

SULÁN BÉLA

EGYETEMI NYELVÉSZETI OKTATÁSUNK HELYZETÉRŐL ÉS FELADATAIRÓL

A tegnapi ülésen elhangzottak után bevezető helyett mindössze két rövid megjegyzésre szorítokozom.

1. BÁRCZI akadémikus elnöki megnyitójában már vázolta nyelvtudományunk helyzetét a marrizmus befolyásának éveiben és méltatta SZTÁLIN elvtárs nyelvtudományi munkáinak jelentőségét, azt a segítséget, amit ezek a cikkek nyújtottak. Így BÁRCZI akadémikus elnöki megnyitója felment engem az alól, hogy ismertessem a bizony sivár közelmúltat, és ezáltal lehetővé teszi, hogy többet foglalkozzam a jelennel: egyetemi nyelvészeti oktatásunk mai helyzetével és legégetőbb problémáival, valamint egyetemi nyelvészeti oktatásunk jövőjét meghatározó feladatainkkal.

2. Második megjegyzésem a marxista tudománynak a régi tudományhoz, a gyakorlathoz és a kritikához való viszonyát illeti.

ZSIRAI akadémikus nyelvtudományunk haladó hagyományairól beszélve, méltatta SZTÁLIN elvtársnak a primitív anarchisták minden régi lerombolását követelő ideológiájáról mondott bírálatát, továbbá a marristáknak a régi nyelvtudomány eredményeit lebecsülő magatartását bíráló szavait, igen helyesen hangsúlyozva azt, hogy át kell vennünk mindazt, ami jó, ami haladó régi nyelvtudományunkban. Igen, a marxista tudomány átveszi mindazt, ami jó és haladó a régi tudományban, de nem pusztán átveszi, hanem *átveszi és továbbfejleszti*. — De van a marxista tudománynak egy másik sajátossága is, amit szintén nem árt hangsúlyoznunk, amikor a régihez való viszonyunkat meghatározzuk. »A tudományt — mint SZTÁLIN elvtárs mondja — éppen azért nevezik tudománynak, mert nem ismer el fétist, nem fél fölemelni a kezét arra, ami lejárta magát, ami elavult, és éberén figyel a tapasztalat, a gyakorlat szavára«. Az igazi tudománynak éltető eleme a kritika, amelynek szabadsága nélkül semmiféle tudomány sem fejlődhet és érhet el sikereket.

Ennek a kritikának a jegyében szeretném az egyetemi nyelvészeti oktatás fő kérdéseit felvetni és itt a kongresszus részvételével megvitatni.

I.

Egyetemi nyelvészeti oktatásunk SZTÁLIN elvtárs nyelvtudományi cikkeinek megjelenése óta ért el bizonyos mértékű fejlődést: emelkedett a nyelvészeti órák száma az egyetemi tantervben; a magyar szakos hallgatók módot kaptak arra, hogy egy kollégium keretében megismerjék SZTÁLIN elvtárs nyelvtudományi cikkeinek legfontosabb tételeit; javultak a nyelvészeti vizsgák eredményei; megindultak a munkálatok az egyetemi tankönyv megírására, a tankönyv több részlete már meg is jelent; az egyetemeken a marrista időkben általánosan elterjedt, nyomasztó nyelvészet-ellenes hangulat nagyjából eloszlott és némileg javult az egyetemi hallgatóknak a nyelvészeti stúdiumok iránti érdeklődése.

Ezek mellett az eredmények mellett azonban még súlyos hiányosságok mutatkoznak a nyelvészeti oktatásban.

Mutatja ezt többek közt az egyetemi nyelvtudományi intézetek helyzete is. A budapesti egyetemen pl. nem sikerült még elosztatni a Nyelvtudományi Intézetnek és általában a nyelvészeti tanulmányoknak a marrista korszakban elmélyült népszerűtlenségének maradványait. Jellemző példa erre a tavaly lezajlott egyszakosítás, amelynek során 125 negyedéves magyar szakos hallgató közül alig néhány hallgató választotta szakdolgozata tárgyául a nyelvészetet. (Debrecenben ugyanakkor kb. a hallgatók fele választott nyelvészeti témát). Még súlyosabb a helyzet a szegedi Nyelvtudományi Intézetben, ahol már hosszú évek óta alig volt hallgató, aki a nyelvészeti utánpótlás területén számításba jöhetett volna. A múlt tanévi negyedéves magyar szakos egyetemi hallgatók véleménye szerint az elmúlt tanévben Budapesten 5%-ot tett ki a nyelvészet iránt érdeklődők száma, a hallgatók 15%-a közömbös volt a nyelvészettel szemben és 80%-a ellenszenvesnek tartotta a nyelvészetet. Az alsóbb évfolyamokon természetesen jobb a nyelvészet iránti érdeklődés.

A nyelvészettel kapcsolatban éveken keresztül tanúsított ellenséges vagy közömbös állásfoglalásnak az »eredményei« a hallgatóknak a nyelvészeti vizsgákon és a gyakorló iskolában való szereplésében mutatkoznak meg.

A nyelvészeti vizsgák tapasztalataiban is kifejezésre jutott a hallgatók nagy részének ellenszenve a nyelvészet iránt. Egyes kiváló tudású hallgatók mellett a hallgatók zöme csak felületesen tájékozott a vizsgaanyagban és még mindig akadnak többen, akik nagyfokú tudatlanságról tesznek tanúságot. Némelyiktől professzoraink adomákba illő feleleteket kapnak. Az ilyenek persze ritkán előforduló szélsőséges esetek, de a zöm tudása is nagyon felületes.

Világos, hogy ilyen nyelvészeti »felkészültségek« hallgatóink az iskolába kerülve aligha állják meg helyüket. Már a gyakorló iskoláknak az a tapasztalata, hogy a tanárjelöltek gyakran még a helyesírás szabályaival sincsenek tisztában. A budapesti Fővárosi Tanács Oktatási Osztályának a megállapítása szerint a gyakorló tanárjelöltek az »alsóbb osztályok tananyagában (stilisztika, verstan,

leíró nyelvtan) kevésbé tájékozottak, mint az irodalomban«. A legsúlyosabb problémát számukra a magyar nyelvtan tanítása okozza. Iskoláink szinte kivétel nélkül arról számolnak be, hogy a gyakorlók nyelvtani tudása hiányos: nincsenek tisztában a szófajokkal, még az alapfogalmakkal sem, ezért több jelölt nem is vállalkozik a magyar nyelvtan tanítására vagy nem mer a táblára írni. A budapesti Apáczai Gimnázium igazgatójának jelentése szerint még a legjobbak is »hihetetlen tudatlanságot árulnak el a nyelvtan terén«. A koltói gimnáziumban gyakorlók irodalmi gyakorló tanításuk alkalmával léptenyomon követtek el helyesírási hibákat a táblavázlat készítésénél. A Kölcsey Gimnáziumban gyakorlók közül az egyik jelölt továbbtanítását az igazgató leállította, mivel súlyos helyesírási hibákat követett el a táblavázlatban. Az ilyen és ezekhez hasonló tapasztalatok elég gyakoriak a mostanában végzett magyar szakos tanárjelöltek gyakorló tanítása során.

Ezek az esetek mindenestre azt mutatják, hogy az iskolai anyanyelvi és egyetemi nyelvészeti oktatás eredményei nem kielégítőek és sürgősen arra hívnak fel, hogy felkutassuk nyelvészeti oktatásunk lemaradásának okait. Az egyetemről kikerülő magyar szakos tanárok elég széles körben tapasztalható nyelvtani tudatlansága és nyelvészeti tájékoztatlansága azonban arra figyelmeztet, hogy forrásukat ne kizárólag a hallgatók érdektelenségében keressük.

II.

Valahányszor professzorainkkal nyelvészeti oktatásunk nem kielégítő eredményeiről beszélünk és megpróbáljuk azok okait megkeresni, mindig főleg a következőket halljuk:

a) A hallgatók lebecsülik a nyelvészetet; még mindig hat a nyelvészettelenes hangulat; a marrizmus csökevényei még mindig élnek.

b) Kevés az óraszám.

c) Az egyetemre tudatlanul kerülnek a hallgatók. ●

Megvizsgálva ezeket az okokat megállapíthatjuk, hogy ezek a körülmények bizonyos mértékben még valóban fennállanak, mint a nyelvészeti oktatást gátló tényezők. Komoly felelősség terheli a KM-et azért, hogy ezeket a gátló tényezőket, ha már előbb nem, éppen professzoraink figyelmeztető felhívásain elindulva, nem fedte fel, nem vizsgálta meg alaposan és nem tette meg mindezideig a szükséges intézkedéseket azok kiküszöbölésére.

a) A nyelvészet és a nyelvtan lebecsülése nem újkeletű gátló tényező: már a középiskolákban jelentkezik, de ott sem új, nem a marrizmus szülte, hanem már a felszabadulás előtt megvolt az anyanyelvi oktatásban is érvényesülő pedológiai és egyéb burzsoá eltévelyedések hatása alatt. A régi gimnáziumokban az alsó osztályokban jól-rosszul, kényszerből tanították a nyelvtant, a felső négy osztályban viszont egyáltalán nem volt nyelvtantanítás. Az érettségi tételek között — ha egyáltalán szerepeltek nyelvtani kérdések — csak mint

melléktételek jöhettek számításba, és ezen az akkoriban végzett tanárok sem tudtak segíteni, de nem is tartották fontosnak a segítséget. Nem ismerték a nyelv társadalmi szerepét és a nyelvi kultúra jelentőségét. Középiskolai tanáraink többsége irodalmi érdeklődésű volt és, ha akart is, — kellő hozzáértés hiányában — nem tudott eredményesen nyelvtant tanítani. A nyelvészet azelőtt sem volt népszerű stúdium: az órákat a hallgatóknak csak kis töredéke látogatta rendszeresen, a nyelvészeti intézetekben alig néhányan dolgoztak; az egyetemen a mai magyar nyelv nyelvtanával — és általában a középiskolai magyar nyelvtanítás kérdéseivel — nem foglalkoztak; ilyen tárgyú előadások csak az ú. n. »tanárképzőben« folytak, ezek látogatottsága azonban igen alacsony volt. Az a néhány végzett hallgató, aki egyetemi tanulmányai folyamán a nyelvészet iránt komolyan érdeklődött és professzorának fáradhatatlan munkája révén nyelvészé fejlődött, rendszerint az egyetemen maradt, vagy könyvtárban, esetleg levéltárban helyezkedett el. Ennek az állapotnak természetesen a középiskolai nyelvtanítás vallotta elsősorban kárát, de természetesen visszahatott ez megint az egyetemi oktatás színvonalára is. A tanárok nem tudták megszerettetni középiskolásainkkal anyanyelvünket, nem ébresztették fel diákjainkban a nyelvészet iránti érdeklődést. Így az egyetemekre egyre kevesebb, a nyelvtanban jól tájékozott, nyelvészeti érdeklődésű hallgató került és mindinkább zsugorodott azoknak a végzett egyetemistáknak a száma, akik megfelelő nyelvi kultúrával felvértezve mentek a középiskolába tanítani.

A felszabadulás után nem javult, hanem egyre rosszabbodott a helyzet. A közoktatásügyünkben elburjánzott pedológia elmélyítette a nyelvtani oktatás válságát. Az egyetemeken hozzájárult ehhez a marrizmus magyarországi hatása, amely az egyetemeken főleg a marrizmust határozottan elutasító nyelvész professzoraink iránti bizalmatlanságban nyilvánult meg. A nyelvészettel szemben mutatkozó bizalmatlanság légkörében egyesek »politikai kérdést« csináltak abból, ha valaki nyelvészettel »merészelt« foglalkozni. Ebben a légkörben divat lett a nyelvészetellenesség, és szinte erény lett nem készülni rendszeren a nyelvészeti vizsgára. A KM maga nem figyelt fel erre a káros jelenségre, sőt magában a minisztériumban is talajra talált a nyelvészetellenesség. SZTÁLIN elvtárs nyelvészeti cikkeinek megjelenéséig — amint tegnap BÁRCZI akadémikus mondotta — teljesen sivár, szinte kilátástalan volt a nyelvészeti oktatás helyzete. A sztálini cikkek valóban a felszabadulást, az egyetemi nyelvészeti oktatás felvirágoztatásának a lehetőségét hozták.

A sztálini cikkek a nyelv és a gondolkodás kapcsolatának a megvilágításával, a nyelvtan jelentőségének a megmagyarázásával, a nyelv és a társadalom viszonyának, illetőleg a nyelv roppant társadalmi szerepének a kifejtésével megmutatták a nyelvi kultúra jelentőségét is. Sajnálatos, hogy nyelvtudományunk nem tudatosította a széles tömegekben — éppen SZTÁLIN elvtárs tanítása alapján — a nyelvi kultúra jelentőségét általában és különösen szocialista kulturális forradalmunk viszonyai közepette.

b) Az egyetemeken elharapódzott nyelvészetellenesség hivatalos állami okirataiban is érvényesült: a tantervben aránytalanul kevés óra jutott a nyelvészetnek. Jó példa erre a tantervi aránytalanságra a jelenlegi negyedéves magyar szakosok »multja«. Ezek tehát csak első évüket élték a marrista érában, további tanulmányaikat már a sztálini nyelvészeti cikkek megjelenése után végezték. Ennek ellenére ezek a hallgatók az első három évben átlagban heti 3 órában tanultak nyelvészetet, amikor heti 9 órában tanultak irodalomtörténetet. A nyelvészetellenesség mély begyökerezettségét és a szaksovinizmus befolyását mutatja az a tény, hogy míg SZTÁLIN elvtárs cikkeinek megjelenése előtt (a jelenlegi negyedévesek tanulmányainak I. évében) 19 : 9 volt, a sztálini cikkek megjelenése után 20 : 4 (a II. évben), majd 16 : 7 (a III. évben) lett az irodalmi és nyelvészeti órák aránya. Gyakori viták forrása volt az ez aránytalanság. Az irodalmárok »ideológiai alátámasztásként« azzal érveltek, hogy az irodalom szolgálja csak a hallgatók eszmei fejlődését, a nyelvészetnek ezen a téren semmi szerepe sincs; a nyelvészethez nincs kedvük a hallgatóknak, az irodalomhoz viszont van stb., ezért kell az irodalmat nagyobb óraszámban tanítani. De ma már ez is a múlté.

Azóta, ha igen vontatottan is, de javultak a nyelvészeti óraszámok az egyetemi tantervekben. Ez különösen az egyszakos hallgatók tantervében jelentett lényeges javulást. Mindemellett le kell azonban szögezni, hogy a jelenlegi egyetemi tantervi óraszámok még mindig nem tükrözik a nyelvészet, a nyelvi kultúra jelentőségét. Ha a szovjet négyéves tanárképző főiskolák új tantervének nyelvészeti és irodalmi óraszámát összehasonlítjuk, látjuk, hogy itt még nagy eltérések vannak.

félév		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	össz.
a nyelvészeti órák száma a	{ szovjet } tantervben	6	6	6	9	12	8	3	3	53
	{ magyar } tantervben	4	4	4	4	5	5	7	6	39
az irodalmi órák száma a	{ szovjet } tantervben	6	3	3	4	8	10	7	8	49
	{ magyar } tantervben	5	5	5	5	4	5	3	4	36

Különösen jelentős különbséget állapíthatunk meg, ha az I—IV. félév arányait külön megvizsgáljuk. Itt rakják le ugyanis a nyelvtudomány alapjait és ennek megfelelően a szovjet tantervben lényegesen magasabb óraszámot kap a nyelvészet, mint az irodalom. A szovjet tantervben az I—IV. évfolyamon tartott heti nyelvtudományi órák száma 11-gyel több, mint az irodalomé. Ugyanakkor a magyar tantervben még mindig 4-gyel kevesebb, nem is szólva arról, hogy a négy év alatt megtartandó nyelvészeti heti óraszám összege a szovjet tantervben lényegesen nagyobb (53), mint a miénk (39).

c) A hallgatók előzetes képzettsége tekintetében a helyzet egyre javul. A felszabadulás utáni években az igen hiányos képzettségű háborús évfolyamokkal valóban nagy többségükben tudatlan hallgatók kerültek az egyetemre. Az utóbbi években azonban, középiskoláink tanulmányi rendjének és fegyelmének megszilárdulása nyomán, jobb felkészültséggel jönnek a hallgatók az egyetemre. Az elmúlt tanévben beiratkozott I. évesekkel kapcsolatban az általános tapasztalat az volt, hogy tudásuk már megfelelő, az idei elsőévesek előképzettsége még jobb. A szakérettségis hallgatóknál szintén nagy mértékű javulás tapasztalható az előző évfolyamokkal szemben. A pesti és a debreceni magyar nyelvészeti tanszéknek is voltak az elmúlt tanévben olyan szakérettségis I. évfolyamos hallgatói, akik nyelvi ismeretek dolgában egy szinten álltak a gimnáziumot végzettekkel.

E javulás ellenére rá kell azonban mutatni arra, hogy általános és középiskoláinkban a nyelvoktatás még mindig nem kap elég teret. Iskoláink arra törekszenek, hogy a tanulók megtanulják a nyelvtant és a helyesírást, de itt sokkal többre kellene törekedni, arra, hogy a nyelvtan és a helyesírás tudását készséggé fejlesszük. Ehhez azonban fel kellene emelni a nyelvtanórák számát.

Ha a Szovjetunió közoktatásügyi minisztériuma által a sztálini cikkek megjelenése után jóváhagyott tantervekkel összehasonlítjuk a mi tanterveinket, megállapítható, hogy anyanyelvi óráink száma még mindig nem kielégítő. Míg pl. a szovjet általános iskola tantervében a nyelvtan és helyesírás óraszám az alábbi:

osztály	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	össz.
a szovjet óraszám	4	5	6	4	6	5	3	33, addig
a magyar óraszám	—	—	2	2	3	2	2	11,

vagyis a szovjet tantervben előírt nyelvtani és helyesírási órák számának egyharmada. Ez a feltűnő eltérés élesen rávilágít nyelvi kultúránk gyöngeségének egyik fő forrására.

Gimnáziumainkban már jobb a helyzet. Mutatja ezt a szovjet tantervekkel való összehasonlítás is:

osztály	VIII.	XI.	X.	össz.
szovjet	1	1	1	3

osztály	I.	II.	III.	IV.	össz.
magyar	2	1	1	— 1	5

A gimnáziumaink javára mutakozó 2 órás többlet helyes értékeléséhez azonban figyelembe kell vennünk azt is, hogy a mi általános iskoláinkban nyújtott alap — éppen a fentebb ismertetett alacsony óraszám miatt igen gyenge, továbbá azt is figyelembe kell vennünk, hogy nem minden gimnáziumban volt szokás a nyelvtanórákat megtartani. Ez az óraszám tehát csak az általános iskolai óraszám felemelése után és a nyelvtanórák céltudatos felhasználása mellett mondható megfelelőnek.

Roszbabb a tanítóképzők nyelvi óráinak az aránya :

osztály	I.	II.	III.	IV.	össz.
szovjet	3	2.5	2.5	2	10
magyar	2	1	1	1	5

Nem szükséges külön magyarázni, hogyan hat vissza a tanítóképzőintézeti alacsony nyelvtani óraszám az általános iskolai — amúgy is kis óraszámúban történő — nyelvtanításban.

Az anyanyelvi oktatás iskolai óraszámának a szovjet iskolák anyanyelvi óraszámával való összehasonlítása azt mutatja, hogy az utóbbi időben történő javítások ellenére a nyelvtan és a helyesírás tanítása még mindig nem kapta meg az iskolai és középiskolai tantervekben azt a helyet, amely a nyelvi oktatást a nyelvi kultúra jelentőségénél fogva megilleti. Ebben végeredményben valóban a nyelvtan jelentőségének a lebecsülése mutatkozik meg.

III.

Az eddigiekben elemzett hiányosságok valóban komoly mértékben gátolják egyetemi nyelvészeti oktatásunk fejlődését, csökkentik eredményességét. Mi azonban az egyetemi nyelvészeti oktatás nem kielégítő eredményeinek fő okait nem ezekben a kedvezőtlen külső körülményekben, hanem elsősorban a nyelvészeti tananyag hiányosságaiban és az egyetemi oktatás menetének fogyatékoságaiban látjuk. Bizonyítják ezt: *a)* tantervünk fogyatékoságai; *b)* az, hogy az előadott tananyagot nem hatja még át Sztálin elvtárs tanítása; *c)* a programok hiányából, illetőleg a tananyag egységének hiányából származó hibák; *d)* a tananyag felépítésében és a tárgyalásmódban megmutatkozó formalizmus, amely az előadott tananyag és a vizsgaanyag közt mutatkozó aránytalanságra vezet.

A) *Tanterv*

SZTÁLIN elvtárs nyelvtudományi cikkeinek megjelenése után a Szovjetunióban és a népi demokráciákban azonnal felülvizsgálták és gyökeresen átalakították az egyetemi nyelvészeti oktatás tanterveit. Minálunk ez, sajnos,

nem történt meg. Beértük azzal, hogy a meglevő tantervbe »A marxizmus klasszikusainak tanítása a nyelvről« címen egy egyféléves heti 2 órás kötelező kollégiumot iktattunk be. Ez a lépés kezdetnek helyes volt, mivel azonban további lépések két teljes év során nem követték, téves értelmezésre adhatott és adott is okot egyetemünkön: úgy vélték, hogy a marxizmusnak a nyelvészeti oktatásban való meghonosítása ennek az egy kollégiumnak a keretében történik és a többi kollégium előadójának nincs semmi tennivalója ezen a téren.

A minisztérium az utóbbi évek során a tanterveket gyakran módosította, de nem gondoskodott valóban megfelelő tanterv kidolgozásáról. Részben a gyakori tantervmódosítás következményének tudható be az, hogy az egyes kollégiumok közt nincs szerves kapcsolat. Az 1951/52-es tanévben érvényben volt tanterv szerint az I. éves hallgatók pl. mindjárt olyan nyelvészeti előadásokat hallgattak, amelyeknek a megemésztése bizonyos alapismereteket tételez fel. Ezeket az alapismereteket a tanterv szerint csak a VI. félévben kapnák meg. Tavaly az I. évesek egyszerre 5, heti 1—2 órás, nyelvészeti kollégiumot hallgattak (fonetika, mai magyar nyelv, finn-ugor népek és nyelvek, magyar stílus, magyar nyelvemlékek), melyeknek a párhuzamossága éppen az I. évben indokolatlan, arról nem is szólva, hogy a tananyagnak ilyen apró előadásokra való széttördelése elkerülhetetlenül ismétlésekre, átfedésekre vezet és lehetetlenné teszi a tananyag egészében meglevő nagyobb összefüggések feltárását és megmutatását. A magyar stílussal foglalkozó órákon olyan kérdésekkel kerültek szembe a hallgatók, amelyek felteszik a leíró magyar nyelvtan teljes és alapos ismeretét. A mai magyar nyelv c. előadás megértéséhez viszont olyan fonetikai ismeretek is szükségesek, amelyek a fonetika órán még nem kerültek tárgyalásra. A nyelvemlékekről szóló kollégium olyan nyelvtörténeti ismereteket tételez fel, amelyeket a hallgatók csak a III. évről előírt nyelvtörténeti előadások nyomán fognak elsajátítani. Így a nyelvtörténet kiküszöbölésével tartott nyelvemlék-órák nem korlátozódhatnak másra, mint nyelvemlékeink pusztá felsorolására, formális tárgyalásukra. Ugyancsak e tanterv szerint a II. éves hallgatók »Bevezetés a nyelvtudományba« és »Marxizmus és nyelvtudomány« címen hallgattak volna előadásokat. Ez a kettéválasztás szükségtelen, mert a »Bevezetés a nyelvtudományba« c. előadásnak éppen a marxista nyelvtudományba kell a hallgatókat bevezetnie. A III. és IV. évfolyamon a hallgatók magyar nyelvtörténeti és finn-ugor összehasonlító nyelvészeti előadásokat hallgatnának e tanterv szerint. Hiányoznak a tantervből a kötelező nyelvészeti szemináriumok, a magyar irodalmi nyelv történetével foglalkozó kollégium, az irodalmi művek nyelvi elemzésére tanító gyakorlatok.

Összefoglalva: a jelenleg érvényben levő, 1951. nyarán kidolgozott és perspektivikusnak szánt tanterv a következő alapvető hibákban szenved:

a) nem biztosítja a középiskolából az egyetemi oktatásra való egészséges átmenetet;

b) a tanterv felépítésében hiányzik a szerves, logikus kapcsolat az egyes előadások közt ;

c) a tananyagot apró részletekre szabdalja s így nem teszi lehetővé a tananyag koncentrált tárgyalását ;

d) nem biztosít megfelelő óraszámot az anyag elmélyítését szolgáló szemináriumok és gyakorlatok számára.

B) *Tananyag*

Nem szorul bizonyításra, hogy a tanárnak, aki ma a nyelvtudomány kérdéseiről ad elő, a sztálini cikkeket kell alapul vennie. Ez először is azt jelenti, hogy minél teljesebben és minél alaposabban ismertetnie kell SZTÁLIN megállapításait. Ez azonban még nem elegendő. A sztálini cikkek jelentősége nem merül ki abban, hogy megoldották a nyelvtudomány számos alapvető kérdését és számos kérdést helyes útmutatással a megoldáshoz segítettek, hogy tehát nagyfontosságú megállapításokkal gazdagították a nyelvtudományt. Ezek a cikkek azáltal idéztek elő fordulatot a nyelvtudomány történetében, hogy a nyelvtudományi kérdéseket az egyetlen valóban és teljesen tudományos világnézet, a dialektikus materializmus alapján vizsgálták és oldották meg és ezzel napirendre tűzték a marxizmus meghonosítását a nyelvtudományban.

Komoly hibát követett el a Közoktatásügyi Minisztérium akkor, amikor a sztálini cikkek megjelenése után (és mind a mai napig) nem törekedett olyan nyelvészeti konferencia megszervezésére, amely nyelvészeti oktatásunknak a marxizmus alapján való megújítását tűzte volna ki céljául. Így az egyetemi nyelvészeti oktatás területén a sztálini cikkekből adódó következtetéseket és tanulságokat mindezekig nem vontuk le. Igaz, hogy egyetemeink sem jelentkeztek ilyen célkitűzésű konferencia összehívására vonatkozó igényükkel vagy javaslatukkal. A marxizmus egyetemi oktatásunkba nem hatolt be, és így nyelvész professzoraink úgy vélték, hogy SZTÁLIN elvtárs, amikor szétzúzta a marxizmust, tulajdonképpen igazolta az ő felfogásukat, hiszen ők a marxizmussal szembenálltak. A sztálini nyelvtudományi cikkek ilyen korlátozott értékeléséből bizonyos meglegedettség származott, és ennek légkörében egyetemeinken nem is merülhetett fel az egyetemi nyelvészeti oktatás átalakításának igénye. És mivel a sztálini cikkeknek ez az értékelése jellemzi nyelvtudományi életünket is, az egyetemi nyelvészeti oktatás a hazai nyelvtudomány szervei részéről sem kaphatta meg azt a segítséget, amelyre szüksége lett volna ahhoz, hogy tananyagát a marxizmus alapján megújítsa, átalakítsa.

Ennek a sajátságos fejlődésnek következménye az, hogy SZTÁLIN elvtárs nyelvészeti tanításai és útmutatásai nem váltak egyetemi nyelvészeti oktatásunk alapjává és még ma sem állnak nyelvészeti előadásaink és jegyzeteink tengelyében, annak ellenére, hogy akadémikusaink és professzoraink SZTÁLIN elvtárs

nyelvtudományi munkáit őszinte örömmel üdvözték és azóta is több alkalommal tettek hitet a sztálini tanítás mellett.

Természetesen értékelnünk kell azt, hogy egyetemeken az 1950/51. tanévtől kezdve megtartották »A marxizmus klasszikusainak tanítása a nyelvről«, illetve a »Marxizmus és nyelvtudomány« című kollégiumot, amelynek kidolgozására és megtartására pl. Budapesten ZSIRAI MIKLÓS akadémikus vállalkozott. Értékelnünk kell továbbá azt, hogy egy-két előadásban (pl. BÁRCZI GÉZA és PAIS DEZSŐ akadémikusok »Nyelvtudományi alapismeretek«, illetve »Bevezetés a nyelvtudományba« c. kollégiumában), dícséretre méltó kísérlet történt SZTÁLIN elvtárs tanításának a hasznosítására. Végül értékelnünk kell azt is, hogy több kollégiumban egy-egy kérdéssel kapcsolatban ismertették az előadók SZTÁLIN elvtárs tanításának megfelelő részletét. Mindez azt mutatja, hogy egyetemi oktatóink a sztálini útmutatást követve akarnak dolgozni.

Rá kell mutatnunk azonban arra is, hogy a sztálini tanítások ezekben a kollégiumokban valahogy a régi keretekben helyezkednek el, kiegészítik — de nem újítják meg, nem alakítják át a régi tananyagot. Ezek az előadások ismeretik a sztálini tanításokat, de nem mennek el odáig, hogy — a polgári nyelvtudomány következetes bírálóival, a polgári nyelvtudomány idealista tévedéseinek leleplezésével, régi egyetemi tananyagunk átalakításával megmutatnák a marxizmus meghonosításának jelentőségét a nyelvtudomány továbbfejlesztése szempontjából.

Ennek a szemléltetésére a három legfontosabb magyar nyelvészeti kollégium példáját említem meg.

a) A tavaly érvényben volt tanterv szerint a magyar-szakos hallgatók a II. évfolyamon »Marxizmus és nyelvtudomány«, a III. évfolyamon pedig »Bevezetés a magyar nyelvtudományba« címen hallgattak bevezető kollégiumot. Világos, hogy az ilyen alapozó jellegű, a hallgatók nyelvészeti felfogását kialakító kollégiumokra hatványozottan áll az, amit a tananyaggal szemben támasztott általános követelményekről mondtam: a tanár, aki a hallgatót a nyelvtudomány alapjaiba, általános kérdéseibe vezeti be, kimerítően kell, hogy ismertesse a sztálini megállapításokat, de úgy, hogy megmutassa a marxizmus meghonosításának jelentőségét a nyelvtudományban.

Az említett két bevezető előadásban, illetve jegyzetben azonban nem ez történik.

Míg az első kollégiumban a budapesti egyetemen ZSIRAI akadémikus igyekezett alaposan ismertetni a sztálini tanítás legfontosabb tétéleit, a másik főkollégium — PAIS akadémikusnak BÁRCZI akadémikus eredeti előadása alapján készült jegyzetvázlata szerint — a sztálini nyelvelméletet már nem ilyen alaposan és rendszeresen ismertette, hanem SZTÁLIN elvtárs egy-egy tételét egy régebben kidolgozott előadás keretébe iktatta be. Az előadó tehát arra használta fel a sztálini tanítások egyes mozzanatait, hogy kiegészítse velük a maga nézeteit, illetve a nyelvtudomány korábbi — nem egy esetben

idealista — megállapításait, nem pedig arra, hogy az egész kollégiumot a marxizmus alapjaira helyezze.

b) Az I. évfolyam hallgatói »A mai magyar nyelv« címen egész éves kötelező előadás keretében kapják a magyar leíró nyelvtant. Ez az évfolyam fő kollégiuma. Ez az előadás amellett, hogy rendszerezi és elmélyíti a hallgatóknak a középiskolából hozott nyelvtani ismereteit, tudományos nyelvtani koncepciót kell, hogy adjon a hallgatóknak.

Tudvalévő, hogy SZTÁLIN »Marxizmus és nyelvtudomány« c. munkájában a nyelv szerkezetéről szóló tanításán belül behatóan foglalkozott a nyelvtan kérdésével, többek közt a nyelvtan tartalmával és felosztásával is. Az egyetemeinken tartott leíró nyelvtani előadások erről általában megemlékeznek: az elméleti bevezető részben ismertetik SZTÁLIN elvtárs tanítását a nyelv szerkezetéről és a nyelvtani rendszerről, de nem vonják le belőle az előadás felépítéséhez kínálkozó következtetéseket. Így az a helyzet alakul ki, hogy az előadók ismeretik ugyan SZTÁLIN elvtárs nyelvtani felfogását, de amint a nyelvtan tárgylására kerül a sor, figyelmen kívül hagyják a sztálini tanítást és a nyelvtant — úgy, mint újabban ez főleg RIES és SAUSSURE elméleti fejtegetései nyomán eléggé elterjedt a magyar nyelvészetben — továbbra is *hangtan, szótan, mondat-tan* c. fejezetekbe foglalva tárgyalják. Ugyanez a nyelvtani felfogás valósul meg a nyelvtörténeti előadásokban is.

Meg kell állapítani, hogy ennek a felfogásnak a fenntartása egyetemeinken egy lényegében formalista, mind a magyar nyelvtanírás legjobb hagyományaival, mind pedig SZTÁLINNAK a lényegét megragadó tanításával ellentétes felfogás fenntartását jelenti. Nem véletlen, hogy e miatt a nyelvtani felosztás miatt a közelmúltban a szovjet nyelvtudományi irodalomban kétszer is érte kritika a magyar nyelvészetet. Mindezek ellenére ez a felosztás ma szinte egyeduralkodó egyetemeinken, hiszen ennek alapján épülnek fel az I., III., és IV. évfolyamon tartott előadások.

c) Ismeretesek SZTÁLIN elvtársnak a nyelv fejlődéséről és a nyelv fejlődésének tanulmányozásáról szóló útmutatásai. Ezek közül csak a legfontosabbat említjük meg. A társadalmon kívül nincs nyelv. Ezért a nyelvet és fejlődési törvényeit csak abban az esetben lehet megérteni, ha a legszorosabb kapcsolatban tanulmányozzák a társadalom történetével, — annak a népnek a történetével, amelyé a tanulmányozott nyelv és amely ennek a nyelvnek alkotója és hordozója«. Egyetemi nyelvtörténeti előadásainkban, jegyzeteinkben azonban ezek a sztálini útmutatások még nem érvényesülnek. Ezek az előadások úgy mint azelőtt, ma is nyelvünk bizonyos elemeinek (főleg magánhangzó állományának) történetét mutatják be, többnyire megállnak a XV—XVI. században és így elhanyagolják a nemzeti nyelv történetét, ahol pedig a legjobb alkalom kínálkoznék a társadalom történetével való kapcsolat megmutatására. Így ezek az előadások tulajdonképpen nem adnak képet a hallgatóknak nyelvünk tör-

ténetéről, nem mutatják meg, hogyan alakult ki népünk története folyamán és azzal szoros kapcsolatban nemzeti irodalmi nyelvünk.

Ezekből az előadásokból tehát a hallgatók megismerhetik SZTÁLIN elvtárs nyelvtudományi cikkeinek tartalmát, de nem érthetik meg azt, mit jelent a marxizmus meghonosítása a nyelvtudományban. Az egyetemi nyelvészeti tananyagnak ez a nem kielégítő állapota nyilvánvalóan összefügg a sztálini cikkeknek nyelvtudományunk részéről való szubjektív értékelésével, miszerint Sztálin a marxizmust és az arakcejevi rendszert zúzta szét és ezzel lényegében azokat igazolta, akik a marxizmussal szembenálltak. Egyetemi nyelvészeti oktatóinknak világosan kell látniuk azt, hogy a nyelvészeti oktatás tananyagát csak úgy fogják tudni a kívánt színvonalra emelni, ha a sztálini cikkek jelentőségét helyesen értékelve a kritika és önkritika fegyverének bátor és következetes alkalmazásával megvizsgálják korábbi munkásságukat és a marxizmus alapján gyökeresen átdolgozzák a nyelvészeti oktatás egész tananyagát.

C) *A programok és az oktatás egységes anyagának hiánya*

következtében nyelvészeti oktatásunkban még ma is nagy mértékben érvényesül a burzsoá egyetemeken honos tervszerűtlenség és rendszertelenség: a tantervet minden tanszék úgy valósítja meg, ahogy a legjobbnak véli. Az oktatás tervszerűtlenségét és rendszertelenségét kiküszöbölni az egységes tanterv és a tanterven belül előadásra kerülő tárgyak egységes programjának az intézménye hivatott. Az egyetemi reform bevezetése után a minisztérium kidolgozta ugyan az egységes tantervet, a tananyag egységét biztosító programok kidolgozása azonban csak a legutóbbi időben kezdődött meg. Így az egységes tanterv bevezetése nem biztosíthatta az oktatás régi tervszerűtlenségének a felszámolását, mivel a tanterv csak az előadásra kerülő tárgyakat és azok óraszámát határozta meg, de — természetesen — nem adott szempontokat az egyes évfolyamokon előírt tantárgyakon belül előadásra kerülő tananyag kialakításához. Az egységes tanterv tehát — a dolog természeténél fogva — nem biztosította a tananyag egységét. Ezt a hiányt a programok elkészítéséig a minisztérium egységes tematikák bevezetésével kívánta kiküszöbölni. A tematikák, amelyeket a minisztérium egyetemi oktatóinkkal készíttetett el, röviden felsorolták az illető előadáson belül tárgyalásra kerülő legfontosabb kérdéseket. Ezeket a tematikákat a minisztérium általában egy-egy bíráló véleményének meghallgatása után — gyakran azonban a tematika megbíráltatása nélkül is — jóváhagyta és kötelező tematikaként adta tovább az egyetemeknek. A gyakorlat megmutatta, hogy a tematikák nem pótolhatják a programokat, mert nem biztosítják a tananyag egységét. Az egységes tantervet az egyes karokon továbbra is különbözőképpen valósították meg: mást és mást tanítottak, a tananyag tartalmát, felosztását és az egyes kérdések tárgyalásának terjedelmét tekintve egyaránt.

Ennek szemléltetésére lássunk néhány példát az egyetemeken használatban levő jegyzetek összehasonlítása során szerzett tapasztalataink alapján.

a) Az elmúlt tanévben először került előadásra az első évfolyamon tanuló magyar szakosok részére a »Magyar stílus gyakorlatokkal« című egyféléves heti 2 órás tárgy. A minisztériumtól kiadott tematika felsorolta az előadásban megtárgyalandó kérdéseket, megjelölve az egyes kérdésekre fordítandó óraszámot is. Ezt a tárgyat Budapesten én adtam elő. A minisztériumtól kiadott tematikához tartottam magam, de feladatokat erősen prakticista módon fogtam fel: afféle gyakorlati bevezetést adtam a fogalmazásba és a nyelv-művelésbe. A jegyzet a tárgyalt anyagot 60 lapon foglalta össze. Debrecenben ANDRÁSNÉ KÖVESY MAGDA adjunktus adta elő a tárgyat elméletibb és ugyanakkor irodalmi igényrel: jobban kidolgozta az egyes követelmények és stílusjelenségek elméleti meghatározását és az elméleti tételek bemutatásához igyekezett bőségesen kiaknázni szépirodalmunk nyelvét. Az eredmény az én jegyzetemnél színesebb, gazdagabb és terjedelmében is az enyémnek kb. háromszorosát kitevő jegyzet lett.

b) Az elmúlt tanévben az I. évesek a három bölcsész karunkon a tantervnek megfelelően »A mai magyar nyelv« című egészéves tárgyon belül leíró nyelvtant hallgattak. A jegyzetek összehasonlítása azt mutatja, hogy az egyéges tanterv, sőt, a minisztériumtól jóváhagyott tematikák ellenére, igen nagy különbségek mutatkoznak abban, ahogy az egyes előadók feladatukat megoldották. Budapesten SZABÓ DÉNES docens csak 44 lapnyi terjedelmű bevezetés után tért rá a leíró nyelvtan tárgyalására; Debrecenben DEÁKNÉ BARTHA KATALIN adjunktus beírta egy 4 lapos bevezetéssel; Szegeden KLEMM IMRE professzor viszont bevezetés nélkül rögtön a leíró nyelvtan tárgyalására tért rá. SZABÓ az anyag egyes részeit sokszor túlzásba vitt részletességgel tárgyalja, ugyanakkor fontos részletek beható tárgyalására nem jut elég ideje; így előfordult az is, hogy a tanév végén az anyagnak egy tekintélyes részét idő hiányában el kellett hagynia. SZABÓ következetesen és teljesen a leíró szempontot követi, néha a történeti igazság rovására is. DEÁKNÉ az anyagot arányosan tagolja, ritkán megy felesleges részletekbe, viszont leíró nyelvtan helyett szinte történeti nyelvtant adott; olyan tömegű nyelvtörténeti ismeretanyagot zsúfolt leíró nyelvtani előadásába, hogy ez az I. éveseknek megemészthetetlen és szinte feleslegessé teszi a későbbi történeti nyelvtant. Szegeden KLEMM professzor megtalálta a helyes arányt a leíró és történeti szempont együttes alkalmazásában: leíró nyelvtant ad történeti utalásokkal.

c) A tantervben előírt »A magyar nyelv története« c. tárgykörből a három karon »Magyar szóalaktan« és »Történeti mondattan« címmel tartottak előadásokat a III. és IV. éves hallgatók részére. Ettől csak Szegeden tértek el: itt a történeti nyelvtan címén négy határozórag történetét tárgyalták meg igen behatóan.

Budapesten PAIS professzor »Magyar szóalaktan« c. előadásához némi rövidítéssel kiadta GOMBOCZ ZOLTÁNNAK 30 évvel ezelőtt készült »Magyar szóalaktan« c. jegyzetét is. Ezeknek a jegyzeteknek, de akár csak a »Szóalaktan« c. jegyzetnek összehasonlítása is szemléltetően tükrözi a tananyag egységének hiányából származó jelentős különbségeket. GOMBOCZ, PAIS, BÁRCZI és MÉSZÖLY minden tiszteletet megérdemlő, alapos kutatómunkáról tanuskodó jegyzetei bizonyos közös vonásokat mutatnak: a) egyik sem valósítja meg — sem az elv betűjét, sem szellemét illetően — azt, amit a bölcsészkar reformról szóló rendelet törvény erejével kimondott, hogy ugyanis, »a kötelező előadások keretében a hallgatókkal a teljes vizsgaanyagot közölni kell«. b) Jórészt saját kutatásokból leszárt eredményeket publikálnak, — ami természetesen dicséretes — csak hogy helyenként elkerülhetetlenül ellentmondanak egymásnak: egyéni véleményt hirdetnek a tudományban általánosan elfogadott vélemény helyett, anélkül, hogy a többi véleményt ismertetnék és azokkal vitába szállnának. c) Többé-kevésbé részletproblémákat tárgyalnak, nem mutatják meg az anyag nagy összefüggéseit, a magyar történeti »szóalaktan« rendszerét. d) Tétéleik bizonyítására az adatok fölöslegesen nagy tömegeit sorakoztatják fel és ezzel csökkentik az anyag áttekinthetőségét, megnehezítik a jegyzet tanulását. e) Ami mindebből következik: a történeti nyelvtan teljes anyagát a maga gyakorlati problémáival nem tárják a hallgatóság elé, nem adnak képet a hallgatóknak nyelvünk történetéről. Ugyanakkor tudnivaló, hogy nem rendelkezünk sem tankönyvvel, sem bárminemű kézikönyvvel, amelyek az előadásoknak ezeket a hiányait pótolnák, amelyek alapján a hallgatók áttekinthetnék a magyar nyelvtörténet egészét.

Ugyanez a nagy változatosság jellemzi a tantervben előírt többi tárgynak a különböző egyetemeken használt jegyzeteit is.

A programok hiánya egyébként lehetővé teszi azt is, hogy az előadó elszakadjon a tárgy címében megjelölt célkitűzésektől és olyan témakörbe kalandozzék át, amelynek ismertetését a tanterv nem kívánja meg. Elég gyakran előfordul az is, hogy az előadó jelentéktelen részletkérdésekkel túlsokat foglalkozik és a címben megjelölt tárgy fő kérdéseinek ismertetésére nem marad ideje. Mivel azonban a vizsgatematika megkívánja a tantervi címek alá foglalt teljes anyag ismeretét, a tárgytól való elkalandozás, illetve a fölöslegesen aprólékos részletezés feltétlenül a hallgatók túlterhelésére vezet. Elég legyen itt két példát bemutatni.

a) ZSIRAI professzor — egyébként igen módszeres és hasznos »Finnugor népek és nyelvek« c. jegyzete (és mindez vonatkozik MÉSZÖLY professzornak azonos című jegyzetére is), igen sok olyan részletet tartalmaz, amelyek más fontosabb ismeretek közlését lehetetlenné teszik. Ez a kollégium túlnyomórészt az egyes finnugor népek néprajzi, statisztikai, történeti viszonyait tárgyalja és terjedelmesen magyarázza az egyes finnugor népneveket. Pedig ennek a kollégiumnak elsősorban a finnugor nyelvek problémáival kellene foglalkoznia:

ismertetnie kellene a finnugor nyelvek nyelvjárási sajátosságait, olyan nyelvi jellegzetességeit, amelyek a finnugor nyelvcsaládra általában jellemzőek, valamint azokat is, amelyek csak az egyes csoportokra, illetőleg az egyes nyelvekre jellemzők; meg kellene magyaráznia a finnugor nyelvek kialakulásának kérdését, más nyelvekkel való kapcsolatát, ki kellene fejtenie az uráli és finnugor alapnyelv és a későbbi ugor, permi stb. alapnyelvek kérdését; ismertetnie kellene az egyes finnugor nyelvekben érvényesült idegen hatásokat, a magyar nyelv kialakulásának előzményeit stb. De a program hiányában mindez hiányzik a kollégiumból.

b) A budapesti egyetemen tartott »A mai magyar nyelv« c. előadás bevezetése azért nyúlt olyan rendkívül hosszúra (44 lap), mert az előadó olyan kérdéseket is részletesen tárgyalt, amelyek tulajdonképpen nem tartoznak ennek a kollégiumnak a keretébe. De magában a kollégium tulajdonképpeni anyagában is jócskán található olyan részleteket, amelyek talán csupán valamiféle rosszul értelmezett teljességre való törekvés igazolásaképpen kerültek tárgyalásra. A képzők felsorolásában pl. kissé groteszkül hat a »közönségesebb főnévképzők« cím a felsorolás előtt, ahol többek közt olyan »közönségesebb főnévképzők« szerepelnek, mint — *inca (fárkinca !)* — *óc, -óc (gombóc, gyerkőc)*; *-ca (utca, tálca)*, jöllehet ezekben a *-ca* végződés nem is képző, legfeljebb csak leíró szempontból látszik annak); a »közönségesebb névszóképzők« közt találjuk az *-n* képzőt is, noha ennek a képzőnek csak palatalizált változatát tudja a jegyzet példával szemléltetni, azt is csak két helységnévben (*Böny, Apony*). Az ilyen túlságos »tudományosság« azonban ott is aránytalanságra vezet, ahol a szerző voltaképpen a dialektika helyes elvét kívánja érvényesíteni. Tudnivaló, hogy a korszerű leíró nyelvtannak is fejlődésében kell mutatnia a nyelvet, elválasztva benne az elhaló, régi és a születő, új elemeket. Az előadó azonban ezt a helyes elvet eltúlozva valósítja meg ebben a jegyzetében: aránytalanul többet foglalkozik már régóta ismeretlen vagy legalább is holt, passzív képzőinkkel, mint a valóban élő, termékeny, aktív formánsokkal. Foglalkozik többek közt pl. a denominális *-m* (*alom, gyermek, tetem, orom, sulyom*), vagy *r* (*avar, szemernyi, domború*) képzővel is, sőt olyan képzőket is tárgyal, mint a tanít *i*-jében levő ősi *j*. Viszont aránytalanul kevés időt fordít a mondattan tárgyalására, noha a nyelvtannak ez a része mind a nyelvtan ismerése, mind a helyes mondatszerkesztés szempontjából rendkívül fontos.

Ily módon a programok hiányában nincsen biztosítékunk arra, hogy az egységes tantervek alapján három különböző karon tanuló hallgatók, akik az egyetemek végeztével azonos képesítést kapnak, lényegében azonos alaptudással kerüljenek ki az életbe.

D) *A formalizmus megnyilvánulásai egyetemi nyelvészeti oktatásunkban*

Az egyetemi nyelvészeti tananyag összeállításában, a tananyag tárgyalásának a módjában és az egyetemi nyelvészeti jegyzetek jellegében egyaránt

érvényesül bizonyos formalizmus. Ennek a formalizmusnak a forrása az egyetemi oktatás tudományos jellegének sajátosan szűk, az egyetemi oktatás alapvető célját elhanyagoló értelmezése, veszélye pedig a hallgatók túlterhelése.

a) Nyelvész professzoraink az egyetemi oktatás tudományos színvonalát féltve úgy vélik, hogy jobb a nyelvészeti oktatás, ha a főkéllégiumok nem az egész tananyagot vezetik végig a hallgatót, hanem pl. a nyelvtörténet egy-egy kisebb részletét alaposan, minden részletre kiterjedően tanítják, és a hallgatók a vizsga teljes anyagát a folyóiratokban szétszórt szakirodalomból tanulják meg. A tanterv gyakori módosítása mellett a tanszékeknek ez a törekvése is közrejátszott abban, hogy a tanterv olyan, amilyen. Ez az irányzat az egyetemi oktatás tudományos jellegét különös módon értelmezi: egyes szűk részletkérdéseket tárgyaló kis előadások — gyakran magas — tudományos színvonalával az egész egyetemi nyelvészeti képzés tudományos színvonalát biztosítva látja, és a nyelvészeti oktatást sok apró speciális kollégiumra forgácsolja, amelyek aztán alapvető ismereteket tartalmazó kollégiumokat szorítanak ki a tantervből. Ennek az irányzatnak a hívei tehát egyenlőségjelet tesznek egyes előadások és az egész egyetemi képzés tudományos színvonala közé. Így a hallgatók tudományos képzését előmozdítani hivatott, részletkérdéseket behatóan tárgyaló, kisóraszámú kollégiumok végeredményben éppen a nyelvészeti képzés tudományos színvonalának a rovására vannak, mert mély alapozó ismereteket nyújtó kollégiumok elől vonják el az időt. A hallgatók az ilyen képzés eredményeképpen — ha lelkiismeretesen készülnek — alaposan ismerhetnek ugyan egy-egy nyelvészeti részletkérdést, a nyelvtudomány egész problematikáját azonban nem ismerik meg, nyelvtudományi koncepcióval nem rendelkeznek, nem látják maguk előtt nyelvészeti tanulmányaik perspektíváját.

Nyugodtan mondhatjuk, hogy ez az irányzat nem szolgálja eredményesen a hallgatók tudományos képzését, annak ellenére, hogy az egyes részletkérdésekről tartott előadások — mint mondtam — gyakran magas színvonalúak. Az ennyire specializált képzés ugyanis nevelhet jó mestereket, akik kitűnően ismerhetik egy-két részletkérdés minden csínját-bínját, de nem adhat olyan szakembereket, akik ismerik tudományáguk egészének fő problémáit és összefüggéseit, akik tehát — az egyetem elvégzése után — biztos alapok birtokában, széleslátókörű szakemberekké képezhetik magukat tudományáguk egy-egy részletterületén. Ennek a különbségnek a fel nem ismerése a mai egyetemi képzés alapvető céljainak a meg nem értéséről tanúskodik. Világosan kell látnunk, hogy ma az egyetemi oktatás és tanulás közügy. A múltban az egyetemi oktatók feladatuknak tekintették sok hallgató közül *néhány*, egy-egy szűkebb területen kitűnően képzett, a tanszéki utánpótlás szempontjából számbajövő fiatal szakember kiképzését, miközben a többiek képzésének az érdekeit elhanyagolható mennyiségként kezelték, ma viszont *valamennyi* hallgató jó szakemberré való képzését kell feladatul tűznünk magunk elé. Az egyetemi oktatás tudományos színvonalának a követelménye ma azt jelenti, hogy az

egyetemeken a tudomány *mai* színvonalán nyugvó biztos alapismeretekkel rendelkező, a tudomány legújabb eredményeit és leghaladóbb módszereit ismerő és alkalmazni tudó szakembereket kell képeznünk. A tudományos káderutánpótlás kineveléséről, — a gyakorlati életben szükséges szakemberek képzésének veszélyeztetése nélkül — az aspirantúra keretében történik gondoskodás.

A formalizmus eme megnyilvánulásának végső következménye a hallgatók túlterhelése azáltal, a hogy főkéllégiumok többnyire a vizsgán megkívánt anyagnak összefüggéseikből kiragadott töredékeit nyújtják csupán. Tudni kell ehhez azt is, hogy nemcsak nyelvészeti tankönyvünk nincs, de még csak kézikönyveink sincsenek, és így a hallgatóknak különböző könyvekből, régi jegyzetkből és folyóiratokból kell készülniük.

b) De van ennek az irányzatnak egy másik jellegzetesen formalista megnyilvánulása is. Ez az egyetemi nyelvészeti előadások és jegyzetek egy tekintélyes részének a jellegében mutatkozik meg. E jegyzetek azt a benyomást keltik, mintha szerzőik az előadás tudományos színvonalát a tudományos munka külsőleges, formai kellékeinek alkalmazásával látnák biztosítva.

Ennek a felfogásnak a következményeként a nyelvészeti jegyzetek egy részének tartalma többnyire részletező, beosztása és tárgyalásmódja a tudományos problémalátás, a kérdésfeltevés helyett inkább a tudományos munkamódszer technikai elemeinek bemutatására való, szövegében jócskán akad nehéz műszó és elvont fejtegetés, példatára túlzottan bő, a hozzátartozó pontos évszámok és forrásjelzések, az avatatlanok számára érthetetlen írásjelek pedig elriasztóan hatnak a fiatal tanárjelöltek egy részére, — hiszen közülük a nagy többség nem speciális nyelvészeti kutatómunkára készül. Az ilyen jegyzet pedig célját téveszti, ha csak részleteket tartalmaz, a vizsgára megtanulandó fő ismeretanyag, a teljes áttekinthető rendszer azonban a tudományos apparátus formai kellékeinek tömkelegében elsikkad, vagy éppenséggel hiányzik a jegyzetből. Az ilyen jegyzetek nehezen tanulhatók, túlterhelik a hallgatókat és nem alkalmasak arra, hogy a nyelvészetet megszerettessék a hallgatókkal. Talán a nyelvészeti előadásoknak és jegyzeteknek ez a jellege is részes abban, hogy iskoláinkban sok tanár a nyelvtan tanításában nem tud különbséget tenni fontos és jelentéktelen anyagrészek között: rossz arányérzéssel tanítja a nyelvtant.

c) A formalizmus harmadik változata nyelvészeti oktatásunkban úgy jelentkezik, hogy egyes egyetemi oktatóink gyakran szembeállítják a »tudományos káderképzés« érdekeit a tanárképzés érdekeivel, lebecsülik a tanárképzés jelentőségét és az iskolai munka szabta követelményeit. Egyesek pl. a leíró nyelvtan tanítását nem tartják egyetemi feladatnak. A budapesti és debreceni egyetemen pl. a leíró nyelvtani előadást sohasem a professzor, hanem mindig tanársegéd, adjunktus vagy legfeljebb docens tartja. Mi mutatkozik meg ebben? Az, hogy a nyelvtan művelését nyelvtudósaink nem tartják tudományos

feladatnak, ami egyébként nyelvtudományi életünknek is jellemző negatívuma. Az téveszti meg őket, hogy a nyelvten gyakorlati célt is szolgál. Valóban: egy jól megírt nyelvten a tömegek kulturális felemelkedésének az eszköze lehet, és kell is hogy azzá legyen, — tehát nagy népszerűsége tehet szert. Ez azonban nem von le semmit a benne foglalt problémák tudományos jellegéből és e problémák megoldásának tudományos értékéből. Egy jól megírt leíró nyelvtenban éppen megvalósul a nyelvtudománynak a gyakorlattal, a mindennapi étellel, kulturális forradalmunkkal való kapcsolata. Nem lehet kétséges tehát, hogy a leíró nyelvten művelése tudományos munka, a középiskolainál magasabb szinten, tudományosan tisztázott és szilárd elméleti alapon való tanítása pedig az egyetemhez méltó feladat. Ez az, ami a legjobban hiányzott magyar szakos tanárképzésünkben és ami ma sem kapta még meg egyetemi nyelvészeti oktatásunkban az őt megillető helyet. Ez a nyelvten lebecsülését jelenti, és ennek légkörében nem lehet jó magyar tanárokat nevelni. Hiányzott és még ma is hiányzik egyetemi nyelvészeti oktatásunkból a nyelvészeti stilsztika és ezzel kapcsolatban az irodalmi szövegek nyelvi elemzésének, továbbá a magyar irodalmi nyelv kialakulásának a tanítása, vagyis pontosan azok a nyelvészeti diszciplínák, amelyek művelésének a hiányában mutatkozik meg főleg nyelvtudományunk egyoldalúsága. Pedig a leíró nyelvten, a stilsztika és a nemzeti irodalmi nyelv kialakulásának az ismerete jelenti főleg azt, amire a középiskolába kerülő tanárnak a leginkább szüksége van.

Így nézve az egyetemi nyelvészeti oktatás feladatát, a magyar történeti nyelvten és a finnugor összehasonlító nyelvészet tanítása sem lehet az egyetemen öncél, hanem a magyar nyelv tudatos ismeretét kell elmélyítenie és konkrét nyelvészeti anyaggal kell kitöltenie, megszilárdítania és fejlesztenie a hallgatóknak a bevezető és általános nyelvészeti előadások nyomán kialakult nyelvészeti kultúráját. Az így felépített tanárképzés egyetemhez méltó, tudományos színvonalú képzés lesz. És az így képzett tanárok nemcsak az iskolákban fogják megállni a helyüket, hanem képesek lesznek arra is, hogy szakmájukat tudományosan műveljék.

IV.

Összegezve az elmondottakat:

Egyetemi nyelvészeti oktatásunk mai lemaradásának fő okaittehát, véleményem szerint, a következőkben lehet megjelölni:

1. A sztálini cikkek jelentőségének szűk értelmezése és ennek következményeként a nyelv társadalmi szerepe és a nyelvten jelentősége megértésének a háttérbe szorulása.

2. Nyelvtudományunk elszakadása a gyakorlattól, amely a nyelvtudományunkra eléggé jellemző formalizmusból, valamint a nyelv és a nyelvten óriási társadalmi szerepének e formalizmussal mélyen összefüggő meg nem

értéséből, következésképpen nyelvi kultúránk — különösen a szocialista kulturális forradalom szempontjából való — jelentőségének a fel nem ismeréséből fakad. Egyetemi nyelvészeti oktatásunk anyagának és módszereinek hiányosságai következtében a hallgatók nem tudják a nyelvészetet megszeretni és nem tudják meglátni a nyelvészeti oktatás, a nyelvi kultúra kapcsolatát kulturális forradalmunkkal, nemzetünk életével, jövőjével. Ennek eredménye az, hogy a hallgatók nem látják nyelvészeti tanulmányaik perspektíváját sem, ezért nem tanulják lelkesen a nyelvészeti tárgyakat és nagyrészt hiányos felkészültséggel mennek ki a középiskolákba.

3. Oka végül nyelvészeti oktatásunk nem kielégítő eredményének az egyetemi reform végre nem hajtása, vagyis a programok hiánya és ennek következménye: a tananyag egységének a hiánya, illetve a „tanszéki autonómia” maradványainak érvényesülése a tananyag kialakításában és az oktatási folyamatban. Ezzel függ össze a nyelvészeti oktatás tananyagának felépítésében még érvényesülő tervszerűtlenség és rendszertelenség. Ezenkívül a programok hiánya következtében az egyetemi oktatásban továbbra is érvényesülhetnek a polgári nyelvtudomány idealista tévedései.

Ily módon az egyetemi nyelvészeti oktatás megvizsgálása nyelvtudományunk mai állapotának hiányosságaira és annak forrásaira is fényt vetett, megmutatta egyetemi nyelvészeti oktatásunk gyökeres megjavításának, a kultúrforradalomtól megkívánt színvonalra való emelésének útját. Ez az út a marxizmusnak a nyelvtudományban való meghonosítása jelentőségének a felismerésében, a nyelvtudományunkban ma is továbbélő idealista csökkenések leleplezésén és kiküszöbölésén keresztül a magyar nyelvtudomány és ezzel együtt egyetemi nyelvészeti oktatásunk felvirágoztatásához vezet.

A helyzet elemzése: az eredmények regisztrálása és a fogyatékoságok feltárása után hátra van még a hibák kiküszöbölését és nyelvészeti oktatásunk helyzetét megjavítani hivatott feladatok megjelölése.

Elsősorban azokat a feladatokat kívánom megjelölni, amelyek megteremtik az oktatás megjavításának szervezeti feltételeit. Ezek a tantervre, a tananyagra és a tankönyvre vonatkoznak. Emellett azonban szeretnék utalni a Nyelvtudományi Társaság és a Magyar Tudományos Akadémia egy-két közvetlen feladatára is.

1. Javasolom felülvizsgálni a magyar és általában a nyelvszakos tanárképzés tantervét és kidolgozni — az irodalmi képzés tantervével összhangban — a tanterv nyelvészeti részét az alábbi szempontok szerint:

a) a nyelvészeti és irodalmi órák arányát 1 : 1 arányban kell kialakítani;
b) biztosítani kell a középiskolából az egyetemi oktatásra való egészséges átmenetet;

c) a tantervbe felvett főkérdések az egész tananyagban vezessék végig a hallgatókat oly módon, hogy mutassák meg a nyelvtudomány egész problematikáját és az egyes előadásokban behatóbban tárgyalt részletek összefüggéseit;

d) meg kell szüntetni a tananyagok apró részletekre (1–2 órás főkéllégiumokra) való szabdalását ;

e) az eddiginél nagyobb teret kell biztosítani az anyag elmélyítését és a tudományos munkamódszer elsajátítását szolgáló szemináriumoknak és gyakorlatoknak ;

f) a felsőbb évfolyamokon biztosítsunk bizonyos óraszámot ú. n. speciális kollégiumok számára, amelyek — a főkéllégiumokban adott széles alapvetésre támaszkodva — egy-egy részletkérdést fejtenének ki, különös súlyt helyezve a tudományos munkamódszer bemutatására.

A minisztérium a Nyelvtudományi Társaság segítségével tegye közzé a nyelvészeti szakfolyóiratokban az új tantervet, hogy mindenki hozzászólhasson még érvénybelépése előtt.

2. A nyelvészeti főtárgyak programtervezeteit az alábbi szempontok szerint javaslom kidolgozni :

a) minden tantárgy programja álljon a marxista nyelvszemlélet alapján. Különösen vonatkozik ez a »Bevezetés a nyelvtudományba«, továbbá a »Mai magyar nyelv« című kollégiumokra és a nyelvtörténeti tantárgyakra.

b) Ki kell küszöbölni a hallgatók túlterhelését azáltal, hogy a főkéllégiumokban részletkérdések beható tanítása helyett a nagy összefüggések feltárására helyezzük a fősúlyt.

c) Az egyetemek szervezzék meg a programok széleskörű megvitatását a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének, a pedagógiai főiskolák, az Idegen Nyelvek Főiskolája, a K. M. Iskolai Főosztálya, a KM Továbbképzési Főosztálya és a gyakorló iskolák magyar szakos vezető tanárainak bevonásával.

3. Az egyetemi nyelvészeti oktatás tankönyveinek elkészítése érdekében :

a) javaslom a KM megbízásából 1949-ben készült nyelvészeti tankönyv (füzetsorozat) tervét felülvizsgálni és az új tanterv alapján átdolgoztatni;

b) minden főkéllégium tárgyából, amelyből megfelelő tankönyv nem áll rendelkezésre — a tankönyv ideiglenes pótlására — központi jegyzet kiadását javaslom. A programok elkészültével a KM alakítson a nyelvészeti tanszékek képviselőiből munkaközösséget a tankönyvek megjelenéséig szükséges központi jegyzetek elkészítésére és dolgoztassa ki a jegyzetek kéziratát megvitatásra. — A központi jegyzetek tankönyvjellegűek, azaz a leendő tankönyvek első, kézirat gyanánt megjelenő, 1–2 évi kipróbálásra szánt változatai legyenek, amelyek a tananyagot szélesen tárgyalják és így lehetővé teszik, hogy az egyes előadók a programok alapján maguk építsék fel előadásaikat.

4. A KM és a MTA — a Nyelvtudományi Társaság közreműködésével — biztosítsák azoknak a nyitott kérdéseknek — vitaüléseken és a szakfolyóiratokban való megvitatását és eldöntését, amelyeknek különböző szempontú tárgyalása megbontja egyetemi nyelvészeti oktatásunk egységét. Ezek közül a legfontosabbak: a nyelvtan tárgya és felosztása; az egységes nyelvtani ter-

minológia hiánya; a magyar nyelvtörténet korszakolása és a »Bevezetés a nyelvtudományba« c. előadás néhány — nálunk még nem eléggé tisztázott — kérdése (pl. a *langue* és *parole* megkülönböztetésének módszertani elve, a mondat állítólagos elsődlegessége stb.).

Ezzel beszámolóm végére értem.

Tudom, hogy távolról sem merítettem ki a tárgyat. Tudom, hogy egyetemi nyelvészeti oktatásunknak van számos kisebb horderejű problémája, és a minisztériumnak az egyetemi nyelvészeti oktatást érintő munkájában is van több olyan fogyatékoság, amelyről itt nem beszéltem. Ezek nem tartoznak a kongresszus elé, ezeket a minisztériumnak az egyetemekkel összefogva kell megoldania. Az egyetemi nyelvészeti oktatás fő kérdéseit és azokat a hiányosságait tártam itt fel, amelyeknek a megoldásában, illetve kiküszöbölésében — úgy vélem — a Nyelvtudományi Társaság és minden hazáját szerető, népe felemelkedéséért dolgozó magyar nyelvész kész közreműködni. Ehhez kérem a Kongresszus segítségét.

HOZZÁSZÓLÁSOK

RÁCZ ENDRE :

A pedagógiai főiskolák nyelvészeti oktatásának helyzete több tekintetben különbözik az egyetemektől, bár tagadhatatlanul számos hasonlóság is fedezhető fel a kettő között.

A különbség főoka a két intézmény jellegében van. A pedagógiai főiskolákat — az általános iskolák tanárszükségletének kielégítésére — népi demokráciánk hozta létre. Tehát egyrészt a pedagógiai főiskolák célja más, mint az egyetemeké; másrészt mint új intézmények már megalakulásukkor jórészt mentesek voltak a mult rendszer felsőoktatásából származó káros hagyományoktól, melyek az egyetemek munkájában sokáig gátló nehezékként hatottak.

Mégis, a pedagógiai főiskolák nyelvészeti oktatása kezdetben majdnem ugyanolyan képet mutatott, mint amilyent az egyetemeinken régebben folyó nyelvészeti oktatásról SULÁN elvtárs előadása felvázolt. Így a főiskolákon is kialakult a nyelvészet-ellenes hangulat, a marrizmus és pedológia egyformán közrejátszott ennek létrehozásában. A nyelvészeti oktatás nem volt eleven kapcsolatban a gyakorlattal; az általános iskolai tananyag: a leíró magyar nyelvtan rendszeres és alapos oktatásának rovására több helyen túltengett a nyelvészet egyes részletkérdéseinek tárgyalása, általános nyelvészeti kérdések részletező vagy elméletileg is hibás fejtegetése — tanulmányuk kezdetén — olyan hallgatók előtt, akik a középiskolák bűnéből a nyelvtan alapfogalmaival sem voltak teljesen tisztában.

Az 1950. év nyarán életbelépett főiskolai reform a sztálini útmutatásokat követte a magyar nyelvészeti órák számának és tananyagának megállapításában egyaránt. A nyelvészeti órák száma jelentős mértékben emelkedett, s az oktatás középpontjába a magyar nyelv leíró nyelvtana került. A főiskolák tanárai az 1950—51. tanévben elkészítették a főiskolai nyelvészeti tananyag teljes jegyzetét, s ebben igyekeztek érvényesíteni a sztálini tanításokat. Az oktatás színvonalának emelkedése megteremtette a nyelvészet tekintélyét, a hallgatók zöme megszerette a magyar nyelvészetet. A helyzet további javításához nagy segítséget adott az egyszakos képzés bevezetése az 1951/52. tanévben.

A főiskolák magyar nyelvi oktatásának jelenlegi helyzetét vázolva, az eredményeket és a hibákat a következőkben foglalhatjuk össze.

Az egyetemekkel ellentétben a nyelvészeti óraszámok — melyek 1950 óta állandóan emelkedő tendenciát mutatnak — lehetőséget biztosítanak — a rövid, kétéves képzés keretein belül — a tananyag eredményes oktatására. A nyelvészeti órák száma — összegezve a négy félévet — alig marad alatta az irodalmi órák számának, sőt az első félévben — az alapok lerakásának idején — ennél nagyobb. Ez utóbbi tekintetben a főiskolai tanterv követi a szovjet példát. Azonban az óraszámok aránya még pedagógiai főiskoláinkon sem teljesen kielégítő, hiszen a Szovjetunió főiskoláin a nyelvészeti órák száma múlja felül valamivel az irodalmi órák számát.

A tantervben előírt és a tematikában részletezett tananyag felöleli a teljes vizsgaanyagot. A tanítás az egyes főiskolák tanárai által készített, előzetesen megbírált központi jegyzetek alapján folyik. Ezek a jegyzetek nagyban hozzájárulnak az oktatás egységességének, az állami tervben megszabott tananyag pontos elvégzésének biztosításához. A központi jegyzetek a főiskolákon beváltak: az eredményes oktatásban — anélkül, hogy az előadót megkö-

nék — s a folyamatos tanulásban — anélkül, hogy a hallgatók jegyzetelését feleslegessé tennék — nagy segítséget nyújtanak.

Ennek a jegyzetsorozatnak, amely a teljes leíró nyelvtant is — elég részletesen — magában foglalja, még sok hibája van az egységesség, a sztálini tanítások következetes érvényesítése tekintetében. De valamennyi jegyzetben komoly törekvés mutatkozik a sztálini útmutatások követésére. Ez elsősorban a nyelvészet legfontosabb elvi kérdéseinek bevezető tisztázására, a nyelvtani rendszer jelentőségének, a nyelv és társadalom összefüggéseinek kidomborításában, a nyelvi változásokról szóló marxista tanításnak a magyar nyelv történetén való megvilágítására, a nyelv és a gondolkodás egységének figyelembevételére irányul.

A főiskolákon elért eredményekhez tartozik a hallgatók folyamatos tanulásának biztosítása, elsősorban az anyagkövető és a gyakorlást szolgáló szemináriumok segítségével. A hallgatók az első évben — elsősorban sok hiányosságot mutató helyesírási, helyes kiejtési, fogalmazási készségük fejlesztése céljából — két féléven keresztül stílusgyakorlatokon vesznek részt.

Igen fontos lépésnek tartjuk a tanárképzés szempontjából, hogy az új főiskolai tanterv — a szovjet tapasztalatok figyelembevételével — nagy fontosságot tulajdonít a nyelvoktatás módszere tanításának, s ezt a III. félévben kezdődő gyakorló iskolai hospitálások és gyakorlati tanítások mellett a módszertani kollégium óraszámának felemelése is mutatja.

A délelőtti tagozaton kívül a főiskolán még három más formában is folyik magyar szakos általános iskolai tanárképzés: az esti tagozaton, továbbá az úgynevezett szaktanárképző tagozaton, melyen tanítói oklevéllel rendelkező, működő nevelők szereznek tanári képesítést, és a budapesti főiskolán levelező tagozaton is. E két utóbbi forma új módszertani problémák elé állította a főiskolák oktató személyzetét, s a múlt félévi eredmények azt mutatják, hogy a próba — elsősorban a levelező oktatásban — lényegében sikerült.

Eredményeink azonban nem teljesen megnyugtatók a főiskolákon sem. Nincs meg még a főiskolák egységes nyelvészeti programja (csupán tematikája). A sztálini tanítások érvényesítése — mint mondtam — még korántsem következetes, főleg a leíró nyelvtan egyes kérdéseinek, a nyelvi jelenségek történeti magyarázatainak megvilágításában. A főiskolai jegyzetek egységességének rovására megy, hogy nem alakult ki még nyelvtudományunkban egységes felfogás a nyelvtan rendszeréről, felosztásáról. Erre vonatkozóan az egyes jegyzetekben ellentmondások vannak. Nem érvényesülnek eléggé a jegyzetekben a nyelvjárások tanulságai. Sovány a nyelvtörténeti anyag. Egyes jegyzetek stílusa nehézkes. Mivel a nyelvtani alapfogalmakat is sok esetben a főiskolai tananyag tanítása közben kell tisztázni, a hallgatók egyszerre — bármennyire is törekszünk a fokozatosságra — sok ismeretet kapnak, s ezek az ismeretek nem elég tartósak, a részletek mögött többször nem látják a lényegét. Persze ebben a középiskolák gyenge munkája mellett a főiskolai oktatás nem teljesen tisztázott módszere is szerepet játszik. Nem javul kielégítő mértékben a hallgatók helyesírása sem. Ebből a szempontból azonban elsősorban a nem magyar szakos hallgatók körében súlyos a helyzet.

Nem kielégítő az eredmények a szaktanárképző-tagozatokon sem, a KM ebben a formában nem érvényesítette eléggé a hasonló jellegű levelező oktatásban szerzett tapasztalatokat.

A hibák forrása: az oktató-kaderekben mutatkozó hiány és a nagyrészt fiatal oktatószemélyzet túlnyomó többségének nem kellő jártassága a nyelvtör-

ténet, s főleg az általános nyelvészet kérdéseiben. Nem kielégítő a tapasztalatcsere az egyes főiskolák között, bár a KM szakbizottsági rendszere már eredményezett némi javulást.

S ami talán a legnagyobb hiba: egész nyelvészeti oktatásunk kissé száraz, nem eléggé nevelő erejű. Nem sikerült tanítványainkban eléggé tudatosítanunk a magyar nyelv szépségét, gazdagságát, nagy kifejező erejét. Pedig elsősorban ez az a terület, ahol nyelvészeti oktatásunk a legtöbbet tehet az egyetemek és főiskolák munkájában soron következő láncszemként megjelölt, döntő feladat teljesítése, a hallgatók politikai nevelésének megjavítása érdekében. Nem áll még úgy az anyanyelv tanítása a hazafias nevelés szolgálatában, ahogyan pl. KÖLCSEY figyelmeztet erre Parainesisében: »Meleg szeretettel függj a hon nyelvén, mert haza, nemzet és nyelv három egymástól válhatatlan dolog, s ki ez utolsóért nem buzog, a két elsőért áldozatokra kész lenni nehezen fog«.

A pedagógiai főiskolák nyelvészeti oktatásáról adott helyzetkép után SULÁN elvtárs javaslataihoz — melyekkel egyetértek — kiegészítésül a következőket fűzöm:

1. Ki kell dolgozni a pedagógiai főiskolák nyelvészeti oktatásának a programját a meglévő tematika alapján. A program a jelenlegi tematikánél következetesebben érvényesítse a sztálini tanításokat, szüntesse meg a nyelvtan felosztásáról szóló felfogásokban mutatkozó ellentmondásokat, állítsa előtérbe a hazafias nevelés szempontjait.

2. Késszítse el a KM a leíró magyar nyelvtan tankönyvét, mely egységes tankönyve legyen az egyetemeknek és a pedagógiai főiskoláknak. A többi főiskolai kollégiumból a meglévő jegyzetek alapján külön főiskolai tankönyvek készüljenek.

3. A nem magyar szakos hallgatók részére minden tanárképző szakon kötelező kollégiumként vezesse be a KM legalább egy féléven át a magyar nyelvismeretek oktatását. Ebből a célból, de a magyar szakos hallgatók szükségleteinek kielégítésére is, a KM készíttesse el a magyar stílusgyakorlatok kézikönyvét.

4. Az általános iskolai nevelők szaktanárképzésében a KM használja fel a levelező oktatásban szerzett tapasztalatokat, s készítse elő ennek az oktatási formának a levelező oktatásba való bekapcsolását.

5. A főiskolai oktatószemélyzet részére a KM szervezzen általános nyelvészeti szakmai továbbképzést.

6. Szervezzünk tapasztalatcserét az egyetemek és a pedagógiai főiskolák nyelvészeti tanszékei között. Ez a tapasztalatcsere mindkét felsőoktatási intézmény számára tanulságos és hasznos lesz, s minden bizonnyal előre fogja vinni a magyar szakos tanárok képzésének mindannyiunk számára oly fontos ügyét.

BÁRCZI GÉZA:

Legszívesebben SULÁN kartársunk egész előadásával foglalkoznék, pontról pontra, ez azonban lehetetlen, így csak kiragadok belőle néhány mozzanatot. Minden félreértés elkerülése végett megjegyzem, hogy mi egyetemi oktatók, professzorok, docensek, adjunktusok, tanársegédek, egyenként és összesen a legkevésbé sem vagyunk önmagunktól elragadtatva. Nagyon jól látjuk, hogy hibáink vannak, hogy nehézségekkel küszködünk, és ennek semmi sem adja szilárdabb bizonyítékát, mint az a tény, hogy évről-évre szükségesebbnek látjuk előző évi jegyzeteinknek átdolgozását, mert mindig találunk rajtuk csiszolni valót. Ha valaki benéz egy egyetemi intézet belső műhelyébe, és látja, hogy ott

milyen küszködés folyik, hogy mennyire megtárgyaljuk a napi eseményeket, hogyan kutatjuk, hogy hol van hiány, hol kellene erősítés, az meggyőződhet arról, hogy mi is nagyon jól látjuk munkánk fogyatékoságait, de viszont igyekszünk teljes jó akarattal ezeken segíteni. SULÁN kartárs említette pl. BARTHA KATALIN leíró nyelvtanát, és több elismerő szón kívül szemére vetette azt, hogy ebben a nyelvtörténetnek túlságosan nagy teret ad. BARTHA KATALIN kartársnőnknek ez volt az első egyetemi előadása. Saját maga hamarosan ugyanerre a konklúzióra jutott, és már a következő évben teljesen átdolgozta előadását, az idei évben pedig újra átdolgozza, és előadása igen jó.

Ellenben nem tudunk egyetérteni semmiképpen sem SULÁN kartársnak azzal a kijelentésével, hogy az egyetemi nyelvészeti oktatásban mutatkozó ki nem elégítő eredmény fő oka a nyelvészeti tananyag hiányosságai és az oktatási módszerben keresendő. Nem az a fő ok. Vannak itt is kétségtelenül hiányosságok, azonban a fő ok sokkal változatosabb és összetettebb. Kénytelen vagyok azt hinni, hogy ebben nagyon nagy részük van a KM rendeleteinek. A jelenlegi helyzet ugyanis nagyrészt a múltnak a maradványa. Mert nem szabad elfelejteni, hogy bár kifelé megy az útjuk azoknak az egyetemi hallgatóknak, akik még át voltak itatva nyelvészeti-ellenes hangulattal, a felső évfolyamok hatást gyakorolnak az alsó évfolyamokra, a saját hangulatukat tovább adják. Ilyesmi kiküszöbölése nem könnyű és nem gyors folyamat. Azt lehet mondani, hogy csodálatos az a munka, amelyet az egyetemi oktató személyzet, főleg a hallgatókkal közvetlenül foglalkozó ú. n. tansegédszemélyzet végzett, hogy ilyen rövid idő alatt ilyen nagy mértékben enyhíteni tudta ezt a hangulatot. Pl. SULÁN elvtárs tavalyról egy statisztikát közölt, én ennek előzetes ismeretében szintén nyomon tam ebben az irányban, és egészen más eredményeket találtam az idén a tavalyi második félévvel szemben. A felső évfolyamokban a hangulat valóban közelebb van SULÁN kartárs statisztikájához, noha nem olyan fekete; az alsóbb évfolyamokban pedig sokkal kedvezőbb. Nála 5% nyelvészeti érdeklődésű, 15% közömbös, és 80% ellenséges érzületű hallgatóról volt szó. A mi statisztikáink szerint a nyelvészeti iránt érdeklődők száma az alsóbb évfolyamokban a 20%-ot is eléri, a felsőbb évfolyamokban pedig mindenütt 10% körül mozog. A IV. évfolyamról nem beszélek. A közömbösek alkotják a zömöt, ellenben a nyelvészeti iránt ellenségeset úgyszólván nem találtunk, legfeljebb arról van szó, hogy egyesek, akik színésznek, vagy gépészmérnöknek akartak menni, és magyar tanárnak irányították őket, nemcsak a nyelvészeti, de az irodalom iránt egyformán elhárító magatartást tanúsítanak.

A jelenlegi helyzet tehát nagyrésztben a múlt maradványa és ennek felszámolásában azt lehet mondani, hogy az oktató személyzet heroikus munkát végez. Reggeltől-estig ott vannak az intézetben, állandóan az egyetemi hallgatók rendelkezésére állanak, feláldozzák tulajdonképpen életüknek legkedvesebb foglalkozását, a tudományos munkát, amelyhez csak lopott percekben, éjjelente vagy pihenőnapokon juthatnak hozzá. Az a kép, amelyet SULÁN elvtárs festett az egyetemről kikerülő hallgatók hiányos nyelvészeti képzéséről, sajnos az elmúlt évekre vonatkozóan legalábbis nagyrésztben igaz. Ellenben a helyzet állandóan javul, és már az idej, még mindig meglehetősen passzív évfolyamban is lényegesen javult, és még jobb lesz a következő évfolyamokban. Tehát munkánk nem teljesen eredménytelen.

Hogy a nyelvtani oktatás már a régi középiskolában is hiányos és rossz volt, annak oka szintén nem a tanároknak volt, hanem az akkori intézkedésekben, a kis óraszámokban, a nagy tananyagban, mely irodalmat, retorikát, stilisztikát

stb. foglalt magában. A magyar nyelvtan tanításához nem jutott hozzá a tanár, és minthogy az érettségien ez mellékes tárgy volt, természetesen kevesebbet is törődtek vele. A középiskolai tanuló a gimnázium harmadik osztályában már elszakadt a nyelvtantól, és azóta csak a latin nyelven keresztül érintkezett vele. Tehát régen is voltaképpen az intézkedések voltak a hibásak.

A mai helyzet szervezési és tantervi hibáit Sulán elvtárs meggyőzően ismertette. Meggyőződött arról, hogy ezen a ponton igen komoly és alapos javítani valók vannak. Ezeket kétségtelenül meg fogjuk beszélni. Azt hiszem azonban, hogy egyéb hibák is vannak. Ilyenek bizonyos általános rendelkezések, amelyek látszólag minden egyes tantárgyra vonatkoznak, azonban a nyelvészet számára különösen éreztetik hatásukat, mert hiába, a nyelvészetben az első évben tanultakra a négy éven keresztül mindig újra meg újra szükség van. Hiába tanulja meg valaki az első évben a fonetikát, és levizsgálják belőle jelesen, ha a következő évben elfelejti, s amikor a negyedik évben újra szükség van rá, nem tudja. Az egész oktatásnak ez súlyos akadály. A tanárnak ki kell térnie állandóan elemi ismeretek újrarágására, a gyakorlatvezetők az elemi ismereteket kénytelenek pótolni. Ennek oka pedig az a rendelkezés, hogy amit egyszer vizsgán kérdeztek, azt tételesen még egyszer nem szabad kérdezni, tehát ismétlésre nincs mód, a hallgatót nem lehet rákényszeríteni arra, hogy az egész anyagot birtokában tartsa.

A vizsgák elaprózása súlyos hiba. Tévedés az, hogy a hallgató, ha egy hónapra keresztül vizsgáznak, akkor azt könnyebben bírja, mintha egy napon vizsgáznék. A hosszú vizsgázások végén jönnek az idegösszeroppanások. A vizsgák elaprózása hozzászoktatja a hallgatókat ahhoz, hogy vizsgaeredményekért dolgozzanak, egy-egy részletvizsga után következik megint 7 vagy 8 nap múlva a következő vizsga. Ez annyit jelent, hogy a vizsga napja kiejik a hallgató munkaidejéből, mert aznap, sem előtte, sem utána nem fog tanulni, a következő nap igyekszik elfelejteni, amiből az előző napon vizsgázott, hogy az agyát beállítsa a következő vizsgaanyagra. Ennek a vizsgarendszernek következményei egyenesen katasztrofálisak. Illogikusak az ú. n. kisvizsgák. Ezeknek az volna a rendeltetésük, hogy a folyamatos tanulást biztosítsák. Ezzel szemben a kisvizsgákat két héttel előre meghírdetik, nehogy a hallgatókat váratlanul érje és ez egy újabb vizsgakampányt, újabb izgalomsorozatot idéz elő anélkül, hogy valami komolyabb hasznát látnók.

Igen komoly hibája és akadály a tanítók munkájának az, hogy más főiskoláknak, egyetemeknek jegyzeteihez nem tudnak hozzájutni. Mindenki magára van hagyatva, újból és újból kell összeállítania az anyagot, és természetesen az anyag nem hangolódhat megfelelően össze, mert nem tudjuk, hogy a másik kartárs milyen felfogást képvisel egy-egy kérdésben. Ugyanazon az egyetemen tanító, oktató személyzet néha még a saját jegyzetét sem tudja megkapni, de hogy egy oktatótársának jegyzetét megszerezhesse, arról szó sem lehet. Ez a jelenlegi helyzet egészségtelen. Lehetővé kell tenni, hogy minden oktató a jegyzeteket meg tudja szerezni, a jegyzetiroda ebben rendelkezésére álljon, és kívánatos volna, ha a főiskolák saját jegyzeteiket kicserélnék egymás között.

Igen nehéz kérdéseket érintett SULÁN kartárs, amikor a tananyag egyes részeinek az órarendjét, felépítését kifogásolta, és szavaiban kétségtelenül rejlik sok igazság. Azonban nem olyan reménytelen a helyzet. Lehet és kell rajta javítani. Pl. fonetikából annyit adjanak elő külön, amennyi a leíró nyelvtan megértéséhez szükséges, és azután a fonetikát bővebben tárgyalják újra. Nem tartom nagy szerencsétlenségnek, ha ilyen természetű fedések állanak elő az

egyetemi tantervben. Hasonlóképpen a nyelvemlékek ügyében is lehetne a kérdést jobban megoldani, de ilyen részletek komolyan nem veszélyeztetik az egyetemi oktatás eredményességét.

Ami az átmenet biztosítását illeti, ez nagyon nehéz kérdés. T. i. a hallgatók maguk az átmenetre egyénileg igen különféleképpen reagálnak. Vannak olyanok, akik bekerülve az egyetemre, megdöbbennek, ha olyan előadást kapnak, amely alig jelent valamivel többet, mint a középiskolában megszokott előadások. Ezt adja az egyetem? — kérdezik. Vannak viszont olyan hallgatók, akiknek minden kicsit nagyobb ugrás nehezükre esik. Itt meg kell találni a helyes középutat, és ezt másképpen, mint kísérletezés útján, tehát ismételt próbálkozásokkal megteremteni nem lehet.

Nagyon nehéz kérdés, hogy elő kell-e adni a teljes vizsgaanyagot. Az elvbe még valahogyan belenyugodnánk, bár itt is az a gondolatunk, hogy nagyon sok olyan előadni való dolog van, amelynek egyórai előadási anyagát a hallgató 10 perc alatt egy könyvből el tudná olvasni és meg tudná érteni. Tehát bizonyos pontokon időpazarlás folyik. Viszont a nyelvtudományi anyagnak sok olyan része van, amelyhez az előadás, a tüzetes magyarázat szükséges. Ámde a rendelkezésre álló idő kevés, és a hallgatók maguk is meg vannak terhelve, nagyon is erősen, így tehát egyelőre nem is tudnék megfelelő megoldást ajánlani, csak látom a dilemmát, amelyben évek óta vergődünk. Annak idején, amikor ez az irányelv fellépett, nekem nagyon nehéz problémákat okozott, és előadásaimban többféle típusban próbáltam megvalósítani. Tehát kísérleteztem, a típusok közül megpróbáltam kiválogatni azokat a fogásokat, amelyek megfelelőbbnek látszottak, de a kérdést saját magam számára sem látom megoldottnak.

SULÁN kartárs szemünkre vetette, hogy tudományos értekezés jellegűek az egyetemi előadások. Ehhez bizonyos fokig ragaszkodnánk. Nem tudunk belenyugodni abba, hogy az egyetemi tanár dióhéjakat adjon, pl. a heti egy-két órás kollégiumba szorítsa bele az egész magyar történeti mondattant. Ez valóban szinte megoldhatatlan feladat, hacsak nem fogadjuk el azt, hogy adjunk egy laza kis vázlat, amelybe azután az illető, ha akarja magát továbbképezni, már be tud illeszteni nagyobb részletekre vonatkozó ismereteket is. Megvallom őszintén, nem tudom a kérdést sem önmagam számára eldönteni, és még kevésbé tudok tanácsot adni mások számára.

SULÁN kartárs szemére vetette a jegyzeteknek az adatok bőségét. Azt hiszem, itt megint félreértések vannak. SULÁN kartárs nem hiszem, hogy úgy képzelné, hogy a jegyzetek csak azt a vázlat adnák, amelyet szóról-szóra be kell vágni. A jegyzet pótolja a kézikönyvet. Belőle a hallgató észmunkával emeli ki azt, ami lényeges, mert a tanulás nem pusztá emlékezetbevésés, hanem a fontosnak és kevésbé fontosnak lemérése. Egy hallgatóra nagyon jellemző, ha egy nyelvtudományi vizsgára megtanul adatokat és évszámokat: nyilvánvaló, hogy e hallgató ítélőképességében valami fogyatékoság van, viszont arra való a tanár és a segédszemélyzet, hogy az ilyen fogyatékoságot kiküszöbölje, és megtanítsa a hallgatót arra, hogyan kell tanulni. Azt azonban, hogy a jegyzet mondjon le a bizonyító anyagáról azért, mert azt nem kell bevágni, ezt nem tudom helyesnek elfogadni.

A tanárképzést és tudósképzést szembe szokták állítani. Ez helytelen. Mindkettőnek ugyanazokra a dolgokra van szüksége, csak az arányokban van különbség. A középiskolai tanárnak szüksége van jól bevésott ismeretekre, de aki nem tudja, hogy azok hogyan keletkeztek, az nem fogja magát továbbképezni nem fog tudni a saját szakmájában gondolkodni. Viszont nem lehet az tudós,

aki tudományának anyagát nem ismeri. Tehát a kétfő kétségtelenül összetartozik. A tanárnak is tudnia kell, hogyan kell ismereteket szerezni. A tudósnak is kell szilárd ismeretekkel bírnia. Arról azonban gondoskodni kell, hogy a felsőbb évfolyamokban, amikor az érdeklődés már bizonyos irányban kidomborodik, érdeklődésük irányában kapjanak a hallgatók olyan szemináriumokat, előadásokat, amelyek számukra okulással szolgálnak. Nagyon örülünk, hogy SULÁN kartárs annyira kidomborította a szemináriumok fontosságát. A szeminárium az egyetem, nem az előadás. Voltaképpen ott történik a legerősebb tudományos és nevelő munka.

Ezért nem tudom megérteni, hogy a KM miért részesítette eddig is a szemináriumokat olyan mostoha elbánásban, mintegy másod- vagy harmadrendű óráknak tekintve őket.

Nem tért ki az előadó a személyes kapcsolatra az oktató személyzet és a hallgatóság között. Ezen áll, vagy bukik a nyelvtudomány jövője. Ha az oktatószemélyzet meg tudja teremteni a személyes kapcsolatot a maga személyes kedvességével és jóindulatával, ha a hallgató érzi, hogy ember áll az emberrel szemben, akkor máris félig meg van nyerve az illető tantárgy ügyének is. Nem lehet eléggé kiemelni, hogy a legsúlyosabb hiba a merevség és a ridegség az oktatóban; a hallgató ember és emberi magatartást, emberi viselkedést kíván. Nem fordul elő az egyetemeken, hogy a hallgatókkal nem ember módjára bánjanak, de a hallgató gyakran nem érzi a melegséget, az idősebb kartárs szeretetét, segítőnívágását, amely egy-egy egyetemi intézetet szinte egy nagy családdá alakít át. A tárgy kimeríthetetlen, de azt hiszem, egyelőre ennyi is elég lesz.

TAMÁS LAJOS:

Magam is érzem, hogy egy év múlva, vagy hamarabb is, bizonyos kérdéseket másképp fogok látni. Most egy esztendő összehasonlíthatatlanul többet jelent életünkben és fejlődésünkben, mint a Horthy-rezsim alatt. Akkor módszerekben semmit sem gyarapodtunk, elsajátítottuk egyik-másik módszert, de egyiknél sem volt meg az az öntudatos érzésünk, hogy tudományunkat egy biztos módszer birtokában művelhetjük tovább. Ezt a módszert, a marxizmus-leninizmus módszerét, Pártunk és kormányzatunk támogatása és gondoskodása folytán, napról-napra jobban elsajátítjuk. Ezelőtt egy évvel az volt a panasz, hogy nincs kivel megbeszélni az eszmei kérdéseket. Most azonban erre van mód, mert éppen az ideológiai tanfolyamokon nagyobb nyilvánosság előtt felvethetjük a kérdéseket; módunk van rá, hogy ne becsüljük le a jegyzeteknek, előadásoknak tartalmi kérdéseit. A tartalmi kérdéseket előtérbe kell helyeznünk. Bennük rejlik az anyag nevelőereje, amelynek előadásaink még ma is híján vannak.

BÁRCZI akadémikus nem vette figyelembe a SULÁN elvtárs által idézett konkrétumokat, és nem utolsó sorban a saját munkássága lebegett előtte, amikor az országos méretekben megnyilvánuló hiányosságokról beszélt. Ő egyike azoknak, akik a legnagyobb buzgalommal, a legőszintébb törekvéssel igyekeznek a hibákat megszüntetni. Sajnos vannak olyanok, akiknél ugyanez nincs meg, és ő ezt egy kicsit elfelejti. Mert még sem lehet olyan súlyos módszertani hibák előtt szemet húyni, hogy 4—5 képzővel kitöltünk egy féléletet vagy egy évet. Ezt alá kell húznunk, és világos, hogy aki ilyen hibába esett, az nem fogja többé elkövetni, és nem becsületsértés erre rámutatni. A kritika vagy jó vagy rossz. Ha jó, akkor el kell fogadni, ha rossz, vissza kell utasítani; mindkét esetben előbbrejutunk.

Ami az egész anyag előadásának kérdését illeti, itt megint a túlságos elvi elvonatkoztatás álláspontját tapasztaltam BÁRCZINÁL. Azt mondotta, hogy az egész anyagot nem lehet előadni. Honnan tudja, mielőtt nem tudjuk, hogy mi az egész anyag? Először megállapítjuk, hogy mi az egész anyag, és akkor az egész anyagot elő fogjuk adni. És hogy mi az egész anyag, azt mi magunk fogjuk megállapítani. Így látom ezt a kérdést. Ha más nem így látja, természetesen kötelessége kifejteni nézeteit, amelyek esetleg ezzel ütköznek.

A magyar tudományosság megújulása a nyelvészet terén fogja végső fokon megszüntetni az egyetemi előadásban, a felső oktatásban az anyagnak tartalmi tekintetben fennálló hiányosságait. A program nem megkötöttséget jelent, hanem irányt szab az oktatásnak. Mindennap küszködünk gyakorlati oktatási problémákkal. Pl. a grammatikát nem egyformán osztjuk fel, nem egységes a nyelvtani szakszókincsünk. Ugyanolyan anarchia uralkodik ezen a téren is, mint a kapitalista termelésben. Meg lehet és meg kell beszélni a sztálini útmutatás alapján a grammatika felépítését. Felesleges Pesten másképpen beosztani, mint Szegeden, attól egy professzornak még lehet tiszteletreméltó magán véleménye, de az egységes tankönyvet ez nem érdekelheti. A hallgatóságnak az az érdeke, hogy anyanyelvéről egyöntetű, világos képet kapjon a középiskolákban éppúgy, mint az egyetemen. Nem csodálom, hogy nincs kedvük a nyelvtanhoz, ha nem látnak egyenes, határozott vonalakat a tananyagban. Megijednek az anyagtól, ahelyett, hogy lelkesednének érte.

Hogy az előadásnak, ha az egész anyagot előadjuk, csökken a tudományos színvonala? Ezt a nézetet sem osztom. Először is nem egy ember adja elő az anyagot, és hogy miért ne lehetne közérthető, világos módon, tudományos színvonalon egy meghatározott anyagot előadni, az előttem teljes rejtély. Az nem lehet tudományos színvonal — hogy megint minden személyes él nélkül az előbbi példára hivatkozzam — hogy egy részletkérdést tárgyalunk egy álló esztendőn keresztül. Tudományosnak tarthatjuk-e azt, ha valaki éveken keresztül elbíbelődik egy részletkérdéssel, s azt agyonanalizálja? Ebből senkinek a világon nem lesz összefogó képe, mert a fától nem látja az erdőt.

Tehát ha élesen és határozottan vetjük fel a kérdéseket, ki van zárva, hogy megoldatlan problémák maradjanak, mert a felszólalásokból mégis csak azt érzem ki, hogy nemzeti nyelvünk iránt olyan óriási az érdeklődés, hogy pl. tegnap nyelvhelyességi vágányokra siklott a vita, holott a haladó nemzeti hagyományokhoz kellett volna hozzászólni. De ugyanakkor örvendetes, hogy hallatlanul nagy érdeklődés van a nyelvhelyesség kérdése iránt, és ha ezt helyesen ragadjuk meg, akkor a nemzeti nyelv iránti érdeklődést a végletekig fel tudjuk fokozni.

KLEMM IMRE:

A nyelvtani oktatásban a mondatrészeknek és a szófajoknak megkülönböztetése, egymástól való elhatárolása nehézségeket szokott okozni. A mondatrészek mivolta ugyanis nincsen a nyelvtanokban megfelelően meghatározva. A mondatrészek mivoltát kétféle viszony alkotja: tartalmi viszony és predikatív funkciós viszony. Ennek a kétféle viszonyoknak kell érvényesülnie az egyes mondatrészek mivoltának meghatározásában: az állítmányban, az alanyban, a határozóban, a tárgyban és a jelzőben egyaránt. Erre már BRASSAI SÁMUEL nyelvész is rámutatott. Ha ezt az elvet érvényesítjük a nyelvtani oktatásban, akkor a tanulóifjúság nem fogja az egyes mondatrészeket magukban

szereplő szavaknak tekinteni, hanem viszonytagoknak, és így a mondatrészeket és szófajokat nem fogja a nyelvtani elemzésben összekeverni. A kérdés ilyen megvilágítására azért is szükség volt, mert az utóbbi időben erről vita folyt a nyelvtani oktatásban, és a nyelvtani oktatók a nyelvtudománytól vártak fölvilágosítást.

BARÓTI DEZSÓ:

Mi, egyetemi oktató irodalmárok munkánk minden napjában összetalálkozunk a nyelv kérdéseivel, és mi is sokat szenvedtünk attól, hogy hallgatóink nyelvi alapjai hiányosak voltak. Mégis a jelentős javulás után is azt tapasztaljuk, hogy hallgatóink jelentős része nem érdeklődik kellő mértékben a nyelvészet iránt. Mint a negyedik évfolyam irodalomtörténeti előadójának kellett néhány hallgatót rábeszélnem, hogy írjon nyelvészeti szakdolgozatot, és így alakult ki az a különben kedvező szám, amelyről KLEMM professzor beszámolt, t. i. 20 magyar-történetszakos hallgatónak kb. a fele írt történelem szakdolgozatot, a fennmaradó 10 szakdolgozatból végeredményben 3 nyelvészeti. És ez nem olyan kevés, mint ahogy első pillanatban gondoltuk volna. Fel kellett vetnem azt a kérdést: vajjon mi az oka, hogy hallgatóink vonakodnak, különösen az első évfolyamokban, a nyelvészeti tanulmányok alapos végzésétől. Különösen az első években nem látják a nyelvészeti tanulmányok értelmét. Mintha hirtelen beleesnének különböző részletkérdésekbe anélkül, hogy a nyelvi tanulmányok fontosságát, perspektíváját megkapnák. Tegnap többek között LIGETI akadémikus előadását hallgattam végig nagy érdeklődéssel, annak ellenére, hogy az a terület, amelyről előadott, igen távol áll az én érdeklődésemtől. Visszagondoltam egyetemi éveimre, és az jutott eszembe, hogy ilyen előadás után nekivágnék a koreai nyelv tanulásának. Beszéltem utána hallgatóimmal, és mondták, hogy milyen izgalmas dolgok vetődtek itt fel. Tehát úgy gondolom, ha valamilyen módon biztosítva lenne, hogy a hallgatók mindjárt az első években, különösen az első évben jó pedagógus vezetésével megkapnák a távlatot a további nyelvi tanulmányokhoz, és meglátnák, hogy mennyire fontos kérdéstről van szó, akkor mindenesetre előbbre jutnánk. Hallgatóink azzal jönnek az egyetemre, hogy már szeretik PETŐFIT, MAJAKOVSKIJT, és alaposan meg akarnak ismerkedni kedvenc költőikkel, íróikkal, és magától értetődően felfedeznek egyetemi tanulmányaik folyamán újabb, izgalmas területeket. Mintha a nyelvészetnél ez nem lenne meg. Nyilvánvaló, hogy itt a középiskolai oktatás hibás, de talán a nyelvészeti stúdiumok természetéből is következik, hogy később alakulhat ki érdeklődés, mint az irodalom esetében. Egyelőre el kell fogadnunk, hogy hallgatóink nagyon nagy százalékban inkább érdeklődnek az irodalom, mint a nyelvészet iránt. De ebből szintén levonhatnánk egy-két következtetést. Sikerült egy hallgatómat meggyőzni a nyelvészeti tanulmányok fontosságáról olyan érvekkel, hogy irodalomtörténeti szakdolgozatát nem fogja jól elkészíteni, ha bizonyos nyelvi kérdésekkel nem ismerkedik meg. Tehát arra gondolnék, hogy jobban össze kellene kapcsolni az egyetemen a nyelvi és irodalmi tantervet, hiszen számos olyan kérdés van, amely ezt az összekapcsolást lehetővé tenné. Esetleg, ha a helyes módszereket megtaláljuk, még az irodalmi érdeklődésű hallgatók is meglátnák a nyelvi tanulmányok nagyobb perspektíváját, nem is beszélve arról, hogy az ilyenfajta összekapcsolással nagy mértékben elősegítenők az irodalmi oktatás feladatait és különösen egyik elhanyagolt területét, a stílustörténetet, ahol jó eredmények elérése nem is lehetséges a nyelvészet és irodalomtörténet együttműködése nélkül.

Vajjon az egyetemi előadásoknak a teljes anyagot kell-e adniok? Az én tapasztalatom szerint feltétlenül. Találkoztunk olyan jelenségekkel — különben minden egyetemen megtörtént ez —, hogy a középiskolai nyelvtani anyagnak legprimitívebb részeit nem tudták negyedéves hallgatóink, és nagyon nehéz lelkiismereti kérdés előtt állottunk, hogy mit csináljunk azzal a hallgatóval, aki egyéb tárgyakból kitűnő volt, megbuktassuk-e nyelvből. Nyilvánvaló, hogy az egész anyagot közölni kell a hallgatókkal. Itt egy kérdés azonban vitatható lenne, az t. i., hogy ez szükségképpen jelenti-e azt, hogy a professzor az egész anyagot elmondja, vagy pedig nincs-e olyan lehetőség, hogy a tantervek egyes részeit szemináriumon ismertesse? Én egyszer-kétszer megtettem, hogy nem ismertettem olyan tanulmányok anyagát, amelyekkel teljesen egyetértek, hanem felhívtam a figyelmet, hogy úgy dolgozzák fel ezeket a tanulmányokat, mintha jegyzetet kaptak volna. Nem idézett elő túlterhelést, sőt ez az eljárás tette lehetővé, hogy egyes, nehezebb anyagrészekkel alaposabban tudjunk foglalkozni. Még egyszer szeretném hangsúlyozni — és azt hiszem, hogy nemcsak a magam nevében beszélek —, hogy az irodalomtörténészek részéről nincs semmiféle ellenszenv a nyelvi oktatás iránt, sőt teljes erőnkkel és ezen túlmenően szeretetünkkel is azon leszünk, hogy anyanyelvi oktatásunk nehezebb kérdései a mi közreműködésünkkel is megoldódjanak.

SZÉPE GYÖRGY

A budapesti magyar szakos tanárjelöltek nevében szólok, és főként azok véleményét tolmácsolom, akik szeretettel és érdeklődéssel foglalkoznak nyelvészettel is.

A referátum már ismertette azt a fejlődést, amelyet a marrizmus okozta mélypont óta az egyetemi magyar nyelvészeti oktatás terén is megtettünk. SZTÁLIN szavai óta sokkal kedvezőbb szervezeti feltételek között folyik nyelvészeti oktatásunk, mint két-három évvel ezelőtt. De meg kell állapítani, hogy a nyelvészeti oktatás fejlődése még mindig elmarad az egész egyetem fejlődéséhez képest.

Az egyetemi magyar nyelvészeti oktatásnak csak néhány fontosabb kérdésről szeretnék röviden beszélni. Először nézzük meg az elmélet és a gyakorlat viszonyát. — Itt nagy javulást jelentett a minden évfolyamra kötelező nyelvészeti gyakorlatok bevezetése. Az elméleti kollégiumokhoz való arányszámukat azonban meg kellene javítani. A gyakorlatokon az alsóbb évfolyamú hallgatók szépen dolgoznak, és sokszor önállóan is. A IV. éven azonban a gyakorlat egyáltalán nem kapcsolódik az előadásokhoz, és nem készíti elő a tanárjelölteket a februárban sorakerülő középiskolai tanítási gyakorlatra sem. Így megeshet, hogy alapos elméleti és történeti mondattani ismeretekkel felszerelt tanárjelöltek gyakorló tanításuk során végeznek majd először egyszerű mondattani elemzést.

A második kérdés a nyelvtanítás módszertana. Ez a IV. évesek tanrendjében az irodalomtanítás módszertanával együtt összesen heti egy órát kapott csak. Ezen belül idáig hat irodalmi tárgyú órára csak egy nyelvtani előadás jutott. Így természetesen a részletes irodalmi megbeszélések mellett a nyelvtan tanításáról csak általánosságban mozgó utalások történhettek.

A középiskolát is érintő problémák közül a nyelvművelés a harmadik. A leíró nyelvtan és a stilisztika nyelvhelyességi utalásain kívül ezzel más kötelező előadás nem foglalkozik. A hallgatók túlnyomó része nem kap rendszeres ismereteket a nyelvművelés elvi és gyakorlati kérdéseiről.

Egyébként az irodalmi nyelvről sincs kötelező előadás. A XIX. század irodalmával például három féleven keresztül foglalkozunk, de a XIX. század nyelvéről, sőt magáról a nyelvújításról is csak irodalomtörténeti órák keretében kapunk valamelyes ismertetést.

Megoldásra vár az irodalomtörténeti és nyelvészeti oktatás koncentrációja is. Ezzel kapcsolatban például az elsőévesek »Régi magyar nyelv« című előadására gondolok. Ez a régi nyelvemlékismertetés új névre hallgató folytatása. A nyelvemlékek külső körülményeinek ismertetése nem sok segítséget nyújt a párhuzamos »Régi magyar irodalom« tanulásához.

A fentiekén kívül még néhány kérdéssel szeretnék foglalkozni, amelyeket a beszámoló csak részben érintett. — Az elsőéves bölcsészek részére is szükséges lenne a »Nyelvtudományi alapismeretek« című előadás. Ez a Pedagógiai Főiskolán megvan az I. évfolyamon, nálunk azonban csak a II. évben. Elsőéveseink ugyanis sokszor a legelemibb tájékozottság nélkül jönnek az egyetemre. Sokszor a nyelvészeti tanulmányok felépítésével, beosztásával, sőt még céljaival sincsenek tisztában. Ez a bevezető előadás pedig idáig mindenütt nagy eredményeket ért el, ahol csak előadták: nemcsak bevezetett, hanem felkeltette a nyelvészet iránti érdeklődést is. — Az elsőévesek leíró nyelvtani előadása valóban túlságosan részletes, s ezért nehezen emészthető és nehezen alkalmazható. A túl hosszú nyúló bevezető rész azonban, a többi hiányossággal szemben, nem értékelhető egyértelműen negatív módon, mivel ez kísérlet volt a hiányzó bevezető kollégium pótlására. És meg kell mondani azt is, hogy a jegyzetnek ez a része komoly munka eredménye, szinte az egyetlen hely, ahol az egyetemen a nyelv és a gondolkodás viszonyával foglalkoznak. — Itt kell említeni, hogy az általános nyelvészet még mindig nem kap megfelelő súlyt az egyetemen. (Ugyanez vonatkozik a közelmúltban mellőzött finnugor tanulmányokra is.)

A tanárképzés szempontjából azonban nemcsak a magyar egyszakosok fontosak. Aki a középiskolában társadalmi jellegű tantárgyat tanít, amely tárgyakkal fontos feladata az előadó- és kifejező-készség fejlesztése is, annak okvetlenül foglalkoznia kellene egyetemi fokon is valamilyen formában a nyelvvel. Az idegen nyelvi szakosokat pedig, akiknek melléktárgya a magyar, nem szabadna elhanyagolni a magyar nyelvészeti kádernevelés szempontjából sem.

A tankönyvekről és a jegyzetéről szólva nagy javulásról adhatunk számot. Valamennyien nagy örömmel fogadtuk az Egyetemi Magyar Nyelvészeti füzeteket. Ezek pedagógiai és technikai szempontból sokkal megfelelőbbek, mint a régi jegyzetek vagy a GOMBOCZ-füzetek. GOMBOCZ Fonetikája és főleg Alaktana ugyanis messze áll a jó főiskolás tankönyv követelményeitől. Éppen ezért szeretnék, ha a nyelvészeti füzetek magyarázó szövegei kiadósabbak lennének. — Meg kell említeni, hogy sürgősen szükséges az egyetemi leíró nyelvtani tankönyv. Ugyancsak kellene egy új finn nyelvtan, egy újabb és bővebb »nyelvhasználat«, főleg pedig általános nyelvészeti tankönyv.

Végül a hallgatók nevében önkritikát szeretnék mondani. Sokan közülünk nem értették meg még most sem a nyelvészet jelentőségét, és — ahogy a beszámoló is megállapította — lebecsülik a nyelvi tanulmányokat. Ebből az állásfoglalásból származik, főleg a felsőbb évfolyamokon, az órák alatt tapasztalható érdektelenség, sőt fegyelmeztelenség, továbbá a nyelvtudomány iránt érdeklődőknek csekély száma is. A hibák megszüntetése érdekében a bölcsészkar DISz sem tett idáig sokat. Újabban azonban már a DISz-szervezetek is foglalkoznak ezzel a kérdéssel. Ennek eredményeként rövidesen megalakul a budapesti

bölcsészkaron a Nyelvészeti Tudományos Diákkör, amely remélhetőleg elősegíti majd az egész karon a nyelvészet megszeretését.

A hallgatók passzivitása azonban csak részben oka a hibáknak. Sok múlt azon is, hogy az Egyetemi Magyar Nyelvtudományi Intézet munkájában is sok hiányosság található szervezeti, de főleg pedagógiai téren. A referátum »anarchia« kifejezését azonban túlzásnak tartom.

Befejezésül a minisztérium segítségét kérjük a még minden oldalon fellelhető hibák kijavítására. Azt is kérjük, hogy most már hosszabb időre dolgozzák ki a szovjet tapasztalatok alapján a főiskolai oktatás terveit, hogy ne legyen sokszor olyan érzésünk, mintha kísérleti tanterveket próbálnának ki rajtunk. Hiszen a sztálini tanulmányok után két és fél évvel jogosan elvárhatja dolgozó népünk, hogy megújult nyelvtudományunk eredményeit az egyetemen a legjobb formában ismertessék meg velünk.

B. LŐRINCZY ÉVA:

Anyanyelvi oktatásunk kérdéséhez részint mint középiskolai tanár a középiskola vonalán, részint mint egyetemi intézet külső munkatársa a tanárképzés síkján kívánok hozzászólni.

Mindenekelőtt megjegyezni kívánom, hogy az egyetemi oktatással kapcsolatban itt felvetődő problémákról az a véleményem, hogy jóllehet a hallgatóknak megkönnyíti a vizsgára való felkészülését az anyag teljes közlése, nem szabad megfélemlíteni arról, hogy az egyetem kutatókat és tudósokat is nevel, és nem lehet másképpen a kutató munkát megtanulni, csak úgy, ha saját maguk is kutatnak már egyetemi hallgató korukban. Már pedig ha mindent készen kapnak, akkor erre a kutatásra és a kutatási módszerek elsajátítására nagyon kevés lehetőség marad. Csatlakozni kívánok BÁRCZI akadémikus véleményéhez, hogy nem taníthat jól az a középiskolai tanár, aki saját bőrén nem tapasztalta a tudományos munka fontosságát, és aki bizonyos fokig nem tartja fenn kapcsolatát a tudománnyal, miután az egyetem kapuit elhagyta. T. i. tapasztalom a középiskolában tanító kartársakon, hogy a nyelvtudománytól való elszakadásnak lett áldozata az egész középiskolai anyanyelvi oktatás, és itt kapcsolódom bele a középiskolai nyelvtanítás problémájába.

Itt különösen két problémát kell kiemelnünk. Először a nyelvtani órák elenyészően csekély számát az irodalmi órákhoz képest, másodsor a magyar szakos kartársak jelentős részének a nyelvtanításhoz való helytelen viszonyulását.

Az óraszámot tekintve a következő a helyzet: az általános gimnázium első osztályában heti hat óra mellett két nyelvtan, a felső osztályokban heti öt óra mellett 1 nyelvtan óra tartható. A technikumok felső osztályaiban pedig egyáltalában nincs nyelvtani óra, hanem az irodalmi órákból kell néha elcsípni egy-két percet a nyelvtani anyag ismétlésére. A probléma igen egyszerűen megoldható lenne, csupán az irodalmi anyagot kellene szerencsésebben elosztani, pl. olyan módon, hogy már az első osztályban meg kellene kezdeni az irodalomtörténet tanítását az irodalomolvasás helyett, ami úgyis csak az általános iskolai anyag ismétléséből áll. Így mód nyílnék a leíró nyelvtan alapos megtanulására és gyakorlására, sőt az általános gimnáziumokban bizonyos nyelvtörténeti alapfogalmak elsajátítására is. Ideje, hogy az irodalomtörténetnek — igen helyesen —

igényes tanítása mellett mód nyíljk végre a magyar nyelvtudomány bemutatására is.

A fő felelősség természetesen a magyar tanárokon van, s éppen ezért sajnálatos, hogy közülük igen sok nem szereti és nem is tudja tanítani a nyelvtant. Ennek oka főképpen a nyelvtantanítás tartós elhanyagolásában, és az utóbbi évek nyelvészellenes hangulatában keresendő. Az idősebb generáció erősen lemaradt a nyelvtudomány fejlődése mögött, a fiatalok számára pedig sokszor még a szófajok felismerése is probléma. Amíg ezeken a súlyos hiányosságokon nem segítünk, hiába várjuk a nyelvtani tudás színvonalának az emelkedését, de hiába várjuk a helyesírás javulását is, mivel e kettő szervesen összefügg.

Éppen ezért vetődött fel az elmúlt iskolai évben a debreceni egyetemen bennünk, t. i. D. BARTHA KATALINban és bennem, az a gondolat, amelyet most javaslatként terjeszték a Kongresszus elé, hogy legalább ideiglenesen, de esetleg véglegesen is meg kellene osztani a magyar nyelv és irodalom tanítását az általános iskolák felső osztályaiban és a középiskolákban. Lennének tehát külön irodalom és külön nyelvtan-tanárok, ami azt jelentené, hogy ugyanabban az osztályban más tanítaná az irodalmat és más a nyelvtant. Választás elé kellene állítani a magyar tanárokat, s részint jelentkezés, részint kijelölés alapján a legjobb nyelvtantanító kartársak kezébe tenni a magyar nyelvtan ügyét. A megosztás után az egyéni továbbképzés keretén belül a nyelvtant tanító kartársakat komoly nyelvtudományi disciplinában kellene részesíteni. Kapniuk kellene elsősorban leíró nyelvtant történeti magyarázatokkal, ismertetést a magyar nyelvtudomány jelenlegi állásáról, a nyelvtudomány ötéves tervéről. Pár év múlva már lényegesen könnyebb lenne a helyzet, különösen akkor, ha megvalósítanák az egyetemi oktatás vonalán, hogy a magyarszakos bölcészahallgatók harmadévtől kezdve választhassanak, hogy irodalom vagy nyelvtantanárok, illetőleg irodalom- vagy nyelvtudósok akarnak-e lenni. De emelkedés feltétlenül tapasztalható lesz akkor is, ha fenti javaslatunk nem kerül megvalósításra. Mint az egyetemi nyelvtudományi oktatás közeli szemlélője az elmúlt két évben azt tapasztaltam, hogy pl. a debreceni egyetemen a nyelvészellenes hangulat megszűnt, a hallgatók szívesen és komolyan tanulják a nyelvészetet, többen tanultak nyelvjáráskutatást, sőt a nyáron már gyűjtöttek is, valamint sokan dolgoznak az Új Magyar Tájszótár munkaközösségében is. De bizony még a jelenlegi elsőévesek is rászorulnak a leíró nyelvtanra és a helyesírási gyakorlatokra, pedig ezeknek a kollégiumoknak pár év múlva — természetesen csak a jelenlegi formájukban — nem lesz helyük az egyetemen. Az itt felmerülő problémák u. i. már a középiskolában tisztázódni fognak.

A jelenlegi circulus vitiosust, amely az általános iskolából a középiskolába, innen az egyetemre és főiskolákra, majd újra vissza az általános iskolába forog, valahol meg kell szakítanunk, és éppen ezt célozza D. BARTHA KATALIN-nal való közös javaslatunk. Hogy ez segítene, és hatalmas fejlődést hozna magával a nyelvtani tudás és a helyesírás terén, arról meg vagyok győződve.

TAKÁCS ETEL:

Az elhangzott beszámoló és a hozzákapcsolódó felszólalások egyaránt rámutattak arra, milyen szoros összefüggésben van egymással az egyes iskola-típusokban folyó nyelvtanoktatás. Ha az általános iskola és a középiskola tanulói nem szeretik és nem tudják a nyelvtant, ennek az az oka, hogy nem jól tanítják őket. Az általános iskolai és középiskolai tanárok pedig azért nem tanítják jól

a nyelvtant, mert maguk is megfelelő nyelvi képzettség nélkül kerültek főiskolára, egyetemre, s ott idegenkedéssel fogadták a számukra túlzott követelményeket támasztó nyelvészeti képzést.

Ezt a *circulus vitiosus*-t — ahogy SULÁN elvtárs mondta — valahol meg kell szakítani, s nem kétséges, hogy a magasabb színvonalú nyelvi képzés kiinduló pontját a tanárképzés reformjában kell keresni. A tanárképzés azonban nem egyenlő a szaktárgyi képzéssel, a leendő tanároknak a nyelvtantanítás módszerét is meg kell ismerniük.

A pedagógiai főiskolákon egy féléven keresztül heti három órában tanítjuk a nyelvtan didaktikáját. A módszertani előadásokon először is azt tisztázzuk, milyen oktatási és nevelési célok elérése érdekében tanítjuk a nyelvtant az általános iskolában. Az általános iskolai nyelvtantanítás célja :

1. a tanulók tudatos szóbeli és írásbeli kifejezőképességének kifejlesztése ;
2. fogalmi gondolkodásra való nevelés ;
3. az irodalmi művek tudatos formai értékelésének megalapozása ; a tanulók nyelvkultúrájának fejlesztése, az irodalmi nyelv tanulmányozása útján ;
4. az anyanyelv szépségeinek feltárása, az anyanyelv iránti szeretet elmélyítése.

A módszertan tematikája — többek között — a következő elvi és gyakorlati kérdéseket tartalmazza :

1. A nyelvtanítás múltja és mai helyzete.
2. A nyelvtanítás módszeres alapelvei.
3. A nyelvtanóra különböző típusai, az egyes órátípusok felépítése.

Az utóbbi témakörön belül részletesen foglalkozunk a számonkérés módjával a nyelvtanórán, a szemléltetés kérdésével, a törvényszerűség elvonásának menetével, a nyelvtani gyakorlatok és házi feladatok típusaival. A helyesírás tanításának alapelvei, módszeres eljárásai szintén több órán keresztül kerülnek tárgyalásra.

A módszertani órák fontos feladata az említetteken kívül a teljes általános iskolai nyelvtananyag áttekintése abból a szempontból, hogy melyek a tárgyi vagy didaktikai problémát jelentő anyagrészek, s hogyan, milyen módszeres eljárással lehet ezeket a nehézségeket kiküszöbölni. A módszertani órák során a hallgatók előbb az előadó irányításával, majd önállóan többször is készítenek óravázlatokat. A nyelvtani módszertannak a főiskolákon folyó oktatási módja felvet egy kérdést : helyes-e, hogy a hallgatók nemcsak elveiben, hanem a legapróbb részletekig vitt gyakorlatában is megtanulják a nyelvtan tanításának módszerét? Vajjon nem sematizáljuk-e ezzel a nyelvoktatást, vajjon nem törjük-e le az esetleges egyéni kezdeményezéseket?

Nemcsak a nyelvtudományban, hanem a nyelvtan-didaktikában is beszélhetünk haladó hagyományokról, s ezeket a haladó hagyományokat minden leendő tanárnak át kell vennie ahhoz, hogy legyen mit továbbépítenie, hogy kiki a maga gyakorlatából leszúrt tapasztalatokkal gazdagíthassa a nyelvtan-módszertan már eddig kikristályosodott s helyesnek elfogadott anyagát.

Ha úgy érezzük, hogy a pedagógiai főiskolákon jó kezdeményezés indult meg a nyelvtan-didaktika oktatása területén, javasolom, hogy az egyetemek vizsgálják meg a főiskoláknak ezt a munkaterületét, vegyék át, amit helyesnek tartanak, s együttműködésükkel segítsenek bennünket abban, hogy a módszertani oktatás színvonalát tovább emelhessük.

PÁSZTOR EMIL :

Ide, a szegedi egyetem bölcsészeti karára az ország egynegyed részének középiskoláiból jönnek a hallgatók, s akik itt tanári oklevelet nyernek, az ország egynegyed részének középiskoláiban tanítják majd a magyar nyelvet és irodalmat. Éppen ezért igen tanulságos megnézni, hogy milyen nyelvtani ismeretekkel érkeznek hozzánk az I. éves hallgatók, és milyen útravalót visznek magukkal a középiskolai nyelvtanításhoz, amikor IV. éves korukban itt befejezik tanulmányaikat.

A múlt tanévben végzett hallgatóink, akik 1948-ban jöttek az egyetemre, középiskolás korukban nem részesültek rendszeres nyelvtanításban. Hiányukat itt az egyetemen sem pótolhatták, mert sem I. éves korukban, sem később nem gondoskodott számukra az akkori tanterv arról, hogy a magyar leíró nyelvtant elméletben és gyakorlatban egyaránt alaposan elsajátíthassák. Csak IV. éves koruknak II. félévében — ebben a gyakorlati tanításuk miatt már csonka félévben — állítottak be számukra ilyen órákat. Ebben a heti 1 elméleti és 1 gyakorlati órában én foglalkoztam velük, és látva, mennyire nincsenek meg a legalapvetőbb nyelvtani ismereteik sem, munkám szinte csak arra szorítkozhatott, hogy szakvizsgájuk elérékezéséig mennél többet elemezzünk. Egészen elemi hiányosságok voltak náluk, egy részük a mondatrészeket és a szófajokat sem ismerte. Könnyű elképzelni, hogy ilyen körülmények közt homokra épült mindaz, amit addig négy év alatt a nyelvészeti órákon tanultak. Akik most itt vannak közülük — mint középiskolai tanárok — a kongresszuson, ők volnának a megmondható, hogy ezen hiányosságok mennyi nehézséget okoznak ma nekik a nyelvtanításban.

Most pedig nézzük meg a helyzetképet arról a 61 hallgatóról, aki az idén került hozzánk I. évesnek. Kipróbáltuk egy-egy dolgozat keretében, hogy milyen helyesírási és nyelvtani ismereteket hoztak magukkal a középiskolából.

A helyesírási dolgozatban idézniük kellett József Attila »Mondd, mit érlel annak a sorsa« kezdetű versének ezt az első sorát, s azt igen sokan egy *d*-vel és vessző nélkül írták (*Mondd mit érlel...*), tehát nem vették figyelembe, hogy itt a *mond* igének *mondjad*-ból rövidült alakjával van dolguk, s arra sem gondoltak, hogy a *mondd* után vesszőt tegyenek a főmondat és a tárgyi mellékmondat közé. A helyesírási hibák legnagyobb része a hiányos és bizonytalan nyelvtani ismeretek velejárója. A nyelvtan helyes és gyakorlati szempontú tanításával a helyesírástanításban is nagyobb eredményeket lehetne elérni. I. éves hallgatóink nyelvtani elemzési dolgozatai azonban azt mutatják, hogy hallgatóink általában nagyon hiányos nyelvtani ismeretekkel hagyták el a középiskolát.

Itteni dolgozati jegyeiket összehasonlítottuk a magyarból kapott érettségi jegyükkel, s ez az összehasonlítás igen tanulságos eredményekkel járt. Megállapítható, hogy az érettségien a nyelvtani és helyesírási hiányosságokat sok tanuló-nál nyilván figyelembe sem vették. Van példa rá, hogy az érettségien »jeles«-t kapott olyan hallgató, akinek a mi megállapításunk szerint mind a nyelvtani, mind a helyesírási tudása csak »elégséges«. Elképzelhetjük, milyen lehet a nyelvtani és helyesírási tudása azoknak, akik ugyanabban az iskolában rosszabb eredménnyel végeztek, és most nem magyarszakos tanárnak készülnek. Egy másik hallgató, aki magyarból »jó« volt az érettségien, a *volt* szóról nem tudta megállapítani, hogy az ige, s ezért »időhatározó szó«-nak vette, a *váltani* szót pedig melléknévnek. Mondattani ismereteik még hiányosabbak voltak. Az egyik elemzési feladatban előfordult az a szövegrész, hogy valakinek *kevés volt a*

zsebében talált pénze, s ebből a talált mondatrészt többen is nem jelzőnek, hanem részben állítmánynak, részben tárgynak írták, mivel látták, hogy *t*-re végződik. De meg kell jegyeznem, hogy tavalyi IV. éves hallgatóink legtöbbször — még utolsó egyetemi félévük küszöbén is — ugyanilyen hibák tarkállottak a dolgozatában.

Igen nagy fontosságú tehát, hogy a magyar szakos hallgatók már I. éves korukban alaposan megismerjék anyanyelvünk leíró nyelvtanát. Természetesen itt sok mindent már ezen a fokon is történeti magyarázatokkal kell előadni. Az előadásokhoz kapcsolódó szemináriumokon pedig legyen mennél több mondatnyi és szótani elemzés! Így nem fog homokra épülni az, amit a későbbi években tanulnak.

I. éves hallgatóink a tanév eleje óta sok hiányosságukat pótolták. A szemináriumok és konzultációk keretében is igyekszünk minden segítséget megadni nekik ahhoz, hogy amikor néhány év múlva ők is tanárok lesznek, jól taníthassák majd a magyar nyelvet és irodalmat.

BEKE ÖDÖN:

Tudományos oktatás nélkül nincs középiskolai tanítás. Az a középiskolai tanár, aki az egyetem befejezése után nem tudja továbbképezni magát, elmarad és nem halad. Az egyetemen képezzük ki az egyetemi segédszemélyzetet, a jövőendő egyetemi tanárokat, a jövőendő pedagógiai főiskolai tanárokat. Ha nincs tudományos képzés, akkor ez mind nincs meg. A Szovjetunióból most jött meg egy ösztöndíjas tanítványom, kémikus, és elmondotta, hogy a professzorok ott már másodéves korukban felfigyelnek a hallgatókra, megállapítják, ki olyan tehetséges, hogy tudóst lehet belőle nevelni, és erre külön figyelmet fordítanak, és mindent megtesznek, hogy valóban tudományos pályára lépjen. Meg kell kedveltetni a nyelvészetet. Tegyük különbséget nyelvtan és nyelvtudomány között. Amikor gyerek voltam, nem a gimnáziumban, hanem már az elemi iskolában tudtuk, mi az alany, állítmány, főnév, ige, és a fiam is első gimnazista korában ezzel tisztában volt. Úgyhogy ideiglenes dolognak kell tekintenünk, hogy az egyetemen tanítsunk leíró nyelvtant. Ha sikerült az oktatást olyan fokra emelni, hogy a tanulók a nyelvtant már a középiskolában megtanulják, akkor rengeteg idő szabadul fel, és akkor valóban lehet tudósképzést folytatni az egyetemen. Hogy meg lehessen kedveltetni a nyelvtudományt, felhívom a figyelmet Simonyi egy munkájára: »A magyar nyelv«. Ilyenforma munkát kellene készíteni most. Ez pedig megjelent az Akadémia kiadásában a 80-as években, 1905-ben második kiadásban is. Az ú. n. művelt közönség olvasta, tehát két kiadást tudott elérni. Még németül is kiadták 1907-ben. Rendkívül fontosnak tartanám, ha akár az Akadémia, akár a minisztérium ilyen könyvet iratna, amelyben meglenne, hogy mi a nyelvtudomány, milyen érdekességek vannak a nyelv fejlődésében. Már a gimnázium önképzőkörének is oda kellene hatni, hogy már ott tudják meg, milyen szép ez a tudomány és milyen fontos. A helyzet ma rendkívül szomorú. A nyáron együtt voltam NÉMETH GYULA professzorral, aki azt mondotta, hogy az egyetemen két év óta egyetlen egy tanítványa sem jelentkezett turkológiára. Majdnem ezt lehet elmondani a finn-ugor nyelvtudományról is. Ezt külön ki kell emelnünk, mert tulajdonképpen finn-ugor nyelvészet nélkül nincs magyar nyelvészet. A finn-ugor összehasonlító nyelvtudomány a magyar nyelv történetének a történelemelőtti korszaka. Enélkül nem tudjuk, hogy mik a magyar nyelv ősi elemei, amelyek már a finn-ugor korszakban megnyilvánul-

tak. Tehát rendkívül fontos, hogy elsősorban a magyarszakosok tereljék erre a figyelmet. A magyarszakos tanárok kötelessége, hogy ezekre a tudományágakra is felhívják a figyelmet, mert büszkén mondhatjuk, hogy a turkológia és a finn-ugor nyelvészet terén a legelsőők voltunk az egész európai tudományban.

GÁLDI LÁSZLÓ :

1. A magyar nyelvészeti oktatás körül felmerült bizonytalanságok és zavarok kiküszöbölése céljából nagyon helyesnek látszott volna, ha a vita során is felmerül a speciális kollégiumok említése: egyrésztől kétségtelen ugyanis, hogy a tananyagot valóban közölni kell a hallgatósággal, lehetőleg egységesen kidolgozott és alaposan megfontolt terv szerint, másrésztől azonban a tudományos kutatási módszer alaposabb megismertetése céljából az sem felesleges, hogy a hallgatók betekintést nyerhessenek olyan — általános fontosságú — részletkérdésekbe, amelyekkel az előadó személyesen hosszabb ideig foglalkozott. Kész eredmények, rendszerezett ismeretek feltárása nem ösztönöz annyira a tudományos kutatásra, mint az a közvetlenebb előadásmód, amelynek során az előadó valósággal bevezeti a hallgatókat munkája műhelytitkaiba. Természetes, hogy e speciális kollégiumok elsősorban azok számára ajánlatosak, akik további nyelvészeti tanulmányokat kívánnak folytatni, illetve akik egyzakosak. Mivel a speciális kollégiumok hirdetése éppen e tanévben pl. a budapesti francia szakon jól bevált, nyilván lehetne alkalmazni a magyar szakon országos viszonylatban is. Ezzel anélkül, hogy bármi módon vissza akarnánk kanyarodni az »oktatási anarchia« felé, az előadók számára mód nyílnék személyes kutatásaik közzlésére.

2. Mivel szintézist előadni sok esetben nehezebb, mint egy-egy kérdést behatóan tárgyalni, nagyon ajánlatos lenne, ha a szintéziseket, tehát a nagy, kötelező jellegű áttekintéseket nem bíznák az egyetemeken olyan kezdő előadókra, akiknek az anyag egészében semmiesetre sem lehet kellő jártasságuk. Sokkal ajánlatosabb a kezdő előadókra szemináriumi gyakorlatok stb. vezetését bízni, s a nagy összefoglaló előadásokra vállalkozzanak a professzorok, akik nyilvánvalóan személyes munkájuk alapján már behatóan megismerkedtek az anyag különböző részletkérdéseivel.

3. Rendkívül helyes az az elv, hogy az általános nyelvészeti jelentőségű alapkérdések tisztázása elől ne térjünk ki. Viszont mivel éppen a magyar nyelvészet oktatása jelenleg valóban tömegmunka, semmiesetre sem szabad elvi kérdések szempontjából a hallgatókat kísérleti nyulaknak tekinteni: ne vezessünk be felesleges egyéni újításokat pl. a mondattanba, hanem még az előadások meghirdetése előtt alakuljon egy olyan szűkebb bizottság, amely az esetlegesen valóban szükséges újításokat megbeszelné, jóváhagyná, ajánlaná, stb. Lehetőleg ne menetközben vegyük észre, hogy valamely terminológiai vagy felosztásbeli újításunk bizonytalanságot, zavart okoz. Szükségesnek látszanék legalább is a nagyon népes hallgatóságra számító kötelező kollégiumok esetében a tematikák részletesebb kidolgoztatása és előzetes megtárgyalása. Természetes, hogy mindezen a program s még inkább a megjelenendő egyetemi tankönyvek fognak csak segíteni; ezek azonban tükrözzenek olyan nézeteket, amelyekben nyelvészeink többsége — kellő megtárgyalás után — valóban egyetért, nehogy még a tankönyvek is egyetemenként további személyes exegézisre adjanak alkalmat.

4. Sajnálattal érezhettük, hogy nem esett elég szó a magyar nyelvészeti oktatásnak az idegennyelvi oktatással való összehangolásáról (igaz ugyan, hogy ez pillanatnyilag egyetemi vonatkozásban csak Budapesten lehet probléma). A magyar nyelvtani alapelveknek általános nyelvészeti vonatkozásban olyanoknak kell lenniük, hogy azokra rá lehessen építeni az olasz, francia, stb. nyelvtan tanítását is. A magyar-francia stb. szakos hallgatókban a legnagyobb bizonytalanságot kelti, ha általános jellegű alapkérdésekben (pl. a fonetikában, a szófajok meghatározásában, stb.) ellentét merül fel a magyar nyelvészeti és a francia nyelvészeti oktatás között.

5. Nagyon helyesen domborodott ki a sztálini nyelvészet alapelveinek érvényesítése; kevesebb szó esett viszont arról, hogy a sztálini tanulmányok óta megjelent szovjet nyelvészeti kutatások eredményeit (amelyekre BÓKA LÁSZLÓ utalt PAIS DEZSŐ előadásához fűződő hozzászólásában) oktatószemélyzetünk aránylag csekély mértékben hasznosítja: pl. a Nyelvtudományi Intézet sokszorosított közlönyét egyetemi körökben igen kevesen ismerik, nemkülönben az Irodalomtudományi Dokumentációs Központ kiadásában megjelent s nyelvészeti fontossággal is bíró szovjet dokumentációs anyagot. Nyelvészeti folyóirataink kritikai rovatát tovább kell fejleszteni: a KM hasson oda, hogy minden nyelvészeti folyóiratunk (tehát a Magyar Nyelv is) rendszeresen közöljön bő ismertetéseket! A most meginduló egyetemi nyelvészeti szakkör szintén tegyen meg minden lehetőt a kurrens szovjet nyelvészeti anyag megismertetése érdekében.

SZATHMÁRI ISTVÁN:

Két szempontból akarok a referátumhoz hozzászólni: egyrészt mint az Idegen Nyelvek Főiskoláján a magyar nyelvtan előadója, másrészt mint volt középiskolai tanár.

I. Az Idegen Nyelvek Főiskoláján a magyar nyelvtan oktatásának kettős feladata van: az anyanyelv tudatos ismeretére nevelni és ugyanakkor ezen keresztül a lehetőségekhez képest segíteni az idegen nyelvek biztos elsajátítását. Az elmúlt tanévben sok nehézséggel kellett megküzdenünk, mivel a hallgatók kilenctized része a középiskolában egyáltalán nem tanult nyelvtant, és nem rendelkezünk még megfelelő gyakorlattal sem. Ennek következtében az egész év folyamán, de különösen az I. félévben a hallgatók közül többen nyelvtanellenes hangulatot tanúsítottak, ezt azonban a félévre sikerült felszámolnunk, s az évvégi vizsgák azt mutatták, hogy a hallgatók zöme tudatosan és gyakorlati módon ismeri a magyar nyelvtant. Az idén sokkal jobb a helyzet: minden hallgató legalább heti 1 órában tanult nyelvtant, s így minden reményünk megvan arra, hogy a félévi vizsgákon anyanyelvi ismeretekből jól szerepelnek hallgatóink.

Az előadó által emlegetett hibák egy része nálunk nincs meg: a tanterv fokozatos felépítésű, az első évben leíró nyelvtant hallgatnak (ezen belül fonetikát is), a másodévben stilisztikát és a harmadik év első felében a magyar nyelv fejlődéstörténete c. rövid nyelvtörténeti áttekintést. Tankönyv ugyan nincs, azonban közös jegyzetet adunk ki minden szak hallgatói számára, s minden évfolyamon átvesszük a teljes anyagot. A három óra leíró nyelvtani előadás begyakorlására szolgál a szeminárium, ezen túlmenően a legjobb hallgatók számára kéthetenként nyelvészeti szakkört tartunk, ahol egy-egy hallgató adja elő dolgozatát, s a többiek az irodalom elolvasása után megvitatják. Természete-

sen a többi tanszék tanárai is segítik a magyar nyelv tanítását, jóllehet az elmúlt évben még nem minden tanárról mondhattuk ezt el.

A meglevő hibák kiküszöbölésére a következő feladatok megoldását látom szükségesnek :

1. még gyakorlatibbá kell tenni a nyelvtani oktatást;
2. több segítséget kell nyújtanunk az idegen nyelvek tanításának;
3. tisztáznunk kell a leíró nyelvtanban a leíró és a történeti rész arányát;
4. meg kell valósítani a nyelvtani terminológia összeegyeztetését;
5. tisztáznunk kell a nyelvtan felosztását, a nyelvtani kategóriákat, s ebben itt, a Főiskolán tekintettel kell lenni a négy idegen nyelvre is.

II. Az egyetemi oktatással kapcsolatban nekem is az a véleményem, hogy a hallgatónak adják elő az egész vizsgai anyagot, nagyon helyesnek és eredményesnek tartom az egységes tankönyvet és végül feltétlen fontosnak tartom a tudományos jelleg kidomborítását. Éppen ez utóbbi érdekében javaslom, hogy a szemináriumokon ne csak anyagvisszakérdezéssel vagy esetleg cikkek ismertetésével, nyelvemlékek olvasásával foglalkozzanak, hanem minden hallgató minden évben önállóan készítsen el egy-egy szemináriumi dolgozatot, mert csak ez biztosíthatja a tudományos munka elsajátítását.

Véleményem szerint a tanárképzés és a tudósképzés nem áll ellentétben egymással. Az ezzel kapcsolatos problémát úgy lehetne megoldani, hogy lennének kötelező kollégiumok és ugyanakkor speciális kollégiumok is, elsősorban a későbbi tudósok számára, de természetesen fakultative azok is hallgathatnák őket, akik tanároknak készülnek.

Az egyetemi oktatás megjavítása azonban nem segítene azokon a tanárokon, akik már régen kint tanítanak, vagy az elmúlt években kerültek ki általános és középiskolákba. Ezeknek a száma elég magas, tehát nem nélkülözhetjük őket semmiképpen az oktatásban. Abból kiindulva, hogy csak az taníthat jól, aki szereti a tárgyát, s viszont csak az szereti, aki tudja is azt, feltétlenül szakmai továbbképző tanfolyamot kell indítani részükre.

TANTÓ ISTVÁN :

SULÁN elvtárs előadása fejlődést biztosító előadás volt.

A tétel tárgyalásában visszament az alapra, az általános iskolára, s a hibák és azok okainak felfedése kapcsán arra a feladatra mutatott rá, amelyet az előadó után elsőnek MÓD ALADÁR jelölt ki, s amelyet még TAKÁCS ETEL fogalmazott meg nagyon világosan.

SULÁN elvtárs ezt mondta: »...sokkal többre kellene törekedni, arra, hogy a nyelvtan és a helyesírás tudását készséggé fejlesszük«. MÓD ALADÁR, mint aki tökéletesen érzi a lényegét, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség kifejlesztését hangoztatta, TAKÁCS ETEL pedig pontosan idézte a tantervi célt.

Szerintem, mint gyakorlati nevelő szerint ezt a megállapítást az teszi jelentőssé, hogy a fenti célok elérése nélkül egész anyanyelvi oktatásunk kudarcot vall. SULÁN tehát a nyelvtantanításnak azt a mozzanatát emelte ki, amely a legfontosabbak egyike.

Állítom, hogy a készséggé fejlesztés a pedagógusok legnagyobb próbája. Türelmüket, leleményességüket, gyakorlatiasságukat ez teszi igazán próbára. A szakdidaktika nyelvén ezt így mondhatnók: érdekeltté tudjuk-e tenni tanulóinkat az anyag tanulásában, és bele tudjuk-e lendíteni őket a jókedvvel végzett, öntevékeny munkába. Ez a kérdés bővebb kifejtést kívánna.

A KM-től ezzel kapcsolatban azt kérjük, hogy a tanmenet beosztásában, főleg a VII. és VIII. osztályban, biztosítson helyet a számonkérő és begyakorló óráknak.

KERÉKGYÁRTÓ IMRE:

A közép- és általános iskolák, városi, falusi és tanyai nevelők százainak nevében köszöntöm a Kongresszust. Igaz ugyan, hogy előttem már felszólalt egy fiatal kartársnő, aki a hozzászólását a nevelők nevében mondotta el, s így látszólag felesleges mégegyszer ugyanazoknak az üdvözetét és kívánságait tolmácsolni, a kartársnő azonban inkább egyéni észrevételeit juttatta kifejezésre s legfeljebb azoknak a problémáit, akik alig fél éves iskolai munka után mindjárt az egyetemek sajátos körülményei közé jutottak. Ilyen nevelő azonban kevés van, amint épp ezért kevés azoknak a száma is, akik magukénak valának azokat a javaslatokat, amelyeket a felszólaló a Kongresszus elé terjesztett. Éppen ezért tartom fontosnak, hogy az ő felszólalása ellenére vagy éppen amiatt én is szót kérjek, hogy rajtam keresztül olyan hivatalosan fel nem kért hozzászóló is elmondhassa, hogy mit vár az iskola az egyetemtől, a tudománytól, akit szolgálati kötelei nem az egyetemhez, de épp az érdekelt iskolákhoz kötnek.

Azzal szeretném kezdeni hozzászólásomat, hogy szakfelügyelőink jelentései, amelyek az ország legkülönbözőbb részeiből futnak be, szinte egybehangzóan emelnek ki két tényt. Az egyik megállapítja, hogy nyelvtanításunk színvonala, a tanulók nyelvtani tudása, az új évfázatokban, az alsóbb osztályokban örvedetesen emelkedik. Ennek örülünk, s úgy látjuk, hogy része van ebben annak a jelentős munkának is, amelyet SZTÁLIN elvtárs nyelvtudományi munkáinak megjelenése óta a Közoktatásügyi Minisztérium ezen a területen végez. A másik tény azonban szomorú. Szakfelügyelőink egyöntetűen úgy találják, hogy a leghiányosabb szakmai tudást, a legteltesebb módszertani tájékoztatlanságot azoknál a nevelőknél tapasztalhatják, akik épp a legutolsó években szereztek az egyetemeken diplomát. Az egyetem a hibák gyökerét az előkészítésben keresi, szeretné azonban rámutatni, hogy mi ennek ellenére úgy látjuk, hogy ezeket a kartársainkat az egyetem nem készítette fel kellőképp jövőző feladataikra, hivatásukra.

Az iskola az egyetemektől jól képzett, mindkét lábukkal a földön járó nevelőket vár. Nem új probléma, de nem árt újra hangoztatni azt a követelményt, hogy felsőoktatási intézményeinknek meg kell találnia és teremtenie a tudósképzés és a tanárképzés egyensúlyát. A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy a gyermekek egy ideig tisztelettel nézik azt a nevelőt, aki az egyetemen szerzett nyelvészeti tudását mind rájuk zúdítja, később már inkább megmosolyogják, holott mi azt szeretnők, hogy tanuljanak tőle. Ehhez módszertani képzés kell s egész tömören megfogalmazva: jelenleg ilyen — legalább is nyelvészetből — az egyetemen nincs. Természetesen a módszertan tanítása csak az érem egyik oldala. A másik oldal az a követelmény, hogy leendő tanárainknak egyetemi éveik alatt kötelező előadások alakjában a lehető legmagasabb tudományos fokon meg kell ismerkedniük az egész nyelvtani anyaggal. Ez azt jelenti, hogy a kötelező tanárképző előadásoknak az egész nyelvtant fel kell ölelniük, míg ezek mellett a tudósképző előadások teljes aprólékossággal merülhetnek egy-egy részletprobléma boncolgatásába. Tudjuk jól, hogy egyesek ettől a követelménytől a tudományos színvonalat féltik. Helytelen szembeállítás. Orvostudományunk színvonala sem csökkent soha azáltal, hogy jövőző orvosaink az egész anyagot hallgatták, tanulták az egyetemen s

úgy gondolom, a Kongresszus tagjai is nyugodtabban fekszenek adott esetben a műtőasztalra, abban a tudatban, hogy az operáló sebész a vakbélén kívül a szív működéséről is hallott valamit egyetemi tanulmányai során. Igaz, hogy az orvostudományban ilyen aggály nem merült fel soha, műszaki tudományaink képviselői sem féltik a tudományos színvonalat attól, hogy a műegyetemen az egész szakmai anyagra megtanítsák a hallgatókat.

Ezek a tudományok azonban mindig az életre neveltek, élethivatásra képeztek. Nyelvtudományunkkal szemben az élet hosszú évtizedeken keresztül semilyen igényeket nem támasztott. Ha most a helyzet megváltozik, s az élet — többek között az iskolán keresztül — dörömböl a nyelvészet kapuján, nem kell megijedni, sőt örülni kell, hogy végre nemcsak az a fontos, hogy hidjaink tartósak, embereink egészségesek legyenek, hanem az is, hogy a szocializmus építésében résztvevő milliók helyesen gondolkodjanak, tartalmilag és formailag helyesen közöljék egymással gondolataikat, érzelmeiket, akaratukat. A nyelvtudomány megtisztelő feladata, hogy erre — nem utolsó sorban épp az iskola közvetítésével — megtanítsa az egész nemzetet.

Az iskola azonban nemcsak jól képzett, szakmailag felkészült nevelőket vár a nyelvtudománytól. Munkánk eredményességében döntő szerepet játszik, hogy iskoláinkban kik tanítanak, de nem mellőzhető a mit kérdése sem. SZTÁLIN elvtárs tanulmányainak megjelenése után új utakon indult el az iskolai anyanyelvi oktatás. A rohamosabb fejlődést mégis igen gyakran meggátolja az a körülmény, hogy nyelvtudományi munkáink a legalapvetőbb kérdésekben is ellentmondásokat, ellenkező nézeteket tartalmaznak. A szocialista pedagógia elvei szerint a tantárgy didaktikailag feldolgozott tudomány, minden szaktárgy tanításának a korszerű tudomány szilárd eredményeire kell támaszkodnia. Mire támaszkodjon azonban nyelvtanításunk, ha azt tapasztaljuk, hogy nyelvészeink véleménye szerint maga ez a szó: nyelvtan, annyiféle jelent, ahányan beszélnek róla. Valahányszor ezt a kérdést felvetjük, tudósainkban alaptalan aggály támad. Valahogy úgy képzelik, hogy az iskola a tudomány vulgarizálását követeli tőlük. Van, aki kétségbeesve tiltakozik; a tudomány nem válhat receptgyűjteménnyé. A tudományt a problémák, a viták viszik előre. Nem lehet a dolgokat mereven elskatulyázni. Mindazok, akik a kérdésre ilyen értelemben igyekeznek feleletet találni, súlyosan tévednek. Az iskola mindezekkel tisztában van. Az iskola a nyelvtudománytól csak azt a szilárd állásfoglalást követeli, amelyet 1952-ben nyelvészeink a magyar nyelvről és a nyelvtanról egyöntetűen vallanak.

Befejezésül nyomatékosan szeretném hangsúlyozni: általános és középiskoláinkban anyanyelvi oktatás folyik. Népünk nyelvének és irodalmának megismertetésén és megszerettetésén keresztül a tanulók logikus gondolkodását, szóbeli és írásbeli kifejezőkészségét, nyelvi kultúráját kívánjuk emelni. Ehhez a feladathoz ad segítséget számunkra a nyelvtudomány. Helytelen lenne azonban, ha a részt kiemelnők az egészből, a nyelvtant elszakítanók az irodalomtól, mert ez célunkat hamisítaná meg.

Meg vagyunk győződve arról, hogy nyelvészeink megértéssel fogadják kéréseinket, és segítenek feladataink megoldásában.

KANIZSAI-NAGY ANTAL:

Azt hiszem, hogy nyelvtudományunk és egyetemi nyelvészeti oktatásunk problémái elválaszthatatlanok az általános és középiskolai nyelvtani oktatás kérdéseitől. A kettő szoros kapcsolatban van, hiszen az általános és középiskola

neveli a jövő nyelvtudósait, az iskolai nyelvtanoktatás készít elő az egyetemi nyelvészeti tanulmányokra, viszont az egyetem képi az iskolában nyelvtant tanító tanárokat, s a tudományos kutatás eredményei szabják meg az iskolai nyelvtanítás anyagát.

Felszólalásomban ilyen összefüggésben szeretném a kérdést megvilágítani. Az általános és középiskolai nyelvtanítás mai helyzetét csak úgy érthetjük meg, ha röviden foglalkozunk multjával is.

A Horthy-rendszer osztályiskolaiban a nyelvoktatást is az uralkodó osztályok érdekeinek rendelték alá. Az elemi iskolában nyelvi oktatásról alig-alig beszélhetünk; munkásosztályunk és dolgozó parasztságunk fiait legfeljebb az írásra és olvasásra tanították meg úgyahogy. A kispolgárság számára létesített polgári iskolákban volt valamelyes nyelvtani oktatás, ez azonban alig terjedt túl azon a követelményen, hogy a polgárit végzett tanuló egy nyugtát vagy elismervényt jól-rosszul képes legyen kiállítani.

Elmélyültebb munka csak az uralkodó osztályok fiai számára fenntartott gimnáziumokban folyt, de itt sem annyira a magyar nyelv nyelvtanát tanították, hanem inkább a feudális hagyományok által »megszentelt« latin nyelvét. Az a lehetetlen helyzet következett be, hogy a magyar nyelvet a latin grammatikán keresztül próbálták megközelíteni. A magyar nyelv tanításának színvonala egyre hanyatlott.

A felszabadulás utáni években a nyelvoktatás átmenetileg bizonyos fokig romlott. A burzsoá élménypedagógia hatására, a tanítás »játékosságára« való hivatkozással egyre inkább kiszorították általános iskolai oktatásunkból az »unalmas nyelvtanozást«. A nyelvtanítás, a nyelvtani elemzés kiesése következtében nemcsak tanulóink szorosán vett nyelvi tudása hanyatlott, hanem helyesírási, szóbeli és írásbeli kifejezőképességük színvonala, beszédük tisztasága is. Egyes pedagógusok nyíltan kezdték hirdetni, hogy nyelvtan, helyesírás, fogalmazás tanítására nincs szükség — előadásokat tartottak Petőfiről, vagy Shakespeare-ről, de tanítványaik nem voltak képesek épkézláb magyar mondatok megformálására, s minden leírt soruk hemzsegett a helyesírási hibáktól.

Pártunk felismerte, hogy ez a helyzet tarthatatlan. Az MDP ismert határozata az akkori VKM munkájáról kisöpörte közoktatásügyünk területéről a reakciós pedagógiai elméletek előtt hajbókoló ellenséges elemeket, s élesen mutatott rá az alapos tárgyi ismeretek fontosságára. És rendkívüli jelentőségű volt SZTÁLIN elvtárs nyelvtudományi cikkeinek megjelenése, amelyek szétzúzták a lényegében idealista- misztikus MARR-féle elméletet, és zseniális éleslátással mutattak rá a nyelvi jelenségek lényegére s közvetve az anyanyelvi oktatás fontosságára is.

Az 1950—51. iskolai évre kiadott általános és középiskolai tanterv már előírta a nyelvtan tanítását, és megszabta a heti nyelvtani órák számát. Megjelent felszabadulás utáni első nyelvtankönyvünk az általános iskolák számára. Pedagógusaink azonban sok helyen nem tartották meg az előírt nyelvtani órákat, a nyelvtankönyv több súlyos, tárgyi tévedést tartalmazott, módszertani szempontból pedig elhibázottnak bizonyult; határozott és jól megformált ismeret-anyag helyett bőbeszédű agyonmagyarozás jellemezte, a nyelvtani ismereteket nem kötötte össze a helyesírás, fogalmazás és nyelvhelyesség kérdéseivel.

Az 1950—51-es tanév a helyzet felmérésének, a hibák és a hibák okai felkutatásának jegyében telt el. A vizsgálatok megmutatták, hogy pedagógusaink elvileg nem idegenkednek a nyelvtan tanításától, sőt világosan látják

fontosságát — de egyszerűen elszoktak tőle. Egyik tehetséges, fiatal, fővárosi tanárunk nyíltan beismerte, hogy ő eddig csak irodalomtanárnak tekintette magát, és nem is gondolt arra, hogy a nyelvtan és helyesírás tanításával »vesződjék«.

Kiderült, hogy a főiskolákról és az egyetemekről kikerült fiatal tanáraink kaptak ugyan nyelvtörténeti képzést, de mai, élő nyelvünk tudományában: a leíró nyelvtanban és a nyelvtanítás módszertanában sokan közülük teljesen járatlanok. Általános iskolai pedagógusaink egy részének nem is voltak megfelelő nyelvtani ismeretei, hiszen még a szakosító tanfolyamokon is csak 1950 nyarán indult meg a nyelvtanítás. Középiskolai tanáraink jobban állottak a tárgyi tudás tekintetében, de ők is inkább a nyelv t a n t tudták; pontosabban: a latin, a francia vagy a német nyelv nyelvtanát, de nem a magyar nyelvet. Az ilyen felkészültséggel rendelkező tanárok órái unalmasak voltak, nem tudták a tanulók érdeklődését felkelteni, nem aknázták ki a nyelvtan logikát fejlesztő erejét. Vagy skolasztikus szabályokat magoltattak, vagy a határozott szabályoktól való félelmükben agyonbeszélték a lényegét.

Pedagógusaink jelentős részének jó munkáját és fejlődésre való törekvését bizonyítja, hogy a kedvezőtlen tárgyi feltételek ellenére az 1950—51-es tanév végén a javulás lemérhető eredményekben mutatkozott meg. Az érettségi és képesítő dolgozatok helyesírási hibáinak száma a multhoz képest jelentősen csökkent, a szóbeli feleletek nyelvtani elemzése általában jól sikerültek. Az általános iskolákból a középiskolába jött tanulók nyelvi tudása, helyesírási készsége kielégítőbb, mint a multhban volt.

Az 1951—52-es tanév kezdetére megteremtettük a döntő változás reális feltételeit. A középiskolák számára új, igényes nyelvtankönyv készült, amely tudományos nyelvtani kategóriákkal, jól megfogalmazott szabályokkal dolgozik. Pedagógusaink munkájának megkönnyítésére megjelent »A nyelvtani óra vezetése« című módszertani kézikönyv. Az általános és középiskolákban szigorú rendelet és ellenőrzés biztosítja a nyelvtani órák megtartását. Itt helyeshítenem kell SULÁN elvtárs egyik megállapítását. Az általános iskolák alsó- és felsőtagozatán ugyanis felemeltük a nyelvtani órák számát. Így pl. a felső tagozaton a nyelvtani és irodalmi órák aránya 1:1. Készül az új általános iskolai nyelvtankönyv is.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az anyanyelvi oktatás feltételeit hiánytalanul biztosítottuk. A még meglévő hiányosságok élesen vetik fel további feladatainkat. E feladatok megoldása azonban elképzelhetetlen nyelvtudásaink és egyetemi oktatóink aktív segítségével nélkül. Különösen három olyan terület van, amelyen ezt a segítséget kérjük és igényeljük:

1. Helyesírási szótár kiadása. A Magyar helyesírás szabályai címen, 1950-ben megjelent akadémiai kiadvány sok ellentmondást és pontatlanságot tartalmaz, komolyan akadályozza az iskolai helyesírási oktatás eredményességét.

2. A leíró magyar nyelvtan rendszerének tudományos, a sztálini tanításon alapuló elkészítése, a nyelvi fogalmak egységes terminológiájának kidolgozása. Enélkül jó iskolai nyelvtankönyvek kidolgozása nem oldható meg. Hogy ezen a területen milyen anarchikus állapotok vannak, arra elrettentő például csak azt idézem, hogy az általános iskolai nyelvtankönyv lényegesen eltér a középiskolaitól pl. a szófajok felosztásában és a nyelvtani fogalmak terminológiájában.

3. Harmadik kérésünk a tanárjelöltek oktatásának megjavítása. SULÁN elvtárs elrettentő példákat sorolt fel itt a tanárjelöltek nyelvtani és helyesírási

tudatlanságáról. A példák felsorolását saját tapasztalatomból folytatni tudnám. Teljesen egyetértek SULÁN elvtárssal abban, hogy az egyetemi oktatás feladata nem 1—1 nyelvészeti »tehetség« képzése, hanem széleskörű, a középiskola igényeit is kielégítő oktatás. Ebből következik, hogy az egyetemi oktatásban — egységes program alapján — elő kell adni a teljes vizsgaanyagot, és ezen belül elmélyültebben kell oktatni a leíró nyelvtant és a nyelvtanítás módszertanát.

Mi nyíltan és bizalommal fordultunk ezekkel a kérésekkel nyelvtudósainkhoz és egyetemi oktatóinkhoz, s komolyan reméljük, hogy kérésünk meghallgatásra talál. Az iskolai nyelvtanoktatás megjavítása nyelvtudósaink és egyetemi oktatóink érdeke is. A nyelvtudósokat, egyetemi oktatókat, általános és középiskolai tanárokat összefűzi édes anyanyelvünk forró szeretete és szocializmust építő népünk kultúrforradalmának szolgálata. Az általános és középiskolai nevelők ígérik, hogy mindent elkövetnek az iskolai anyanyelvi oktatás megjavítása terén — ehhez kérjük, ismételten, a tudomány munkásainak és az egyetemi oktatóknak segítő kezét.

SULÁN BÉLA válasza:

Összefoglalómban mindössze három kérdésre térek ki.

1. Sajnálom, hogy záró szavaimat BÁRCZI akadémikus távollétében kell elmondanom, mert első megjegyzésem az ő hozzászólását illeti.

Hozzászólásának négy fő jellemzője volt. Az első az, hogy kiegészítette referátumomat azoknak a mellékkérdéseknek felvetésével, amelyeket nem tárgyaltam. Ezért köszönet illeti. Ezekkel szándékosan nem foglalkoztam, mert egyszerre nem lehet mindenről beszélni, — mint hangsúlyoztam — a fő kérdéseket, egyetemi nyelvészeti oktatásunk legégetőbb problémáit ragadtam ki. BÁRCZI azonban ezeket a főkérdéseket elhanyagolta felszólalásában. A főkérdéseknek ez az elhanyagolása volt felszólalásának második jellemzője. Ezeket a főkérdéseket nem lehet olyan általános megállapítással elintézni, hogy oktatásunkban vannak hibák. Ezt tudjuk. Ezekről a hibákról azonban beszélni kell, ezeket a hibákat elemezni kell, le kell belőlük vonni nyílt vitában, a bírálat és az önbírálat következetes alkalmazásával a tanulságokat ahhoz, hogy ezeket a hibákat kijavíthassuk. Hozzászólásának harmadik jellemzője az volt, hogy teljesen hiányzott belőle az önkritika. Nem beszélt BÁRCZI professzor azokról a kérdésekről, amelyeket felvettem, nem beszélt arról, hogy hogyan is állnak ezek a kérdések egyetemi tanszékeinken. Felszólalásának erre a hiányosságára rámutatott TAMÁS akadémikus is. BÁRCZI akadémikus hozzászólásának negyedik fő jellemzője az a törekvése volt, amely egy olyan látszat keltésére irányult, mintha valamennyi egyetemi oktatónk az ő álláspontján volna, jómagam pedig valamilyen — az »igazi« nyelvészek számára nem érthető — szektáriánus felfogást képviselnék. Nem tartom helyesnek, hogy BÁRCZI az összes egyetemi nyelvészeti oktató nevében beszélt. Ez általában nem helyes. Ő a maga nézetét fejtette ki, mint ahogy ezt több egyetemi oktató felszólalása megerősítette akkor, amikor több kérdésben nem úgy foglalt állást, mint BÁRCZI akadémikus.

2. Szóba került — gyakran bizonyos fokig helytelenül értelmezve, — a tudós- és tanárképzés kérdése, illetőleg a sorok közé rejtve az is, hogyan viszonylik a minisztérium ehhez a kérdéshez. Nem arról van szó, hogy ellenségei vagyunk a tudósképzésnek. Egyáltalában nem. Igenis, tudományos képzést

akarunk az egyetemen, de abban az értelemben, ahogyan azt TAMÁS elvtárs kifejtette. Azt akarjuk, hogy a leíró nyelvtant se úgy tárgyalják az egyetemen, mint a középiskolában. Nem. Úgy gondoljuk, hogy az egyetemen magasabb fokon foglalják össze és rendszerezék a nyelvtani elméletnek, az elmélet elmélyítésének alapján azokat az ismereteket, amelyeket a legjobb középiskolákból a legjobb hallgatók hoznak magukkal. Ez nem tudománytalan dolog, hanem nagyon is tudományos dolog és olyan tudományos képzést ad tanárjelöltjeinknek, amelynek segítségével az iskolába kerülve meg fogják tudni állni helyüket. Az a véleményem — és ez TAMÁS akadémikus hozzászólásából is kicsendült, — hogy amikor a tananyag elmaradott, amikor az egyes tantárgyak között a szerves, logikus kapcsolat hiányzik, akkor ez nem felel meg a tudósképzés követelményeinek sem. És ezen a tudósképzés szempontjából is segíteni kell az egyetemen. A bírálatra és önbírálatra azért van szükség, hogy ezeket a hiányosságokat nyíltan megbeszéljük és javítsunk rajtuk. Tehát ismétlem, a minisztérium nem ellensége, nem lehet ellensége a tudósképzésnek és a tudományosságnak az egyetemen. Vulgarizálás lenne, ha a kérdést így vetnénk fel. A minisztérium igenis azt kívánja, hogy a középiskolai tanárképzés a tudomány színvonalán történjék egyetemünkön. Sajnos, ma még nem ez a helyzet. És sajnálatos módon egyetemünkön a tanárképzés külön szempontjai és érdekei sem érvényesülnek eléggé. Ez azonban más kérdés, amely nem függ össze feltétlenül egyetemi nyelvészeti oktatásunk nyelvtudományi színvonalával. Ezért nem foglalkoztam vele beszámolómban.

3. A vita után úgy látom, hogy egyes egyetemi oktatóink még most sem látják a döntő különbséget az egyetemi oktatás mai és régi jellege és feladata között. Ezt pedig minden egyetemi oktatónak látnia kell, hogy valóban eredményesen és jól végezze munkáját az egyetemen. Miben áll ez a különbség? A múltban az egyetemen az oktatás a tanszékvezető magánügye volt addig, amíg nem került összeütközésbe a fennálló társadalmi-politikai renddel; a tanulás pedig teljességgel a hallgatók magánügye volt. Ma viszont a tanítás és a tanulás az egyetemen egyáltalán nem magánügy. Ma mindkettő köz ügy, a tervteljesítés ügye. Azelőtt nem érdekelte a kormányzatot az, hogy hogyan tanulnak a hallgatók az egyetemen, hányan végeznek a beiratkozottak közül és ezen belül hányan végeznek időre és milyen eredménnyel. Ma mindez nem közömbös számunkra. Egyáltalán nem mindegy, hogy több ezer egyetemi hallgatónk közül lesz-e és mikorra lesz jól képzett szakember. Ez ma egyetlen hazafi számára sem lehet közömbös kérdés. Azelőtt az egy-egy szakon beiratkozott többszáz hallgatóból néhány végzett úgy, hogy kitűnő felkészültséget kapott az egyetemen, de a nagy többségről nem tudtunk semmit. Ma viszont arról van szó, hogy ha pl. 400 hallgató beiratkozik az egyetemen egy bizonyos szakra, akkor a feladatunk biztosítani, hogy négy, vagy öt év múlva leghetőség 400 jólképzett középiskolai tanár, vagy szakember hagyja el az egyetemet, különben nem teljesítettük a tervet. És ez nemcsak a hallgatókon múlik, hanem az oktatók munkáján is, elsősorban a tanszékvezetők munkáján. Így értem azt, hogy az egyetemi munka az egyetem tervének teljesítését jelenti és ez minden egyetemi oktatónak hazafias ügye, hazafias kötelessége. Ebből az alapvető különbségből következik az, hogy változtatni kell az egyetemi oktatás módszerein. Világos, hogy húsz hallgatót másként lehet és kell tanítani, mint 200—300-at.

BÁRCZI akadémikus azt mondta, hogy én túl sötétnek festettem a helyzetet. Itt félreértésről van szó. Nem festettem túl sötétet. De látni kell,

hogyan az a helyzet, amelyben egyetemi nyelvészeti oktatásunk ma van, nem rózsás. Erre egyébként több felszólaló szintén rámutatott. Legjobb meggyőződésem szerint úgy vetettem fel a fő kérdéseket és fő hiányosságokat, ahogy mi a minisztériumban látjuk őket. Azért tárjuk fel teljes meztelenségében a helyzetet, mert javítani akarunk rajta. Nem látjuk tehát sötéten a helyzetet. Ellenkezőleg, nagyon mélyen optimisták vagyunk és hisszük, hogy — ezeket a kérdéseket egyetemi tanárainkkal, oktatóinkkal együtt nyíltan megvitatva — meg tudjuk javítani a mai nem kielégítő helyzetet.

Ehhez a beszámoló vitája és a Kongresszus eddigi munkája máris nagyban hozzájárult. Ezért köszönöm a Kongresszus segítségét.

KNIEZSA ISTVÁN elnöki zárószava

Mint elnöknek engedjék meg, hogy nyomatékosan kiemeljem az előadó szempontjait. Ennél különösen nevezetes az, hogy az előadó egyúttal a nyelv-tudomány egyetemi oktatásának egyik irányítója, amit tehát mondott, az nemcsak saját egyéni felfogása, hanem a minisztérium álláspontja is. Rendkívül örvendetes, hogy a minisztérium ilyen komolyan és lelkiismeretesen foglalkozik a magyar nyelvtudomány oktatásával az egyetemeken is, az alsóbb fokozatokon is. Azt is csak üdvözölni tudom, hogy ezt a kérdést ide, a nagy nyilvánosság elé hozta, és remélem, hogy most már nem fog mellékvágányra terelődni.

A nagyszámú hozzászóló értékes előadásával az időelőrehaladottságára való tekintettel nem foglalkozom, de nem mehetek el szó nélkül BARÓTHI DEZSŐNEK, a szegedi bölcsészkar dékánjának azon megjegyzése mellett, hogy az irodalomtörténet és a nyelvészet együttműködése a nyelv és nyelvtudomány terén is múlhatatlanul szükséges. Teljesen beteg állapot, hogy az irodalomtörténet és a nyelvészet nemcsak hogy nem érdeklődik egymás munkája és eredményei iránt, hanem jóformán ellenségesen áll egymással szemben. Ez a legnagyobb mértékben elítélendő. Utoljára, de nem utolsósorban melegen üdvözlöm MÓD ALADÁRnak, a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége tagjának felszólalását, amelyből kiderül, hogy a MDP mindenféle égető, országos probléma mellett országos kérdésnek tartja a magyar nyelvtudomány ügyét is, amelyet pedig mi hajlandók vagyunk, sokszor helytelenül, csupán a magunk belügyének tekinteni. Kiderült ebből, hogy dehogy is a mi belügyünk, hanem az egész népi demokrácia egyik központi kérdése. Teljesen egyetértek vele abban, hogy a nyelvi oktatás bizonyos fokú eredménytelenségéért mi, nyelvészek is hibásak vagyunk. Nem a hallgató, hanem az előadó a hibás, ha a nyelvtan iránti érdeklődést nem tudja a hallgatóságban felkelteni. Nincs olyan száraz tárgy, amelyet megfelelő módon — elsősorban az előadónak a tárgy iránti lelkesedésével — nem lehetne érdekessé, a hallgatók számára élvezetessé tenni. A másik szemponttal is teljesen egyet értek, amelyet MÓD ALADÁR felvetett. A nyelvtanításon keresztül ugyanis az ifjúságot meg kell tanítani a logikus gondolkodásra. Én csak annyiban módosítanám ezt a gondolatot, hogy a logikus, értelmes gondolkodásra való nevelést nem a nyelvészettel az egyetemen kell kezdeni, hanem majdnem minden tárggyal és már az általános iskolában.

Végül hadd szóljak még egy-két szót egy nyelvészeti belügyről: a szakkritikáról. Egy tudomány, amelyben a kritika nem érvényesül eléggé, előbb-utóbb okvetlenül elsorvad. A kritika tehát rendkívül fontos. Sajnos, a magyar nyelvtudományban kb. 30 éve alig van kritika, és ami mégis volt, betegesen

jelentkezett, mert szinte csak személyeskedésből állt. De a régebbi, 1918 előtti időben ez egészen másként festett. Nemcsak a nyelvtudományban, hanem a történettudományban, a néprajzban is komoly viták folytak egy-egy probléma fölött és hogyha ez is itt-ott személyes sértegetésekig is fajult (úgy látszik, ezt nagyon nehéz elkerülni), a lényeg mégis az igazságért való harc volt. A nyelvtudomány terén is számos eredményt a viták során értek el. A vita tehát — nézetem szerint — még akkor is hasznos, ha egy kis személyeskedéssel jár, de anélkül rendkívül fontos és nélkülözhetetlen. A bírálattól még akkor sem szabad tehát megriadni, ha a barátainkról van szó és féltő, hogy megharagusznak. De a tárgyas bírálatot mindenkinek birni kell.