

*Csonka Csilla – Jónás Frigyes*

## **Tanterv-didaktikai szempontok a magyar mint idegen nyelv oktatásában\***

**Cs. Cs.:** Közös, dialógus formájú tanulmányunk kísérlet egy olyan szakmai-tudományos együttműködés eredményének bemutatására, amely egyfelől az általános és az alkalmazott nyelvészet keretében folytatott didaktikai kutatás, másfelől a magyar mint idegen nyelv didaktikájából és tananyagkészítéséből leszűrődő tapasztalatok alapján más-más rálátásból szemléli a tanterv-problematikáját.

**J. F.:** Az idegen nyelv oktatása – így esetünkben a magyaré is – három egymással szoros kapcsolatban álló szakaszból tevődik össze: a tervezésből, a megvalósításból és az oktatás értékeléséből. Ez az időkeret azonban csupán a tervezés egyes általunk fontosnak vélt aspektusait engedi tárgyalni, mégpedig – szándékunk szerint – az idegen nyelvi tantervek eredményei és várható irányvonalai mentén (vö. Kurtán 2001).

**Cs. Cs.:** A magyar mint idegen nyelv oktatásának tervezése – magán-, felnőtt-, tehát tanfolyami oktatásról lévén szó – egyfelől központoszerű, másfelől kevésbé központosított, sőt szakmai látókörön kívülre eső rejtett, eseti célú oktatás tervezése.

**J. F.:** E rejtett oktatásban valószínűleg sok értékelhető mozzanat található a további oktatástervezés aspektusaihoz. A szakmai látókörbe való mielőbbi bevonásuk nyelvpolitikai és -stratégiai kérdés, amelynek egyik fontos mozzanata a magyar mint idegen nyelv tanárképzésének alapszaki kapcsolódásában szükséges változtatás, ahol figyelembe kell vennünk a magyar mint idegen nyelv interdiszciplináris összetevőinek idegen nyelv alapszaki értékeit is.

**Cs. Cs.:** Az intézménypedagógiai rendszer és a tanulásszociológiai viszonyok harmóniájának hiánya (kevés a szakember a tanulói igényhez képest), sőt az EU-csatlakozás nyomán várható magyartanulási igények robbanásszerű megnövekedése

a jelenlegi tanárképzésnek reformokkal egybekötött kiterjesztési igényét vetíti előre. Emellett azonban addig is szükség van arra, hogy oktatástervezési elveinket, sőt korszerű tanterveinket eljuttassuk a didaktikailag is értékelhető publicitásig.

**J. F.:** Tudomásom szerint azért léteznek centrum-funkcionalizált (intézményi) tantervek. Ezek azonban – tisztelet a kivételnek – nem korszerű tantervkutatáson alapulnak, másfelől az intézményvezetők íróasztalfiókjaiban lapulnak. Fejlesztésükre mindenesetre kevés figyelmet fordít a szakma. Az elmúlt évtizedben mindössze két olyan publikus esetről van tudomásom, amelyek érinthetik az oktatásszervezés problematikáját. Az egyik az „A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései” c. tanulmány (Giay 1997), ahol a szerző az oktatástervezést a tankönyvek sugallta tanári feladatként kezeli, jóllehet a magyar mint idegen nyelv „alaptantervi” alapelveinek megjelölése nélkül. (A továbbiakban a tantervi szempontokat mi is a meglévő tankönyvekben keressük!) A másik tanterv problematikájú esemény a BBI legutóbbi hungarológiai tanácskozása a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatásának összehangolására (vö. BBI, 2003)

**Cs. Cs.:** Azok az alapelvek, amelyek a magyar mint idegen nyelv „alaptantervének” szempontjait jelentik, egyrészt az idegen nyelvek tanterveinek magyar nyelvi, másrészt a magyar nyelv és kultúra „elidegenítő” specifikálásai. Nyelvpedagógiánkra egyfelől a nyelvelmélet, másfelől a tanuláselmélet gyakorol befolyást. A kutatás és az oktatás is korábban nyelvelmélet-központú volt (pl. Fülei-Szántó Endre strukturalista megközelítése vagy Hegyi Endre vonzatközpontú nyelvoktatás-felfogása stb.). A magyar mint idegen nyelv tanterveit helyettesítő tankönyvek is – főként a kezdő szintűek – jórészt nyelvtanközpontúak voltak (vö. pl. Erdős et al. 1979).

**J. F.:** A tantervek alapvető szempontjai a „mit” és „hogyan” tanítsunk, vagyis a nyelvi tartalom kiválasztásának, majd a feldolgozás megvalósításának elvei. Ez a két alapvetés határozza meg a további tantervi szempontokat, azaz az oktatási célokat, a haladási menetet és az értékelést is.

**Cs. Cs.:** Az idegen nyelv oktatásának alapvetően két meghatározó tantervtípusa van: a grammatikai vagy formális tanterv és a fogalmi-funkcionális tanterv típusa. Az elsőt áthatja a grammatika növekvő nyelvtani komplexitása, a másodikat a lexika beszédszándékok szerinti csoportosításban való megjelenítése, azaz a jelentés prioritása. E két típus természetesen keveredve fordul elő a tantervekben és a tananyagokban, sőt további tanterv-altípusokat is generál. A magyar mint idegen nyelv kezdő szintű tankönyvei általában formális hangsúlyú tananyagtervezést mutatnak, míg a haladó szintűek téma-lexika központúak, s a jelentésre építenek. (Így a kez-

dő szintű tankönyvek, pl. Erdős et al. 1986; Erdős – Prileszky 1992; valamint a haladó szintűek, pl. Jónás 1980, 1982; Novotny – Nagy 2002).

**J. F.:** A tananyagokban tetten érhető, s így a tantervben is a haladási menet (tanmenet) szükségessége, amely az információk strukturált sorrendjét jelenti. A haladási menet – szűk értelmezés szerint – az oktatás során megvalósítandó célok felsorolása. Ezek a célok – függetlenül bármely oktatási módszertől – pl. szavak, szintaktikai struktúrák, beszédhelyzetek, szövegek tartalmi konkretizálásai. Efféle extern normák jellemzik pl. azokat a segédkönyveket, amelyek nyelvtani útmutatók (vö. Hegyi – Mihályi 1964), szöveggyűjtemények (vö.: Bánhidi–Bencsáthné–Mihályi 1969). Meg kell jegyezni, hogy az oktatás extern tervezésének felfogását követik mindazon nyelvi elemzések is, amelyek bár idegen ajkúak oktatásának elősegítésére készültek, didaktikai megoldásokat nem tartalmaznak.

**Cs. Cs.:** Ezek viszont tartalomközpontú, azaz „Mit tanítsunk?” tantervek, amelyek a nyelvtant, a szókincset és a kiejtést helyezik előtérbe, s kevesebb gondot fordítanak a „Hogyan tanítsuk?” problémáira. A magyar mint idegen nyelv oktatásában a kiejtés szempontjai pl. a magán- és mássalhangzók rövid-hosszú oppozíciói, az élhangsúlyos szavak stb. A nyelvtan tantervi-tartalmi egységei pl. a nominális állítmány, az igevonzat stb. A lexika megjelöli pl. a szavak mennyiségét (a „Színes” pl. 1700 szót tartalmaz), a szavak és kifejezések arányát (a „Színes” 15:1 arányt jelöl meg!). Giay Béla módszertani leírása szerint (i.m. 29) és a mi megállapításainknak megfelelően is a grammatika kezdeti rendező elveit a haladó szintű oktatásban egyre inkább a szókincs veszi át, amelyet a szócsaládok (szómezők), valamint a szóképzés és -összetétel szabályainak működtetése határoz meg.

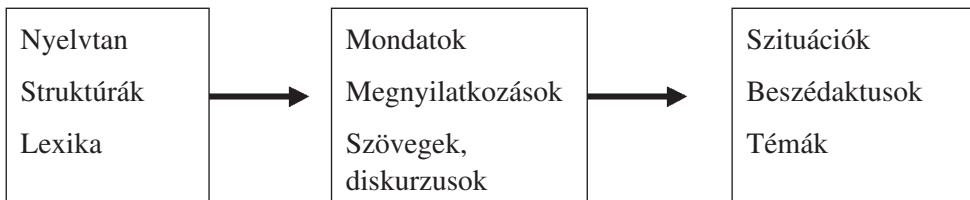
**J. F.:** A korszerű tantervi és tankönyvírói szemlélet ma már megköveteli a pragmatikai elemek (beszédhelyzetek, beszédműveletek, egyéb interakciók stb.), az interkulturális elemek, az országismereti-hungarológiai „cultural gap”-ek áthidalásának érvényesítését, továbbá az említett kommunikatív készségek célzott tervezését (pl. hallásértés, beszédképesség stb.), valamint a céltaxonómiákhoz rendelhető kognitív és metakognitív, közvetlen és közvetett tanulási stratégiák érvényesítését stb.

**Cs. Cs.:** Az efféle tanterv-felfogás viszont már – átfogó értelmezésben – didaktikai elemeket is tartalmaz, ezért intern tantervnek nevezhetjük. Ebben a curriculum jellegű oktatástervezésben előtérbe kerül a tanulásorientáltság, amely a megcélzott tanulói képességeket ugyanúgy specifikálja, mint a képességek kialakításához szükséges didaktikai eljárásokat. Az extern tantervek is felmutatnak sillabuszt, azaz oktatási célokat és tartalmakat, de ne gondoljuk, hogy ezáltal az oktatás meg is van ter-

vezve. A nyelvi taxonómia, még ha itt-ott vannak is benne didaktikai utalások, még nem oktatástervezés, csak irányelv-taxonómia. Ahhoz, hogy valódi oktatástervezésről beszélhessünk, a tantervekben el kell jutnunk a fent jelzett intern normáig.

**J. F.:** Az intern normákat követve tudnunk kell azt is, hogy a haladást (tananyag-elrendezést) mely kritériumok alapján kell megvalósítanunk. A fő kérdés: Hogyan lehet az oktatás folyamatában a kommunikatív és grammatikai célokat összehangolni. A magyar mint idegen nyelv – főként haladó szintű – tananyagainak gyakori jellemzője, hogy a nyelvtani gyakorlás, amely a kiinduló szöveg kommunikatív nyelvi megvalósítását segítené, nem igazán kapcsolódik össze a lexikával, pedig ahhoz, hogy nyelvismeretté váljék, szükséges a szöveghez való visszacsatolás is. A visszacsatolás hiánya a nyelvtani, de akár a lexikai gyakorlást is öncélúvá teszi.

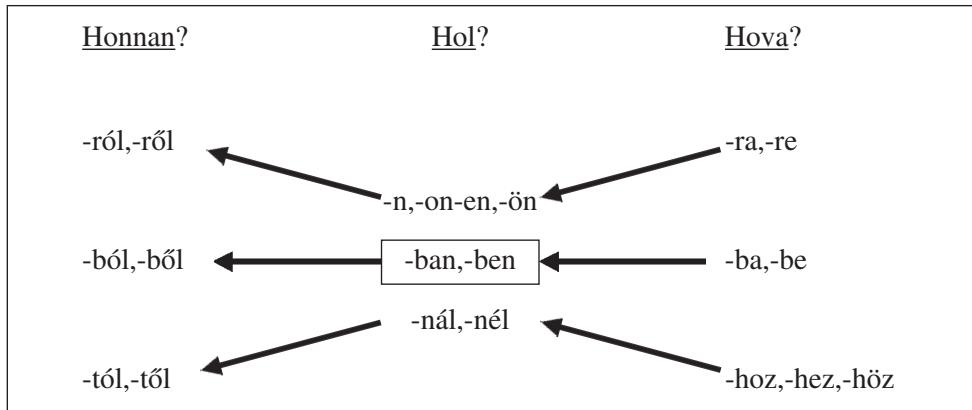
**Cs. Cs.:** A célnyelv grammatikai rendszerének tudása nem azonos a kommunikatív (kvázi-kommunikatív) kompetenciával. Ugyanakkor: a grammatikai menettű tantervek is képviselhetnek kommunikatív célokat. Ez a problematika viszont már a tanterv elrendezésének módját, esetünkben a linearitást érinti. A grammatikai előrehaladás és a kommunikatív célok sematikus ábrázolásában a következő lineáris összefüggések tárulkoznak fel:



**J. F.:** E séma szerint, ha a haladási menetben a nyelvtani komplexitást vesszük figyelembe, a linearitás a grammatikai vezérelvet érvényesíti, s a lexika nem más, mint a grammatika köré csoportosított szövegszintétikum. Úgy tűnik, hogy e rendező elvek teremtik meg a tematikus és szituatív tantervek alcsoportját, amelyek a legtűrhetőbben szolgálják a növekvő nyelvtani komplexitás tartalom-elrendezését a fokozatosság, a gyakoriság és a hasznosság megjelenítésében.

**Cs. Cs.:** A magyar mint idegen nyelv oktatásában ilyen törekvések észrevehetőek már a Színes magyar nyelvkönyvben, ahol a rajzzal, betűvel és színnel operáló könyv a „szituatív grammatikai rendszer” érvényesítésével kísérel meg feloldani a grammatikai haladás és az „autentikus” kommunikáció ellentétét (i.m., A szerzők előszava, 4). A könyv piktolingvális ábrázolásával voltaképpen támogatja a tanulói köztes nyelv egyik fontos aspektusát: a forrás- és célnyelvi különbségek „ön-

kontrasztív” megvonni tudását. Az ún. mikroszituáció képi grammatikai tagolása „a tanuló számára magyar nyelvi szempontból tagolatlan, tehát szemantikailag is még homályos valóság részlet helyett a kép megadja a szükséges információkat, és kiváltja a nyelvi tevékenységet” (nem szó szerint idézve: i.m. 4). Az idézett mozzanat közismert példával is alátámasztható, pl. a helyhatározói irányhármasság (superessivus, inessivus, adessivus stb.) végződéseinek illusztrálásával.



(Jónás 1992: 272)

**J. F.:** Talán épp a „Színes” efféle – elismerendő – eljárásainak félreértelmezése serkentette az utóbbi évtized nyelvkönyveinek „piktokommunikatív” túlzásait. Sok esetben szerepel kép nyelvi funkció nélkül. Túlzásba vitt illusztrációikkal ezek a könyvek a tanulás intellektuális elemeinek rendjét is megzavarhatják. Pl. az ételrendelés dialógusában az ételkínálat csaknem egész könyvlapot betöltő illusztrációi inkább hatnak a reklám, semmint a dialógus megértését elősegítő techné erejével (vö. Hlavacska et al. 1991: 68).

**Cs. Cs.:** Mindez azonban mégis a nemes erőfeszítés szándékát tükrözi annak megoldására, hogy a nyelvtani vezérelv alapján minél tökéletesebben teljesülhessenek a kommunikatív célok. Ezzel együtt be kell ismernünk, hogy a tananyagokban is tükröződő efféle oktatástervezés nem tudja biztosítani a forma és a jelentés természetes egyesítését. Ez a szempont még markánsabban veti fel a nyelvoktatásban a „szintetikus” és az „autentikus” fogalmának viszonyát. Engedj meg egy – a Te nyelvkönyvedből hozott – negatív példát: „*A hangosbemondó megszólal: Figyelem, figyelem! A negyedik vágányra érkezik a bécsi gyorsvonat. A vágány mellett tessék vigyázni!*” (Jónás 1992: 105). Ezen ismert nyelvtani elemekre építő, mondhatni „panel”-szöveget helyettesítő szintetikus szöveg nem teljesíti kommunikatív funk-

cióját, mert a panel-jelleg autentikus nyelvi formákat kíván, tehát: Gyorsvonal érkezik *Bécs felől* a negyedik vágányra. A vágány mellett *fokozott figyelmet kérünk!* De hát hogyan érvényesíthető akkor itt a nyelvtani fokozatosság elve a haladási menetben? Ezért születnek csaknem minden tankönyvben suta szerzői mondatok, természetellenes tankönyvi szituációs beszélgetések.

**J. F.:** Talán nem véletlen, hogy egy közelmúltbéli magyar mint idegen nyelvi konferencián előadás hangzott el a természetes és mesterséges nyelvek viszonyáról (vö. Geccső 2002). Úgy gondolom, hogy az oktatás megtervezésében egy természetes nyelvet mesterséges nyelvvé kell változtatnunk (azaz minden elemében meg kell terveznünk; a mesterséges nyelveket újabban tervezett nyelveknek is nevezik!) ahhoz, hogy a tanulás folyamatába helyezhessük, amelynek végső célja egy többé-kevésbé természetes nyelvismeret. Voltaképpen minden tankönyv természetellenes, mert csupán egy természetes nyelvismeret felé vezető tervezés. Tudatosítanunk kell a tanároknak és a tanulóknak egyaránt, hogy a tankönyv, bár fontos eszköz a tanuláshoz, de nem minden, csak mesterséges nyelvi fogódzóknak valamely elképzelés szerint rendezett inventárium.

**Cs. Cs.:** A 70-es évektől elterjedt funkcionális tantervek az „autentikus” elsőbbségében érdekeltek, amelynek fontos aspektusa: a nyelv bizonyos célok kifejező eszköze, amelyeket elsősorban beszédaktuson alapuló katalógusok (beszédszándékok) alapján lehet rendezni az oktatás tervezésében. E tanterv kialakítása két lépésben zajlott: Első lépésben fogalmi vagy konceptuális tanterveket készítettek, s csak a második lépésben körvonalaztak kommunikatív-funkcionális (vagyis a nyelvi intenciók szerint interpretált) tanterveket. A funkcionális tanterveket a grammatikai rendszer kifejtett tárgyalásától független funkciók szerinti haladás jellemzi. Wilkins „Notional Syllabuses” c. művében (1976) lényegesen hozzájárult a fogalmi tanterv kimunkálásához.

**J. F.:** Tudomásom szerint ő különbséget tesz „szemantikai-grammatikai” és „kommunikatív-funkcionális” kategóriák között. A szemantikai-grammatikai kategóriák Wilkins nyomán szerkesztett modellje:

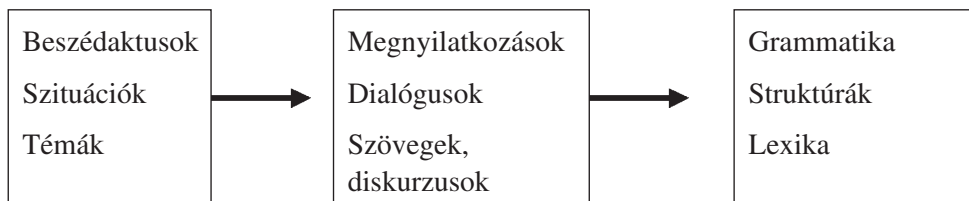
<i>Kategória</i>	<i>Alkategória</i>	<i>Nyelvi példák</i>
Idő	időpont időtartam frekvencia szekvencia	három óraker, tegnap három évig, tegnap óta gyakran, ritkán azelőtt, hogy
Mennyiség	egy szám, többes szám számok minősítők	egy ember, két ember három és fél sok, a legtöbb
Keretek	dimenziók hely mozgás	3 m hosszú, széles Budapesten lakom vminek a mentén, nyomán
Szubsztancia	A szituációk vagy témák releváns szemantikai-fogalmi kategóriákat képeznek	
Eset	ágens  részeshatározó  eszközhatózó eredményhatározó	A fiú ajándékot ad a barátnőjének. A barátnőjének ad ajándékot a fiú. Vonattal utazom. Képet festek.
Deixis	személy idő hely anafóra	én, te, ön most itt, ott, mindenütt tetszik neki

Az ábrán látható, hogy a tervezett fogalomkör a nyelvi formákra a funkciókból kiindulva utal, s a kommunikatív célt autentikus nyelvi kifejezési formákban teljesíti a tanulás első pillanatától kezdve.

**Cs. Cs.:** A magyar mint idegen nyelv látókörében – tudomásom szerint – ilyen tanterv nem létezik. A funkcionális és kontrasztív nyelvvizsgálatokban azonban tetten érhetők efféle feldolgozások. Így Pátrovics Péter „A német nyelv alapjai” című, újdonságnak számító könyve is ilyen szempontok szerint készült, hiszen a német nyelv nyelvtani rendszerét pl. a nyelvtani nem, a névelő, a főnév, az életkor, a dátum és az időpont kifejezése stb. rendező elv alapján tekinti át (Pátrovics 2003).

**J. F.:** Létezik azonban – mindenekelőtt a tanfolyam-specifikus oktatási-tanulási célok és tartalmak tantervi rendező elvének érvényesítésére – egy második lépésben megfogalmazódó kommunikatív-funkcionális megközelítésű tanterv, amely voltaképp az Európa Tanács „Modern Language Project”-je (vö. Van Ek 1976; Van Ek – Alexander, L. G. 1980; Van Ek – Triny, J. L. M 1984). Ez a „tanterv” tanfolyami célfunkciók szerinti elemek extern alapú katalógusa egymásra épülő kurzusrendszerben. Az alapkursus (turista szint) elsősorban a mindennapi kommunikációra való szóbeli (kisebb mértékben írás- és olvasásbeli képességet célozza, pl. szobafoglalás, utcai táblák (vö. még Baldegger–Müller–Schneider 1981).

**Cs. Cs.:** A „Küszöbszint” típusú tanterv tervezésének kritériumai meghatározók lehetnek a célnyelvi környezetű magyar mint idegen nyelv oktatásában is, hiszen az instrumentális motiváltságú (pl. megélhetési célú) nyelvtanulás igényeit gyorsabban kielégítheti, így a kommunikációs helyzetekben (környezet, témák) gyorsabban eligazít a nyelvi készségeket jobban fejleszti (pl. szövegtipikus megjelenítéssel), a nyelvi cselekvéseket (kérés, ígéret, utasítás) emberközelbe hozza, és mintegy előtérbe helyezi a jelentésközpontúságot. Ezekhez képest a szintaktikai struktúrák, szókincs, kompetencia-fok másodlagos.



E szerint az ábra szerint egy beszédaktust különböző situációkban lehet alkalmazni különféle nyelvi eszközökkel.

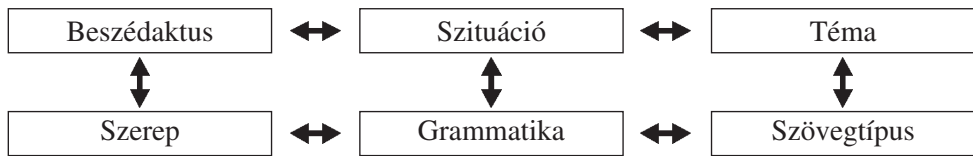
**J. F.:** A BME-központ által kiadott Küszöbszint ezen elveket tükrözi (Aradi–Erdős–Sturcz 2000). A Küszöbszint a „Threshold Level” mintájára, ugyanakkor az idegen ajkúak magyartanulási szükségletelemzésére építő európai tanterv, amely bizonyos aspektusaiban is hasonlít a multidimenzionális modell felfogására is (Stern 1992), hiszen egyfelől a nyelvi funkciók mellett tartalmazza a nyelvi formák rendszerét is, másfelől arra is kitér, hogy a tanulónak mit kell tennie a sikeres kommunikáció érdekében, „hogy a tanuló a nyelv segítségével meg tudja tenni mindazt, amit meg kell tennie, vagy meg akar tenni” (i.m. 32). Az extern előírások nem hagyják figyelmen kívül az intern szempontokat sem.

**Cs. Cs.:** Ismeretes azonban, hogy a situáció-specifikus és morfoszintaktikai kategóriák nem azonosak. Egy funkcionális elvű haladási menet a nyelvtani haladás



rendszerét felborítja, ezért az ilyen nyelvtanuló a tanult beszédhelyzetekben tud, a váratlan beszédhelyzetekben azonban nem képes kommunikálni. Pl. a gyógyszerész a gyógyszerterápiában ilyen tanulás után kiválóan kommunikál a német turistával, de nem tudja elmondani az utazni kívánó turistának, hogy mi módon juthat buszjegyre.

**J. F.:** Nem világosak a funkciók hierarchiájának alapelvei sem. E felfogásban sem a hasznosság (tudjon vásárolni, jegyet váltani), sem a tanulási nehézség (melyik egyszerűbb, a bocsánatkérés vagy az udvariassági fordulat?) nem igazán operacionalizálhatók. E kérdés megoldására alakítható ki a funkcionális tantervnek egy ún. párhuzamos modellje:



A funkciószisztematika belső haladási koherenciája itt sem tud érvényesülni, de azért tantervi szempontból kétféle használható válasz is született. Egyrészt: nyelvi cselekvések összekötése szituációkkal, témákkal, szakmával, országismerettel, grammatikával (vö. Deutsch Aktiv Neu. Neuer et. al. 1986), másrészt: a témák összekötése beszédszándékokkal, nyelvtani struktúrákkal és szókinccsel (vö. Themen, Eisfeld, K.-H. et. al. 1987).

**Cs. Cs.:** Mintha e párhuzamos modell tantervi elemeit vélném felfedezni a Stílusművelés c. haladó tankönyvben ( Jónás 1980, 1982; ismertette Éder 1983), ahol a természetes szövegből való kiindulás lexikai, grammatikai gyakorlás által bővítette és erősítette meg a fogalomtárat, amelynek nyomán nyelvi visszacsatolás által tudta a kiinduló szöveg témáját az elmélyült igényű kommunikativitás irányába mozdítani.

**J. F.:** A célnyelvi környezetű magyar mint idegen nyelvi tanulás haladó szintű tananyagai valóban nem interpretálhatók egydimenziós, főként pl. formális-lineáris felfogásban. Az autentikus szövegkiindulásnak a feldolgozás után ugyancsak autentikus kommunikatív nyelvismeretté kell fejlődnie. E fejlődést a szövegkapcsolatos lexikai fogalomtár vertikális-horizontális bővítése és a lineárisan kapcsolt grammatika stílusfinomító dinamizmusa biztosítja. (Erről részletesen: Jónás 1983). Ezen túl: a lineáris és a párhuzamos modell kombinációja előrevetíti az alkalmazásközpontú tantervi szempontokat, s a „mit és hogyan a nyelvben?” mellé felzárkózik a „mit kell tenni a tanulóknak az oktatási folyamatban a feladat sikere érdekében?” szempontja, s ez az új aspektus a „hogyan”-t erősíti.

**Cs. Cs.:** A feladatközpontú („task-based”) tanterv elvi alapjai Widdowson (1987) nevéhez kötődnek. Véleménye szerint az extern és intern normák a végső és köztes tanulási célok különbségét is jelentik. Ezért nem kimerítő a „mit és hogyan tanítsunk?” tantervi különválasztása, hiszen a „mit tanítsunk?” extern teljesítményeket fogalmaz meg a tanuló számára, ám a tanulói tényezők mellőzésével. A feladatközpontú tanterv a nyelvismeret alkalmazni tudására épít, s az oktatási folyamatban ennek érdekében előhívható tanulói aktivitásokat célozza meg, így tehát az információk közvetlen célnyelvi felhasználhatóságának, a felhasználás értelmének és megvédeni tudásának (véleményalkotás) érdekében végezhető tanulói teendők figyelembevételét az oktatás folyamatában. Ezt a célt szolgálja a receptív, kislépésű gyakoroltatás, amely kommunikatív készségeket iskoláz, a nyelv egységes reprodukálhatása, önálló alkalmazásának gyakoroltatása.

**J. F.:** Ezek a törekvések villannak fel Durst Péter Lépésről lépésre c. tankönyvében (2002), ahol egyrészt a funkcionális kommunikatív aktivitást mozgatja a „Találd ki!” gyakorlat típusokkal (pl.: *“kicsit vagy nagyot?”*, i.m. 58), másrészt a szociális interaktív aktivitásokat, pl. szerepjátékokkal, megbeszélésekkel (vö. pl. *“Program”* és az 5.2. felhívása: *“Dolgozzatok párokban!”*). Elemzett tantervtípusunk és az említett tankönyv általános üzenete mindenesetre egybeesik: A kommunikációnak sikerülnie kell, s ehhez éppúgy hozzájárul a pragmatikus nyelvhasználati bemutatás, mint az utólagos fázisú nyelvtanítás, amely előkészítő fázisú is lehetne (vö. még: Brumfit, C. 1984a; 1984b; Breen 1987). E folyamatközpontú tantervi aspektus azt is sugallja, hogy a magyar mint idegen nyelv interdiszciplináris alapjai legalább oly mértékben kötődnek az idegennyelv-oktatás módszertanához és a pedagógiához, mint a magyar nyelv rendszeréhez. Mindamellet a magyar mint idegen nyelv tantervi aspektusai is különválasztva kezelik a „mit?” és a „hogyan?” kérdését: „Hogy mikor, milyen egységekre felosztva tanítsuk a nyelvtant, ennek eldöntése külön diszciplína, a módszertan feladata” – vélik Éder és munkatársai –, de azt, hogy pontosan mit oktassunk, a „Funkcionális és összevető nyelvvizsgálat” c. tantárgy keretében igyekszünk a jövőendő magyar mint idegen nyelv szakos tanárokkal elsajátíttatni (vö. Éder et. al. 1989). Ezt a felfogást tükrözi Giay Béla módszertani tanulmánya is: A nyelvtudomány a „mit?” kérdésre felel, a módszertan pedig a „hogyan?”-ra (Giay – Nádor 1998). Ezen túl: a BBI képzési programja is csupán irányelveket fogalmaz meg az oktatás számára – „meghagyva a részleteket illető döntéseket a tanszékeknek, illetve az egyes oktatóknak” (Képzési program, MNYI, Bp. 1999. 4).

**Cs. Cs.:** Úgy tűnik, hogy a nyelvi tartalom hangsúlyú tantervi felfogások a magyar mint idegen nyelv oktatásában a diszciplináris hovatartozás kérdésével hozhatók összefüggésbe. Talán sokak számára nem kellemes, ha a magyar nyelvészet

mellett az idegen nyelvi megközelítés is részt követel magának a magyar mint idegen nyelv gyakorlatában.

**J. F.:** Márpedig való igaz, hogy a magyar mint idegen nyelv gyakorlati oktatását szerte az országban inkább idegen nyelv szakosok végzik. (A felsőoktatásban általában az idegen nyelvi lektorátusok, intézetek keretében sem mindig magyar szakosok, de a szegedi központban folyó képzés is az idegennyelv-oktatásra intézményesítve zajlik – hozzáteszem: szakmailag újszerűen és magas színvonalon.) Egyébként nem az a fontos, hogy milyen keretekben oktatunk, hanem az, hogy a társadalmi igénynek képesek legyünk szakszerűen megfelelni. Ezt a célt szerettük volna szolgálni a tanterv-didaktikai aspektusok ezen szerény felvetésével is.

## IRODALOM

- „A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatásának kérdései az EU-csatlakozás küszöbén”, Balassi Bálint Intézet, 2003. március 13-14.<sup>1</sup>
- ARADI-ERDŐS-STURCZ (2000): *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest: Műegyetemi Távoktatási Központ
- BALDEGGER-MÜLLER-SCHNEIDER (1981): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt
- BÁNHIDI-BENCÁTHNÉ-MIHÁLYI (1969): *Szemelvénygyűjtemény külföldi egyetemi hallgatók számára*. Egységes jegyzet. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BREEN, M. P. (1987): Contemporary Paradigmas in Syllabus Design. Part 1-2. *Language Teaching*
- BRUMFIT, C. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press
- BRUMFIT, C. (1984): The Banglalore Procedual Syllabus. *ELTE Journal* 38. 4. 233-241.
- DURST Péter (2002): *Lépésről lépésre*. SZTE, Szeged
- ERDŐS-KOZMA-PRILESZKY-UHRMAN (1979): *Színes magyar nyelvkönyv és Munkafüzet*. Budapest: Tankönyvkiadó
- ERDŐS et al.(1986): *Hungarian in Words and Pictures*. Budapest: Tankönyvkiadó
- ERDŐS-PRILESZKY (1992): *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémiai Kiadó
- ÉDER Zoltán (1983): A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvi és módszertani kérdései a magyar egyetemeken. *Magyar nyelv külföldieknek*. Az V. Magyar Lektori Konferencia anyaga. Szerk.: Giay-Ruszinyák. Budapest: MM-NEI. 29-33.
- ÉDER et al.(1989): A magyar mint idegen nyelv tanári szak. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből*. 17. Klny. Budapest: ELTE (16.)
- EISFELD, K.- H. et. al.(1987): *Themen*. München: Huber
- EK, Jan van (1976): *The Threshold Level*. Strassburg: Council of Europe
- EK, Jan van – Alexander, L. G (1980): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon
- EK, Jan van – Triny, J. L. M. ed. (1984): *Across the Threshold Level*. Oxford: Pergamon
- GECSÓ Tamás: Természetes nyelvek, mesterséges nyelvek. BBI-konferencia, 2002. március 13-14.

<sup>1</sup> A konferencia anyaga megjelent: *Balassi Füzetek I.* Szerk. Gremperger László – Nádor Orsolya. BBI, Bp. 2003

- GIAY Béla (1997): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. *Modern Nyelvoktatás* III/1-2: 20-44.
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (1998): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Budapest: Janus–Osiris (és [www.nek.oszk.hu](http://www.nek.oszk.hu))
- HEGYI Endre – MIHÁLYI (1964): *Nyelvtani útmutató külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához*. Budapest: Tankönyvkiadó
- HLAVACSKA–HOFFMANN–LACZKÓ–MATICSAK (1991): *Hungarolingua I*. Debreceni Nyári Egyetem
- JÓNÁS Frigyes (1980, 1982): *Stílusművelés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- JÓNÁS Frigyes (1983): A magyar mint idegen nyelv oktatásának produktív módszere célnyelvi környezetben. *Studia Russica*, VI. 318-328.
- JÓNÁS Frigyes (1992): *Magyar nyelv külföldieknek*. Studia Hungarica. Budapest: ELTE–Ominyom
- KURTÁN Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- NEUNER et. al. (1986): *Deutsch Aktiv Neu*. Langenscheidt, Berlin
- NOVOTNY Júlia – NAGY Ágnes (2002): *Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvvizsgára készülőknek*. Budapest: BBI
- PÁTROVICS Péter (2003): *A német nyelvtan alapjai*. Budapest: Black&White Kiadó
- STERN, H.H.(1992): *Issues and options in language Teaching*. Oxford University Press
- WIDDOWSON, H.G. (1987): The Roles of Teacher and Learner. *English Language Teaching Journal* 14/2. 83-88.
- WILKINS, D.A. (1976): *Notional Syllabusses*. Oxford University Press