

A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése

Előadásom három részből áll. Az elsőben a témát megkíséreltem beágyazni a legutóbbi évek történeti, illetőleg szakmai-történeti összefüggéseibe. A második részben néhány szakmai kérdést érintek – terminológiai velejárókkal 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. Túlmeleg azonban Európa határain legalább három szempontból:

- (1) politikai jelentőségében (mivel az aláírók közt megtalálhatók az érdekelt „nagy hatalmak”, 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 „magyar-

nak 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 határozataiból 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 Tanulmányok Intézete közös rendezésében „A nyelv szerepe és helye a nemzetközi kulturális cserében” című konferenciát 18 ország 35 szakemberének részvételével – mint nemhivatalos helsinki utánpótló 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 megemlíthető 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 vitaülést. – 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 Lektori Konferencia a Nemzetközi Előkészítő Intézet rendezésében – hét éves szünet után folytatva a lektori 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 nemzetiségi 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 (egyes években), 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 terminológia-használat.

Kétségtelen, hogy az utóbbi években, elsősorban a legutolsó öt-hat évben *a magyar nyelv* (irodalom és kultúra) az eddigieknél jobban jelen van *Európában* (és a többi 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) s 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 őrölk 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 egyáltalában nem elhanyagolható, éppen ezért ez a típus csak nagyjében 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 alcsoportban foglalkoztam a (2a) alcsoportbeliekkel. — Megjegyzendő, hogy ez a csoport egyáltalában 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 készülők 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 nyelvközösség szigorúbb hagyományaival), ezért a magyarországi magyar nyelvközösségbe 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 helységekkben — 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 „nyelvelsajátításról” lehet szó, mintsem rendszeres instrukcióról és tanulásról (még akkor is, hogyha az iskola „tanulászvezérlő” szerepe jelentős).

(5) *Magyar nyelv a kétnyelvű oktatásban külföldön, magyarok számára.* — Mondhatnánk, hogy ez már anyanyelv, ne foglalkozunk 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 princípium) 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 eszközeinek 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 „diglossia-viszony” tagja.* — Itt azokról van szó, akik a mindennapos nyelvhasználatukban (munkájukban és családi környezetükben) nem a sztenderd magyart (irodalmi nyelvet és köznyelvet) használják. Vagyis milliokról. 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 kismérvű 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 a 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 finomítható — szinte valamennyi kategóriájában. Egészében azonban nyilvánvalóan tanulságos. Nem árt együtt látni a magyar nyelvvel kapcsolatban a színt 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 a 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 szocio-pszichikai 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 nyelvsajátítás 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 fogalmazzunk is — attól függ, hogy mennyire fogja át mind az ismert, mind az ismeretlen jelenségeket. A mi esetünkben a köz-

pontban áll a „NEI típusú” nyelvelsajátítási folyamat, de elméleti megközelítésünkbe bele kell, hogy férjen a fentebbi 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 kérdésköltevéés igen egyszerű. Hogyan sajátítják el emberek nagy tömegei anyanyelvükön kívül a többi nyelvet? Már fentebb 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 elsőt (vagyis az anyanyelvet) a nevelési intézmények látogatásának megkezdése előtt, a másodikat (vagyis az „idegen” nyelvet) pedig 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 változatait 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 idegélettani 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, előgesítik. 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 tényező 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 végig-

gondolt 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, megszűrő tevékenységnek.

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 háttérbe 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.)

Dehát mi történik a középiskolában és a felnőttoktatásban? A középiskolában is megmarad a spontán nyelvsajátítás 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”, 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 ő 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.

Elképzeltető, 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 elképzeltető, 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 *őnekik* ezt végezni. Nyilvánvaló, hogy ezeket a többé-kevésbé motivált felnőtteket sokoldalúan segíteni kell mindenben, de leginkább abban, hogyan alakítsák ki saját maguk tanulási rendszerét. (Aminek 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 kétnyelvűség.

Sok minden máris ebbe az irányba mutat. Ilyen például a kontrasztív nyelvészet, különösen annak NEI-beli 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 olvadni (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 kollegák 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 meg-egyeznek.

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 fölkerik: 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 Lóránd Egyetem Központi Magyar Lektorátusa, a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, végül, de nem utolsósorban a Nemzetközi Előkészítő Intézet. Műhelyé fejleszthetőnek 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 elősegíthetné 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 nyelvstatisztikai), pszicholingvisztikai, kétnyelvűségi, pedagógiai kutatások – amelyek közül egyikről másíkról fentebb szóltam. Előbb-utóbb kialakul majd egy kutatási stratégiája is a szakterületnek; ez azonban aligha lehet fejlettebb, mint az egész magyarországi, nyelvre 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 tapasztalat-

cserére 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.

Mindenképpés 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, oktatástechnikai 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-zak” 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 Budapest 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 partnerviszonyoknak az érvényesítése a továbbképzésben, ami szintén elengedhetetlen feltétele egy szakma intézményes létrehozásának. — Az már több tényezőtől függ, hogy egy ilyen szaknak (C-zaknak 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 még 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 referencia-keretét 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. CIREEL. 340 lap.

BANCZEROWSKI 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, DAVID P. – RENATE A. SCHULZ. *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 angol nyelv-oktatásban.* Bp., 1979. Tankönyvkiadó. 213 lap.

Consultation des organisations non-gouvernementales et établissements de langues sur la possibilité de promouvoir 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-TÁLASI 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 Co-operation – 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, KORNIA 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 – SIPŐCZY GYŐZŐ (szerk.). *Szaknyelv kutatás – szaknyelvtanítás*. Országos alkalmazott nyelvészeti és nyelvtanítási 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.
- HIDASAI JUDIT (szerk.). *Idegennyelv-oktatás szaknyelvoktatás*. Bp., 1978. Külkereskedelmi Főiskola. 185 lap.
- HIDASAI 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 és TEMESI MIHÁLY (szerk.). *Összetevő 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 (+ 1) 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: *Anthropological 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 – JEAN-RENÉ LADMIRAL (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 nyelvtanítás*. Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése. Bp., 1973. Tankönyvkiadó
- LOHR, STEPHAN (szerk.). *Deutsch als Zweitsprache*. = *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 jegzet. 175 lap. (ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma.)
- RICHTERICH, RENÉ – JEAN-LOUIS CHANCEREL. *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. and 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^e 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 Nyelvőr*-ből 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-ig lektori értekezlet 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 és 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/CONF. 613/6)

Topics in Culture Learning. East-West Center: East-West Culture Learning Institute. Honolulu, Hawai. Indult 1973-ban, megjelenik évenként egy 200 lapnál kisebb kötetben.

VAN EK, J. A. – L. G. ALEXANDER. *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.