

## A NYELVI TANANYAG PROGRAMOZÁSÁNAK NÉHÁNY PROBLÉMÁJA\*

### I.

A modern pedagógia egyik időszerű feladata, hogy az ismeretátadás új, tökéletesebb módozatait kutassa és olyan ismereteket nyújtson, amelyek pontosabb és a lehető legteljesebb információt adják a tanult jelenségről, ugyanakkor meggyorsítják a tanulási folyamatot is.

Ennek a követelménynek felel meg a *programozott oktatás mint elmélet és módszer* — tekintet nélkül arra, hogy gépekkel vagy azok nélkül kerül-e alkalmazásra.

Nem véletlen, hogy a pedagógia nagy érdeklődéssel fordul a programozás felé, hiszen hatékonyabb módszereket és eszközöket keres az eredményesebb oktatás érdekében. A programozott oktatás fogalma most van kialakulóban és különböző törekvéseket jelöl, mint például

a) gépi és gép nélküli programozást az amerikai SKINNER és CROWDER metodikája szerint,

b) az oktatási folyamat optimálisan célhoz vezető megszervezését, vagy

c) a pedagógiai folyamat kibernetikai struktúrájának kialakítását és a pedagógiai feladatok megoldásának algoritmizálását.

A programozott oktatás vonzó ereje nem is annyira magában a programozott oktatásban rejlik, amelynek eredményessége és alkalmazási területe — legalábbis részleteiben — kísérletileg még nincsen eléggé tisztázva, hanem abban, hogy ez a rendszer igyekszik felhasználni más *tudományok eredményeit*, fokozni az oktatásban a *rendszerességet, tervszerűséget, logikus felépítést*, a *célszerű tananyagkiválasztást*, a tananyag módszeres *adagolását* és ezen az alapon kívánja biztosítani az oktatási folyamat optimális lebonyolítását.

Nem helyes a programozott oktatást valamiféle univerzális módszernek tekinteni, amely minden eddigi módszert pótolni tud. Nem is az a feladat jelenleg, hogy a didaktikát és metodikát a programozással helyettesítsük, hanem éppen az, hogy kijelöljük a programozás helyét a didaktikában.

A programozott oktatás elméleti megalapítójaként SKINNERT, a harvardi egyetem pszichológia-professzorát tekintik. Ő a behaviorista lélektan alapján az emberi magatartást bizonyos ingerekre adott reakció eredményének tekinti. A tanulást is eredményes magatartásnak veszi s ezért az oktatástól azt követeli, hogy *célszerű ingersorozattal váltsa ki az eredményes magatartást*. Szerinte tehát a *tananyag ingerek együttese*, a tanulás pedig *eredményes kapcsolatok teremtése* az ismeretanyaggal, amelyek létrejöttét ellenőrizni kell.

Ahhoz, hogy ez az ellenőrzés létrejöjhessen, az ingereket egyes műveletekre, egymás után következő *lépésekre kell bontani* és minden lépés után azonnal

\* A Marx Károly Közgazdaság Tudom. Egyetem nyelvi tanszékének munkáiból.

*ellenőrizni kell*, hogy helyes módon történt-e ez a lépés. A helyesség igazolása megszilárdítja, rögzíti a létrejött kapcsolatot, a helytelenség megállapítása pedig elsorvasztja, kiküszöböli azt.

Eltelkintve attól, hogy a kiindulási alapul szolgáló lélektani koncepcióval nem érthetünk egyet, a SKINNER-féle koncepció mégis tükrözi a programozott oktatás lényeges vonásait.

A szovjet pedagógia is nagy erőfeszítéseket tesz az effektív oktatási módszerek fejlesztése érdekében. Világosan látja és hirdeti, hogy a matematikai és kibernetikai gondolkodás behatol a pedagógiába s azt meg fogja termékenyíteni.

A pszichológus LANDA abból indul ki, hogy az oktatást bizonyos fajta irányításnak lehet tekinteni, olyannak, amely *formálja és fejleszti* az egyéniség lelki folyamatait és tulajdonságait. Minden irányításhoz ki kell dolgozni az *irányítás programját*, tehát az oktatásban is programozni kell a tananyagot.

Szükség van az egyes *műveletek ellenőrzésére* is, mégpedig úgy, hogy az oktatást és tanulást állandóan befolyásolni lehessen a folyamatosan nyert információk alapján. Ez pedig azt jelenti, hogy az oktatásban is meg kell valósítani a *viSSZACsATOLÁST*.

SKINNER és LANDA is azt javasolja, hogy a tanulást mint pszichikai folyamatot *egyes elemekre* (műveletekre, lépésekre, adagokra) *összük* és hogy minden egyes lépés után közvetlenül következék az adott művelet eredményességének ellenőrzése.

Mindkét irányzat képviselője lényegében egyetért a programozott oktatás fő elveiben. Ezek:

a) *Az apró lépések elve*

A kiválogatott tananyagot logikus rendszerben építjük fel és kis-adagokra, lépésekre, egyszerű műveletekre bontjuk. Az egyes lépések sorrendje a tananyag tudományos rendszerezésének a függvénye. Az adagolás, vagyis a tananyag mennyiségi tagolása relatív, és függ az oktatási feltételektől, elsősorban pedig a tanuló fejlettségi fokától.

b) *Az aktív reagálás elve*

A tanulót maximális módon be kell vonni a tanulásba akár közvetlenül tanárral, akár közvetve gépek útján történik az oktatás. Meg kell szervezni és irányítani kell a tanuló önálló munkáját is.

c) *A közvetlen ellenőrzés elve*

A programozott tananyag felépítése olyan, hogy feltételezi az előző lépésekben nyújtott tananyag ismeretét, elsajátítását. Addig nem lehet tovább haladni, míg a soron levő anyagrész elsajátítása be nem igazolódik. Az ellenőrzést végezheti tanár, a gép, de fontos szerepe van az önkontrollnak is.

d) *A saját haladási ütem elve*

A programozott oktatás súlyt helyez arra, hogy az előrehaladás a tanuló egyéni adottságainak megfelelően történjék. A feltétel csupán az, hogy újabb anyagra rátérni csak az előző anyag elsajátítása után lehet, de a haladás üteme nem korlátozott.

e) *A program értékelésének és korrigálásának elve*

Olyan kész séma vagy képlet nincs, amely szerint bármilyen oktatási helyzet számára hibátlan programot lehet összeállítani. Ezért itt is a *kísérletezés*

vezet eredményre s ezzel kapcsolatban kell a kibernetikában is alkalmazott „próbák és hibaküszöbölés elvét” alkalmazni. És végül ROE és SMITH alapján említsük meg

f) *Az oktatási célok konkrét meghatározásának az elvét*

mint az egész program tartalmi és szerkezeti felépítésének meghatározóját.

A tananyag programozása és programozott oktatása tehát azt jelenti, hogy a bizonyos szempontból kiválogatott tananyagot *részekre bontva* és *logikus sorrendbe állítva információs adagokként* közöljük a tanulóval, aki azt lépésről, lépésre haladva sajátítja el. Tanulás közben a tanuló aktívan tevékenykedik: megfigyel, megért, utánoz, reagál, ismétel, beszél, ír, olvas, stb. Hogy melyik anyagrészrel mit csináljon, milyen tevékenységet, műveletet végezzen, azt is programozni kell.

Azt a műveletsorozatot, amelyet meghatározott sorrendben kell elvégezni egy bizonyos anyagrész elsajátítása érdekében, nevezzük *algoritmusnak*. A helyes algoritmus megtalálása nem könnyű dolog, összeállításához exakt szabályok nincsenek. Itt csupán a nyelvtudomány, a lélektan, a tananyagelmélet és a didaktika elveinek *mesteri összehangolása* és legfőképpen a nyelvoktatás gyakorlati tapasztalata szolgálhat iránytűként. A tananyag programozását tulajdonképpen csak tudományosan előkészített *kísérletsorozattal* lehet megvalósítani.

Úgy gondolom, hogy ennek a kísérletsorozatnak az elvégzésére megérett az idő. Hozzá kell látni az idegen nyelvoktatás módszertana *részletkérdéseinek megoldásához a programozott oktatás elveinek alkalmazásával*, értve ezen az oktatási folyamat optimálisan célravezető megszervezését az összes rendelkezésre álló eszközök felhasználásával.

## II.

A tananyag és a módszeres eljárások *megválogatásánál fő* szempontként az oktatás célja esik latba. A kitűzött cél tájékoztatja a tanárt és a tanulót arról, hogy milyen *profilú nyelvtudás* kialakítására kell törekednie. Ez a profil határozza meg a nyelvi készségek fontossági sorrendjét (beszélni, írni vagy fordítani tudjon-e a tanuló), de a szókincs terjedelmét és tárgykörét is, vagy azokat a szituációkat, amelyekben a tanult nyelvet használni akarjuk.

Napjainkban az idegen nyelvek tanulásának a *célja a beszéd fokú nyelvtudás*, a nyelvoktatás feladata tehát a tanulók *beszédkészségének kialakítása*. Ha erre a feladatra koncentrálunk, akkor az idegen nyelvoktatás tartalma volta-  
képpen nem más, mint a *beszédevékenység programozása* annak legkülönbözőbb formáiban és fokozataiban.

Következésképpen a nyelvoktatás módszertanának korszerűsítése számunkra azt jelenti, hogy *olyan optimális oktatási rendszert alakítsunk ki*, amelyben a beszédkészség fejlesztése a *központi feladat*. Mivel pedig a készségek fejlesztése elsősorban sokszor megismételt gyakorlatok útján történik, az egész nyelvoktatást tkp. *átgondolt gyakorlatrendszernek* tekinthetjük.

E gyakorlatrendszer helyes felépítéséhez tudományosan megalapozott *nyelvszemléletre* van szükségünk, de nem nélkülözhetjük az ismeretszerzésre és készségfejlesztésre vonatkozó *lélektani ismereteket* sem. Főleg ez utóbbiakkal kapcsolatban azonban el kell mondanunk, hogy az ismeretszerzés lelki mechanizmusára vonatkozólag — bár sok részletkérdés újszerű megvilágítást nyert pl. PAVLOV

tanaiban — még exakt ismereteink nincsenek s ezért e téren is a pedagógiai tapasztalatra kell támaszkodnunk.

A beszéd az emberek közötti érintkezési forma, kommunikációs folyamat. Elsajátításának fő módja csakis e folyamatban vagyis a *beszédaktusban való aktív részvétel lehet*. Minél többet beszélgetjük a tanulót, annál hamarabb lesz képes önállóan is részt venni az idegen nyelvű beszédben.

BELJAJEV szovjet pszichológus írja: „Az idegen nyelv elsajátításának döntő tényezője a gyakorlati nyelvhasználat. Csupán elméleti ismeretek alapján nem lehet egy idegen nyelvet elsajátítani, viszont kizárólag nyelvi gyakorlat révén az idegen nyelv teljes mértékben elsajátítható.” (Pszichologija vladenija inosztrannüm jazükom).

Ezzel kapcsolatban problémaként merül fel: mi legyen az *elméleti ismeretek* szerepe a gyakorlati nyelvoktatásban. Vannak, akik az elméleti ismeretek nyújtását főleg terhelésnek tekintik. Mi határozottan valljuk, hogy az elméleti ismeretek szükségesek, nem mellőzhetők, mert a nyelvi tananyag tudatos elsajátítását biztosítják, ez pedig meggyorsítja a nyelvi készségek kialakulását. A *tudatosan végezett gyakorlatok* eredménye tartósabb, mint a mechanikus gyakorlatoké. Azt kell tehát megvizsgálni, mennyi a minimálisan szükséges elméleti ismeretanyag, amelyet az eredményes nyelvoktatás érdekében még a nem nyelvész szakos hallgatókkal is közölni kell. Ez is egyik feladata a programozásnak.

A gyakorlati készségfejlesztésről szólva, meg kell említenem az automatizálás kérdését.

Az automatizálás tkp. azt jelenti, hogy kész beszédformákat, kifejezésmódokat sajátítottunk el a tanulóval; aki azokat gondolkodás és hosszas szerkesztés nélkül, szinte automatikusan tudja alkalmazni. Ez az automatizálásnak mechanikus felfogása.

Nem vitás, hogy a beszéd gyors lebonyolításához az embernek szüksége van használatra kész kifejezés-kincsre, amelyből a közölni szándékolt gondolatának megfelelő pillanatok alatt kiválaszthatja. BLINOV, a szaratovi egyetem docense azt érti „automatizáció”-n a nyelvoktatásban, hogy mennyire tud a tanuló gondolatainak megfelelő idegen nyelvi ekvivalenseket találni, s az automatizáció fokát azzal méri, milyen gyorsan valósul meg a megfelelő idegen nyelvi ekvivalens kiválasztása és alkalmazása.

BELJAJEV is elismeri az automatizált beszédkészség hasznosságát, de ennek zavartalan működését még egy feltételtől teszi függővé. Szerinte ugyanis a beszéd nem pusztán olyan készség, amely *egyszerűen reprodukál* nyelvi jelenségeket, hanem *készségi fokon levő jártasság*, melynek segítségével az ember minden egyes esetben tudatosan, alkotó módon önti beszédformába mondanivalóját. Ez az alkotó jellegű beszédtevékenység csak azzal a feltétellel képes funkcionálni, ha az automatizált készségeken kívül kialakult az ember nyelvérzéke is.

A nyelvérzék az automatizált beszédkészséggel együtt alakul, s abban nyilvánul meg, hogy az elsajátított készségeket nem egyszerű mechanikus reagálásként, hanem tudatosan és alkotó módon tudjuk felhasználni. BELJAJEV azt is hangsúlyozza, hogy az ember csak az idegen nyelvi nyelvérzék birtokában képes idegen nyelven gondolkodni és az idegen nyelvű beszédet megérteni.

Hiba lenne azonban beszédkészség alatt kizárólag csak *orális készséget* érteni, hiszen a beszéd tkp. *kétoldali folyamat*, melynek egyformán lényeges része az orális közlés és az auditív megértés. A beszédtevékenységet ilyen kétoldali kommunikációként figyelembe vevő oktatási módszer az *audio-orális módszer*.

A készségfejlesztés igen munkaigényes feladat, melynek jó része technikai segédeszközök segítségével is jól megoldható.

A mi adottságaink mellett tehát a programozásnak arra is ki kell terjednie, hogy mely feladatokat végezzük el a nyelvi laboratóriumban és melyek maradnak a tantermi órákra. Nem vitás, hogy a leginkább gépesíthető oktatási feladatok (a készségfejlesztés, automatizálás, modellek besúlykolása, kiejtési, hangsúlyozási és intonációs gyakorlatok) elvégzése a nyelvi stúdióban kedvezőbb körülmények között bonyolítható le, viszont a tanteremben kell elvégezni a tananyag elsődleges exponálását, a szükséges elméleti ismeretek közlését, az ismeretek tudatosítását, gyakorlati alkalmazását és az elsajátítás ellenőrzését.

A mi körülményeink között tehát úgy kell programozni, hogy a tananyagot célszerűen osszuk el a laboratóriumi és a tantermi foglalkozások között, de úgy, hogy a két rész szerves, egymást kiegészítő és feltételező egységet képezzen.

### III.

Még mielőtt a készségfejlesztő gyakorlatok rendszerének ismertetésére térnék rá, néhány szót kell mondanom arról az elméletileg alátámasztott nyelvszemléletről, melynek alapján kívánjuk megtervezni a programozott gyakorlatokat.

Ha az idegen nyelvoktatás központi kérdése a beszédkészség kialakításának programozása, akkor tisztában kell lennünk azzal is, hogy mik a beszéd alkotó elemei.

A beszéd fizikailag hangsor formájában jelenik meg. E hangsoron belül egyes hangzócsoportok jelentéshordozó jelek, morfémák; az értelem szerint egymáshoz kapcsolódó jelcsoportok pedig nagyobb egységeket, szintagmákat alkotnak. Amikor a beszéd folyamatot ilyen szempontok szerint részekre tagoljuk, *szegmentumokat* kapunk.

A nyelv strukturális vizsgálata azt tárja fel, hogyan kapcsolódnak a beszéd egyes szegmentumai egymáshoz. Ha tehát a beszéd egyes szegmentumait, a mondatot, szintagmákat, szavakat, morfémákat vesszük alapul, s azok szerkezetét vizsgáljuk, akkor jutunk el a strukturális sémához, vagy ha tetszik a modellhez. Ezek a modellek nem absztrakt nyelvi modellek, hanem konkrét beszédmodellek. A nyelvoktatásban ilyen modellekre van szükségünk.

Ilyen gyakorlati szempontból végzett elemzés azt is mutatja, hogy bármely konkrét mondat strukturális modellje sok más mondat modellje is lehet, ha csak az alkotóelemek összeszerkesztését tekintjük és eltekintünk a konkrét tartalomtól. A beszéd strukturális modellje tehát azt a vázat mutatja, amely szerint a szavakat kommunikatív közléssé lehet összeszerkeszteni.

A strukturális elemzés pontos képet ad a nyelv felépítettségéről és funkcionálásáról, tehát nemcsak azt mutatja meg, hogy mi és miből tevődik össze a nyelv, illetve a konkrét közlés, hanem azt is, hogy hogyan kell használni.

A gyakorlati nyelvtudás feltétele a régebbi felfogás szerint a nyelvtan és a szókincs elsajátítása volt. Ma ezt így fogalmazzuk meg: a gyakorlati nyelvtudás feltétele: *a)* a strukturális modellek korrekt használni tudása, *b)* a közlés tárgyi tartalmának megfelelő kifejezések, szavak alkalmazni tudása a modelleken belül, és *c)* a helyes kiejtés, hangsúlyozás, intonáció. A beszédkészség és a nyelvérték fejlesztése szempontjából a modellek helyes használatának és a szabványos kiejtés elsajátításának van elsőrendű szerepe.

A szavak tanulása is fontos, de a készségfejlesztés szempontjából nem elsőrendű jelentőségű. Egy nyelvet nem lehet megtanulni úgy, hogy csak a szavakat

tanuljuk meg, mert pusztán a szavakkal mit sem tudunk kezdeni. A jeleket, a szavakat megfelelő módon kell egymáshoz kapcsolni, belső relációba kell őket hozni egymással, hogy kifejezőivé válhassanak a gondolatnak, amely viszont a felismert valóság összefüggéseit tükrözi.

A szókincs-programozás elsősorban nem a készségfejlesztés, hanem az oktatási cél megvalósítása érdekét tartja szem előtt. Itt jelentősen befolyásolja a megtanítandó szavak kiválogatását a gyakoriság és a kapcsolhatóság (diszponibilitás) szempontja is, az oktatási cél viszont egyéb szempontokból határozza meg a szókincs profilját.

Van azonban a szókincsnek egy jelentős része, mely a profiltól függetlenül mindenfajta beszédmegnyilatkozásban nélkülözhetetlen. Ezeket az univerzális szavakat szerkesztési vagy nyelvtani szavaknak nevezzük s használatukat a modelleken belül a készség fokára kell emelni éppen univerzális jellegük miatt.

A mondottak alapján — úgy gondolom — hogy a programozásban is némileg el kell térni az eddig szokásos tananyagtervezési módtól. A nyelvtannak eddigi rendszeres vagy akár módszeres adagolásától eltérően olyan logikus sorrendben kell adagolni a nyelvtani ismereteket, mely lehetővé teszi a leggyakoribb beszédmodellek gyakorlati használatát az oktatási cél által megjelölt tárgyi keretben. Konkrétebben szólva, nem úgy kell programoznunk a tananyagot, hogy most főnévragozás, majd igeragozás stb. következik, hanem úgy, hogy a tanulónak egy bizonyos időn belül ilyen meg ilyen modell gyakorlati alkalmazását kell elsajátítania s ehhez kell betervezni a modell használatához szükséges alaktani ismeretek fokozatos elsajátítását és a szókincsét.

A strukturális modellek nehézség szerinti osztályozását és fokozatos sorrendjét az idegen nyelv és a tanulók anyanyelvének összehasonlítása alapján kell megállapítani. Ezt a kontrasztív nyelvtani összevetést előbb tudományos módszerekkel kell elvégezni s csak az így kapott eredményeket lehet majd a metodikában és a programozásban felhasználni.

A fokozatosság megállapításánál az előbb mondottakon kívül a tanult nyelv belső logikai felépítése is számításba veendő. A programozás előtt tehát el kell végezni a kontrasztív összehasonlítást egyrészt az anyanyelv és idegen nyelv között, másrészt a tanult idegen nyelv egyes elemei között is. Ezen a téren, sajnos még kevés történt, de annál több feladat kínálkozik a kutató kedvű nyelvoktatók számára.

Az imént említett kutatási feladatokon kívül egy sor más feladat is vár elvégzésre mielőtt még a valóban tudományosnak nevezhető programozáshoz hozzáláthatunk. Ilyen feladat a nyelvi tananyag kiválasztása és logikai elrendezése az oktatási célnak megfelelően. És mivel az oktatási cél az egyes tanszakokon (itt elsősorban nem a nyelvtanári szakokra gondolok) más és más, ezt a kérdést ez egyes szakok speciális igényeinek figyelembevételével kellene megállapítani.

Van egy másik kutatási feladat: említettük, hogy a gyakorlati jellegű nyelvoktatásban elméleti ismereteket csak a legszükségesebb mértékben kell adni, hogy a tanulás tudatosságát biztosítsuk. A nyelvésznek, nyelvtanárnak látnia és ismernie kell a nyelv egész rendszerét és a rendszeren belül érvényesülő törvényeket, szabályszerűségeket. A nem nyelvész szakokon a nyelvi törvények és szabályok elméleti kifejtése nem arra szolgál, hogy a hallgatók megismerjék a tanult nyelv rendszerét, hanem csupán a beszédképesség fejlesztését kívánjuk ezzel elősegíteni.

De hogy milyen mértékben és hogyan valósítható ez meg, melyik szabály ismerete segíti elő a beszédkészség fejlődését és melyik nem, azt legfeljebb intuitive tudnánk megmondani tapasztalataink alapján, de tudományosan indokolni nem. Ez is szép terület a módszertani kutatás számára.

A programozással kapcsolatban felmerül a tananyag adagolásának a problémája. Milyen feltételek mellett, milyen mennyiségű tananyagot lehet egy-egy adag keretében feldolgozni. Itt talán az információ-elmélet jöhet a módszertan segítségére. Ugyanis ebben az esetben a befogadható információ optimális terjedelmének, mennyiségének kiszámításáról van szó. Bonyolítja a helyzetet, hogy nem is a jelek (a nyelv esetében morfémák) számszerű mennyiségéről van szó, hanem az ún. szemantikai információról, vagyis a jelekkel szimbolizált tartalmak átadásáról, ami pedagógiaiilag igen lényeges feladat, de tudományosan még nincsen eléggé kidolgozva.

Sorolhatnék még egy sereg olyan elméleti feladatot, melynek megoldása kívánatos az eredményes programozás szempontjából is. Most csak egy — véleményem szerint időszerű és jelenlegi adottságaink mellett is megoldható feladatra szeretnék még részletesebben kitérni: a graduált gyakorlatrendszer kiépítésére.

#### IV.

Az a körülmény, hogy a Közgazdaságtudományi Egyetem nyelvi laboratóriummal is rendelkezik, szükségessé teszi, hogy az ott folyó nyelvoktatást tervszerűen és célszerűen szervezzük meg, vagyis programozzuk. Mivel azonban kapacitás hiányában a nyelvi óráknak csak egy részét tudjuk a nyelvi laboratóriumban megtartani (heti 4 órából csak egyet), összhangba kell hozni a labor-gyakorlatokat a tantermi gyakorlatokkal. Olyan gyakorlatrendszert kell kiépítenünk, amely egyrészt kiterjed minden egyes tananyagrészeire, másrészt pedig az oktatási célnak megfelelően képes fejleszteni a hallgatók fő nyelvi készségét, de elsősorban a beszédkészséget.

A gyakorlatoknak a fokozatosság elve szerinti összeállításánál magát a nyelvtanulás természetes folyamatát kell alapul vennünk. Ebben a folyamatban több fokozatot lehet megkülönböztetni, mi a hagyományos, de eléggé határozatlan kezdő, középhaladó és haladó fok helyett kissé más szempontok szerint állapítjuk meg a fokozatokat.

Ha az egyes fokozatok teljes tananyagára kiterjedő gyakorlatrendszert tudnánk összeállítani, akkor a sikeresen elvégzett gyakorlatok egyúttal ellenőrző teszteként is felfoghatók lennének, ami által a tanuló nyelvtudásának szintje mérhetővé válna. Ez a mérhetőség is kívánatossá teszi egy ilyen graduált gyakorlatrendszer kialakítását, mely az egész tananyagot felöleli.

Már a tananyag programozásával kapcsolatban is megemlítettem, hogy a tételes programozás helyett célszerűbb a bizonyos időre elérendő készségek, pontosabban beszédmodellek alkalmazásának készségét beprogramozni. A fokozatok megállapításánál is inkább a készségfejlesztés sztratégiáját tartom szem előtt.

Az *1. fokozat* lényegében passzív készségek fejlesztését tűzi ki feladatul. A tanulónak meg kell tanulnia az idegen nyelvi beszédet pontosan meghallani és szóban reprodukálni. Ezen a fokon a fő cél a száj és a fül hozzászoktatása az idegen nyelv hangrendszeréhez.

A mondatcentrikus elv szerint természetesen itt is mondatkeretben történik a gyakorlás és minden egyes gyakorlatnak konkrét célja van: vagy a pontos

imitálás és reprodukálás készségét fejlesztik, vagy az egyszerű szerkezetű közlések megértését szolgálják a beszédsszituáció (audio-vizuális szemléltetés) alapján, főként itt az idegen nyelv hangvilágába való bevezetést tekintjük.

Ezen a fokon tanítjuk meg a tanulókat hallani, a megértésnél megelőzünk a megközelítő jelentés érzékelésével. A szemantizálásnál az anyanyelvet kikapcsoljuk és legtöbbször vizuális szemléltetéssel érzékeltetjük a hallottak tartalmát. Innen van, hogy ezen a fokon a jelentés precizizálására nem helyezünk nagy súlyt. A lényeges cél az, hogy a tanuló tanulja meg füllel felfogni azt, amit később már értelemmel kell felfognia.

Ebbe a fokozatba soroljuk tehát a *kiejtési, olvasási, általában fonetikai gyakorlatokat*, azok közül is elsősorban a *receptív és reprodukatív-imitatív* gyakorlatokat.

Bármennyire is primitívnek tetszik ez a fokozat, egyetemi nyelvoktatásunk gyakorlatában is szükség van rá: egyrészt, mert hallgatóink középiskolából hozott kiejtése korrekcióra szorul, másrészt, mert a hallgató nyelvi hallása és hallás utáni megértési készsége rendkívül fejletlen. A hallásfinomító gyakorlatok a beszéd-készség fejlesztésének előkészítését is szolgálják.

A 2. fokozatban a modellek és szegmentumok elsajátítása, van soron. Az idegen nyelvi beszédmodelleket az elvégzett kontrasztív összehasonlítás alapján — amelyről már szólottam — fokozatosági sorrendben oktatjuk oly módon, hogy elvégeztetjük rajtuk az *összes lehetséges műveleteket*. A legegyszerűbb művelettel kezdjük: a behelyettesítéssel; ezzel tulajdonképpen a *formát* (modell, struktúra) a *jelentéssel* (szavak) együtt sajátítjuk el. Ezeket a gyakorlatokat is mindig mondatkeretben végeztetjük. Lehet ezt pl. a FRENCH-féle táblázatok szerint is végeztetni. Arra törekszünk, hogy a tanuló minél előbb jártasságot, majd készséget szerezzen egyszerű műveletek, jelen esetben a *szubsztitúció* elvégzésére. Ehhez mintát, majd irányító ingert kap.

Minta Я купил книгу.

I. inger:

костюм  
любить  
Петр

II. Megoldás:

Я купил костюм.  
Я люблю книгу.  
Петр купил книгу.

Következhetnek ezután a többi műveletek. Lényegében még változatlan marad a struktúra a tagbővítéssel és mondattagbővítéssel:

Я купил книгу.  
Я купил русскую книгу.  
Я купил себе русскую книгу.  
Вчера я купил себе русскую книгу.  
Вчера я купил себе русскую книгу в магазине.

Majd a *transzformációkra* kerülhet sor, amikor a megadott mondat szerkezetét vagy funkcióját változtatjuk meg. Ilyen például a kérdés és tagadás megszerkesztése megadott mondat alapján:

Иван купил книгу.  
Иван купил книгу?  
Иван купил книгу?  
Иван купил книгу?  
Купил ли Иван книгу?





Itt tehát olyan gyakorlatokra van szükség, amelyekben a tanulónak a *mondanivalót is magának kell kigondolnia* és az ennek megfelelő nyelvi formát (modellt) is magának kell megtalálnia. Idegen nyelven kell gondolkoznia.

Ilyen gyakorlatok: pl. a meghallgatott szövegről tartalmi vázlat, ismertetés, recenzió készítése, több hallott szöveg (olvasmány) alapján összefoglaló fogalmazvány készítése, feliratok és szövegek készítése néma és szöveg nélküli képsorhoz, egy párbeszédben való részvétel, akár magnóval, akár tanuló társsal vagy a tanárral, szöveg meghallgatása után kérdések feltevése a hallgatókhoz, első hallás után valamely szöveg tartalmának elmondása, referátum összeállítása több hallott szöveg (pl. rádióhírek) alapján és még sok más.

A gyakorlatok összeállításánál gondosan ügyelni kell a *fokozatosságra*. A programozott gyakorlatok lépésről lépésre haladva legfeljebb csak *egy új nehézséget*, problémát tartalmazhatnak.

A beszédgyakorlatoknál — főleg a 3. fokozaton, de általában minden fokon a lehetőség szerint a tartalomnak megfelelő *beszédszituációkat kell teremteni*. A beszéd-oktatással kapcsolatos szituációk megtervezése is a programozás feladatkörébe tartozik.

A graduált gyakorlatrendszer kiépítésénél különböző szempontok alapján kell eldönteni a mienkhez hasonló vegyes oktatási rendszerben, hogy mely gyakorlatokat kell a *stúdióban tanári vezetéssel, stúdióban önállóan, a tanteremben tanári vezetéssel és otthon* elvégezni. A döntésnél figyelembe kell venni a tananyag természetét, a rendelkezésre álló tárgyi feltételeket, a tanulók fejlettségi fokát, rendelkezésre álló technikai segédeszközöket, lélektani szempontokat és még sok egyéb körülményt.

A korszerű nyelvoktatás módszertanának két alapvető vonása: a tudományosságra és a minél nagyobb hatékonyságra való törekvés. Ez a két elv összhangban van egyrészt a módszertannal szemben támasztott társadalmi igénnyel — amely lényegében intenzívebb és lehetőleg rövidebb idő alatt eredményre vezető nyelvoktatást sürget —, másrészt korunk tudományának általános tendenciájával is, ami azt jelenti, hogy az egzakt kutatási módszerek alkalmazása mellett az elért gyakorlati eredmények tapasztalatainak leszűrésére és hasznosítására is törekedni kell.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. В. М. Блинов и др.: Об использовании технических средств при обучении иностранным языкам. Изд. «Высшая Школа», Москва, 1964.
2. Л. В. Беляев: Психология владения иностранным языком (Автореферат диссертации). Москва, 1960.
3. С. А. Подколзин, Б. А. Горбунов: Использование технических средств при обучении студентов-иностранцев русскому произношению. «Русский язык для студентов-иностранцев» изд. Высшая Школа, Москва, 1963.
4. И. М. Шахмаев: Некоторые проблемы, связанные с использованием новых технических средств в учебном процессе. Сб. «Использование технических средств в учебном процессе», Академия Пед. Наук, Москва, 1963.
5. Э. А. Штульман: Теоретические основы методики организации внеаудиторной работы студентов в кабинете развития устной речи. Сб. «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах», Воронеж, 1963.
6. К. Б. Карпов: Система программированных упражнений с использованием технических средств. Сб. «Из опыта преподавания русского языка нерусским» Изд. ВПШ и АОН при ЦК КПСС, Москва, 1963.
7. Опельбаум Е. В.: Виды структуры лабораторных работ по иностранному языку в неязыковом вузе.» Тези доповідей та повідомлення міжвузівської конференції, Ужгород, 1964.

8. Старков А. П.: (Воронеж): Некоторые вопросы программирования при практическом обучении иностранному языку. *U. ott mint* 7.
9. LANDA: *Pedagogia és kibernetika*. Szeged, 1964. Nyári Egyetem.
10. PALOUS—NOVÁK: *Programozott oktatás és a dolgozók tanulása*. Felsőokt. Tájékoztató B. sor. 1. sz.
11. OTTOMAR WILLECKE (Paris): *Zur Arbeit im Sprachlabor. Deutschunterricht für Ausländer*, 14. évf. 1964. 2/3 füzet.

*Suara Роберт:*

#### НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОГРАМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Автор кратко останавливается на теоретических основах программированного обучения и выдвигает общие принципы, которые должны быть учтены при программировании учебного материала. Затем он рассматривает цель и способы обучения устной речи а также требования, вытекающие из современной концепции языка и психологического освоения речи. Будучи сотрудником Экономического Института, оборудованного лабораторией устной речи, автор предлагает практическую систему градуированных лабораторных упражнений, запрограммированную по следующим ступеням: 1. развитие рецептивных навыков (восприятие вслух, подражание), 2. репродуктивное освоение языковых моделей и проведение различных операций над моделями, 3. упражнения в продуктивной, спонтанной устной речи. — Автором указывается на необходимость обобщения приобретенного педагогического опыта и расширения исследовательской работы по программированию учебного материала по иностранным языкам.

*Róbert Suara:*

#### SOME PROBLEMS OF PROGRAMMING LANGUAGE CURRICULA

The author gives a brief survey on the theoretical principles of programmed instruction and on the requirements to be observed in programming. First he outlines the results aimed at by programmed instruction in general, then he presents the way of programming one subject, exemplifying it on a living language. Based on his experience as a research worker at a University Institute equipped with a language laboratory, he distinguishes three stages in programming the pupils' work: 1. Developing passive abilities (passive auditive and oral drills); 2. Initiation into the models and segments (substitution, transformation, correlations, etc.); 3. Free conversation. The author points out the fact that, besides utilizing the results achieved and the experience gained so far, a considerable amount of exact research work has to be done to evolve an optimal didactic system.