhez kapcsolódó akkulturációs (szociálpszichológiai és kulturális antropológiai) vonal. Sőt legfrissebben már van egy olyan vállalkozás is, amelyik a két vonal elméleti összhangba hozására irányul (Selinker és Lamendella munkája).

2.3. A „NEI-típusú” második nyelv elsajátításának néhány kérdéséről

A fentiekből tehát kiderül, hogy a „NEI-típusú” (serdüléskor utáni) idegen nyelvet a nyelvországban elsajátítani kívánó s integrációs (tehát részlegesen beolvadási) motivációval rendelkező diák tevékenységét nem tekintem azonosnak a Magyarországon egy ténylegesen idegen nyelvet (pl. franciát) tanulni kívánó diákéval. Eldöntő jellegűnek tartom azt, hogy a nagy környezet magyar nyelvű, vagyis ha kilép a diák a NEI kapuján, akkor máris magyarul beszélhet. S ennek során egész személyiségével részt vehet a magyar nyelv (és vele együtt kultúra, társadalmi szokások stb.) elsajátításának folyamatában. Annyi autentikus magyar szöveget hall, amennyit csak akar. (Igaz, hogy ezek jó része nem veszi, nem veheti figyelembe azt, hogy ebből o mit is ért meg.)

Tehát a „NEI-típusú” folyamatot nem tekintem kizárólagosan intellektuális jellegűnek. Abban mindkét agyfélteke (hogy képletesen szóljak), a tanuló egész személyisége részt vesz ideális esetben.

Ennek megfelelően az instruálás mellett legalább ugyanolyan nagy szerepe van annak, hogy a pedagógusok (és mindenki, akivel a tanuló találkozik) segítik a folyamatot. A pedagógusok vezérléssel segítik, mások jó szövegek szolgáltatásával, ismét mások a motiváció gazdagítása által (ami a pozitív emberi együttműködés keretében történik).

Egy szóval sem mondom azt, hogy nem kell megtanítani a magyar nyelvtant és a terminológiát, hiszen ez a felnőtt magyar ember műveltségének a része. S azt sem kívánom, hogy ne tudjanak a tanulók oda és vissza fordítani, hiszen ez is a felsőoktatásban résztvevők egyik elsajátítandó intellektuális művelete.

Csak azt mondom, hogy mindez nem azonos a magyar nyelv elsajátításával. Az egy olyan bonyolult folyamat, amelynek része az instruálás, a grammatika, a drill, a fordítás is, de még sok egyéb tényező. Sőt maga a folyamat voltaképpen a különböző tényezők célszerű egybehangolásán fordul meg.

Elképzelhető, hogy valaki óriási mennyiségben tanulja az idegen nyelvet, s ezáltal ér el eredményeket. A heti 25-30 óra már drámai hatásokat produkálhat. De az is elképzelhető, hogy a második nyelvnek, a környezet nyelvének spontán elsajátítása ugyanezeket a hatásokat könnyebben és eredményesebben produkálná, ha megfelelő szerephez jutna. Vagyis ha maguk a tanulók tanulnák meg, hogyan is kell **őne-kik** ezt végezni. Nyilvánvaló, hogy ezeket a többé-kevésbé motivált felnőtteket sokoldalúan segíteni kell mindenben, de leginkább abban, hogyan alakítsák ki saját maguk tanulási rendszerét. (Aminék része marad a rendszeres instrukció is, természetesen.)

Kockázatos dolog egy olyan voltaképpen eredményes folyamatba kívülről beleszólni, mint a NEI keretében folyó nyelvelsajátítás (hiszen annyi jó tananyag fűződik épp ennek az intézménynek a nevéhez.) Mégis azt kell mondanom, hogy talán kevesebb óra egy kissé több volna; megkönnyítené a tanárok és a tanulók munkáját is.

S a kutatásban is nagy mértékben kellene odafigyelni olyasmikre, amelyekből – mint elemekből – talán megközelítően összerakható a második nyelv elsajátításának jellemzése: a gyermeknyelv, a gyermekkori nyelvelsajátítás, a gyermekkorban folyó második, idegen vagy környezetnyelv elsajátítás, a két-nyelvűség.

Sok minden máris ebbe az irányba mutat. Ilyen például a kontrasztív nyelvészet, különösképpen annak a NEI-béli változata, amelyet „in vivo” kontrasztív nyelvészetnek nevezhetnénk.

Ennek a kis résznek talán az lehet a záró gondolata, hogy a nyelvterületen levő diák (bármilyen korú is) vagy bele akar olnadni (hacsak időlegesen is) a nyelvközösségbe, vagy nem. Ha igen, akkor hagyni kell, segíteni kell, hogy ezt úgy végezze el, hogy az eredeti személyiségének kiterjesztése legyen. (Ha nem, akkor pedig lehet instruálni, mert előfordulhat, hogy pusztán jódiákságból megtanulja a magyar nyelvet – anélkül, hogy azt nagyon akarná. Ez utóbbi esetben persze előfordulhatnak kudarcok is.)

A „NEI-típusú” feladat a szakma egyik szép témája. El kell ismerni, hogy a legutóbbi években kevesebb segítséget kaptak a NEI-beli kollégák feladatukban más munkahelyen dolgozóktól, mint amire szükségük lett volna.

Természetesen a szakma egészében más feladatok is vannak bőven. Valószínű, hogy a különböző típusú kutatások célszerű összehangolása egymás eredményességét fölerősítheti.

3. Néhány szervezeti kérdés és javaslat

Visszatérve az 1. pontra – talán hozzátéve egy-két tanulságot a 2. pontból – ismét szemügyre vehetjük a szakterületet. Nyilvánvaló, hogy nem kevés az, ami eddig történt. Ebből a sokféle tevékenységből továbbra sem szabad semmit sem visszafogni. Sőt bátorítani kell a legkülönbözőbb egyéni kezdeményezéseket. Ezeket kell segíteni, keretbe fogni. Vagyis lépéseket kell tenni, hogy az érdekelt szakemberek saját maguk vegyenek részt egy olyan koncepció kialakításában, amely átfoghatja az egész szakterületet. (Egy olyan koordinálás viszont nagyon is káros volna, amely egyszerűen egy (vagy több) monopólium kialakításához vezetne.)

Vannak azonban máris olyan kérdések, amelyekben föltehető egy konszenzus viszonylag gyors elérése. Ezekben addig is lehet lépni, ameddig a szakemberek a szakproblémákban megegyeznek.

A Magyar Tudományos Akadémia keretében működő Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság elhatározta, hogy az 1981/82. tanév folyamán megalakítja a magyar mint idegen nyelv kérdéskörrel foglalkozó szekcióját. Törekedni fogunk minden érdekelt munkahely, műhely és érdemes szakember bevonására. A szekció fő feladata az lehet, hogy a szakterület szakmai vitáinak állandó fóruma legyen. Föltehetően ezek a fórumok mindenki számára hasznos tudományos és egyéb tájékoztatást is nyújtanak; s föltehető, hogy a viták hozzájárulnak bizonyos kérdések tudományos tisztázásához.

Nyilvánvaló azonban, hogy a szekció csak a tanácsadásban és – amennyiben fölkéri: a koordinálásban – tud részt venni. Maga a kutatás az egyes műhelyek és felsőfokú szakemberek feladata marad. A máris meglevő három műhely együttműködésének erősítése és bizonyos mértékű szakmai profilírozása természetesen kívánatos; ez a három műhely az Eötvös Loránd Egyetem Központi Magyar Lektorátusa, a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, végül, de nem utolsósorban a Nemzetközi Előkészítő Intézet. Műhellyé fejleszhetőnek látszik – mint a Kossuth Lajos Tudományegyetem és a TIT koprodukciója – a Debreceni Nyári Egyetem nyelvoktató kollektívája, illetőleg a Magyarok Világszövetsége tanfolyamain oktatók közössége is.

Az egyes tudományos műhelyek – valamint egyéb kutatók – tematikai irányításában kívánatos volna a szekció keretében (esetleg más rendszeresített keretben) állandó konzultatív fórumot kialakítani. Ez elősegítené a tematikai munkamegosztást – a már fentebb említett pozitív módon. Mindenképpen szükséges, hogy a saját folyamatos alkalmazott kutatásokon kívül kezdeményezzék az érdekeltek a számukra szükséges – és most hiányzó – alapkutatások elvégzését állami megrendelések formájában. Kétségtelenül hiányoznak bizonyos grammatikai, szókincsre vonatkozó (részben nyelvstatistikai), pszicholingvisztikai, kétnyelvűségi, pedagógiai kutatások – amelyek közül egyikről másikról fentebb szóltam. Előbb-utóbb kialakul majd egy kutatási stratégiája is a szakterületnek; ez azonban aligha lehet fejlettebb, mint az egész magyarországi, nyelvire irányuló kutatásoké. Vagyis ne legyünk ebben maximalisták.

Nagyon fontos volna, hogy a belső műhelymunka és a szekciómunka mellett a szakterület művelői fokozottabban belekapcsolódjanak másféle nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, idegennyelv-oktatási, anyanyelvoktatási, pszicholingvisztikai stb. konferenciák munkájába: ne térjenek ki a szakmai konfrontációk elől. Szükség van ugyan bizonyos „védelemre” a viszonylag fiatalabb szakmák esetében, de a tudomány normái azonosak fiatal és nem fiatal, belföldi és külföldi kutatások esetében. Éppen ezért a mostaninál sokkal nagyobb nemzetközi tapasztalatcserére is szükség volna; elsősorban a szocialista országok párhuzamos tevékenységével, valamint bármely olyan nemzetközi vagy külföldi szervezettel, rendezvénnyel, amelytől tanulhatunk. Fölvetődik az is, hogy nem kellene-e a „kisnyelvek” („kevésbé oktatott európai nyelvek”) szakemberei számára valamilyen nemzetközi bizottságot létrehozni az AILA (az alkalmazott nyelvészet nemzetközi szövetsége) vagy a FIPLV (az élő nyelvek tanárainak nemzetközi szövetsége) keretében.

Mindenképpen kívánatos, hogy a jövőben automatikusan és legalább két-három éves ütemben megrendezésre kerüljön a lektori konferencia mindazok számára, akik magyar kiküldetésben voltak, vannak (vagy lesznek) külföldi nyelvoktatók. A Nemzetközi Előkészítő Intézet jó gazdája volt és az is lesz ennek a sorozatnak.

Szükség van azonban arra is, hogy időről időre összegyűljenek azok a szakemberek is, akik nem a Magyar Népköztársaság kiküldetésében oktatják külföldön (felsőfokon) a magyar nyelvet és általában a magyar stúdiumokat. (Sőt esetleg nem is magyar származásúak vagy nem is beszélnek folyékonyan a magyar nyelvet; ettől még kitűnő szakemberek lehetnek.) Ezeknek az összehívása lehet akár a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságnak, akár a Művelődési Minisztériumnak, s esetleg a Magyarok Világszövetségének a feladata. Semmiképpen sem volna szabad, hogy a magyar mint idegen és második nyelv diszciplínája koextenzív legyen akár a magyarság identitásával, akár a magyar állampolgársággal. Ilyen megszorítások nem használnának egy tudományos szakma fejlődésének.

Egy viszonylag fiatal szakma publikációs rendszerének a kialakítása nagy tapintatot igényel. Egyrészt minden egyes műhely jogosan igényli azt a lehetőséget, hogy tananyagokat, segédanyagokat, esetleg periodikát (évkönyvet, tanulmánygyűjteményeket) adjon ki. Másrészt valamennyi tudományosan értékes rendezvény elhangzott anyagát hozzáférhetővé kell tenni valamilyen (ha másként nem megy: rövidített) formában mindazon érdeklődők számára, akik nem voltak jelen. – Mindez azonban nem biztosítja azt, hogy az egész szakma valamennyi műhelye és egyéni szakembere megfelelő tájékoztatást kapjon a munkája számára szükséges dolgokról; új tananyagokról, tanulmányokról, oktatástechnika i anyagokról, rendezvényekről. Legalább egy műhely periodikájának föl kell vállalni a többi érdekében ezt a tájékoztatási (dokumentálási) feladatot.

Végül a szakmáztatás egyik legfontosabb követelménye, hogy a nemzetközi normáknak megfelelő szabályszerű egyetemi diplomával legyen lefedve. A „C-szak” erre nyilvánvalóan megfelelő startnak látszik. S az is nyilvánvaló, hogy ez a Központi Magyar Lektorátus keretében indulhat meg a legkedvezőbb körülmények között; gyakorló terepnek – tehát az oktatásban is partnernek – kell azonban számításba venni a többi műhelyt, így a Nemzetközi Előkészítő Intézetet, a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportját, a Debreceni Nyári Egyetemet, valamint a Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia kollektíváját is. Különösen fontos ennek a partnerviszonynak az érvényesítése a továbbképzésekben, ami szintén elengedhetetlen feltétele egy szakma intézményes létrehozásának. – Az már több tényezőtől függ, hogy egy ilyen szaknak (C-szaknak vagy másféle formációnak) nappali rendes, vagy posztgraduális formában célszerű-e működni. Véleményem szerint mindkét formának megvan az előnye, ezért nem kizáró, hanem megengedő formulát kell találni: megfelelő szervezésben mindkettőre szükség van. – Sőt ennél fontosabbnak tartom azt, hogy a magyarországi felsőoktatási szokásoktól eltérően kivételesen „magister” (M. A.) fokozatot adjanak ezen szak elvégzőinek, mert csak így lehet ez külföldi hallgatók számára is „konvertibilis” diploma. – Természetesen arról is gondolkodni kell, hogy ebből a szakmából is lehessen bölcsészdoktorátust szerezni; a kiválóak számára pedig időről időre ki kell írni „preferált aspiránsi” témának is a „magyar mint idegen és második nyelv” témakört.

Kívánatos, hogy kialakuljon a belföldi és (magyar kezdeményezésű) külföldi oktatási gyakorlat, a magyarországi szakképzés, továbbképzés, a gyakorlat igazgatási irányítása, a szakmára vonatkozó tudományos kutatás között egy olyan összhang, amelyik lassanként egyre több szakterületet jellemez a magyarországi szocialista művelődésen belül.

Bibliográfia

A következőkben elsősorban az előadás referenciakeretét próbálom bibliográfiailag lefedni. Csak kivételesen hivatkozom olyan művekre, amelyek megtalálhatók a NEI összeállításában megjelent kiadványban

(A magyar nyelv oktatása külföldieknek Bp. 1981., szerk. Giay Béla), illetőleg a konferencia beszámoló-tájékoztató jellegű előadásaiban.

- **Actes du colloque langues et coopération européenne.** Strasbourg, Palais de l'Europe, 17-20 avril 1979. Paris, 1980. CIRELL. 340 lap.
- Bańczerowski Janusz (szerk.). **A lengyel nyelvoktatás Magyarországon.** Bp., 1976. Lengyel Kultúra. 205 lap.
- Bartz, Walter H. **Testing Oral Communication in the Foreign Language Classroom.** Arlington, Virginia, 1979. Center for Applied Linguistics. 25(+1) lap. (Language in Education: Theory and Practice.)
- Benseler, Dávid P. – Renate A. Sculz. **Intensive Foreign Language Courses.** Arlington, Virginia, 1979. Center for Applied Linguistics. 55 lap. (Language in Education: Theory and Practice.)
- Boros Péter: **Külföldi adók – magyar nézők és hallgatók.** Bp., 1981. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 66 lap.
- Bratt Paulston, Christina. **Teaching English to Speakers of Other Languages in the United States, 1975:** A dipstick paper. Papers presented at the UNESCO Meeting of Experts on the diversification of methods and techniques for teaching a second language. Paris, September 15–22, 1975. 49 lap.
- Budai László. **Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-
oktatásban.** Bp., 1979. Tankönyvkiadó. 213 lap.
- Consultation des organisations non-gouvernementales et établissements de langues sur la possibilité de pro-mouvoir l'enseignement des langues relativement moins enseignées en Europe. Budapest, 5-8 février 1980. **Recommandations a l'intention du Directeur général de l'UNESCO.** 6 lap.
- Dezső László. **A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében.** Bp., 1979. TIT 201+1 lap.
- Dezső László (szerk.). **Contrastive Studies Hungarian-English.** Bp., 1981. Akadémiai Kiadó. Megjelenés alatt (Studia comparationis linguae hungaricae.)
- Dezső L. és W. Nemser (szerk.). **Studies in English and Hungarian Contrastive Linguistics.** Bp., 1980. Akadémiai. Kiadó. 589 (+1) lap.
- Dezső László–Tálas Istvánné. Az idegen nyelvi nevelés távlati előkészítése. In.: Rét Rózsa (szerk.). **A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976).** Bp., 1976. MTA. pp. 57–75.
- Domokos Péter. **Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom oktatásának egyetemi és főiskolai
műhelyeiről.** Bp., 1980. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság. 37 lap.
- Ferenczy Gyula. **A fordítás elmélete és gyakorlata.** Bp. 1979. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 166 lap. (Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok.)
- Freudenstein, Reinhold (szerk.). **Language learning. Individual Needs – Interdisciplinary Cooperation – Bi- and Multilingualism.** The Lucerne Congress Report of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). Brussels, 1978. AIMAV-Didier. 228 (+2) lap.
- Freudenstein, Reinhold (szerk.) **Teaching of Foreign Languages to the very Young.** Papers from seven countries on work with 4- to 8-year-olds. Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt, 1979. Pergamon Press. XII + 97 lap.
- Freudenstein, Reinhold–Sabine Baltruweit. **Foreign-language teaching and learning today (1975).** Methods and Techniques of Foreign-Language Teaching with Reference to the Aims in View Levels and Age Groups, Social and Professional Backgrounds. Marburg, 1975. FIPLV. 99 lap.

- Fülei-Szántó Endre. **Magyar nyelv I., II., III. és IV. külföldiek számára.** Bp., 1972. TIT. 159 + 222 + 169 lap.
- Fülei-Szántó Endre és Gereben Ágnes (szerk.) **Nyelvpedagógiai írások.** I. Bp., 1978. Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézet. 450 lap.
- Fülei-Szántó Endre, Kornya László és Pelyvás F. István. **Tanulj velünk magyarul!** Audiovizuális tananyag külföldieknek. II. Debrecen, 1978. 106 lap. III. Debrecen, 1979. 95 lap.
- Fülei-Szántó Endre–Szilágyi János. **A nyelvtanulásról.** Bp., 1975. RTV–Minerva. 227 (+ 1) lap.
- Gárdus János–Sipos Gábor–Sipócz Győző (szerk.). **Szaknyelv kutatás – szaknyelvoktatás.** Országos alkalmazott nyelvészeti és nyelvoktatási konferencia anyagából. Miskolc-Agtelek, 1979. május 29-31. Bp., 1980. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 282 lap. (Tanulmányok a felsőoktatás köréből.)
- Giay Béla (szerk.). **A magyar nyelv oktatása külföldieknek.** Bp., 1981. (Nemzetközi Előkészítő Intézet.) 33 lap.
- Gingras, Rosario C. **Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching.** Arlington, Virginia, 1977. Center for Applied Linguistics. x+107 lap.
- Ginter Károly. **Az anyanyelvi mozgalom első évtizede.** Bp., 1981. Tankönyvkiadó. 93 (+ 1) lap.
- Ginter Károly. Egy ember – két nyelv. In: **Nyelvünk és Kultúránk** 43. 11–17 (1981).
- Gorosch, Max. **Modern language teaching to adults for professional use.** A summary of essential features and relevant problems concerning the identification and analysis of objectives, curricula, methods and materials, and processes of innovation. Paris, 1975. UNESCO. 36 + 5 lap. (ED.75/CONF. 606/8)
- Hársné Kígyóssy Edit (szerk.). **A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben.** – Folia Practico-Linguistica VIII. Bp., 1978. BME Nyelvi Intézet. 86 + 1 lap.
- Hegedűs József. Néhány nyelvoktatás-elméleti kérdés. In: Hell György (szerk.). **Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás.** Bp., 1980. BME Nyelvi Intézet, pp. 55–65.
- Hell György (szerk.). **Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás.** 30 éves a nyelvoktatás a Budapesti Műszaki Egyetemen. Bp., 1980. BME Nyelvi Intézet. 367 lap.
- Hidasi Judit (szerk.). **Idegennyelv-oktatás szaknyelvoktatás.** Bp., 1978. Külkereskedelmi Főiskola. 185 lap.
- Hidasi Judit (szerk.). **Nyelvoktatás felsőfokon.** I. Bp., 1980. Külkereskedelmi Főiskola. 174 lap.
- Hodge, Virginia D. **Personality and Second Language Learning.** Arlington, Virginia, 1978. Center for Applied Linguistics. 31 lap. (Language in Education: Theory and Practice.)
- Horányi Özséb (szerk.). **Kommunikáció.** Válogatott tanulmányok. I., II. Bp., 1978. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Horváth Miklós–Temesi Mihály (szerk.). **Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás.** Bp., 1972. Tankönyvkiadó. 479 lap.
- Imre Samu (válogatta és szerk.). **Nyelvünk és kultúránk a nagyvilágban.** Cikkgyűjtemény. (Bp., 1981.) Népművelési Propaganda Iroda.
- Imre Samu. A IV. Anyanyelvi Konferencia előtt. **Jelenkor** XXIV, 677–682 (Pécs, 1981).
- Jarvis, Gilbert A.–Shirley J. Adams. **Evaluating a Second Language Program.** Arlington, Virginia, 1979. Center for Applied Linguistics. 37 (+1) lap. (Language in Education: Theory and Practice.)
- Juhász János (szerk.) **Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch.** Bp. 1980. Akadémiai Kiadó. 139 AD lap. (Studia comparationis linguae hungaricae.)

- Kelly, Louis G. **25 centuries of language teaching**. Rowley, Massachusetts, 1969. Newbury Publishers. XI+474 lap.
- Klaudy Kinga. **Orosz–magyar fordítástechnika**. Bp., 1980. Tankönyvkiadó. 151 lap.
- Kloss, Heinz. 'Abstand languages' and 'Ausbau languages'. in: **Antropological Linguistics** 9/7. 29–41 (1967).
- Kocsány Piroska. **A kisiskolás korúak iskolán kívüli idegennyelv-oktatásának néhány kérdéséről**. Bp., 1979. TIT. 36 lap.
- Kornya László (szerk.). **Magyar nyelv külföldieknek**. Módszertani gyűjtemény. (Bp.–Debrecen, 1977. TIT. (72 lap.)
- Koskas, Eliane–Ladmiral, Jean-René (szerk.). **Linguistique et pédagogie des langues**. = Languages 9^e année, 39 N (1975). 125 lap.
- Köllő Márta. **Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése. Fordítás, fogalmazás, szövegértés**. Bp., 1978. Tankönyvkiadó. 186 lap.
- Krashen Stephen. The monitor model for second-language acquisition. In: Gingras, Rosario C. (szerk.). 1977. 1–26 pp.
- Krashen, Stephen. Second language acquisition theory and the 'Fundamental Pedagogical Principle'. Plenáris előadás a 6. Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson (Lund, 1981. augusztus 13.).
- Lengyel Zsolt. **A pszicho- és szociolingvisztika helye az anya- és idegen nyelvek oktatásában**. Debrecen, 1979. Hajdú-Bihar megyei Pedagógus Továbbképző Intézet.
- Lengyel Zsolt. **Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből**. Bp., 1981. Akadémiai Kiadó. 79 (+ 1) lap. (Nyelvtudományi Értekezések 107. szám.)
- Lengyel Zsolt. **A gyermeknyelv**. Bp., 1981. Gondolat 341 lap.
- Leontyev, A. A. **Pszicholingvisztika és nyelvoktatás. Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése**. Bp., 1973. Tankönyvkiadó.
- Lohr, Stephan (szerk.). **Deutsch als Zweltsprache**. = Praxis Deutsch Sonderheft '80. 158 lap.
- Lux Gyula. **A modern nyelvek tanulása és tanítása**. Miskolc, 1925. Klein, Ludvig és Szelényi könyvnyomdája. 199 lap.
- Nádudvari Lidia. **A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai**. Debrecen, 1980. KLTE. 152 lap. (Opera facultatis philosophicae Universitatis Ludovico Kossuth nominatae, 3.)
- Nyomárkay István. **Magyar nyelvkönyv idegen ajkúak számára**. Bp., 1981. TIT. 278 lap. (Hangszalaggal.)
- Ódor László. **Balázs beszélni tanul**. Bp., 1980. Minerva. 241 lap.
- Omaggio, Alice C. **Games and Simulations in the Foreign Language Classroom**. Arlington, Virginia, 1978. Center for Applied Linguistics. 55+1 lap. (Language in Education: Theory and Practice.)
- Papp Ferenc. **Könyv az orosz nyelvről**. Bp., 1979. Gondolat.
- Pit, Corder, S. **Introducing Applied Linguistics**. Harmondsworth, Middlesex, 1973. Penguin. 392 lap.
- Pléh Csaba (szerk.). **Pszicholingvisztika és kommunikáció**. Bp., 1977. Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Pléh Csaba (Terestyéni Tamás) (szerk.). **Beszédaktus – kommunikáció – interakció** (szöveggyűjtemény). Bp., 1979. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 411 lap.
- Pléh Csaba. **A pszicholingvisztika horizontja**. Bp., 1980. Akadémiai Kiadó. 185 (+ 1) lap. (Korunk tudománya.)

- Rákosi Gábor. **A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana. Külföldi hallgatók számára.** Bp., 1966. Tankönyvkiadó. Egységes jegyzet. 175 lap. (ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma.)
- Richterich, René–Chancerel, Jean-Louis. **L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère.** Strasbourg, 1977. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. 155 lap.
- Roulet, E. **L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristique des publics visés.** Paris, 1975. UNESCO. 38 lap. (ED-75/CONF. 606.4)
- Roulet, Eddy. **Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi.** Strasbourg, 1977. Conseil d'Europe. 21. lap.
- Radics Katalin és László János (szerk.). **Dialógus és interakció.** Bp., 1980. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 256 lap.
- Schumann, John H. **The acculturation model for second-language acquisition.** in: Gingras, Rosario C. (szerk.). 1977, 27–50.
- Selinker, L.–Lamendella, J. T. Updating the interlanguage hypothesis. in: **Studies in Second Language Acquisition** 3. 201–220 (1981).
- Srivastava, R.N. **Academic report.** Meeting of Experts on Language Teaching in a Bi- or Plurilingual and Multicultural Environment. Paris 1977. UNESCO. 83 lap.
- **Statuto e gestione delle lingue.** 2^o Convegno internazionale „Lingue e Cooperazione Europea”. Urbino, 1981. Centri Alti Studi Europei – CIREEL. 68 lap. (Programfüzet az előadások összefoglalásával.)
- Szathmári István. A magyar nyelv és irodalom oktatása külföldi egyetemeken. **Magyar Hírek** XXXIV. évfolyam, 19. szám 1981. szeptember 19. 6. és 7. lap.
- Szende Aladár és Szépe György (szerk.). **A magyar mint idegen nyelv.** Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága 1977. június 21-én megtartott ülésének anyaga. Bp., 1978. Különlenyomat a Magyar Nyelvőről, pp. 299–332.
- Szentiványi Ágnes (szerk.). **A szituáció szerepe az idegen nyelvek oktatásában.** (Tanulmányok egy országos konferencia alapján.) Bp., 1979. TIT. 302 lap. = Modern Nyelvoktatás XVII. évf. 1. szám.
- Szépe György. A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet, in: **Magyartanítás külföldön.** Az 1969. augusztus 29-i lektori értekezés anyagából. Bp., 1969. Művelődésügyi Minisztérium és Kulturális Kapcsolatok Intézete. Kézirat gyanánt, pp. 63–67.
- Szépe György. **Less taught languages in Europe (Their place in education and their role).** Paris, 1980. UNESCO. 118 lap. (ED-80/WS/14)
- Szépe György. A nyelvi kommunikációs nevelés fejlesztése, in: Rét Rózsa (szerk.). **Műveltségkép az ezredfordulón.** Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. Bp., 1980. Kossuth Könyvkiadó, pp. 35–68.
- Szépe György. **A tíz év alatti gyermekek idegennyelv-tanulásáról.** Bp., 1981. TIT. 24 lap.
- Temesi Mihály. **A magyar nyelvtudomány. Irányzatok és eredmények a felszabadulás óta.** Bp., 1980. Gondolat. 408 lap.
- Terestyéni Tamás. **Idegennyelv-tudás a magyar lakosság körében.** Adalékok a kommunikációs kultúra és a tömegkommunikáció összefüggésének tanulmányozásához. Bp., 1980. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 21 lap.
- Titone, Renzo. **L'enseignement d'une seconde langue en milieu plurilingue/multiculturel.** Paris, 1977. UNESCO, 150 lap. (ED-77/CQNF. 613/6)
- **Topics in Culture Learning.** East-West Center: East-West Culture Learning Institute. Honolulu, Hawaii. Indult 1973-ban, megjelenik évenként egy 200 lapnál kisebb kötetben.

- Van Ek, J. A.–Alexander, L. G. **Waystage**. An intermediary, objective below Threshold-Level in European unit/credit system for modern language learning by adults. Strasbourg, 1977. Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe. II + 110 lap.

A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése.
In.: Magyar nyelv külföldieknek V. Szerk. Giay Béla és Ruszinyák Márta.
MM–NEI, Budapest 1981. 9–27.

Éder Zoltán

A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye

1.0.0. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helyét átfogó igénnyel nemrégiben Szépe György jelölte ki (Szépe 1981). Mielőtt az ő úttörő kezdeményét szemügyre venném, és a magam elgondolását e tárgyban előadnám, elkerülhetetlenül szükségesnek tartom, hogy néhány alapfogalmat, köztük terminológiai kérdéseket tisztázzunk, visszatekintve ebben a vonatkozásban a külföldi és hazai előzményekre, annál is inkább, mert a terminológia értelmezésén, illetőleg alkalmazásán alapszik nemcsak a Szépe által fölállított modell, hanem a szakma új elnevezésére tett javaslata is.

1.1.0. Kezdetben csupán az **anyanyelv** és az **idegen nyelv** fogalmát különböztették meg: más szóval a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban az anyanyelv és a nem anyanyelv álltak szemben egymással. Ennek az oppozíciónak mindmáig érvényes alapja az, hogy egyfelől az **anyanyelv** a kommunikáció első(dleges) eszköze (s elsajátítása igen fiatal korban és abban a nyelvközösségben megy végbe, ahonnan a beszélő származik): másfelől a **nem anyanyelv** a kommunikáció másodlagos vagy kiegészítő eszköze (s kivételes esetektől eltekintve, megtanulása az anyanyelv elsajátítása után történik). (Vö. Gallisson–Coste 1976. 307.)

Eredetileg a nyelvközösség a saját nyelvét pusztán anyanyelvként művelte, s csak újabb kori irányzat az, hogy tudatosan idegen nyelvként is szemléli. Ez a szemlélet jut kifejezésre az **English as a foreign language** formulában. Az angolt idézem, mert bizonyos, hogy az angol nyelvre vonatkoztatva született meg a kifejezés. (Könyvcímként 1944-ben jelenik meg: Gatenby, E. V.: *English as a Foreign Language. Advice to non-English Teachers.* Longmans, London; s egy évre rá, 1945-ben lát napvilágot az e tekintetben immár klasszikus mű: Fries, C. C.: *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* University of Michigan Press, Ann Arbor.) Nyilvánvaló továbbá, hogy ennek tükrörfordításaként terjedt el a többi nyelvre vonatkoztatott hasonló kifejezés, mint pl. a **Deutsch als Fremdsprache** vagy az **Italiano come lingua straniera**.

1.1.1. Az előbbivel csaknem párhuzamosan jött létre – ha nem csalódom, ugyancsak az angol nyelvű szakirodalomban – a **második nyelv** terminus. Ezzel az alkalmazott nyelvészeti, illetőleg a nyelvdidaktikai irodalomban hármas oppozíció jött szokásba; **anyanyelv/második nyelv/idegen nyelv**. (Vö. Gallisson–Coste 1976. uo.) Úgy tűnik föl, hogy az újabb kifejezés a kétnyelvűség (bilingvizmus) – mint állapot és mint nyelvoktatási cél – fogalomkörében alakult ki.

A **kétnyelvűség** fogalma ugyanis feltételezi az **első nyelv** mellett egy **második nyelv** többé-kevésbé párhuzamos (tökéletes v. tökéletlen) használatát. (Vö. Halliday et al. 1964. 77: “Bilingualism is recognised wherever a native speaker of one language makes use of a second language, however partially or imperfectly”.) Ebben az értelemben az első nyelv az **anyanyelv** szinonimája, a második nyelv pedig az idegen nyelv egyenértékese. (Vö. Halliday et al. 1964.: a szerzők ennek megfelelően egy fejezetet az anyanyelv és egy fejezetet az idegen nyelv tanulása tárgyalásának szentelnek.) A **második nyelv** terminus effajta használata meglehetősen gyakori, különösen az amerikai alkalmazott nyelvészeti munkákban. Legutóbb egy szerkesztői bevezetésében J. C. Richards föl is panaszkolta, hogy a **második nyelv** műszó alkalmazása egyre terjed, mégpedig a „bármely, az első nyelv után tanult nyelv” jelentésben, tekintet nélkül a nyelvnek a tanulóval vagy azzal az országgal kapcsolatos státusára, amelyben az illető nyelv tanulása folyik (Richards 1978. 5).

Ám még ebben a szinonimikus használatban is megszívlelendő a továbbiakra nézve az, amire már Halliday és szerzőtársai föl hívják a figyelmet. Arra ti., hogy a bilingvizmus körében a második nyelv nem élesen elhatárolódó kategóriaként értelmezendő, hanem mint kontinuum: a tisztán egynyelvű (**monolingual**) beszélő és a tökéletes kétnyelvű (**ambilingual**) beszélő közt ugyanis a második nyelvet különféle

mértékben és fokozatokban beszélők átmeneti kategóriái állnak. (Halliday et al. 1964. 77–8: “It is thus a cline, ranging, in terms of the individual speaker, from the completely monolingual person at one end, who never uses anything but his own native language or ‘L1’, through bilingual speakers, who make use in varying degree of a second language or ‘L2’, to the endpoint where a speaker has a complete mastery of the two languages, and makes use of both in all uses to which he puts either. Such a speaker is ‘ambilingual’.”)

1.1.2. A második nyelv műszót az utóbbi évtizedekben részben pszicholingvisztikai megfigyelések, részben szocio-lingvisztikai tények alapján az egyes szerzők más-más tartalommal töltötték meg.

Bár a tanuló számára mind az idegen nyelv, mind pedig a második nyelv „idegen” („strange”) – mondja S. P. Corder – a különbségtétel mégis hasznos, mert arra a szerepre utal, amelyet a nyelv az illető közösségben betölt, így pl. az angol második nyelv Walesnek walesi nyelven beszélő részében vagy pedig Nigériában, mert a közösség életében bizonyos funkciókat lát el. Az idegen nyelv viszont hasonló szerepet nem tölt be az illető közösségben, a francia pl. idegen Britanniában, miként az angol Franciaországban (Corder 1973. 60).

D. A. Wilkins azon az alapon tesz különbséget idegen nyelv és második nyelv között, hogy mi a célnyelv státusa abban az országban, ahol a tanuló a nyelvet tanulja. Eszerint idegen nyelv az, amelyet a mindennapi társadalmi érintkezésre nem használnak, második nyelv ezzel szemben az, amelyet – anélkül, hogy bármelyik közösség anyanyelve lenne az illető országban – a kereskedelem, az ipar, a törvénykezés, a közigazgatás, a politika, az oktatás eszközeként használnak. Hangsúlyozza azonban, hogy a megkülönböztetés inkább elméleti, mint gyakorlati, mert a legtöbb nyelvi helyzet valahol a két szélső pont között van (Wilkins 1974. 49–50).

R. Gallisson és D. Coste szerint a második nyelvet az illető társadalomban biztosított privilegizált helyzete különbözteti meg az idegen nyelvtől. Ennélfogva a második nyelvet egy egész közösségnek tanítják, mégpedig olyannak, amelynek anyanyelve gyakorlatilag ismeretlen országhatárain kívül, idegen nyelvet viszont egyének tanulnak. A szerzők az anyanyelv/második nyelv/idegen nyelv hármasságára egy zairei fiatal példáját említik, akinek anyanyelve a kikongó, iskoláját franciául végzi, amely Zaire második nyelve, s ezen felül saját választása szerint tanul még egy európai nyelvet, mondjuk a németet, amely számára az ún. idegen nyelv (Gallisson–Coste 1976. 307).

E. Ingram a pszicholingvisztika felől, mégpedig az informális és a formális tanulás különbsége alapján közelíti meg a kérdést. *Informális tanulás*on azt érti, amikor az egyén anélkül gyarapítja tudását vagy készségeit, hogy bárki azt meghatározott céllal és előre megállapított terv szerint szisztematikusan irányítaná. *Formális tanulás*on pedig azt, amikor a tanulóhoz tanár csatlakozik (a tanárt a legszélesebb értelemben véve). Mármost megállapítja, hogy az első nyelv elsajátítása után bármely nyelv tanulása történhetik informális vagy részben informális módon, mint a többnyelvű közösségekben, vagy teljesen formálisan, mint az iskolai oktatásban. Mindebből következik, hogy a második nyelv tanulása olyan formális nyelvi szituációban történik, amely kiegészíti az informális tanulást; az idegen nyelv tanulása pedig kizárólagosan formális nyelvi szituációban megy végbe. (Ingram: Allen–Corder 1975. 218–9).

R. C. Gingras második nyelvi és idegen nyelvi környezetről beszél. *A második nyelvi környezetben* a második nyelvet (a célnyelvet) a tantermen kívül egy közösség beszéli, és sokféle társadalmi helyzetben használja. *Az idegen nyelvi környezetben* a második nyelv tanulása és használata rendszerint a tanteremre korlátozódik. Általában: a második nyelvi környezetben a tanulónak a második nyelvvel való érintkezésre, tanulásra és elsajátítására legnagyobb részt a tantermen kívül van alkalm: az idegen nyelvi környezetben viszont a tanuló a második nyelvvel többnyire, ha nem kizárólagosan csak a tanteremben kerül kapcsolatba. (Gingras 1978. VII; a szerző szövege jól példázza a **második nyelv** terminus használatának kettősségét, mert miközben második nyelvi és idegen nyelvi környezetről beszél, magát a **második nyelv** kifejezést az említett „bármely, az első nyelv után tanult nyelv” jelentésben használja.)

S. Krashen modellje szerint a második nyelvet tanuló felnőtt a célnyelvi szabályokat egy vagy két, egymástól elkülönülő szisztéma útján veheti birtokba; mégpedig: *implicit úton*, azaz tudatalatti nyelvel-

sajátítással és *explicit úton*, vagyis tudatos nyelvtanulással. A *nyelvelsajátítás* során a beszélők nem a formára, hanem az üzenet tartalmára fordítják figyelmüket, a hibajavítás és a szabályok explicit tanítása nem játszik jelentős szerepet. A *nyelvtanuláshoz* viszont igen fontos az explicit szabályok bemutatása és a hibajavítás, általában a nyelvi formák tudatos használata (Krashen: Gingras 1978. 1–2).

1.1.3. A kétnyelvűség problematikájának pszichológiai és szociológiai megközelítése vezetett a nyelvelsajátítás egyik legfontosabb affektív tényezőjének, a *motivációnak* a tanulmányozásához. Már W. E. Lambert, 1967-ben, megkülönböztetett *instrumentális*, azaz eszköz jellegű és *integratív*, vagyis azonosuló-beilleszkedő célú motivációt a nyelvtanulásban (Lambert: Pride–Holmes 1972. 345). A két-fajta motiváció fejtegetése azóta végigvonul az alkalmazott nyelvészeti irodalmon. Témánkat is érinti, mert újabb oldalról világítja meg az idegen nyelv – második nyelv közti különbséget. Az erre vonatkozó lényegesebb megállapítások a következők. Az idegen nyelv tanulása többnyire eszközjellegű motivációval van összekapcsolva, s ezért főként pszichológiai tényezők befolyásolják az egyént mint nyelvtanulót és nyelvhasználót. A második nyelv elsajátítása során viszont inkább az integratív tényező az ösztönző, tehát a hangsúly a szociális motiváltságon van és az egyénnek a csoportokkal való kapcsolatában kialakított szerepe az elhatározó (vö. Schumann: Richards 1978. 167–8).

Általában el van terjedve az a nézet, hogy az integratív motiváció erősebb, hatékonyabb, mint az eszközjellegű, mert a célnyelvi beszélővel való azonosulás törekvését foglalja magában. Az újabb kutatások azonban rámutatnak arra, hogy a motivált nyelvtanulás eredményessége a mindenkori, a nyelvtanulót körülvevő egyéb körülményektől is nagy mértékben függ (vö. Schumann: i. h.). Az angol mint idegen nyelv esetében például az eszköz jellegű tényezők gyakran jelentősebbek, mint az integratív motiváció (l. Sajavaara: Gingras 1978. 65).

1.1.4. Az áttekintésből, amely az idegen nyelv–második nyelv fogalmának kettéválását, illetőleg a második nyelv fogalmának alakulását jelentősebb mozzanataiban kísérte nyomon, az alábbi tanulságokat következtetéseket vonhatjuk le.

Az egyik az, hogy az anyanyelv és a nem anyanyelv fogalma közt az elsődleges oppozíció az anyanyelv és az idegen nyelv között áll fenn; ezen belül a második nyelv–idegen nyelv egy új, de csupán kiegészítő oppozíciót alkot.

A másik az, hogy bár a **második nyelv** műszóval eredetileg, s jórészt ma is, a többnyelvű közösségekben használt, kiegészítő szerepű nem anyanyelvet jelölik, mégis ennek sokoldalúan feltárt jegyei jól megvilágítják a célnyelvi környezetben tanult nem anyanyelv sajátosságait, miként az ezzel oppozícióba állított – tulajdonképpen – **idegen nyelv** jellemzése a forrásnyelvi környezetben tanult nem anyanyelv pontos meghatározását adja.

Végül a harmadik tanulság az, hogy a nyelvelsajátítás–nyelvtanulás műveletét kontinuumként ajánlatos felfognunk, amelyen belül az anyanyelvtől az idegen nyelvig a nyelvelsajátítás megannyi megvalósulási formáját, átmeneti fokozatát állapíthatjuk meg.

2.0.0. Fordítsuk most figyelmünket szűkebb szakmánk, a magyar mint idegen nyelv oktatásának terminológiai kérdéseire. Nyilvánvaló, hogy a gyakorlati szakemberek már korábban is (például a múlt században) fölismerték azokat a különbségeket, amelyek egyfelől a magyarnak anyanyelvi és idegen nyelvi tanítása, másfelől ez utóbbinak forrásnyelvi és célnyelvi környezetében folyó oktatása között fennállnak. A hazai szakirodalomban ezekkel a megkülönböztetésekkel azonban főként az utóbbi időben találkozunk.

2.1.1. Az 1969-ben tartott I. lektori konferencia anyagában például ilyen megjegyzéseket olvashatunk: „A magyar nyelv idegeneknek való tanítása más módszereket kíván, mint a magyar anyanyelvűeknek való oktatása” (Jakab László: LektKonf. 1: 25); továbbá: „az anyanyelv tanítása más jellegű feladat, mint az idegen nyelv tanítása. Bizonyos tekintetben jobban hasonlít, ha magyar tanár tanít angolt magyaroknak és magyart angoloknak, mint ha magyar tanár tanít magyart magyaroknak és külföldieknek” (Juhász János: uo. 3); valamint: „A magyar nyelvnek a szomszédos országokban való tanítása, oktatása

sajátos feladat. . . Ebben az esetben a magyar nyelvet három minőségben lehet tanítani: anyanyelvként, idegen nyelvként és »fél idegen nyelvként« . . . » (Szépe György: uo. 65).

A **magyar mint idegen nyelv** (tükör) kifejezés is ez idő tájt jött létre. A konferencián egyrészt Szépe György előadásának címében szerepel: „A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet” (uo. 63), másrészt Hegyi Endre „Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek” című előadásának első mondatában (uo. 5; előzményének tekinthető Hegyi Endre egyetemi jegyzetének következő címe: „Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?”, Tankönyvkiadó, Bp., 1967.; l. még Mikó 1972.)

Csaknem egy évtizeddel későbből valók a következő észrevételek: „. . . különbséget kell tenni a külföldieknek egyfelől idegen, másfelől hazai környezetben folytatott magyartanítása között. Az idegen környezetben ugyanis a magyar nyelvvel közvetlen kapcsolatba csak az órákon kerül a hallgató; a magyar környezetben viszont a nyelvi közeg állandóan hat, az órákon kívül is szüntelenül fejleszti a hallgató nyelvkészségét. Ennek a különbségnek, a tananyag megtervezésében csakúgy, mint a módszerek megválasztásában, le kell vonni a következményeit” (Éder 1978. 39; e különbségre, a kommunikatív kompetencia megszerzése szempontjából, l. még Éder 1981. 30–31). Hasonlóképp e témát érinti az a javaslat is, amely szerint a magyar mint idegen nyelv kutatásában figyelembe kell venni, „mi a különbség a Magyarországon, vagyis magyar nyelvű környezetben folyó nyelvoktatás, és a külföldön folyó nyelvoktatás során felmerülő kutatási igények között” (Kígyóssy Edit: Szende–Szépe 1978. 311).

2.1.2. Ez utóbbi megjegyzés készítette arra Kontra Miklóst, hogy javasolja a **magyar mint második nyelv** és a **magyar mint idegen nyelv** megkülönböztetését az alábbiak szerint:

„Nevezzük második nyelvnek a kétnyelvű (B_2) beszélők mindennapi használatú nem anyanyelvét. Ilyen értelemben a magyart második nyelvként tanulja egy baranyai német anyanyelvű kisiskolás is, és a Debreceni Nyári Egyetem négy hétre hazánkba látogató hallgatója is. Helyzetükben az a közös, hogy mondhatni a nap minden órájában két nyelvet használnak, azaz kétnyelvű („bilingvis”) nyelvközösségek tagjai.

Idegen nyelvnek pedig az anyanyelvvél a mindennapi használatban nem váltakozó nem anyanyelvet nevezhetjük. Ilyen értelemben idegen nyelvet tanít a berlini magyar lektor éppúgy, mint egy hazai egyetemi idegen nyelvi tanszék oktatója. Tanítványaik kétnyelvűek (B_1), hisz egy nem anyanyelvet is tudnak valamilyen fokon, de olyan kétnyelvűek, akik egynyelvű nyelvközösségekben élnek” (Kontra 1979. 208; a kiemelés a szerzőé).

A fenti megkülönböztetést kiindulási alapnak bizvást elfogadhatjuk, annál is inkább, mert lényegében egyezik azzal a – szakmánk körében meglehetősen közkeletű – megfogalmazással, amely szerint a célnyelvi környezetben folyó tanítás eredménye (lehet) a második nyelv, a forrásnyelvi környezetben tanított nyelv pedig a tulajdonképpeni idegen nyelv. A Kontra által a második nyelvre felhozott példák azonban arra intenek, hogy a valóság bonyolultabb: nem szorul ugyanis bizonyításra, hogy a baranyai kisiskolásnak és a nyári egyetem alkalmi hallgatójának nyelvhasználata semmiképp sem alkot azonos kategóriát. Ebben a vonatkozásban is inkább úgy kell tekintenünk a dolgot, hogy egy skála két szélső pontján helyezkedik el a második és az idegen nyelv, s közöttük a nyelvsajátításnak különböző árnyalatai, fokozatai foglalnak helyet. Hogy egy ilyen szemlélet ad hívebb képet a valóságról, azt a környezetnyelv fogalma is bizonyítja.

A **környezetnyelv** elnevezés Jugoszláviában alakult ki, így nevezik a vegyes lakosságú területeken a két- (esetleg több-) nyelvűség körülményei közt tanult nem anyanyelvet, amely egyaránt lehet egy nemzet vagy egy nemzetiség nyelve (e megkülönböztetésre l. Mikes 1976. 10). A **magyart mint környezetnyelvet** tanítják – a kölcsönös kétnyelvűség jegyében, a nemzetek és a nemzetiségek egyenjogúságának érvényre juttatásának érdekében – a Vajdaságban a szerbhorvát, a Murántúlon a szlovén anyanyelvű tanulóknak (l. Mikes et al. 1978.). A környezetnyelv sajátosan ötvözi a forrásnyelvi és a célnyelvi környezet bizonyos jellegzetességeit. A forrásnyelvit, hisz miként az idegen nyelv esetében, a tanuló anyanyelvének közegében folyik az oktatás; s célnyelvit, mert a második nyelv tanulásához hasonlóan, de persze korlátozott mértékben lehetőséget nyújt a célnyelvnek valóságos kommunikációs helyzetekben – roko-

okkal, ismerősökkel, utcabeli gyerekekkel, szomszédokkal – történő használatára. Mint közbülső kategória valamivel több az idegen nyelv és valamivel kevesebb a második nyelv tanulásának-elsajátításának lehetőségeinél. Nem tisztán második nyelvi helyzet, mert hat reá a forrásnyelv közegének interferenciája, de nem is tisztán idegen nyelvi szituáció, mert táplálja a célnyelvihez hasonló környezet adottsága. Cs. Szabó Márta és szerzőtársai így vonják meg határait: „A környezetnyelv fogalma az anyanyelv és az idegen nyelv fogalmával határolható körül. A kétnyelvűség pszicholingvisztikai vizsgálatakor a környezetnyelv fogalma nem határolható el élesen az idegen nyelv fogalmától, mivel a nyelvelsajátítási folyamat mindkét esetben lényegében ugyanaz. Szociolingvisztikai szempontból, vagyis a nyelv társadalmi szerepét figyelembe véve viszont már élesebben körülhatárolható fogalom. Ilyen vonatkozásban a környezetnyelv az anyanyelvhez áll közelebb, funkciójuk tekintetében ugyanis sok a közös vonás, s mindkettő lényegesen különbözik az idegen nyelvtől” (Cs. Szabó et al. 1980. 725).

3.0.0. Az alapfogalmak tisztázása, illetőleg a terminológiai kérdések áttekintése után vizsgáljuk most meg a Szépe György által kidolgozott modellt, amely a nyelvhasználat tipológiai keretei közt helyezi el diszciplinánkat, és a lehető legátfogóbb, amennyiben a magyarul nem tudó (és nem is tanuló) külföldiek potenciális kategóriájától egészen a sztenderd magyar nyelvet használók kategóriájáig terjed. Szépe összesen nyolc kategóriát állít föl, s a csoportosítás során figyelembe veszi a nyelvtanulást és a nyelvhasználatot befolyásoló eszköz jellegű és integratív célú motivációt (Szépe 1981.).

3.1.1. Új utakon járó rendszerezésében azonban találunk olyan részleteket, amelyek – véleményünk szerint – módosításra szorulnak. Szépe ugyanis az **idegen nyelv, második nyelv, környezetnyelv** műszókat a fentiekben vázolt használattól jórészt eltérően értelmezi. Ezért fordul elő többször, hogy a második nyelv és a környezetnyelv szinonimaként szerepel leírásában. Lássuk ezeket az eseteket egy kissé közelebbről is!

A (3), A magyarországi „magyar mint idegen nyelv” kategóriájába először is válogatás nélkül vannak besorolva a következő, meglehetősen heterogén elemek: „Ebbe a kategóriába tartoznak a magyarországi tanulmányokra felkészülő ösztöndíjasok, a rokonsági kapcsolatok révén Magyarországra kerülő személyek, a »nemzetközi szolidaritás« révén hozzánk kerültek, valamint egyéb, külföldről Magyarországon munkát vállalók (beleértve a magyarországi külképviseletek nem magyar anyanyelvű dolgozóit)...” (i. m. 12). Megjegyezzük, hogy innen is és a többi kategóriából is kimaradt a tulajdonképpen legjelentősebb és egyben legnépesebb csoport: a felsőfokú tanulmányaikat Magyarországon végző külföldieké. A szöveg, amely minket most közelebbről érdekel, így folytatódik: „A Nemzetközi Előkészítő Intézetben (és néhány más intézetben) a tanulmányokra felkészülő diákok esetében a magyar valójában nem egészen klasszikusan »idegen nyelv«, hiszen az intézményeken belül és főleg azon (!) kívül élő magyar nyelvű kommunikációba tudnak bekapcsolódni. A magyar valójában itt a **környezet nyelve**: inkább **második nyelv** (mint idegen nyelv). Ennek súlyos módszertani következményei vannak, mivel a környezetnyelv (második nyelv) elsajátításának módszere lényegesen eltér az idegen nyelv tanulásának módszerétől” (uo. a szerző kiemelései). Egy kicsit alább pedig így ír a szerző: „A többi alcsoport számára eltérő lehet a pontos motiváció, de az ő számukra is környezetnyelv (tehát egyfajta második nyelv) a magyar, nem pedig szabályszerű »idegen nyelv«” (uo.).

A (6), **Magyar mint a környezet nyelve a magyarországi nem magyar anyanyelvű tömbök számára** című kategóriában ismét visszatér az említett azonosítás: „Ez tipikusan a magyarországi nemzetiségi tömbök problémája... Ebben az esetben sem idegen nyelv a magyar, hanem a környezet nyelve, tehát második nyelv” (i. m. 13).

Szépe tehát egyfelől **környezetnyelv** és **második nyelv** között egyenlőségjelet tesz, másfelől pedig a **környezetnyelv** műszót „célnyelv” értelemben alkalmazza. Mindennek további következménye, hogy ahol ez utóbbi terminussal a maga helyén él, ott ennek eredeti értelme elmosódik, íme: a (4), **Magyar a kétnyelvű oktatásban külföldön, nem magyarok számára** című kategóriát jellemezve ezeket írja: „Erre egyelőre csak Jugoszláviában van példa... A Vajdaságban ugyanis – egyes helységekből – a nem

magyar anyanyelvű tanulók számára is ajánlott vagy kötelező a magyar nyelv iskolai tanulása. Mivel ezekben az esetekben is található a környezetben magyarul beszélő tömb, ez is **környezetnyelv**” (i. m. 12, a szerző kiemelésével). Ám nem úgy áll a dolog, hogy *ez is* környezetnyelv, hanem ez a szó szoros értelmében vett környezetnyelv, legalábbis a jugoszláviai terminológia szerint; más terminológiában viszont nem élnek a **környezetnyelv** kifejezéssel.

A jelzett ellentmondásosság az összegezésre is rányomja bélyegét, és kiindulópontjává válik egy – véleményünk szerint – kevésbé szerencsés javaslatnak:

„Annyi bizonyos, hogy a **magyar mint idegen nyelv** voltaképpen csak a (2) kategóriára érvényes. A (3), (4), (5), (6) esetében környezetnyelvről van szó a jugoszláviai terminológia szerint. (Csakhogy mi éppen azt figyeljük, hogy mikor sajátítja el, tanulja meg valaki a magyart, a **környezetnyelv** műszó pedig erre túl tág, belefér az is, amikor kétnyelvű környezetben a magyarok sajátítják el a környezet másik nyelvét is.) A mi mostani szakmaalakító erőfeszítéseink szempontjából elegendőnek látszik, hogy a magyar mint környezetnyelv (pontosabban a környezet egyik nyelve) kategóriából elsősorban arra fordítsuk figyelmünket, amikor valaki a magyart sajátítja el vagy tanulja meg. Ebben az esetben a **magyar második nyelv**. Terminológiai javaslatom tehát az, hogy a szakma ideiglenes elnevezése ez legyen: »**a magyar mint idegen nyelv és mint második nyelv**«” (i. m. 14, a szerző kiemelésével).

3.1.2. Térjünk rá most ez utóbbi javaslatra. Röviden szólva, a magam részéről határozottan ellenzem.

Mindenekelőtt azért, mert a jelenlegi elnevezés külföldinek és belföldinek, kívülállónak és szakmabelinek egyaránt világosan, első hallásra vagy olvasásra érthetően és egyértelműen megjelöli, miről van szó. Megfelelően fejezi ki ugyanis a lényegét, a fentiekben vázolt alapvető oppozícióból azt, hogy a magyarnak nem anyanyelvi, hanem idegen nyelvi oktatásáról-elsajátításáról van szó. Egyben összhangban van a nemzetközi szakirodalomban erre a fogalomra leggyakrabban használt kifejezéssel is.

Hogy a magyar mint idegen nyelv alapfogalmán belül a nyelvelsajátításnak milyen fokai, módjai, megvalósulási lehetőségek; hogy a magyar adott esetben szoros értelemben vett idegen nyelv-e vagy második nyelv, környezetnyelv-e vagy esetleg harmadik nyelv; hogy a magyar mint második nyelven egy sajátos helyzetben, a célnyelvi környezetben folyó, implicit és informális szituációban, explicit és formális oktatással tanult nyelvet értünk, amelynek segítségével a magyar társadalomba integrálódó hallgató vagy tanuló a környező valóságos kommunikációba be tud kapcsolódni: mindezek a diszciplína olyan részletkérdései, amelyeket nem szükséges feltüntetni elnevezésében.

A **második nyelv** terminus belefoglalása a magyar diszciplína elnevezésébe félreértést is okozhat éppen az angolszász alkalmazott nyelvészet körében, ahonnan a kifejezés vétetett. Ott ugyanis a műszó – mint utaltunk rá – igen gyakran arra az ún. privilegizált nem anyanyelvre vonatkozik, amelyik angol (vagy francia stb.) befolyású területen az illető ország (anya)-nyelve(i) helyett a közéletben a kiegészítő nyelv szerepét tölti be. Ilyen szerepe a magyar nyelvnek, legalábbis jelenleg, sehol sincs (történetileg is csak Fiumében volt a kiegyezés és az őszirózsás forradalom közti időszakban).

Jegyezzük meg azt is: ha már az elsajátított vagy tanult nyelvek sorszámozásáról van szó, egyáltalán nem biztos, hogy a nálunk tanuló diákok esetében a magyar a második s nem éppen a harmadik vagy esetleg a negyedik nyelv lesz-e. Csak egyetlen egyszerű példát említek erre. A budapesti bölcsészkaron spanyol–magyar szakra beiratkozott lengyel nemzetiségű hallgató már ide érkezésekor második nyelvként használja az orosz, amely még jó ideig közvetítő nyelvként szolgál számára a bolgár, cseh, észt, német, orosz, szlovák kollégáival való kommunikációban. Ha a spanyolt, amennyiben csak nálunk kezdte tanulni, idegen nyelvnek minősíthetjük, a magyar az ő gyakorlatában így is a harmadik nyelv.

Végül s nem utolsósorban azért is ellenzem a **második nyelv** terminus belefoglalását a szakma elnevezésébe, mert az által az elnevezés hosszabbá, használata nehézkessé válik. A „Magyar mint idegen nyelv tanári szak” meglevő neve mellett már most gondolnunk kell arra, hogy a szakma elnevezése intézménynév részét is alkothatja majd.

Összefoglalólag tehát e kérdésről annyit mondhatunk, hogy mivel a szakmának **magyar mint idegen nyelv** elnevezése mind hazai, mind nemzetközi szempontból megfelelő, ne változtassunk rajta.

4.0.0. A továbbiakban a magam részéről arra teszek kísérletet, hogy a magyar mint idegen nyelv diszciplináját a nyelvoktatási-nyelvelsajátítási tipológia keretei közt helyezzem el.

Az említett elsődleges oppozíció alapján két fő típust különböztetek meg: a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv (oktatásának-tanulásának) típusát. Ezen belül számításba veszem, hogy hol folyik az oktatás: határainkon belül vagy azokon kívül, ami a második fő típusra nézve lényegében azt jelenti: célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben. Figyelemmel vagyok továbbá arra, hogy a tanuló milyen céllal és milyen motiváció alapján, eszköz jelleggel vagy integratív céllal tanulja-e a magyart mint idegen nyelvet. Ezek alapján altípusokat, illetőleg átmeneti kategóriákat tartok számon.

(Az itt következőket első változatban az 1980/1981. tanévben a budapesti bölcsészkaron „Bevezetés a magyar mint idegen nyelv oktatásának stúdiumába” című speciálkollégiumon adtam elő.)

4.1.0. *A magyar mint anyanyelv*

Az első fő típus tehát a magyarnak mint anyanyelvnek az oktatása, mégpedig határainkon belül, vagyis magyar anyanyelvűeknek, magyar nyelvi környezetben. Egyértelmű helyzet, részletező fejtegetést nem igényel.

Altípusai a következők:

Az *1. altípus*: a határainkon kívül, mégpedig a szomszédos szocialista országok egy tömbben élő magyar nemzetisége körében működő magyar tannyelvű iskolákban, tehát anyanyelvi környezetben, magyar anyanyelvű tanulók számára, anyanyelvi szinten folyó oktatás. Eltérés a hazai oktatástól, hogy a többségi nemzet nyelve potenciálisan jelen van. Ilyen anyanyelvi oktatás van pl. a jugoszláviai Vajdaságban.

A *2. altípus*: a határainkon kívül, nyugati (illetőleg tengerentúli) országokban fönntartott magyar tannyelvű iskolákban, vagyis idegen nyelvi környezetben magyar anyanyelvű tanulók számára történő anyanyelvi szintű oktatás. Ilyen magyaroktatás van az NSZK-beli Burg Kastl gimnáziumában. A helyzetet jellemzi, hogy a tanulók eleve kétnyelvűek, s hogy jórésük harmadik nyelvként a környezetnyelvet is tanulja.

A *3. altípus*: határainkon kívül, idegen nyelvi környezetben, magyar kolóniákban, a szülők külszolgálatára idején magyar anyanyelvű gyerekek anyanyelvi szintű oktatása. A helyzetet színezi, hogy a gyerekek az illető ország nyelvét tanulják, illetőleg a gyakorlatban sajátítják el.

Átmeneti kategóriák:

Főként külföldön élő, magyar származású gyermekek nyelvapoló-nyelvmegőrző célú oktatása.

Az *1. kategória*: a szomszédos országok vegyes lakosságú területein kétnyelvű környezetben azokban az iskolákban, ahol a többségi nemzet nyelvén folyik az oktatás, a magyar nemzetiségű gyermekek számára fakultatív magyar nyelvoktatás; így van pl. Szlovénia egyes helységeiben.

A *2. kategória*: nyugati országokban idegen nyelvi környezetben, ahol az illető állam nyelvén folyik az oktatás, fakultatív magyaroktatás az iskolában magyar anyanyelvű gyerekeknek, pl. Svédországban.

A *3. kategória*: nyugati és tengerentúli országokban, idegen nyelvi környezetben különféle társadalmi szervezetekben folyó nyelvmegőrző oktatás magyar származású gyermekek számára, pl. az Amerikai Egyesült Államokban és Kanadában, főként hétvégi iskolákban.

A *4. kategória*: a magyar származású, főként nyugati, ill. tengerentúli országokból a Magyarok Világszövetsége meghívására hazánkba, Sárospatakra és a Balatonra érkező fiatalok, ill. gyerekek magyar nyelvtanítása.

A két utóbbi kategória átmenetiségét az is jelzi, hogy a harmadik generációs fiatalok jórésének már családnyelvi szintű magyartudása is hiányos, sőt közöttük egyre többen vannak olyanok, akik magyarul már egyáltalán nem beszélnek, ezért esetükben egyre inkább a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatása kerül előtérbe.

Közbevetőleg megemlítiük itt, hogy a Magyarok Világszövetsége körében munkálkodó tanárok, érzelmi okokból, nem szívesen használják az ebben az esetben szabatos **magyar mint idegen nyelv** megjelölést. Álláspontjukat Ginter Károly legutóbb így fejtette ki: „Most tulajdonképpen az idegennyelvtanítás problémakörét kell említenem. A magyarra nem szívesen használom ezt a szót: **idegen nyelv**,

mert rengeteg érzelmi kötöttség fűz bennünket ehhez a nyelvhez. A tanár részére nem lehet idegen, hiszen a konferencia résztvevői magyarul beszélnek a legjobban, ez az anyanyelvük, de a tanítványok részére sem idegen, hiszen olyan erős érzelmi szálak fűzik a tanuláshoz, hogy ez az érzelmi többlet azt javallja: nevezem a magyart új nyelvnek, második nyelvnek, de ne idegen nyelvnek. Ezért beszélek én második nyelvről, bár lényegében új nyelv tanulásának a problémájáról van szó” (Imre 1982. 155).

Ez az érvelés – amint látjuk – ellentmondásos (az az eljárás, pedig legalábbis vitatható, hogy ugyan ezen kötet összeállítói hozzászólásomnak, amelyben a magyarról mint idegen nyelvről beszélek, címmel „a magyar mint második nyelvet” adták, l. Imre 1982. 161–3). Ha ugyanis következetesek akarunk lenni, ebben az esetben a második nyelv műsót kizárólagosan nem használhatjuk. Viszont kétségtelenül jogos igény az érzelmi kötődés tiszteletben tartása. Közvetítő megoldást ajánlatos tehát keresnünk. Vagyis az idegen ajkúak magyaroiktatása e sajátos és jelentős kategóriájának külön elnevezést kellene adnunk, ezt pl.: a **magyar mint az elődök** (v. **az ősök**) **nyelve**. Amely elnevezés nem zárja ki sem azt, hogy kezdetben valójában idegen nyelv, sem azt, hogy a későbbiek során második nyelvvé válhat magyar véreink idegen ajkán.

Ezzel egyúttal elérkeztünk a második fő típus problematikájához.

4.2.0. *A magyar mint idegen nyelv*

Ez a második fő típus két altípusra oszlik attól függően, hogy a magyaroiktatás idegen ajkúaknak határainkon túl vagy pedig határainkon belül folyik.

4.2.1. Az *1. altípus* az idegen ajkúaknak idegen, azaz forrásnyelvi környezetben való magyaroiktatása; ez a tulajdonképpeni *szoros értelemben vett magyar mint idegen nyelv*. Történhetik:

a) Általános nyelvismereti céllal, pl. társadalmi szervezetek – mint Rómában az Associazione Italo-Ungherese vagy Rohoncon a népfőiskola – által szervezett tanfolyamokon.

b) Specifikus nyelvi, művelődési vagy szakmai céllal. Mégpedig a külföldi egyetemeken magyar szak felvétele keretében, vagy a főszakot kiegészítő nyelvi stúdium formájában, vagy meghatározott kutatási területen szaknyelvi ismeretek megszerzése céljából.

A forrásnyelvi környezetben való nyelvtanulás jellemzője, hogy a tanuló, a hallgató gyakorlatilag csak az órákon kerül kapcsolatba a nyelvvel, és ritkán nyílik alkalma arra, hogy a nyelvet valóságos szituációkban használja.

Ennek az altípusnak két *átmeneti kategóriája* van:

Az *1. kategória*: a külföldi, főként nyugati egyetemekre került magyar anyanyelvű hallgatók specifikus célú (pl. magyar szak elvégzése) magyaroiktatása; ezt a kategóriát többnyire az illető országba férjhez ment magyar feleségek alkotják.

A *2. kategória*: a szomszédos országokban két- vagy többnyelvű lakosság körében, amelyek közül az egyik a magyar, idegen anyanyelvűek magyaroiktatása általános nyelvismereti céllal; ez a már részletesen fejtegetett **magyar mint környezetnyelv**.

4.2.2. A *2. altípus* az idegen ajkúaknak határainkon belül, tehát célnyelvi környezetben való magyar nyelvi oktatása-tanulása. Céljától, motiváltságának jellegétől, mélységétől, intenzitásától és időtartamától függően megvalósulhat környezetnyelvi és második nyelvi szinten.

A magyar a környezetnyelv szintjén

Nincs benne ellentmondás: a magyar környezetnyelv marad, ill. környezetnyelvvé válik azoknak az idegen ajkúaknak a számára, akik bár hosszabb-rövidebb ideig hazánkban tartózkodnak – rendszerint eszközjellegű motivációval –, de kisebb vagy nagyobb mértékben forrásnyelvi környezetet teremtenek maguk számára, ill. forrásnyelvi környezetben mozognak-működnek és ennek megfelelően vagy csak részlegesen, vagy egyáltalán nem integrálódnak a magyar társadalomban. Ez a csoport igen vegyes összetételű, a teljesség igénye nélkül csupán fontosabb elemeit említem.

a) Ide sorolhatók a Debreceni Nyári Egyetem hallgatói, akik – legalábbis egyetlen alkalommal – már az idő rövidsége miatt sem kerülhetnek komolyabb kapcsolatba sem a nyelvvel, sem a társadalommal.

b) Ide számíthatók a Magyarországon működő külföldi diplomáciai, kulturális, kereskedelmi, idegenforgalmi képviselők nem magyar anyanyelvű, de magyarul tanuló tagjai, akiknek tevékenysége zömmel forrásnyelvi környezetben folyik.

c) Ide tartoznak a Magyar Tudományos Akadémia keretében, főként a fejlődő országokból érkező aspiránsok, akik többnyire valamely világnyelven vitatják, írják és védik meg kandidátusi disszertációjukat, integrálódni a magyar társadalomba rendszerint még átmenetileg sem kívánnak, s a magyar nyelv többségüket csak egy kötelező nyelvvizsga erejéig érdekli.

d) Ide tartoznak a Művelődési Minisztérium keretében nyugati országokból és más földrészekről néhány hónapra, legfeljebb egy-két évre hazánkba látogató ösztöndíjasok, akiknek általában meghatározott kutatási témájuk van, s elsősorban az ehhez nélkülözhetetlen, ill. szükséges magyar nyelvismereteket törekednek megszerezni.

e) Sajátosan tartoznak ide a Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatói, akik intézeti (össze)zártságuk folytán a célnyelvi környezet előnyeiben igazában nem részesülnek, jórészt csak az órákon kerülnek kapcsolatba a magyar nyelvvel, az őket körülvevő társadalomba való beilleszkedésük eleve lehetetlen, és élő nyelvi szituációba ritkán kerülnek, hiszen még szabadidejük nagy részét is egymás forrásnyelvére közegében töltik.

f) Tipikusan tartoznának ide, a jugoszláviai terminológia szerint, a magyarországi nemzetiségi tömbök tagjai. Valójában azonban – amint erre Szépe György rámutatott – „az esetek többségében az iskolában kettős szocializáció történik, melynek révén csaknem egyszerre illeszkedik bele a gyermek a magyarul beszélők közösségébe és a nemzetiségi nyelvet beszélők közösségébe” (Szépe 1981. 13). Ők tehát már iskolás koruktól kezdve kétnyelvűek, a magyart második nyelvként használják.

A hazánkban magyar nyelvet tanuló idegen ajkúak jó része tehát a környezetnyelvi szituációba tartozik. Fontosnak tartom azonban hangsúlyozni, hogy csaknem minden csoport számára – ellentétben a magyar mint idegen nyelvi szituációban lévőkkel – a célnyelvi környezet adottságai révén nyitva áll a magyar mint második nyelv elsajátításának lehetősége. Vegyük az egyik legfontosabb csoportot, a Nemzetközi Előkészítő Intézetben tanulókat. Azon a napon, amikor egyetemi vagy főiskolai tanulmányaikat megkezdik, egyúttal bekapcsolódnak a magyar társadalom valóságos életébe, és szinte kényszerűen valóságos nyelvi szituációkban kell helytállniuk, s ezzel a magyar mint második nyelv elsajátításának útjára lépnek.

A magyar a második nyelv szintjén

Igazában és legfőképpen ugyanis – a magyarországi nemzetiségi tömbök tagjai mellett – az egyetemi-főiskolai tanulmányaikat hazánkban végző külföldiek számára válik, ill. válhatik a magyar második nyelvvé. Bár túlnyomórészt ezeknek is elsődlegesen eszköz a magyar nyelv a szakmai tudás és a diploma megszerzésére, mégis – már csak a huzamos, öt-hat évi magyarországi tartózkodás velejárójaként is – bekövetkezik az integrálódás folyamata. Pontosabban szólva, amilyen mértékben sikerül beilleszkedniük a magyar társadalomba, olyan mértékben éri el nyelvhasználatuk a második nyelv szintjét. Esetenként az anyanyelvi beszélő kompetenciáját megközelítő, sőt teljes (ambilingvális) kétnyelvűség alakulhat ki, ha a magyar nyelv és művelődés nem pusztán eszköze, hanem részben vagy egészben célja is tanulmányaiknak. Ez a bölcsészkarra járó magyarszakosok lehetősége.

Irodalom

- Allen J. P. B.–Corder, S. P. (eds.) 1975. **Papers in Applied Linguistics: The Edinburg Cours in Applied Linguistics**, vol. 2., London.
- Broughton, G.–Brumfit, Ch.–Flavell, R.–Hill, P.–Pincas, A. 1978. **Teaching English as a Foreign Language**, London.
- Corder, S. P. 1973. **Introducing Applied Linguistics**, Harmondsworth.

- Éder Zoltán 1978. **Egyetemi magyartanítás Nápolyban**, Nyelvünk és Kultúránk 32, 35–41.
- Éder Zoltán 1981. **A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvi és módszertani kérdései a magyar egyetemeken**, LektKonf. V., 29–33 és MNy. 79: 128.
- Gingras, R. C. (ed.) 1978. **Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**, Arlington.
- Imre Samu (szerk.) 1982. **A IV. Anyanyelvi Konferencia összefoglalása**, h. é. n. (Budapest, 1982.)
- Kontra Miklós 1979. **Széljegyzetek a magyar mint idegen nyelvről**, Nyr. 103: 208–10.
- Lekt. Konf., **Magyartanítás külföldön I–IV.**, szerk. Ginter Károly, ill. **Magyar nyelv külföldieknek V.**, szerk. Giay Béla és Ruzsinyák Márta (A magyar lektori értekezletek anyaga), Művelődésügyi, ill. Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 1969, 1970, 1972, 1974, ill. 1981.
- Mikes Melánia 1976. **A többnyelvűség jugoszláv modellje**, HungKözl. 26–27. sz., 9–19.
- Mikes Melánia–Lük Albina–Junger Ferenc 1978. **Nyelvszociológiai kutatások. Az anyanyelv használata a magyar nemzetiségű tanulóifjúság körében**, HungKözl. 34. sz. 19–57.
- Mikó Marianne 1972. **A propos de quelques vieux manuels de hongrois, langue étrangère**: Gergely, J.–Moreau, L.–Perrot, J.–Erdődi, J. (eds.) **Mélanges offerts à Aurélien Sauvageot pour son soixante-quinzième anniversaire**, Budapest, 189–92.
- Pride, J. B.–Holmes, J. (eds.) 1972. **Socio-linguistics**, Harmondsworth.
- Richards, J. C. (ed.) 1978. **Understanding Second and Foreign Language Learning**, Rowley, Mass.
- Cs. Szabó Márta–Mikes Melánia–Junger Ferenc (1980). **Környezetnyelv-oktatás a Vajdaságban a szerbhorvát–magyar kontrasztív vizsgálatok tükrében**, Nytudközl. 104. sz. 125–128.
- Szende Aladár–Szépe György (szerk.) 1978. **A magyar mint idegen nyelv** (Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának 1977. jún. 21-i ülése), Nyr. 102: 299–332 és Klly.
- Szépe György 1981. **A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése**, LektKonf. V., 9–27.
- Wilkins, D. A. 1974. **Second-language Learning and Teaching**, London.

(A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. = Nyr. 108:63–74.)

Szóllósy-Sebestyén András

A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban

1. A szakmai anyanyelv mint idegen nyelv

1.1. Anyanyelvünk mint idegen nyelv

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

Az említett adatok azonban mégis csak egyetlen, nem is túlságosan nagy méretű oktatási intézmény, egy kisebb iskola vagy egy nagyobb nyelviskola nagyságrendjében mozognak; tehát erre az elméleti és a magyar nyelvészet, valamint az idegennyelv-oktatás számára egyaránt periférikus területre szám szerint csak nagyon kevés szakembernek van közvetlen bejárása. Ezért célszerűnek látszik a magyar mint idegen nyelv helyét és szerepét a magyarországi műszaki felsőoktatásban kívülről és belülről meghatározó legfontosabb tartalmi, formai, intézményi és egyéb sajátosságokat többé-kevésbé közismert, de legalábbis a kívülállók számára is hozzáférhető előzményekre támaszkodva rögzíteni, s úgy ismertetni, hogy végül mint releváns elvi támpontokat, el- ill. visszahelyezhessük őket az említett területek: az elméleti és a magyar nyelvészet, valamint az idegennyelv-oktatás – egyszóval az alkalmazott nyelvészet általános keretei közé.

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

Ennek az eszmecserének következő, s egyben a magyar mint idegen nyelv szakmai helykeresésének és intézményesülésének – véleményem szerint – fontos állomása volt az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága magyar mint idegen nyelv szekciójának alakuló ülése Debrecenben 1983 januárjában. Az ott elhangzott előadások közül nyomtatásban tudtommal csak Éder Zoltáné jelent meg a magyar mint idegen nyelv intézményesen megszervezett oktatásának történeti előzményeiről (Éder 1983) a „*Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből*” című, általa indított és szerkesztett sorozat első füzeteként, amely már csak ezért is, de tényfeltáró és összefoglaló jellegénél fogva is úttörő munkának számít szakmánk területén; mindazonáltal eszmecserénk szempontjából még sincs közvetlen jelen-

tősége – hacsak az nem, hogy az általa adott áttekintésből is, nemkülönben a tanulmányosorozat említett címéből az derül ki, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása 250 éves előtörténete során csaknem elválaszthatatlanul összefonódott a legtágabb értelemben vett magyar nemzeti kultúra hazai és külföldi terjesztésével.

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

Saját debreceni hozzászólásomban (az említett 1983. januári konferencián, s azóta egyebütt is, pl. Szöllősy-Sebestyén 1984.) kifejtettem többek között azt az álláspontomat, hogy a magyar idegen nyelvként, „kívülről” való szemléletének sajátosságai azért tudnak – a viszonylag gazdag tapasztalatok ellenére is – oly nehezen meggyökeresedni nálunk, mert annak a koncepciónak, amely ezt a diszciplínát a hungarológia keretébe helyezi el, mindegyik ága – már a jelzett történelmi okokból, de ennél aktuálisabb politikai, ideológiai okokból is – a magyar nyelv egy tipikusan belülről, jellegzetesen anyanyelvként való szemléletében gyökerezik, amely gyakorlatilag két tételben csúcsonyul ki:

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

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

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

A gyökerében anyanyelvi szemlélet lappangó, de makacs továbbéléséhez az akkoriban már intézményes keretek között folyó és elnevezésével is megkülönböztetett magyar mint idegen nyelv oktatásának területén alighanem az is hozzájárult, hogy a hetvenes években még a hazai idegennyelv-oktatásban is ugyanilyen szemlélet, pontosabban ennek a szemléletnek a negatív lenyomata uralkodott (Szöllősy-Sebestyén 1984). Anyanyelven és idegen nyelven kellő elvonatkoztatás híján egymást kizáró, diszjunkt vagy – a nyelv (hibásan) általánosított kategóriájához képest – komplementer fogalmakként, egyedi nézőpontból különböző nyelveket; a nem egyazon nyelvnek – bármely nyelvnek, ha tetszik: a nyelvnek – az elsajátítás és/vagy a felhasználás módja, ill. célja tekintetében – vagy más egyéb szempontból megkülönböztetett kétféle felfogását és megközelítését értettük. Hétköznapiasabban szólva az ember anyanyelvét, amelyet tud, tekintettük a nyelv – bármely nyelv – prototípusának, s ezt a tudását, amit – módszertani szempontból joggal, de tudományos szempontból jogtalanul – egyszerűen adottnak vettünk, tekintettük a nyelvtudás egyetlen mértékének; így azt vagy azokat a nyelveket neveztük idegen nyelvnek, amelyet vagy amelyeket kevésbé tud, de tanul, és mindaddig tanulhatja, amíg úgy meg nem tanulja, mint az anyanyelvét. (Szöllősy-Sebestyén 1983).

Ugyanakkor Magyarországon az általános nyelvészetben sem vált még uralkodóvá, az egyes nyelvek hazai kutatásában pedig szinte egyáltalán nem jutott érvényre a nyelvnek az a szigorúan objektív és tudo-

mányos, tudatosan dezantropomorfizáló szemlélete, amely lehetőségei, vagy legalább szándéka szerint elvonatkoztatott volna a nyelv megismerésének módjától és használatának háttérétől, kiszűrte volna a kutató nyelv- és háttérismeretéből adódó elméletileg indokolatlan előfeltevéseket, s így az egyes nyelveket önmagukban és a nyelven kívüli jelenségektől elszigetelve az absztrakt emberi nyelv konkrét realizációinak, egyedi eseteinek tekintette volna, nem pedig az őket anyanyelvként beszélő magyar, német, angol vagy orosz ember, kultúra, nemzet és társadalom teljes megismeréséhez vezető, és tanulmányozásra ezért érdemes megnyilvánulásainak. Ily módon az alkalmazott nyelvészet oldaláról sem vetődhetett fel értelmesen az idegen nyelv fogalmának, mint az anyanyelvtől megkülönböztetett kutatási aspektusnak a bevezetése a tudományos elméletbe, vagy akár a fogalom elméleti megalapozásának kezdeményezése.

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

1.2. A magyar az idegen nyelvek között

1.2.1. Kapcsolat az idegennyelv-oktatással

Azt hiszem nyilvánvaló, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának fenti interpretációja, amely azáltal, hogy nem veszi figyelembe, hogy az ember az idegen nyelvet nemcsak másképpen, hanem más célból is tanulja, s ha kielégítően megtanulta, ha úgymond tökéletesen is tudja, akkor sem feltétlenül ugyanúgy tudja és ugyanúgy használja, mint az anyanyelvét, elvileg kizárja az ilyen típusú oktatás köréből a Magyarországon élő idegen ajkúakat, és a hazánk határain belül és kívül élő magyar anyanyelvűeket is, ráadásul azzal a kézen fekvő lehetőséggel sem számol, hogy a magyar nyelvet is taníthatják nem magyar anyanyelvű tanárok, gyakorlatilag nem kielégítő – és soha nem vezethetett volna el a kívánt szemléleti megújuláshoz: hogy magyar anyanyelvű tanárok és kutatók is képesek legyenek valóban mint idegen nyelvvél foglalkozni anyanyelvükkel; azaz soha nem vezethetett volna el a magyar mint idegen nyelv diszciplináris önállósulásához, az oktatáson túli, sőt attól független specifikumainak felismeréséhez, amelyek oktatásának módszereit is meghatározzák, végső soron pedig a nyelvoktatással meg a hungarológiával meghatározható rokoni viszonyban álló, de tőlünk immár független diszciplína, a magyar mint idegen nyelv helyének és funkciójának valamennyire is megnyugtató kijelöléséhez a nyelvészeti tudományágak rendszerében.

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

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

Hogy a magyarországi egyetemeken és főiskolákon ez történetesen a szakmai oktatás nyelve, nem egyszerűen csak nagyobb és pontosabban körülírható követelményeket támaszt hallgatóinkkal és velünk, mint nyelvtanárokkal szemben, amit hallgatóink számára a magyar nyelvű környezet, számunkra pedig az az előny ellensúlyoz, hogy az Intézetben csak a magyar szakosok alkotnak homogén szervezeti egységet: a Magyar Nyelvi Csoportot, a többi nyelv tanárai kari csoportokban dolgoznak. E kétségtelenül előnyös körülményeket azonban tevékenységünk lényege szempontjából elvileg véletlenszerűnek tekintjük, s így inkább a vele szemben támasztott magasabb és (főleg) határozottabb követelményeknek, mint bizonyos fokig előnyös helyzetünknek tulajdonítjuk, hogy bőven vannak olyan gyakorlati tapasztalataink és tudományos eredményeink, amelyeket – saját állításuk szerint – más nyelveket tanító kollégáink is hasznosítani tudnak. Ezt itt nem dicsekvésből említem, hanem azért, mert rávilágít arra, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában és annak vonzáskörében elért vagy elérhető eredmények általában is hozzájárulhatnak a hazai idegennyelv-oktatás fejlesztéséhez; s ezt semmiképpen sem volna helyes figyelmen kívül hagyni a magyar mint idegen nyelv helyének és szerepének megítélésékor.

1.2.2. Kapcsolat az anyanyelvi oktatással

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

Jóval hátrányosabb helyzetben érezzük magunkat amiatt, hogy a nyelvtudás mibenlétére irányuló általános nyelvészeti és elméleti kutatásokra vonatkozó hazai és főleg külföldi információk, a – nem csak magyar – nyelvhasználat mikéntjére vonatkozó pragmatikai, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, stilisztikai és egyéb vizsgálatok eredményei annál nehezebben jutnak el hozzánk. Gyakran még a miniket közelebről érintő szaknyelvi kutatások másutt elért eredményeihez is csak véletlenszerűen férünk hozzá. (Ezért is szeretnénk saját kiadványunkat, a **Folia Practico-Linguistica**-t az oktatásmódszertan mellett a szaknyelvi kutatások rendszeres tudományos fórumává fejleszteni.) Ezeknek a fontos információknak a megszerzéséért az elvárhatónál és az elfogadhatónál nagyobb erőfeszítéseket kell tennünk, részben mert nincs benne a köztudatban, hogy idegennyelv-tanároknak a nyelvoktatáshoz ilyesmire is szükségük van, részben mert mi magunk sem vagyunk eléggé benne a köztudatban – s ez bizony épp úgy vonatkozik a köztudatra a műszaki egyetemen, mint a szűkebb és tágabb szakmai körökben: az általános és alkalmazott nyelvészet különböző ágaiban.

Azért éppen ezt a két területet, a nyelvoktatás módszertanát és a nem specifikusan magyar nyelvészetet és határtudományait emelem ki, mert az elmúlt másfél évtizedben – noha természetszerűleg támaszkodtunk, mindenekelőtt magában az oktatásban, a tulajdonképpeni magyar nyelvészet eredményeire is – kétségtelenül innen kaptuk a legtöbb ösztönzést: saját oktatási gyakorlatunk mellett elsősorban itt található kutatásaink szemléletének, pozitív felismeréseinknek, és a maguk idején elvileg is előremutató tapasztalatainknak a forrásai. Nem kis elégedettséggel nyugtázhattuk az elmúlt évek során, hogy az említett területek belső fejlődése – a nyelvoktatásban pl. a tanulói szükségletek előtérbe helyezésével, a nyelvészetben a rendszerszemlélet terjedésével, a szöveglingvisztika kialakulásával és a szemantika mellett és után a pragmatika „fölfedezésével” – tőlünk függetlenül is sorra-rendre visszaigazolta törekvéseinket; talán azt az egyet – legalábbis egyelőre – kivéve, hogy egyaránt elvi és gyakorlati megfontolásokból makacsul ragaszkodunk az ún. kommunikációs készségek szilárd nyelvi-grammatikai megalapozásához. A nyelvoktatásban divatos némely tendenciákkal és bizonyos pszicholingvisztikai kutatások elhamarkodott túláltalánosításával ellentétben a magunk részéről úgy véljük, hogy a felnőtt ember az idegen nyelvet alapjában véve deduktív úton sajátítja el, azaz lehetőség szerint explicit szabályokból következtet a helyes nyelvi formákra ill. az ismeretlen nyelvi formák jelentésére; s az időt és fáradságot nemigen kímélő fordított utat, hogy a nyelvhasználatból vonja el a nyelv szabályait, csak akkor választja, ha kényszerül és képes rá. Ez esetben azonban inkább második nyelv elsajátításáról kellene beszélni. A szabályokat per-

sze itt a szó legtágabb értelmében vesszük: a morfológiai, sőt fonológiai szabályoktól a kiejtési és más viselkedést szabályozó szokásokig sok minden beletartozhat. De az oktatás feladata mindenképpen az, hogy e szabályokat tömör, explicit, és a laikus számára mégis emészthető formában tárja a nyelvtanuló elé.

Azért fájlaljuk, hogy e törekvés nyomán a magyar nyelv, grammatika és nyelvhasználat kutatása és oktatása terén nálunk és másutt, ahol a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkoznak, elért eredmények – a dolog természeténél fogva elsősorban tankönyvek és tananyagok – iránt annyira csekély – bár éppen ezért nem elhanyagolható – érdeklődés mutatkozik a magyart anyanyelvként oktatók és művelők részéről, mert az anyanyelvi oktatás egyik – többek között az idegennyelv-tanulást előkészítő és elősegítő – feladata véleményünk szerint éppen az volna, hogy az anyanyelv induktív úton elsajátított implicit szabályrendszerét explikálja, és mintegy deduktív úton rekonstruálva tudatosítsa a beszélőben saját viselkedését. Aki ebben az explikációs és rekonstrukciós tevékenységben nem szerez bizonyos jártasságot, annak a számára az anyanyelvi tudás, amely a természettudományok mesterséges nyelveitől a művészeteken keresztül más természetes emberi nyelvekig minden új nyelv elsajátításának legfőbb támasza lehetne, örökre ezek elsajátításának legfőbb akadálya marad; arról nem is beszélve, hogy az illető szükségképpen megreked az emberi viselkedés egy viszonylag primitív, kívülről szabályozott, és az emberi gondolkodás egy viszonylag alacsony, reflexióra képtelen absztrakciós szintjén. Úgy vélem, hogy a magyarországi nyelvtanulók túlságosan is gyakori kudarcai az első idegen nyelv elsajátításában, és a második, harmadik, ... sokadik idegen nyelv tanulásának ismeretes könnyebbségei is azok számára, akik eljutnak odáig, egyebek között azzal magyarázható, hogy nyelvtanulóink többségének az első idegen nyelvvel együtt kellene elsajátítaniuk a viselkedés deduktív, tudatos rekonstrukciójának módszereit.

Sokszor emlegetett, közismert tény, hogy oktatási rendszerünkben ez a feladat valamikor a latin nyelv oktatására hárult; és nem véletlen, hogy ennek tényleges eredménye, majd pedig bevallott célkitűzése, legalábbis az utóbbi száz évben már nem a latin nyelv megtanítása, hanem úgymond az elme pallérozása, korszerűbben szólva a tanulási – közelebbről a gondolkodási – képesség fejlesztése volt. Nos, mivel ezt ma már nem a latin nyelv steril közegében, hanem mivel más-más célból, különböző oldalairól szemléljük ugyanazt a nyelvet, más fogalmi rendszerben helyezik el, ábrázolják és alkalmazzák ugyanazokat a jelenségeket is sőt gyakran ugyanazokon a helyeken is más-más jelenségeket fedeznek fel. Így az a kép, amelyet a magyar nyelvről alkotnak, sok tekintetben nem is hasonlít egymásra, de ez egyiknek az érvényességét sem vonhatja kétségbe. A kettő tényleges koegzisztenciájának és lehetséges kooperációjának talán a nyelvészet határain túl is ható legfőbb elméleti hozadéka éppen az, hogy egy olyan egységes elmélet iránti igényt támaszt, amely mindkét modellt képes integrálni anélkül, hogy értékkülönbséget tenne közöttük. A kettő viszonyának lényegét ez idő szerint abban látom, hogy már csaknem egyenrangú társak, de alig számítanak rokonoknak: a magyar mint idegen nyelv génállományában az idegen nyelv fogalmának elemei, mégpedig új elemei dominálnak, s az anyanyelvi oktatás vérének felfrissítésére alkalmas tulajdonságait is ennek köszönheti.

1.3. A szakmai oktatás nyelve mint idegen nyelv

1.3.1. Az idegen nyelv eszköz jellege

Annak a számunkra helyzetünknel fogva is evidenciának számító felismerésnek, hogy a magyar mint idegen nyelv hagyományos szempontból nézve nagyobb affinitást mutat az idegen nyelvekhez, mint a magyarhoz, elméletileg pedig az idegen nyelv az a tágabb fogalmi keret, amelynek a magyar egy speciális esete, és nem megfordítva; nem is a különböző tantárgyak között elosztva, elrejtve, és gyakran szem elől tévesztve végezzük, nyilvánvaló, hogy e feladat oroszlánrésze az iskolai anyanyelv-oktatásra hárul; s mivel a szakmai felsőoktatási intézményekben – a hallgatók magyaroktatása lényegében ugyanezt a feladatot látja el, ugyancsak a magyar, csak éppen mint idegen nyelv, de ugyancsak a szaktárgyi kommunikáció, oktatás, képzés nyelvének közegében, az is nyilvánvaló, hogy a magyar mint idegen nyelv

oktatásának ezen a periférikusnak tűnő területén felgyülemlett oktatási és kutatási tapasztalatokból a magyar anyanyelvi oktatásnak is volna (lehetne) mit tanulnia és hasznosítania.

Persze a magyar mint idegen nyelv ma már emancipálódott annyira a magyar mint anyanyelv oktatásával szemben, hogy ez egészen újszerű – szándékkal nem azt mondom, hogy fordított, mert kölcsönösen újszerű kapcsolatot jelentene a két terület között, amely sem genetikusan, sem diszciplinárisan nem rendelné alá egyiket a másiknak; azaz az egyik diszciplína pozitív eredményeit át lehetne, és át is kellene vinni a másikba, de nem közvetlenül, hanem szem előtt tartva a két tevékenységi kör megkülönböztető specifikumait – mindenekelőtt azt, hogy túlnyomó részben semmi közük nincs egymáshoz azon kívül, hogy szomszédosak: nagy felületen érintkeznek, de csekély mértékben fedik egymást – hogy egy szép képzavarral szemléltessem kapcsolatukat. Átfedésük, mint legnagyobb közös osztóban, alighanem a leíró magyar nyelvészet anyagában testesül meg, de mivel az egyiket sem tartalmazza és egyik sem tartalmazza azt, olyan apró jelét láttuk abban, hogy 1983 januárjában az említett debreceni ülésszakot a magyar mint idegen nyelv szakmai kérdéseiről már az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága szervezte, mégpedig az egyetem Orosz és Szláv Filológiai Tanszékén a russzisztikai napokhoz kapcsolódva; s azóta az e tárgyban tartott szakmai konferenciáknak az Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság mellett a Magyar Nyelvtudományi Társaság – nemcsak magyar nyelvoktatással foglalkozó – nyelvoktatási szakosztálya a másik gazdája. Nem kell különösebb jóstehetség annak megjövendöléséhez, hogy előbb-utóbb az időközben megalakult, de egyelőre csak más nyelvekkel foglalkozó Modern Filológiai Társaság is csatlakozni fog valamilyen formában ehhez a körhöz (talán szintén nyelvoktatási szakosztályán keresztül).

Hiszen – már Debrecenben is elmondtam – nem személyeken, nem is testületeken múló véletlen, hogy a nyelvészeti és magyarságismereti diszciplínák metszéssíkjában önálló szakterületté formálódó magyar mint idegen nyelv nem találja meg a helyét és intézményi keretét a hungarológiai tudományokkal (és oktatásukkal) foglalkozó Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság kebelében. Már 1981-ben, a Társaság első (budapesti) kongresszusán világosan kiderült ugyanis bármennyire nem akarjuk ezt itthon tudomásul venni, mert anyanyelvi, sőt nemzeti tudatunknak egyik pillérét, a nyelv és kultúra szerves egységéről szóló posztulátumot kezdi ki –, hogy a magyarság és Magyarország iránt külföldön – a nem magyarok vagy a magyar származásúak részéről – megnyilvánuló érdeklődés (amelynek mértékéről és mélységéről ugyan eltérnek a vélemények) csak kivételes esetben párosul a nyelv megtanulásának (komoly) szándékával, de még a nyelv iránti érdeklődés is többnyire szakmai, gyakran éppen nyelvészeti jellegű, rendszerint nem kifejezetten a magyar nemzeti kultúra vagy az ország megismerésének szándéka motiválja, s így nem e kultúrát hordozó és az országban beszélt nyelv, mint olyan, önmagáért (vagy értünk, a magyarságért) való elsajátítására, hanem egy (velünk csak lazábban vagy szorosabban, vagy sehogy sem összefüggő) konkrét cél érdekében való felhasználására irányul [M. Róna (szerk.) 1983.]. Figyelembe véve, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában (a nem magyar anyanyelvű cigányokat leszámítva, akiknek magyar oktatása ebből a szempontból is külön tárgyalást érdemelne) statisztikailag Magyarországon is túlnyomórészt olyanok részesülnek, akik különböző szintű szakmai tanulmányok folytatása végett érkeztek hazánkba, csekély túlzással vagy későbbi mondandónkat előre vetítve kihagyva a számításból azokat, akik a magyart mint második nyelvet tanulják Magyarországon) azt állíthatjuk, hogy itthon is hasonló a helyzet.

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

– alkalmazkodni kénytelen. Az ehhez szükséges mértékű és jellegű nyelvtudást azonban többségük még egyetemi, főiskolai tanulmányai megkezdése előtt megszerzi a Nemzetközi Előkészítő Intézetben (vagy másutt) az első néhány hónap alatt. E nélkül meg sem kezdhették tanulmányait – de a tanulás szempontjából maga a magyar nyelvű környezetbe való beilleszkedés számára csak egy meglehetősen alárendelt eszköz, amely a magyarországi felsőoktatási intézményekben elérhető, de nem specifikusan magyar szakmai ismeretanyaghoz, végső soron az itt megszerzhető szakmai képesítéshez vezet – úgyhogy sokuk igényei az eszközök tekintetében nem is túlságosan magasak.

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

Ez tehát több is, meg kevesebb is, mint nyelvtanítás a szó hagyományos értelmében; mivel egy egyetemi vagy főiskolai oklevél, vagy akár más szakmai képesítés megszerzésének Magyarországon (éppúgy, mint bárhol másutt a világon) nemcsak nyelvi, hanem más, hagyományainkból, oktatási rendszerünkől és társadalmi szokásainkból eredő, egyszóval kulturálisnak nevezhető feltételei is vannak; ám ezek egyrészt elvileg megkülönböztethetők a szaktudás megszerzésének érdemleges feltételeitől, másrészt – mint látni fogjuk, de különben is nyilvánvaló – ez utóbbiak sincsenek összenőve az oktatás nyelvével; noha mi, akik e feltételek között nőttünk fel, ugyanolyan természetesnek találjuk őket, mint az anyanyelvünket. Mégis éppen olyan súlyos hiba volna magától értetődően adottnak tekinteni őket, mint a szakmai felsőoktatásba érkező hallgatók magyar nyelvtudását.

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

Meglehet, ebben része van annak is, hogy a magyar nyelvközösség tagjai egyedenként általában megkülönböztetett vagy megkülönböztető, s éppen ezért már sértő előzékenységet tanúsítanak az idegenekkel szemben. Ugyanez azonban már nem mondható el az intézményekről, vagy ugyanezekről az egyénekről, amikor (úgy érzik, hogy) valamilyen intézmény képviselőjében lépnek fel. Gondoljunk csak arra, milyen segítőkész az utca embere a legtöbb külföldivel szemben, s hogyan viselkedik, ha a villamoson mint jegyellenőr, az úton mint közlekedési rendőr, vagy akár mint hivatásszerűen vele foglalkozó szolgáltató személyzet kerül szembe vele. Megjegyzendő, hogy egyáltalában nem kívánatos, és a magunk részéről minden eszközzel fel is lépünk ellene, hogy az oktatási intézményben az utca emberének kiüntetett, de valójában nem kiüntetett előzékenysége érvényesül a külföldiekkel szemben, hiszen ez nem az intézmény rugalmasságát tanúsító funkcionális alkalmazkodás, hanem „kilépés a rendszerből”, azaz diszfunkció, amely a rendesnél alacsonyabb érdemi teljesítmény, azaz a „gyámoltalan” külföldi hallgató kisebb szaktudásának alkalmi felértékelésével „jóindulatból” az intézmény, mint rendszer számára tűrhetővé teszi saját működésének, az oktatásnak a kudarcát.

Ez a fajta tolerancia tehát az intézmény rigiditásából fakad, egy tőről azzal az intoleranciával, amellyel megköveteli, sőt kikényszeríti a hallgatók – magyarok és külföldiek – alkalmazkodását. Ennek pedig egészen biztosan része van abban a minden túlzás nélkül frusztrációnak nevezhető élményben,

amely az egyetemen mindjárt az első hetekben éri a hallgatókat, amikor kiderül, hogy nem tudják követni, még kevésbé jegyzetelni az előadásokat, nem tudnak tanulni, vagy elég gyorsan tanulni a tankönyvekből és jegyzetekből, egyszóval, hogy nyelvük – hát még ha az nem az első, hanem egy több-kevesebb sikerrel elsajátított második nyelv – nem képes betölteni egy szakmai anyanyelv, a szakmai képzés nyelvének funkcióját.

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

Már csak ezért is hiba volna a magyarországi szakmai felsőoktatás akár nyelvi, akár kulturális feltételeit minden további nélkül, s különösképpen egyszer s mindenkorra adottnak tekinteni, mert ezek akár belátható időn belül is a külföldi hallgatók számarányának vagy igényeik súlyának növekedésével, vagy éppen a hazai hallgatók és az országnak a végzett szakemberekkel szemben támasztott igényeinek megfelelően éppúgy megváltozhatnak, mint ahogy az oktatás nyelvi feltételei a külföldiek számára több egyetemünkön már meg is változtak 1963 óta; amikor is Debrecenben az itt, és annak idején ott is ismertetett megfontolások alapján „megjövendöltem” – bár nem volt nehéz megjövendölnöm –, hogy a két feladat: a környezet és a szakmai képzés nyelvének oktatása abban a pillanatban különválik, amit egyéb körülmények – mint a hallgatók létszáma, ill. nyelvtudása, az oktatók nyelvtudása, az ezekkel kapcsolatos gazdasági és társadalmi igények és lehetőségek – megengedik, netán kikényszerítik, hogy a szakmai ismeretek a magyarországi felsőoktatási intézményekben ne csak magyarul, hanem a külföldi hallgatók anyanyelvén vagy valamely világnyelven is hozzáférhetőek legyenek. Azóta már mind a kettőre van példa Magyarországon: a Semmelweis Orvostudományi Egyetemen német, a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen orosz hallgatók tanulhatnak anyanyelvükön; a Budapesti Műszaki Egyetemen és a Pécsi Orvostudományi Egyetemen viszont az utóbbi valósult meg: két éve bármelyik tandíjat fizető külföldi hallgató választhat, hogy magyar vagy angol nyelven kívánja-e folytatni mérnöki tanulmányait.

Ez igen fontos szemléletváltozás, ha tetszik: a kulturális feltételek változásának jele: oktatási rendszerünk történetében tudtommal mindenestre az első példa arra, hogy a rendszer nem az egyéntől várja el a feltétlen alkalmazkodást, hanem az oktatási cél elérése érdekében maga is hajlandó alkalmazkodni a különböző csoportok eltérő adottságaiból származó igényekhez. A ténylegesen bekövetkezett változás anyanyelvi szemléletünk második posztulátumának, a nyelv és kultúra széttörhetetlen egységéről szóló tételnek adta meg a kegyelemdőfést azáltal, hogy **a nyelvre épülő magyar kultúra dogmáját kikezdte a magyar kultúrába épülő idegen nyelv esélye, hogy egyszer majd az egyetemes emberi kultúrába épülő magyar nyelv általános szemlélete válthassa fel.**

1.3.2. A nyelvtudás, mint a szakmai képzés egyik feltétele

Szaktánk státusa és saját szakmai státusunk szempontjából felesleges említenem, hogy a Budapesti Műszaki Egyetemen nemcsak a magyar, hanem az angol nyelvű szakmai képzésben és továbbképzésben résztvevő külföldi hallgatók magyar nyelvoktatását, tehát a környezet nyelvének oktatását is a Magyar Nyelvi Csoport látja el; annál inkább említésre méltó azonban – még így utólag, post festum is –, hogy az Egyetem az angol nyelvű szakmai képzésben résztvevő hallgatók angol nyelvoktatásának szervezését és szakmai irányítását is a Magyar Nyelvi Csoportra akarta bízni, – abból a talán gyakorlatilag sem alaptalan, de elvileg mindenképpen megalapozott feltételezésből kiindulva, hogy az egyetem külföldi hallgatóinak magyart tanító tanárok jobban ismerik e feladat természetét, mint azok, akik az angolt mint idegen nyelvet magyaroknak tanítják –, de mivel nem tudta biztosítani a – szerintünk – szükséges szer-

vezeti, bizonyos anyagi és egyéb feltételeket, az angol tanári kapacitás pedig úgyszólván legfeljebb a Nyelvi Intézet egészében áll rendelkezésre, a szervezést egy év után mások vették át tőlünk, a szakmai irányítást pedig a magunk részéről – elvileg – máig sem látjuk megnyugtatóan megoldottnak: mivel az első év tapasztalatai, más oldalról pedig az ugyanezen képzési forma körében bevezetett kezdő szintű magyar nyelvoktatással kapcsolatos bizonyos (itt nem részletezendő) nehézségeink, minden tekintetben igazolni látszottak azt a feltételezésünket, hogy **a magyar mint idegen nyelv szakmai felsőoktatásban működő szakemberei tulajdonképpen nem (vagy nem kifejezetten) a magyar nyelv, hanem az oktatás nyelve oktatásának specialistái, ez pedig valamiképpen különbözik ugyanannak a nyelvnek akár második, akár idegen nyelvként való tanításától** – legalábbis attól, ahogy azt Magyarországon általában felfogják. Az utóbbi ugyanis a hazai viszonyok között rendszerint csak feltételeiben, de nem célkitűzéseiben különbözik az előbbtől: éppen úgy nem speciális, hanem általános kommunikációs célokat szolgál, amelyek elérése mindkét esetben megfelelő körülmények között, azaz célnyelvi környezetben az adott nyelvközösség tagjainak többsége által szociálisan elfogadható kommunikációs teljesítményt biztosít a nyelv használója számára. Azaz a nyelvhasználat funkcióinak specializációját az idegen nyelv esetében sem az elsajátítás körülményei vagy a tudás természete, a megszerzett kompetencia szerkezete, hanem (csak) a nyelvhasználat körülményei biztosítják. Ilyen jellegű specializáció viszont az egyéni körülmények alakulásától függően bármikor, bármilyen módon tanult első vagy második nyelv használatában bekövetkezhet; s a bennünket érdeklő kérdés éppen az, hogy az adott funkció betöltéséhez milyen jellegű és tartalmú tudásra van szükség, oktatási szempontból pedig, hogy milyen út vagy utak vezetnek ehhez a tudáshoz. Mert a hagyományosan értelmezett idegennyelv-oktatás feladata eszerint nem más, mint egy második nyelv az ideálisnál hátrányosabb körülmények között folytatott tanulásának módszeres támogatása a sokoldalú nyelvhasználat hiányzó feltételeinek biztosításával. Márpedig ez a leírás sehogy sem illik rá a magyarnak, vagy egyáltalán az oktatás nyelvének mint idegen nyelvnek egy meglehetősen jól meghatározott tevékenységi körre specializált célnyelvi környezetben való oktatására. Itt a tágabb környezet mindennapi életének nyelvtől és nyelvhasználatától függetlenül, bármely nyelvről legyen is szó – éppen a specializált nyelvhasználat kényszerítő feltételei adottak, ezeket tehát nem szükséges mestersegesen előállítani, ami viszont hiányzik, az az ehhez szükséges tudás.

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

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

a) a tanuló anyanyelvén vagy egy második nyelven korábban kialakult általános tanulási készségétől,
b) a tanulandó tárgyra vonatkozó tartalmi előismereteitől (amelyeknek bővítésére a nyelvoktatás keretében semmiképpen nem törekedhetünk),

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

– amit egyrészt persze maga a szakma határoz meg,
– de a különböző oktatási rendszerek hagyományai és szokásai is nagyon eltérnek a tekintetben, hogy a megszerzett szaktudást zömmel reprodukív vagy produktív, szöveges vagy egyéb formában kérik-e számon, ha szöveges formában, milyen a szóbeli és írásbeli ellenőrzés aránya, mennyi idő és milyen előkészítés után milyen gyakran történik ez, maga az oktatás milyen mértékben épít írott vagy mondott szövegekre, vagy inkább demonstrációra, az írott szövegek az oktatás nyelvén, oktatási célra készülnek-e vagy sem, az oktatás nyelve egybeesik-e a környezet nyelvével, vagy pedig az oktató, ill. a hallgató számára idegen nyelv stb. Nálunk például – az angolszász világgal ellentétben – a szakmai képzés még

műszaki téren is erősen verbális, sőt, mondjuk a francia hagyományhoz képest is nagymértékben a szóbeliségre épít az írással, rajzzal és egyéb demonstratív tevékenységekkel szemben; a jelölttől pedig nem annyira kreativitást, mint inkább jó reprodukív készséget kíván: hogy a szóban és írásban elébe tárt, az oktatás, egyszersmind a tágabb környezet nyelvén, de oktatási célból készült szakmai szövegeket – tankönyveket, jegyzeteket és előadásokat, valamint a feladatok szövegét – részleteiben is pontosan megértse, jegyezni tudja és megjegyezni, néhány naptól maximum 1-2 évig terjedő időre rögzíteni, hogy tartalmukat gyakrabban szóban, mint írásban, vizsgákon és zárthelyi dolgozatokban többnyire szöveges formában felidézze.

Ezért esetünkben a szóban forgó speciális nyelvi képzéshez kiindulási feltételként kétségtelenül szükség van a nyelv – gazdag morfológiájára való különös tekintettel – grammatikai alapjainak és egy viszonylag terjedelmes lexikai minimumnak legalább passzív ismeretére, valamint a környezettel való aktív kommunikációra való készségnek, tehát egy második nyelv jellegű tudásnak nem túlságosan magas szintjére, – de semmiképpen sem merném ezt a kikötést más nyelvekre vagy nyelvterületekre kiterjeszteni, és még kevésbé általánosítani, mivel a nyelvi képzéssel szolgálni kívánt tudás működőképessége a felsorolt három tényező és a nyelvtudás kölcsönhatásaitól függ, és egyiktől sem külön-külön. Ezért még így is fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a konkrét objektív és szubjektív feltételektől függően a nyelvtudás szükségesnek mondott kiinduló feltételei egyikének hiánya sem veszélyezteteti szükségképpen a nyelvi továbbképzés sikerét, legfeljebb növeli a kudarc valószínűségét; viszont figyelemre méltó az ebből adódó másik következtetés is: miszerint még az anyanyelvi jellegű tudással rendelkező egyetemi vagy főiskolai hallgatónak is szüksége lehet tanulmányai sikeres elvégzéséhez ilyen, elsősorban speciális nyelvhasználati képességeket fejlesztő nyelvi képzésre, mivel ezeket az átlagos anyanyelvi kompetencia megléte magában véve nem garantálja, legfeljebb a kialakításukhoz szükséges kiinduló feltételeket biztosítja.

2. A magyar mint idegen nyelv az alkalmazott nyelvészetben

2.1. Az idegen nyelv fogalmának tudományos általánosítása

2.1.1. Az anyanyelvi funkciók meghatározása és megkülönböztetése az első nyelvtől

2.1.1.1. Az idegen nyelv fogalmának fejlődése

Gondolatmenetünk ezen a ponton visszakanyarodik a magyar mint idegen nyelv diszciplináris kérdéseiről, nevezetesen a diszciplína belső tagolódásáról szóló eszmecseréhez, amelyen belül Szépe György (idézett előadásában, 1981) számon tartja a „sztenderd magyar nyelvet”, Éder Zoltán pedig (a *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 2. füzeteként megjelent tanulmányában, 1984) „a magyar mint anyanyelv” oktatását is; ezáltal mind a ketten a magyar mint idegen nyelv fogalomkörébe vonják – véleményem szerint tévesen – a magyart mint anyanyelvet is. Félreértés ne essék: nem azt hibáztatom, hogy ide vonják a magyar nyelv magyar anyanyelvűeknek történő oktatását is, hanem azt hiányolom, hogy nem tesznek világos különbséget a nyelv magyar anyanyelvűeknek és anyanyelvként történő oktatása között; s ezáltal is homályban marad, hogy **a magyart magyar anyanyelvűeknek is lehet idegen nyelvként oktatni**. Márpedig lehet, sőt kell; de csak ez tartozik a magyar mint idegen nyelv (oktatásának) fogalomkörébe, ezt viszont valóban számon kell ott tartani.

Ez a lehetőség, sőt szükséglet az idegen nyelv fogalmának már jelzett változásából és a nyelvek, valamint az őket tükröző nyelv fogalmának újfajta, funkcionális differenciálódásából származik (vö. Szöllősy-Sebestyén 1983.). Az idegen nyelvnek e tanulmány első részében említett hagyományos „anyanyelvi” szemlélete tulajdonképpen az ellenkező végletet képviselte és általánosította egy második nyelv tanulásának egyetlen lehetőségévé: valamely nyelv nem anyanyelvűeknek (idegeneknek) anyanyelvként (anyanyelvi szemlélettel és funkcióban) való oktatását. Ezt a szemléletet, mint láttuk, a kétnyelvűség ku-

tatásából és az idegen nyelvek tanításának módszertanából származó azon felismerés ingatta meg, hogy az abszolút kétnyelvűség ritka eseteit kivéve, mikor is tulajdonképpen egyszerre két nyelv tölti be az első nyelv összes funkcióját, az ember a második nyelvet rendszerint nemcsak más körülmények között, hanem más módon is sajátítja el, mint az elsőt. E felismerés azonban nem változtatott azon, hogy a nyelvsajátítás feltételezett végcélja egységesen az anyanyelvi beszélő kompetenciájának elérése maradt, az idegennyelv-tanulási tehát az abszolút kétnyelvűség, sőt ideális esetben a nyelvcsere, amelynek elérése esetén a nyelvtanuló minden külső és belső tevékenységszférában legalábbis képes volna a másodiknak tanult nyelvet használni anyanyelve helyett, de tudatában a kettő akár helyet is cserélhetne, és anyanyelvének használati köre visszaszorulna az eredeti nyelvközösség tagjaival és megnyilvánulásai-val való érintkezés korlátozott területére (Szöllősy-Sebestyén 1984). Ezt a koncepciót, amely szerint az idegen nyelv csak a tudásához vezető út, az elsajátítás módja és körülményei tekintetében különbözik az anyanyelvtől, egyfelől az idegennyelv-oktatás gyakorlati tapasztalatai kezdték ki, amelyek szerint a fentiekben jellemzett „tökéletes” nyelvtudás tömeges méretekben, átlagos körülmények között a legkifinomultabb és legradikálisabb módszerek alkalmazásával is egyszerűen elérhetetlennek bizonyult, nem kivételes esetekben még különösen kedvező körülmények között, pl. célnyelvi környezetben is; másfelől pedig az általános és tökéletes nyelvtudás célkitűzése mögött rejlő egységes (anya)nyelvi kompetencia ideáljának tudományos analízise: nevezetesen a nyelvészeti pragmatikának az a sarkalatos megállapítása, hogy az ember a nyelvet, és különösen az anyanyelvét a legkülönbözőbb tevékenységek keretében, az elemi életszükségletek kielégítésétől a természeti és társadalmi környezettel való kapcsolatteremtésen, annak megismerésén és megváltoztatásán, a gondolkodáson keresztül a viselkedésig és vissza a közvetlen cselekvésig, a legkülönbözőbb kommunikációs, és nem is csak kommunikációs célokra használja (Szöllősy-Sebestyén 1984.). Ehhez járult a kvantitatív nyelvészetnek, a funkcionális stilsztikának, majd a pszicholingvisztikának, a szociolingvisztikának, a szövegelméletnek, és a nyelvészet más, kifejezetten a nyelv használatát vizsgáló ágainak és határtudományainak az az egybehangzó felismerése, hogy az ember a különböző tevékenységek keretében, különböző pragmatikai helyzetekben és funkciókban más és más módon használja ugyanazt, vagy esetleg különböző nyelveket (Szöllősy-Sebestyén 1985.), amiből az egyes nyelveken belül különböző funkcionális alrendszerek feltételezése következik.

Anélkül, hogy a nyelvi rendszer funkciói, működése és működésének eredménye közötti összefüggések kulcsa is a kezünkben volna, már ennyi: az összefüggések pusztán létezésének fölfedezése és tudatosítása is elegendő volt ahhoz, hogy olyan erjedést indítson el a nyelvoktatás módszertanában, amely a pragmatikailag – és nem nyelvileg – meghatározott tevékenységekhez szabott tanulói szükségleteknek megfelelő nyelvtudás tényezőinek előtérbe állításával és egyre módszeresebb kutatásával (Szöllősy-Sebestyén 1985.) a nyelvnek az idegennyelv-oktatásban alkalmazott fogalmát mindinkább differenciálja, és megkülönbözteti az anyanyelvi beszélő kompetenciájának tudományos idealizációjától (Szöllősy-Sebestyén 1983.). Először csak a nyelvsajátítás azon módjának és sajátos körülményeinek vizsgálata, amelyek között az anyanyelvi szintű (ha nem is biztosan anyanyelvi jellegű) nyelvtudás megszerzésének célja reálisan egyáltalán kitűzhető; majd pedig a nyelvhasználat azon területének – az általános emberi kommunikációnak – az elhatárolása – centrumában a hétköznapi nyelvhasználattal –, és végül azon funkciójának – a nyelvközösségbe való szociális integrálódásának – a meghatározása, ahol és amelyben az anyanyelvi beszélő kompetenciájának ideálja egyáltalán a nyelvtudás mértékéül szolgálhat, fokozatosan leválasztotta az idegen nyelv fogalmáról a második nyelv fogalmát.

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

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

2.1.1.2. A nyelv és a kultúra kétféle viszonya

Érdeemes ezen a ponton külön kiemelni a nyelvhez – pontosabban a nyelvvel együtt az azt használó közösséghez tartozó (anyanyelvi) kultúra eltérő szerepét a második és az idegen nyelv esetében.

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

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

Persze az utóbbi esetben sincs kizárva, hogy a célnyelven megközelíteni kívánt információk speciálisan a nyelvet használó közösség kultúrájára vonatkozzanak. Tipikusan ez a helyzet például az ún. klasszikus, holt nyelvek elsajátítása, vagy – „közelebbi” példával élve – a kisebb finnugor népek tanulmányozása esetében, amikor ugyan a nyelvet is tartalmazó kultúra feltárása a nyelv megismerésének célja, de a nyelvet beszélők közösségébe való szociokulturális integrálódás vagy másodlagos, eszközjellegű, vagy ennek igénye reálisan föl sem vetődhet. És ne felejtjük el, hogy a nagyobb nyelvközösségek tagjai rendszerint hasonlóképpen viszonyulnak az ún. kis népek – közöttük a magyar – nyelvéhez és kultúrájához, de néha még az ún. nagy nyelvekhez is, ha nem gyakorlati, hanem filológiai célból tanulmányozzák őket. Korántsem véletlen, hogy a törzsek, kis népek és klasszikus ókori birodalmak nyelvéről és kultúrájáról általában nem saját nyelvükön szoktunk értekezni; e nyelveket ugyanis tipikusan mint idegen nyelveket, jól meghatározott célokra használjuk, és ugyanígy tanulmányozzuk; amikor is a nyelv és az általa hordozott kultúra viszonya éppen fordított, mint egy második nyelv esetében. Az idegen nyelvet

egy kultúra, jelesül egy szakmai kultúra részeként, művelésének egyik, de nem kizárólagos eszközeként sajátítjuk el – hiszen semmilyen nyelv, de maga a nyelv sem kizárólagos eszköze a legtöbb szakma művelésének; míg egy nyelvközösség kultúrájának valamelyes ismerete szükséges előfeltétele a közösség tagjaival való bármiféle érintkezésének, így az eredményes nyelvhasználatnak is a közösség saját nyelvvel egyenrangú, bár attól éppen ezért bizonyos mértékig függetleníthető eszköze, tehát a nyelv második nyelvként való elsajátításának e kultúra megfelelő szintű – nem tárgyi, hanem magához a nyelvhez hasonló normatív jellegű, a viselkedést szabályozó – elsajátítása bizonyosan nélkülözhetetlen része.

2.1.1.3. A nyelvelsajátítás és a nyelvhasználat szempontjainak megkülönböztetése

A tulajdonképpeni idegen nyelv ezek után csak valamilyen tudatos cél érdekében eszközként elsajátított, ill. valamilyen jól meghatározott funkcióban akként használt és tanulmányozott nyelvet, voltaképpen funkcionális nyelvet vagy nyelveket jelent. Valamely nyelv, pl. a magyar mint idegen nyelv tehát teljes értékű funkcionális alrendszerének (funkcionálisan tagolt, de más szempontból, másképpen pl. strukturálisan, hierarchikusan is tagolható) összessége; míg az anyanyelv az egyén számára elsődlegesen rendelkezésre álló, de bármely idegen nyelvből származó funkcionális nyelvekből áll (ez tehát értelmesen csakis funkcionálisan tagolható, mivel minden más tagolás esetén különböző nyelvi rendszerek összefüggéstelen töredékei kerülhetnek egymás mellé – mint ez a második nyelv funkcionális összefüggéseket átmetsző tanulása során gyakran meg is történik).

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

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

E tanulási folyamat és elősegítésének eszközei az oktatás módszerei természetesen mások és mások lesznek a kiinduló tudás jellege és szintje szerint, de a megkívánt eredmény attól függetlenül egy és ugyanaz: a nyelv meghatározott funkció(k)ban való használatának képessége. Esetünkben, egy második vagy harmadik nyelv esetében az adott funkciót ellátó tevékenységekre vonatkozó tárgyi, szakmai ismeretek segíthetik, viszont a megfelelő nyelvtudás hiánya akadályozhatja e képesség kialakulását. De magasabb szinten, speciális esetekben, pl. éppen szakmai téren még az első nyelv anyanyelvi funkciója sem alakul ki magától értetődően az extenzív nyelvtudás bázisán, ezért még az első nyelven folyó szakmai képzés keretében is szükség lehet arra, hogy a tanulók anyanyelvét külön, mint idegen nyelvet tanítsák – mennyivel inkább vonatkozik akkor ez egy második vagy harmadik nyelvre, amelynek hason-

lón kiterjedt ismeretét a tanulóktól nem lehet, de a kitűzött cél szempontjából nem is szükséges elvárni. Ugyanakkor az általános szocializáció célját szolgáló közoktatásban a második vagy harmadik nyelvet már csak a motiváció hiánya vagy sokfélesége és a ködbe vesző távlati célok miatt sem lehet még valóban idegen nyelvként tanítani, csak majd viszonylag felnőtt korban tudatos célkitűzéssel, esetleg éppen a szakmai képzés keretében.

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

2.1.2. Az idegen nyelv fogalmának elvonatkoztatása az oktatástól

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

Éder Zoltán **A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helyéről** szóló tanulmányában (1984), amely az 1983-as előadásának írott változata, nézetem szerint helyesen, de nem helyes meg gondolásból, Szépe Györggyel szemben kitarat a szakma eredeti, „magyar mint idegen nyelv” elnevezése mellett, mert ő nemcsak a diszciplínán, hanem egyenesen az idegen nyelv fogalmán belül tartja számon a második nyelvet, (ezen belül még megkülönbözteti a környezetnyelvet a tulajdonképpeni második nyelvtől), de Kontra Miklós egy 1979-es cikkét idézve még mindig úgy határozza meg azt, mint célnyelvi környezetben tanított ill. tanult idegen nyelvet, a forrásnyelvi környezetben tanított ill. tanult nyelvvvel, a tulajdonképpeni idegen nyelvvvel szemben – tekintet nélkül az akár célnyelvi, akár forrásnyelvi környezetben folyó nyelvtanulás céljára. Osztályozása így kizárja a forrásnyelvi környezetben szociális-integratív célból tanult második nyelv megkülönböztetésének lehetőségét a tulajdonképpeni idegen nyelvtől, a meghatározott funkcióban használt, tanult, vagy tanulmányozott első nyelvet mint idegen nyelvet pedig egyszerűen nem létezőnek tekinti, és szükségképpen arra a következtetésre vezet, hogy a magyar a magyarországi (felső)oktatási intézményekben szakmát tanuló külföldiek számára csak annyiban tér el más Magyarországon tartózkodó külföldiek környezetének a nyelvtől, hogy ez a második nyelv paradigmatis esete (amelynek ismerete – funkcióbeli korlátozások nélkül, ugyanúgy mint a Magyarországon élő nemzetiségiek esetében – megközelítheti az anyanyelvi szintet).

A rendelkezésre álló korlátozott időben a nyelvoktatás, tartalmát és módszereit is meghatározó, tudatosan vállalt, többszörösen alárendelt eszköz jellege az általa kialakítandó nyelvhasználati képességhez viszonyítva, amely szintén csak eszköz a tulajdonképpeni célhoz, a szakmai kompetenciához képest, ami az ipari-műszaki-tudományos tevékenység eszköze, s ezen keresztül egy a hallgató egész társadalmi egzisztenciáját átfogó eszköz-cél hierarchiába illeszkedik, feladatunk – hogy úgy mondjam – ontológiai helyének belátása, és az ezt elősegítő – részben már említett – intézményi, szervezeti és egyéb adottságok a műszaki egyetemeken és főiskolákon – legalább intuitíve – korábban megérlelték az idegen nyelv egy tudományosan korszerű, diszciplinárisan is szuverén fogalmát, mint ahogy az a kifejezetten ezzel foglalkozó elméleti kutatásokban lesűrődhetett volna. Ez a folyamat szinte évről évre nyomon követhető a Budapesti Műszaki Egyetem magyar nyelvtanáraitól különböző nyelvészeti és módszertani kérdésekről szóló, zömmel a **Folia Practico-Linguistica** ún. magyar számaiban [Hársné Kígyóssy Edit (szerk.) 1978, 1979, 1980, 1981, Hársné Kígyóssy és Szöllősy-Sebestyén (szerk.) 1983, Szöllősy-Sebestyén (szerk.) 1984]. Hársné Kígyóssy Editnek az 1978-as évfolyamban közzétett **A magyar idegen**

nyelvként való tanítása című téziseitől kezdve saját, szintén még 1983-ban a Budapesti Műszaki Egyetemen, a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárainak VII. országos módszertani konferenciáján kifejezetten erről a témáról, **A magyar nyelvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon** címmel tartott előadásomig (Szöllősy-Sebestyén 1984), amelyben ugyan még jobbára (az itt is említett) empirikus érvekre hivatkozva, de már ugyanerről az elméleti alapról próbáltam vitába szállni Éder Zoltán fent ismertetett álláspontjával – akkor még csak a műszaki egyetemi és főiskolai magyar nyelvoktatás besorolása tekintetében. Az akkor még általam is jórészt elfogadott fogalmi keretben, amely nem tesz különbséget anyanyelv és első nyelv között, és mindkettőt kizárja az idegen nyelv fogalmából, mégis el kellett ismernem, hogy ezt a speciális területet, ill. annak minden vonatkozását az idegen nyelv fogalmával sem lehet lefedni, mert nemcsak a második nyelv, hanem az anyanyelv oktatásával is van érintkezése, miután „hallgatóink számára a magyar nyelvnek legalább egy meghatározott tevékenységi körben, nevezetesen a szakmai ismeretek elsajátítása során nem csupán a második nyelvre jellemző kommunikációs funkciót, és nemcsak az idegen nyelvre jellemző eszköz funkciót, hanem egy jellegzetesen anyanyelvi funkciót is be kell töltenie a megismerésben, közelebbről a gondolkodásban. „Ennek következtében szűkebb szakmánk, a magyar mint idegen nyelv oktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben, valami különös hibrid tarka színeiben tündökölt: A műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói „ugyanis meghatározott céllal, a Magyarországon folytatandó szakmai tanulmányok érdekében, annak eszközeként sajátítják el környezetük nyelvét, a magyart mint második, de egyszersmind idegen nyelvet, amelyet szakmájukban – legalábbis itt tartózkodásuk idején – egyetlen (s ezután is első) nyelvként, tehát funkcionálisan mint anyanyelvet használnak.”

Vitánkban a következő, mostanáig utolsó hozzászólás az a lektori jelentés, amelyet Szépe György készített idézett előadásom (1984-ben) írásban megjelent változatáról. Talán szokatlan, hogy egy lektori jelentésre hivatkozom forrásként, és biztosan illetlen volna idéznem belőle, de még illetlenebb volna nem is hivatkoznom rá. Én ugyanis az ő tapintatos bírálatából értettem meg, hogy miért kerülgetjük még mindig a forró kását, mi keltette ezt a szerinte nem, de szerintem – téves, heterogén látszatot tevékenységünk jellegéről, annak ellenére, hogy a rá vonatkozó megállapítások tartalmilag valóban helytállóak. Az, hogy én is csak az idegen nyelv és a második nyelv szétválasztásánál különböztettem meg világosan, és még itt sem egészen következetesen az osztályozás két szempontját: a nyelvhasználat funkcióját, amely a nyelvtanulás folyamatában legfeljebb csak mint távlati cél tételeződik (ha egyáltalában tételeződik, akkor csak a folyamaton kívül), és a nyelvelsajátítás jellegét, idejét, módját, körülményeit – amelyek csak a céltudatos idegennyelv-tanulás esetén determinálják a felhasználás lehetőségeit. Ennek nyomán jutottam arra a határozott következtetésre, amelyet jelen dolgozatomban mindvégig, most már elméletileg, a fogalmi elemzés eszközeivel is bizonyítani igyekezem: hogy a **szakmai felsőoktatási intézményekben folyó magyar nyelvoktatás par excellence idegennyelv-oktatás**, annak egyáltalában nem periférikus, és csak annyiban specifikus, hogy tipikus, azaz nem átlagos, de nem is szélsőségesen egyedi esete.

Szépe az említett lektori jelentésben utal rá, hogy ő annak idején a nyelvelsajátítás szempontjából próbálta osztályozni a magyar mint idegen nyelv részterületeit, majd pedig Éder, és én még inkább, a nyelvhasználat szempontjait is bevontuk. Noha hangsúlyozom, hogy én sem akkor, sem most nem vállalkoztam átfogó rendszerezésre, Éder Zoltán pedig deklaráltan is – saját szavait idézem – arra tett kísérletet, hogy a magyar mint idegen nyelv diszciplináját a nyelvoktatási-nyelvelsajátítási tipológia keretei közt helyezze el; ehhez képest mégiscsak feltűnő, hogy mind Szépe, mind Éder dolgozatának címéből hiányzik az oktatásra (nyelvelsajátításra) való utalás, az én szóban forgó írásomból viszont – bármilyen gyakran fordul elő a szó a szövegben – az idegen nyelv fogalma: a címben ugyanis általában a magyar nyelv oktatásáról van szó. Ezt nem tudom másképpen magyarázni, mint hogy szerintük (a második nyelvet is magába foglaló) idegen nyelvről úgyis csak az oktatás kontextusában lehet beszélni – erre tehát nem szükséges külön utalni; szerintem viszont az idegen nyelvnek az a fogalma, amely így vagy úgy a második nyelvet is magába foglalja, csakis az oktatás kontextusában használható, azon kívül nem ér-

telmezhető – és elméletileg éppen azért nem kielégítő, mert így nem lehet határozottan elválasztani a második nyelvtől, kapcsolatba hozni az anyanyelvvél, és ez utóbbit megkülönböztetni az első nyelvtől.

E tanulmány és az egész kötet címében tehát már szándékosan mellőztük az oktatásra való (közvetlen) utalást, annak a talán még öntudatlan, de már eddig is észrevehető és mindenképpen regisztrálandó tendenciának a jelzéséül, amelynek következtében az idegen nyelv fogalma elvonatkozik az oktatástól, és nemcsak a nyelvelsajátítás konkrét folyamataitól, hanem bizonyos értelemben a nyelvhasználat esetlegességétől is, és végképp a legtágabban értelmezett nyelvi kompetencia, ha tetszik: a nyelv funkcionális megközelítésének egy elméletileg is általánosítható aspektusává válik.

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

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

2.2. A magyar mint idegen nyelv fogalma

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

A tárgyalás teljessége azt kívánná, hogy a második és az idegen nyelv radikális megkülönböztetése után, és ahhoz hasonlóan megpróbáljuk e helyütt tisztázni az anyanyelv és az első nyelv viszonyát is az eddig vázalt fogalmi keretben; erre azonban itt már csak olyan mértékig térhetünk ki, amennyire az nélkülözhetetlen a magyar mint idegen nyelv helyének és szerepének meghatározásához a műszaki felsőoktatásban.

Tehát röviden: az egyik kifejezést az olyan nyelvi funkciók jelölésére kellene lefoglalni, amelyeket a nyelvhasználat produktivitásán túl mindenekelőtt annak kreativitása jellemez, azaz a nyelv kreatív tevékenységek (mint a gondolkodás, a termelés, vagy a művészet) keretében történő alkalmazása, valamint az alkalmazáson túl (bármely téren) a nyelv alakításának, sőt a nyelvalkotásnak a szubjektív lehetősége;

a másikat pedig fenn lehetne tartani az elsajátítás helye, módja, ideje, körülményei által, és ennek következtében pszichológiai és szociális értékelése szerint is a másodiktól vagy azt követőktől objektíve és szubjektíve megkülönböztetett nyelv fogalmának jelölésére. Az utóbbi említett értékelő momentumok ellenére a magyarban az anyanyelv szó inkább az előbbi célra kínálkozik, miután párját, az idegen nyelv kifejezést már szintén az elsajátítástól elvonatkoztatva, annak szempontjaitól függetlenül, azoknak a nyelvi funkcióknak az összefoglaló jelölésére használjuk, amelyek jellegére, betöltésének módjára és szintjére az e szóval jelölni kívánt fogalom vonatkozik; míg az első nyelv inkább utal a nyelvelsajátítás sorrendjére, ezáltal módjára és körülményeire – a tanulással szemben a természetes nyelvelsajátításra –, és így az ebből fakadó szemléletre utaló fogalom jelölésére is alkalmasabbnak látszik.

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

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

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

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

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

2.2.2. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris önállósága

Mivel az idegen nyelv fogalma nem a nyelv elsajátításának, hanem használatának módjára utal, a magyar mint idegen nyelv számunkra nem egyszerűen, és főként nem kizárólagosan az oktatás tárgya; noha természetesen, mint minden tárgy, oktatás tárgya is lehet. Mint ilyen került figyelmünk középpontjába, és válik (egyre inkább) tudományos kutatás tárgyává, az összes vele kapcsolatos tevékenységek, a magyar nyelvhasználat megismerése és fejlesztése céljából. (Más kérdés, hogy a megismerés az oktatás, és azon belül a nyelvoktatás, mint a nyelvhasználat egy sajátos területe fejlesztésének is feltétele.) A magyar mint idegen nyelv tehát tulajdonképpen fordított utat jár be, mint az anyanyelv és használata, amely előbb volt kutatás és fejlesztés tárgya, mint céltudatos és módszeres oktatásé. de tudományos értelemben sem az idegen nyelv, sem az anyanyelv elnevezés nem egy konkrét tárgyra, erre vagy arra a nyelvre vonatkozik, mint az elsajátítás, ill. a megismerés, vagy bármilyen más gyakorlati felhasználás tárgyára, hanem ugyanannak az absztrakt tárgynak, ti. a nyelvnek egy bizonyos szemléletét jelöli az oktatás, a kutatás, a fejlesztés, és bármilyen más elméleti vagy gyakorlati tevékenység keretében, a konkrét (magyar vagy más) nyelvtől és a vele kapcsolatos (pedagógiai vagy egyéb) tevékenység jellegétől teljesen függetlenül. Csak így felfogva tekinthetjük őket (a nyelvoktatás viszonylag szűk, és éppen a szakmai intézményekben gyakran aláértékelt terepén túl is) releváns alkalmazott nyelvészeti fogalmaknak. E logikai-tudományelméleti megfontolásra támaszkodva viszont végérvényesen kimondhatjuk a magyar mint idegen nyelv teljes jogú diszciplináris önállóságát, (az ún. hungarológiai vagy nemzeti tudományokkal szemben éppúgy, mint a nyelvoktatás módszertanával – anélkül, hogy tagadnánk, helyesen meghatározva és korlátozva velük való kapcsolatát), és elhelyezhetjük az általános, ill. az alkalmazott nyelvészet területén, a „bármely nyelv mint idegen nyelv” elnevezésű diszciplinák között.

Irodalom

- Éder Zoltán 1983: **Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből.** Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 1. Budapest.
- Éder Zoltán 1984: **A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye.** Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 2. Budapest.
- Giay Béla és Ruzsinyák Márta (szerk.) 1981: **Magyar nyelv külföldieknek.** Az V. Magyar Lectori Konferencia anyaga. Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest.
- Hársné Kígyóssy Edit 1978: **A magyar idegen nyelvként való tanítása.** In. Hársné Kígyóssy (szerk.) 1978: 35–40.
- Hársné Kígyóssy Edit (szerk.) 1978: **A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben.** Folia Practico-Linguistica 8. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Bp.
- Hársné Kígyóssy Edit (szerk.) 1979: **Grammatika és nyelvoktatás.** A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 9.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.
- Hársné Kígyóssy Edit (szerk.) 1980: **A szövegközpontú nyelvoktatás.** A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 10.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.
- Hársné Kígyóssy Edit (szerk.) 1981.: **A szemléltetés szerepe a korszerű szaknyelvoktatásban.** A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben. Folia Practico-Linguistica 11.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.
- Hársné Kígyóssy Edit és Szöllősy-Sebestyén András (szerk.) 1983: **A magyar műszaki nyelv mondatértékű szerkezetei.** Folia Practico-Linguistica 13.2. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.

- Kontra Miklós 1979: **Széljegyzetek a magyar mint idegen nyelvről.** Magyar Nyelvőr 103: 208–210.
- M. Róna Judit (szerk.) 1983: **Hungarológiai oktatás régen és ma.** Budapest.
- Szépe György 1981: **A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése.** In: Giay és Ruszinyák (szerk.) 1981: 9–20.
- Szöllősy-Sebestyén András 1983: **Mit tanul, aki nyelvet tanul?** In: Szöllősy-Sebestyén (szerk.) 1983: 19–33.
- Szöllősy-Sebestyén András 1984: **A magyar nyelvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon.** In: Szöllősy-Sebestyén (szerk.) 1984: 9–22.
- Szöllősy-Sebestyén András 1985. **Az idegen nyelv fogalmának pragmatikai megközelítése.** Előadás a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Pragmatika és nyelvoktatás c. konferenciáján, Budapesten, 1985. június 4-én.
- Szöllősy-Sebestyén András (szerk.) 1983: **Nyelvészet és nyelvoktatás a Budapesti Műszaki Egyetemen.** Folia Practico-Linguistica 13.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest.
- Szöllősy-Sebestyén András (szerk.) 1984: **Készségek fejlesztése és mérése a magyar mint idegen nyelv oktatásában.** Folia Practico-Linguistica 14.1. Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet. Budapest.

(A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban = Folia Practico-Linguistica 15. évf. 1. sz. 8–52.)