

Első
Magyar
Alkalmazott
Nyelvészeti
Konferencia

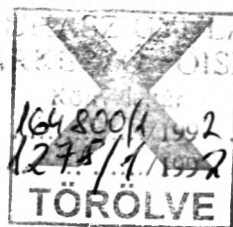
1.



Nyiregyháza
1991. május 3-4.

TANÁRKEZELŐISKOLA

Közp. napló 164800/1 1992SZ
Alk. napló 1275/1/1992SZ



3727



0006840

BEVEZETÉS



A kiadvány első és második kötete tartalmazza a konferencián elhangzott előadások írásbeli változatát, abban a formában, ahogyan azokat a szerzők rendelkezésünkre bocsátották. A dolgozatok tematikus csoportosítása során követjük a konferencia plenáris- és szekcióüléseinek rendjét. Azokat az írásokat, amelyeknek szerzői nem szerepeltek a konferencia előzetesen kiadott programfüzetében, a második kötet végén, a szerzők családneveinek ABC-rendjében helyeztük el.

A kötetben való tájékozódást két jegyzék, a Tárgymutató és a Névmutató szolgálja. A Tárgymutató a konferencia programfüzetéből ismert szekcióülések felsorolásával lényegében véve a dolgozatok tematikus rendezését hivatott elvégezni. A szekciók címeit a kötetben a Tárgymutatóban jelzett helyen nem ismételjük meg, mert újabb - csupán egyetlen sort tartalmazó - lapok beiktatásával nem kívántuk a kiadvány terjedelmét növelni. A szekció megnevezése után található arab szám tehát azonos az adott szekcióban elsőként feltüntetett előadás első oldalszámával. A római számok mind a tárgy- mind a névmutatóban a kötetszámokra utalnak. A Névmutató a kiadványban található szerzői családneveket gyűjti össze ABC-rendben. Az arab szám itt az adott szerző dolgozatának első oldalszámára utal.

Végezetül itt is szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik segítséget nyújtottak a konferencia megszervezéséhez, a kiadvány megjelentetéséhez. Köszönet illeti az anyagi támogatásért a Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága I. Osztályát, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Koordinációs Tanácsot, az "OKTA" GMK-t és a TIT Jurányi Lajos Egyesületet.

Nyíregyháza, 1991. július

DR. SZÉKELY GÁBOR

TÁRGYMUTATÓ

Plenáris ülés (nyitó)	I.	5
Plenáris ülés (záró)	I.	19
Általános iskola - középiskola I.	I.	33
Általános iskola - középiskola II.	I.	83
Nyelvtanárképzés (átképzés) I.	I.	129
Nyelvtanárképzés (átképzés) II.	I.	178
Lektorátusi nyelvoktatás, szaknyelvoktatás I.	I.	215
Lektorátusi nyelvoktatás, szaknyelvoktatás II.	I.	246
Lexikográfia I.	I.	292
Lexikográfia II.	I.	350
Nyelvművelés, helyesírás	I.	416
Szociolingvisztika I.	II.	466
Szociolingvisztika II.	II.	515
Pszicholingvisztika I.	II.	572
Pszicholingvisztika II.	II.	614
Számítógép és nyelvészet I.	II.	668
Számítógép és nyelvészet II.	II.	699
Fordítás és nyelvoktatás	II.	729
Video és nyelvoktatás	II.	775
Kerekasztal az állami nyelvvizsgáról	II.	801
A programfüzetben nem jelölt dolgozatok	II.	811

MB 258. 408/1



NÉVMUTATÓ

Albertné Herbszt Mária	II. 515	Erdősné Gábor Éva	II. 817
Antalné Kolláth Anna	II. 481	Fábiánné	
Antalné Szabó Ágnes	I. 450	Nádudvari Tatjana	II. 643
Aradi András	I. 259	Farkas Ferenc	I. 337
Bakonyi István	II. 797	B. Fejes Katalin	II. 472
Balázs Géza	II. 477	Fodorné Balthazár Enikő	I. 255
Bálint Zsuzsanna	I. 120	Fodor Zója	I. 237
Balla Tiborné	I. 412	Gadányi Károly	II. 542
Balogh Dezső	I. 315	Gángó Lászlóné	II. 537
Balogh István	II. 764	Gergelyi Mihály	II. 742
Balogh László	II. 614	Gömöry László	II. 614
Baloghné Puskás Beatrix	I. 90	Györke Zoltán	I. 382
Barabás László	I. 138	Gyúróné Fekete Erzsébet	I. 284
Barabásné Deme Zsuzsa	I. 75	Hajdú Erzsébet	I. 169
Barota Mária	I. 246	Hajzer Lajos	I. 360
Bartha Csilla	II. 532	Hegedüs Imréné	I. 398
Békési Imre	II. 576	Hell György	I. 33
Béky Lóránd	I. 41	Heltainé Nagy Erzsébet	I. 441
Bélteki Zoltánné	II. 566	Hidasi Judit	II. 521
Bencze Ildikó	I. 241	Horgosi Ödön	I. 354
Bendik József	II. 735	Horváth Antal	II. 691
Benkő Krisztina	I. 109	Horváth Gáborné	II. 788
Berényi Pálné	I. 232	Horváth Márta	I. 103
Bihari Gábor	I. 394	Horváthné	
Biró Ágnes	I. 320	Kispéter Zsuzsanna	I. 337
Bohákne		Hunyadi László	II. 713
Szabari Krisztina	II. 739	Inántszy Pap Ferencné	II. 655
Boóczné Barna Katalin	I. 163	Jagusztin László	II. 668
Budai László	I. 188	Jagusztinné	
Bun Zoltán	II. 614	Újvári Klára	II. 598
	II. 811	Jánoska Sándor	I. 350
Czeplédi Katalin	I. 299	Jászay László	I. 194
Darabos Zsuzsanna	I. 59	Cs. Jónás Erzsébet	I. 55
Daragó József	II. 614	Jones-Petlane, Avis	II. 526
Diczku Olga	I. 96	Kárpáti Anna	I. 223
Dávid Gyula	I. 184	Kassai Ilona	II. 624
Dörnyei Zoltán	II. 580	Katonáné Mayer Katalin	II. 684
G. Dragálin, Albert	II. 710	Kemény Gábor	I. 24
Drahos József	I. 211	Kiefer Ferenc	II. 824
P. Csige Katalin	II. 551	Kiss G. Gábor	I. 303
Egyed László	I. 390	Kiss István	I. 280
Eöry Vilma	I. 416	Kiss Kálmán	I. 205
Erdei Gyula	II. 591	Kiss Lajos	I. 292

Kissné Lakner Katalin	II. 664	Petneki Katalin	I. 158
Klaudy Kinga	II. 729	Pléh Csaba	II. 843
Kóczyán Nóra	II. 783	Pogány Béla	I. 47
Koltay Tibor	I. 270	Pók Mária	I. 83
Koltói Ádám	I. 425	Pongrácz Judit	I. 215
Kontra Miklós	I. 19	Répási Györgyné	I. 365
Koperniczkyé		Rot Sándor	II. 603
Torma Mária	II. 647	Seregy Lajos	II. 704
Kósa Ferenc	I. 309	Simigné Fenyő Sarolta	I. 265
Kósáné Oláh Júlia	I. 113	Simon Péterné	II. 847
Laczik Mária	I. 372	Soproni András	I. 386
Laczkó Mária	II. 628	Steinerné Molnár Judit	I. 376
Laczkó Tibor	I. 146	Szabó Géza	II. 493
P. Lakatos Ilona	II. 507	Szabóné	
Lendvai Endre	II. 750	Csernovics Klára	I. 250
Lengyel Zsolt	II. 572	Szabó Tibor	II. 767
	II. 614	Szacski Tamara	I. 124
Máté Éva	I. 344	Szanyi Jánosné	II. 660
Máté Jakab	II. 466	Szász Erika	I. 274
Mikó Pálné	I. 329	Szász Lőrinc	II. 851
Minya Károly	I. 454	Szende Aladár	I. 37
Molnár Ágnes	I. 51	Szentiványi Ágnes	II. 801
R. Molnár Emma	I. 325	Szerencsi Katalin	I. 79
T. Molnár István	II. 723	Sziklainé	
Nádudvari Lidia	II. 639	Gombos Zsuzsanna	I. 219
Nagy J. József	II. 634	Szüts László	I. 457
Nagy L. János	I. 333	Tolcsvay Nagy Gábor	I. 421
Nagy Mihályné	II. 609	Tóth Etelka	II. 676
Nagyné Markó Julianna	II. 487	H. Tóth Imre	I. 354
Németh Attila	I. 129	Tóth László	II. 614
Novotnyé Vágási Margit	II. 836	Tóth László	II. 619
Olaszy Gábor	I. 13	Tóthné Kurtán Zsuzsa	I. 152
Orosz György	II. 555	Tóth Szergej	II. 546
Ortutay Péter	II. 754	Tukacsné Károlyi Margit	II. 499
Osváth Gábor	I. 288	Udvari István	II. 563
Ötvösné Vadnay Marianna	I. 226	Ujszászi Zsuzsanna	II. 760
Pacsai Imre	I. 202	T. Urbán Ilona	II. 857
Pajzs Júlia	II. 717	Uzonyi Pál	II. 672
Palásthy M. György	II. 771	Vámos Ágnes	I. 71
Panyko, Sz. Sz.	I. 405	H. Varga Gyula	II. 699
Papp Ferenc	I. 5	Varsányi György	I. 435
	II. 842	Vécsey Györgyné	II. 775
P. Papp Ferenc	II. 680	Végvári Valentyina	II. 792
Pelyvás Péter	I. 178	Vraukó Tamás	II. 745
Pelyvás Péterné	I. 173	Wood, Alistair	II. 586
Pete István	I. 198	Zsemlyei János	I. 429

Papp Ferenc

A betű

1. A hangzó beszéd az emberi faj olyan jeles sajátja, mint az egyenes járás; olyan jeles találmány, mint a tűz. Nem is független ezek-től: az egyenes járás megnyújtotta a gége-traktust és így lehetővé tette több formáns kialakulását, a kevés elemből igen sok értelmes elem összetételének a lehetőségét. Mindez az eredményesebb kollektív munkát; a tűz a változatosabb, mintegy sűrítettebb táplálkozást s az agy ezzel kapcsolatos fejlődését.

A betű egy sokkal-sokkal későbbi emberi találmány, olyan, mint a kerék. Mi a hangzó beszéd viszonya a betűhöz? Mit is jelölünk a betűkkel? Amikor leírom, mondjuk, az "a", "A" stb. betűt, ezzel jelöltem a -- félék, sokan még közülünk is azt mondanák: az „a” hangot. Nem, ez mélységes tévedés, hangot betűvel nem lehet jelölni. Nem, mert a hangok patakja egybeolvad. Mert ha a hangzó beszédet akarnánk valahogy optikusan jelölni, akkor azt csak friss festésű vízfestékekkel, nedves papíron tehetnénk adekvát módon: ahogy a színnek egybefolynak, nincs határuk egymás között, úgy folynak egybe a hangrezgések.

A betűíráshoz a hangok természetes előállításán--előállításán kívül még egy óriási, immár társadalmi találmányra van/volt szükség. Az egybefolyó hangpatakat valahogy, társadalmanként különböző módon, diszkrét tartományokra kell tudnunk osztani. Valami hasonló megy végbe a spektrummal: a szívérvány egybefolyó színeit diszkrét tartományokra kell tudnunk osztani. Így az orosz gyermekeket késői óvodás korban külön megtanítják a goluboj és a sinij szavak használatára: egy oldalon a színes könyvben ki vannak gyűjtve a goluboj, a következőre a sinij tárgyak, az egész előző lap goluboj, a következő -- sinij színű. A nyugateurópai gyerekek, így a magyarok is, nem vettetnek alá ilyen mustrának: nekünk bizony a kék csak kék, blau, bleu, blue stb. egyéségesen. A hangok területén kü-

lön neve van az így kapott, immár egymástól elválasztott, kvantált, diszkrét egységeknek: ezek a fonémák. Ahogy az összeolvadó hangpatakknak mi, mettől meddig, majd egy új hangzaskor megint milyen mélységű, milyen struktúrájú hangzó egység lesz a fonéma -- az a nemzeti hagyománytól, a konkrét nyelvtől függ: a japánban a mi két "kék"-ünk, a [l] és a [r] egyetlen "kék": egy fonéma; a diftongusok egyes nyelvekben egy, másokban két egységet alkotnak; egyetlen nyelven, így a magyaron belül, egyes dialektusokban a kétféle [e] hangok egyetlen egységet (fonémát) alkotnak, másokban kettőt -- és így tovább. Ez a típusalkotáshoz hasonló, de nemzeti hagyományonként változó folyamat az a nagy emberi találmány, amely rárakódik a hangzó beszédre és lehetővé teszi immár nem csupán a hangzó beszédet, hanem az írást is a mi rendszereinkben (másutt erre nincs szükség).

A hangok a beszéd patakjában nyelvektől függő módon--mértékben folynak össze: a magyar hangok kevésbé, az oroszok igen jelentősen. De ez nem változtat az elvi helyzeten: minden hangzó beszédben összefolynak, s abból külön emberi tevékenységgel "tipizálódnak" fonémákká. Nem betűket olvasunk, valamely írásrendszer nem hasonlíthat jobban vagy kevésbé a hangzó rendszerre: betűírás esetében minden hangzó beszéd egyformán, elvileg eltér az írástól: az írás a kotta, annak diszkrét kottafejeiről csupán visszaemlékszünk az élő, hangzó patakra s emlékeink alapján reprodukáljuk azt.

Sokunk tanítómestere, Kniezsa István akadémikus szokta volt mondani gyakorta: az egyes betűírások alapítói, így a cirill írás esetében Cirill és Metód e nyelvek első, nagy fonológusai: megtalálták a fonémákat és ezekre egy-egy írott jelet is alkottak vagy más betűírási rendszerből kölcsönöztek.

A fonéma lényegének megértésére csodálatos példával szolgál Olasz Gábor (1989,63). Mit hallunk a rááll, beleesik VV találkozásakor? Ugye, egy kis szünetet? Nos, "Az ilyen VV kapcsolódások intenzitás szerkezetében a két hang [értsd: fonéma] határán nem mutatható ki semmi változás". Persze, éppen mert nem két hangot

-- az a műszeres mérések szerint egy! -- hanem két fonémát hallunk. Ha valamit magyar füllel hallunk, azok mindig a magyar fonémák realizációi. Még egy példa: a gépi fordítást, kvantált -- ti. írott -- szöveget írott szövegről -- mára már hozzátétőleg megoldották. Ugyanakkor a gépi "megértés" -- hangzó beszéd kvantált,

pl. gépelt szöveggé való átalakítása -- még igen nagy nehézségekkel küzd. Ennek fordítottja, a kis kvantumokból álló kvázi-folyamatos, beszédpatak előállítás -- erről fog Olasz Gábor előadása szólni, szintén nagyobb művészet, mint kvantáltból kvantáltba átmenni.

És még egy aspektusa ennek a kérdésnek. Amikor az -- általában hatéves körüli korú -- gyermek megtanul anyanyelvén írni-olvasni, akkor látszólag a betűket tanulja meg. A valóságban kvantálni tanul, és ha még egy nyelvet anyanyelvi fokon ismert ekkortájt, akkor "egyszerre", "egy csapásra" azon a másik nyelven is, külön tanulás nélkül, még ha mások is a betűk, fog tudni írni-olvasni: épp mert nem a konkrét magyar, orosz stb. betűket tanulta meg, hanem a beszéd kvantálásának nagy emberi-társadalmi titkát.

2. Egyes írásbeliségek (mindvégig a betűírásos rendszereket tartom szem előtt) többé-kevésbé bonyolult, de azért áttekinthető rendszerben mintegy fonémaközpontúak abban az értelemben, hogy igyekeznek valóban (mint annak idején Cirill és Metód) valahogy a fonémát ábrázolni, rögzíteni grafikusan. A fonéma bizonyos, fenti értelemben közel lévén a hanghoz, csak még jobban félrevezetheti az elmélet és a gyakorlat emberét egyaránt: az ember megint azt hiszti, hogy hangokat rögzített /s nem fonémákat/. Ilyen írásrendszer a magyar, az orosz, a német stb. Ezért azután e nyelvek hazai vagy külföldi leírásaiban olvashatunk arról, hogy az orosz nőnemű szavak jó része "A-ra, JA-ra végződik" alanyesetben (valójában: /a/ fonémára, amelyet ilyen vagy olyan betűvel, betűkkel adatunk vissza az írásban), hogy a két azonos mássalhangzóra végződő szavak a velük azonos mássalhangzóval kezdődő ragot rövidítve veszik fel forról, alkalmazottól; ezért egyformán: hellyel, gallyal /helyesen: vagy hosszú, vagy rövid mássalhangzó-fonémáink vannak, superhosszúak nincsenek; a hosszú mássalhangzó fonéma jele a kettőzött mássalhangzó-betű, betűt pedig úgy kettőzünk, hogy...). A finnél, jobbá stb. írásmódok tehát egyáltalán nem kivételesek: e szavak végén hosszú mássalhangzó-fonéma volt, az esetrag csatlakozása után az is maradt.

Élesen szembenáll ezzel például az angol írásrendszer. Ott nem a fonéma, hanem a szó van az írásos ábrázolás középpontjában. Erről alább még részletesebben fogunk szólni.

3. A számítástechnika új feladat elé állította a betűírást. Neve-

zetesen: a nemzeti írásonkénti karakterkészletet valahogy képeseknek kell lennünk a gép karaktereivel visszaadni. Hiszen például az európai írásbeliségek nagy része a latin karaktereket használja lényegében, alapként -- de azért legtöbbször a maga módján "egy kicsit" változtat ezen az alapon. Csak hogy az a baj, hogy a gépen nincs "egy kicsit": valami vagy ilyen karakter, vagy olyan.

A "magyar" ábécé két módon teszi azt lehetővé, hogy a latin alapbetűknél számosabb fonémáit le tudja jegyezni. /NB: hallgatóimtól az első fonetika-előadáson azt szoktam kérdezni: hány hang van valamely nyelvben -- ez beugratás, hang igen sok van -- fonémából van nyelvenként néhány tucat. Szóval magyar fonéma van több, mint latin alapkarakter, e több fonémát kell valahogy visszadnunk a kevesebb betűvel: így jön létre a magyar ábécé./ A "huszita" módszer, amelyet mi egyes magánhangzó-fonémáink jelölésére használunk: a mellékjelezés: á, é, i stb. És a másik módszer: többjegyű betűket alkalmazunk: cs, dz, dzs stb. egy-egy sajátos fonémánk jelölésére.

Mind a két módszernek megvan a maga előnye és hátránya. Erről később szólnunk, most azonban tekintsünk az angol ábécére: ott mellékjeles betűk nincsenek, többjegyűek is alig ("th") -- vajon az angolban kevesebb a fonéma? Aligha: fonéma a környező európai nyelvekben egyaránt néhány tucat van (a magyarban éppen egy kicsit több: főleg a hosszú magán- és mássalhangzók külön fonéma-volta következtében) -- latin alapbetű meg mindenütt annyi, amennyi: lényegesen kevesebb. Nem, az angol ábécé kiinduló kisszámúságát épp az angol írásbeliség egy fentebb már említett sajátosságának, hieroglifikus voltának köszönheti. Hiszen ebben az írásbeliségben az egyes betűk nem az egyes fonémákat jelölik, hanem a betűkkel mint pontokkal-vonásokkal-vesszőkkel stb. a különféle szavak hieroglifáit jelöljük. Vö. a következő angol szavak leírásával: enough, blood--foot, read stb.: vajon mi is az angolban az /f/ fonéma jele? (itt: "gh"), az /a/ fonémáé? (itt: "o^u"). Vagy, megfordítva: vajon mely fonéma felel meg az angol "oo" stringnek? vagy az "ea"-nak? Nem, itt szinte nem lehet/szabad így feltennünk a kérdést. Itt általános esetben csak annak van értelme, ha azt mondjuk: "a 'láb' jelentésű szót így írjuk: "foot", a 'vér' jelentésűt: "blood", az 'elegendő' jelentésűt meg: "enough". Ha a "read" stringet látjuk, vegyük figyelembe annak jelentését: ha az jelen idejű-infini-

típusi, akkor fonéma-megfelelése: [ri:d], ha múlt idejű: [red]. Mármost van, akinek az (angol) írás hieroglifikus volta tetszik (megfelel stb.), van akinek nem -- ez ha nem is ízlés, de legalábbis felhasználói célszerűség kérdése: a számítógépes gyakorlat számára igen kedvező, hogy csak a kisszámú latin alapkaraktert kellett létrehozni, mely méghozzá számos euramerikai nyelv s számos afrikai stb. nyelv számára közös.

Látnunk kell, hogy a fentebb mondottak értelmében végső soron minden betűírás hieroglifikus: láttuk, hogy minden betűírásban nem a betűket olvassuk, hanem azok alapján ráismerünk az egyes szavakra, sőt szókapcsolatokra, s azokat hangoztatjuk élő nyelvi emlékeink alapján. Így, mondjuk, az orosz OKHA semmiben sem különbözik az említett angol "read" stringtől: tudnunk kell e leírt alak jelentését, grammatikai jellemzőit, s csak akkor tudjuk majd hangoztatni: [akná] vagy [ókna]. Az alkalmazott nyelvészet egy teljesen más fertályába átcsapva: Látnunk kell, hogy a globális olvasás, a globális olvasás-tanítás ugyan nekünk elméletileg is megfelel, de azért szőröstül-bőröstül az angol írásbeliség napi gyakorlata alapjához kötődött, abból vonódott el. Vajon megfelel-e nekünk is?

A fonémaközpontúság -- szóközpontúság mellett lehetnek egyéb principiumok is; a több fonéma--kevesebb betű dilemmát az eddig említett módokon kívül is meg lehet oldani. Egy sajátos módszer az orosz ún. slogovoj princip, a szótagonkénti írás elve, szintén számos pozitívummal és negatívummal. Ez utóbbiak közül kiemelkedik -- csak számunkra? --, hogy nehezen érthető/tanítható, még az anyanyelvűek számára is.

Ha tehát más írásbeliséggel dolgozunk, mint a csak latin alapkarakterekkel működő angol, vagy a csak cirill alapkarakterekkel dolgozó orosz, meg kell oldanunk a pótlólagos karakterek kérdését.

Könnyebb a többjegyű betűkkel kezdeni. Néhány évtizede, amikor először írtam erről a kérdésről (Nyr. 97:324.KK./1973) elég élesen kikeltem a többjegyű betűk magyar fogalma ellen. (Egyik érvem ott is tanítási-tanulási volt: a tanár [mondjuk, magyar--német szakos] az egyik órán három betűnek tanítja az s-c-h-t, a másikon egynek a ssz-t.) Ma már enyhébb lennék ebben a kérdésben (is?). Pusztán annyit mondok: a többjegyű betűk felfogásához (és a bur-

költ kétjegyűekéhez, látszólag egyjegyűekéhez, ilyen az x) sajátos szoftver-apparátus szükséges. Nevezetesen: írásunk ezen elemeit vagy külön deklarálnunk kell, vagy például kétlépéses ciklusban összehasonlítani az éppen elemzett szó két-két karakterével. (A magyar írásbeliség számára eddig nem látszott szükségesnek a három- és négyjegyű betűk felvétele, oly ritkák voltak. Ady összes verseinek több mint félmillió fonémájában a "ssz" string a leggyakoribb közülük: 1135 előfordulással.) Esetleg valakit érdekelnek a (programozás) technikai részletei is. Két egyenként kétlépéses ciklust alkotunk. Az egyik beolvassa az elemzendő szót, ennek karakterpárjait hasonlítja össze az egy "szóvá" tömörített kétjegyű betű-kolbász szeleteivel: "csdzgy...". Így azonosítja a kétjegyű betűket. Ahol a háromjegyűekre is szükségünk volt, ott erre alapítva, de kissé másként járunk el. Így pl. a viasszal is háromjegyű "ssz"-t tartalmaz éppen úgy, mint a hosszal. E két szóalak képzésekor ezért előbb megnézi a program, vajon a szó végétől számított harmadik karakter is "s" volt-e (hossz), vagy nem (viassz). Az utóbbiban az instrumentális képzésekor több dolgot is csinál: eldobja a szóvégi z-t és e csonkított tőhöz illeszti a szal végződést. Az előbbiben egyszerűen csak egy al végződést illeszt a tőhöz (a szótári alakhoz). Szinte csak anekdotaként a gép "butaságára" (merevségére) és arra, hogy mennyire kell vigyázni, megjegyzem a következőt. Ha e szóalakpár (viasszal -- hosszal) s a hozzájuk hasonlók miatt (lánnyal--mennyel, hellyel--gallyal stb.) bevettük a "szó végétől számított harmadik karakter" ellenőrzését, akkor majd ki kell kötnünk, hogy ezt a műveletet csak a három karakternél hosszabb szavak esetében kell elvégezni, különben vissza fogja dobni a fával, fúvel stb. alakokat ("subscript wrong!"), hiszen azok kiinduló alakjában: fa, fű nincs a szó végétől számított harmadik betű -- és azzal a program futása e ponton leáll. Kereshetjük, miért.

Persze, az ilyen finomságok alighanem csak egy olyan nagyon-íragozó nyelvben fordulhatnak elő, mint a magyar. Aligha hiszem, hogy, mondjuk, az s-c-h-t valami miatt elemenként meg kellene vizsgálni a németben. Valószínűleg nincs szükség az e-a-u aprólékos elemzésére a franciában sem: elég azt tudnunk, hogy a többször x következik utána (sőt már akkor is, ha csak a-u állt).

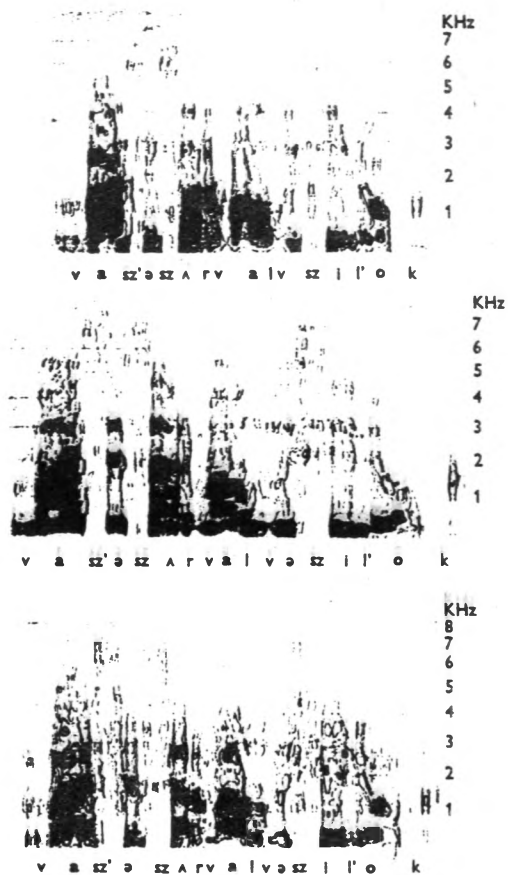
Most tisztán számítógépes szempontból mondhatom: igen nagy szerencsénk, hogy a magyar nyelvbe születünk. Különben nem is tudnánk, mi a magyarok istene. Továbbá: alighanem csak a gép (vagy igen buta idegen ajkú magyartanítványunk) kérdezhet tőlünk ilyet: és mit tegyek, ha a szó túl rövid, nincs végétől számított harmadik betű?

Természetesen az új karakterek létrehozásának is megvan a maga specifikuma. Ott egyszerűen, gépenként különböző módon, meg kell vennünk vagy létre kell hoznunk az "ékezetes betűket" a szó igen széles értelmében. Hiszen új karakternek számít a ç éppen úgy, mint az ë vagy a spanyol "fordított" írásjelek: a gép magától épp úgy nem tudja "megfordítani" az ékezet irányát, mint a kérdő-felkiáltó stb. jeleket. S épp úgy "ékezetnek" tekinti azt, ami az alapkarakter alatt van, mint azt, ami fölötte.

Mind a többjegyű betűk, mind az ékezetesek a betűrendbe állítás kérdését is felvetik. De ez -- megint a magyar hagyomány miatt is! -- olyan nagy kérdés, hogy arra szeretnék egy következő előadást szentelni egy következő konferenciánkon. Tehát ott nem a betűről fogok szólni, mint most, hanem a betűrendről.

Irodalom

Olaszy Gábor, Elektronikus beszédelőállítás. A magyar beszéd akusztikája és formánszintézise. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1989.



1. ábra

Gépi beszédelőállítás írott szöveg alapján

Olaszy Gábor

Fonetikai Laboratórium, MTA Nyelvtudományi Intézet

Bevezetés

A számítástechnika térhódításával egyre szaporodik azoknak az alkalmazási területeknek a száma, ahol a fejlesztőknek nyelvészeti, illetve ahhoz igen szorosan kapcsolódó feladatok megoldására is fel kell készülni. Ilyen feladat például az automatikus szövegbeolvasás (iratok bevitele a számítástechnikai feldolgozó rendszerbe), a nyelvekre jellemző speciális betűk bevitelének (klaviatúra) és megjelenítésének (képernyő, nyomtatás) megoldása, írott anyagok gépi fordítása, automatikus tolmácsolás elhangzó beszéd alapján, az elhangzó beszédjel szegmentálása és ennek alapján írott szöveg előállítása, a beszéd gépi felismerése, értelmezése. Ide tartozik ennek a dolgozatnak a szűkebb témája is, a beszéd gépi előállítása írott szöveg alapján.

Döntően a fonetika és nem kis részben a modern kísérleti fonetika tudományának köszönhetően ma már eléggé részletesen ismerjük a beszédjel létrehozásának mechanizmusát és annak belső részleteit is. Ez adta meg az alapot ahhoz, hogy a kutatások világszerte kiterjedjenek a beszéd automatikus, gépi előállítására is. Magyarországon a 80-as évek eleje óta folynak kutatások a beszéd gépi előállítását illetően. E kutatások fonetikai természetű résztémáin az MTA Nyelvtudományi Intézetének Fonetikai Laboratóriumában dolgoznak, a technikai megvalósítás, műszaki fejlesztés a Budapesti Műszaki Egyetem Híradástechnikai Elektronika Intézetében folyik. E kutatások legújabb eredménye a MULTIVOX többnyelvű általános beszélő periféria számítógépekhez.

A gépi beszédelőállítás mozzanatai

A számítógéppel előállított mesterséges beszéd egy bonyolult, soklépcsős, sokszor egymásra visszaható, sok kompromisszumot tartalmazó algoritmus-sorozat végrehajtásának eredményeképpen jön létre. A feladat megoldása igen komplex, nyelvészeti, kísérleti fonetikai, akusztikai, számítástechnikai, elektronikai stb. ismeretek együttes speciális alkalmazása és összehangolása adhat csak jó eredményt. A megoldási folyamat sok része nyelvfüggő, így egy több nyelvre is felhasználható modellt csak úgy alkothatunk meg, ha a modellben csak a legmagasabb szintű általánosított lépéseket adjuk meg. A részletek kidolgozása már nyelvfüggő. Egy ilyen általános modell a következő

részekből áll:

1. A szintézishez felhasználandó "beszédhangok" csoportjának meghatározása.
2. Az íráskép értelmezési szabályainak kidolgozása.
3. Az írás beszédhang-szintre való transzformációja.
4. A szegmentális szintű időszerkezeti adatok, valamint a prozódiai információ beépítése a szintézisre előkészített adatsorozatba.
5. Az akusztikai megvalósítás szegmentális és szuprasegmentális szinten.

A fentiek közül ebben a dolgozatban két részterülettel foglalkozom részletesebben: az írott szöveg feldolgozásával, valamint egyes prozódiai jelenségek gépi megvalósításával.

Az íráskép értelmezése gépi beszédelőállításhoz

Az írás a beszélt nyelv diszkrét elemsorozatú rögzítése, amely a közlemény leglényegesebb információtartalmát tükrözi. Az írott szöveg karaktereit a beszédelőállítás szempontjából két csoportra kell osztanunk: (1) betűértékű jelek, (2) egyéb jelek.

A betűértékű jelek értelmezése

Ha párhuzamot próbálunk vonni az írott szöveg betűkarakterei és a beszédhangok között, akkor láthatjuk, hogy a betűkarakterek sorozata -- nyelvektől függően -- csak többé-kevésbé tükrözi a kiejtendő beszédhangok sorozatát. Az "egy betűkarakter = egy beszédhang" megfelelés a magyarban az esetek többségében fennáll, de az angolban például többnyire nem. Az automatikus felolvasáshoz tehát első lépésben a betűkarakterek sorozatán transzformációt kell végrehajtanunk, amelynek az eredménye egy beszédhangokat reprezentáló kódsorozat lesz. A transzformációval szemben támasztott követelmények a következők:

(a) Az egy betű = egy hang megfeleltetést hajtsa végre.

(b) A több betű = egy hang megfeleltetést az adott nyelv kiejtési szabályai szerint valósítsa meg.

(c) Fejezze ki a rendhagyó helyesírási formák beszélt formájú változatát. Például a másképp írjuk, másképp mondjuk szabály alkalmazása, mint l="eggy"; színház="szinház"; lesz="lessz". A példákból látható, hogy a kivételes esetek kezelése többnyire a hangidőtartamoknak a szabálytól eltérő beállítására vonatkozik.

(d) Vegye figyelembe a zöngétlenedési illetve zöngésedési szabályokat (pl. háztető, vasgeregelye, fáradt).

(d) adjon lehetőséget a felmerülő kivételek megadására is.

A szöveg egyéb jeleinek feldolgozása

Az írott szövegek nemcsak szavakat tartalmaznak, számos más elemet is használunk az írás során. Ilyenek a számok, a rövidítések, a mozaikszavak stb., valamint az esetleges írásjelek (vessző, kettőspont, pontosvessző, gondolatjel). Az automatikus felolvasás előkészítéséhez a szöveg minden szövegszintű elemét a beszédhangokat reprezentáló kódsorozattá kell alakítani. A számok esetében ezt az átalakítást rendszerint egy külön algoritmus végzi. A számfeldolgozó algoritmus feldolgozza az egész számokon túl a törtszámokat, valamint a sorszámneveket is. A rövidítések, mozaikszavak stb. ilyen formájú feldolgozása szintén szükséges. Az írásjelek esetében külön jelzéseket kell elhelyezni a beszédhangokat reprezentáló kódsorozatban, amelyeket a későbbi prozódiai szerkezet kialakításánál használunk fel.

A graféma--beszédreprezentáció átalakítás algoritmus

E transzformáció végrehajtásához először is meg kell határozni a beszédet reprezentáló elemek csoportját az adott nyelven, majd ezeknek a jelölésmódját. Szándékosan nem használtam itt a 'fonéma' szót, mivel a legtöbb esetben mind fonémákat, mind pedig beszédhangokat szerepeltetni kell ebben az összeállításban. Például a magyarban az *n* nem fonéma értékű, mégis, a jó hangzás érdekében elemként célszerű szerepeltetni; a németben az elharapott szóvégződésnek jobb megoldására a MULTIVOX rendszerben bevezettünk egy er elemet, valamint egy szóvégi "sva"-t. Ugyanakkor külön elemként szerepel a szóbelseji "sva". Az olaszban külön elem a gv, a kv, illetve a redukált u. Látható tehát, hogy a gyakorlati cél -- a köznapi beszédhez minél közelebb álló hangzás elérése -- határozza meg, hogy milyen elemeket használunk fel a szöveg beszélt nyelvi formájának leghűbb, de ugyanakkor leghatékonyabb leírására. Hangsúlyoznunk kell a "leghatékonyabb" szót, hiszen egy gyakorlati rendszer létrehozásánál sok követelményt kell párhuzamosan kielégíteni (tárkapacitás, méret, feldolgozási sebesség, igényelt processzási sebesség, optimális ár stb.). Például a GRAPHON elnevezésű német program (Paunder-Kommenda 1984) több, mint 100-féle beszédhangreprezentációt használ fel az írásképp hű beszéd szintű jellemzésére; a MULTIVOX -- amely egy általános felhasználásra készült kereskedelmi termék személyis számítógépekhez -- ugyanakkor csak 40 elemet tartalmaz erre a célra. Kérdés lehet, hogy hogyan nevezzük ezeket az elemeket? Fonémáknak? Beszédhangoknak? Hangelemeknek? Az interdiszciplináris

részterületek kialakulásával új fogalmak megnevezésével is számolnunk kell. A gépi beszédfeldolgozás területén erre az esetre a külföldi szakirodalomban egyre gyakrabban használt "speech reproduction unit (SRU)" fejezi ki legjobban az egyes elemek lényegét.

A graféma--beszédreprezentáció átalakítás algoritmus a tehát első lépésben a fenti 5 transzformációs szabály figyelembevételével átalakítja a szöveget a beszéd szintű elemek sorozatává. A feldolgozás irány a tetszőleges lehet (balról jobbra, illetve fordítva). A feldolgozási algoritmus elenyésző százalékban (főleg összetett szavaknál a szóhatárokon előforduló speciális betűkombinációknál: pl. hallászavar) téveszthet. Ezekre az esetekre van biztosítva a (d) lehetőség. A transzformációs szabályok belső működését minden nyelvre külön kell kidolgozni.

A szegmentális szintű időszerkezet beállítása

A beszélt nyelv írott formája általában csak a rövid--hosszú oppozíciót fejezi ki, a hangidőtartamok egyéb időszerkezeti paramétereire nincs utalás. A hangidőtartam sok tényezőtől függően változhat, például a hangsúlytól, a hang helyétől egy szón, illetve egy mondaton belül, a hangkörnyezettől stb. A beszélt nyelvben tehát sokféle hangidőtartammal ejtjük az ugyanazon betűvel jelölt hangzót (vö. Gombocz kísérletét 1902-ből az (a:) hang időtartamára vonatkozóan: tát, tátog, tátogat, tátogat, tátogatók, tátogatóknak). Ezeknek a hangidőtartamoknak a korrekt beállítása -- bizonyos szintig -- a graféma - beszédreprezentáció algoritmus második részében történik meg bonyolult szabályok alapján. Az eredmény az, hogy minden beszédhanghoz egy időtartam paramétert rendelünk (pl. egy szorzó faktort), amely azt fejezi ki, hogy az általánosan beállított időtartamot mennyivel kell csökkenteni, illetve növelni, hogy a köznyelvi ejtéshez közel álló időszerkezetet kapjunk.

A szupraszegmentális időszerkezet beállítása

A beszéd szupraszegmentális szintű időszerkezetére vonatkozóan az írott szöveg szintén csak nagyon kevés jelzést tartalmaz. Mindössze néhány írásjel (vessző, gondolatjel, kettőspont stb.) szolgál arra, hogy kifejezzük a szövegben lévő információ ilyen irányú jellemzőit. Nehézség a helyes szupraszegmentális szerkezet jellemzésénél az is, hogy az írott szöveg elemeit (szavak) nem egymástól elkülönítve -- azokat diszkrét elemekként kezelve -- ejtjük, hanem az ún. frázis (egy gondolati tartalomhoz tartozó szövegrész) szintjén összekapcsoljuk őket, folyamatos artikulációval. Tehát

az írás értelmezésénél nemcsak a betűk szintjén találjuk szembe magukat a diszkrét--folytonos szembenállással, hanem magasabb szinten, a szavak szintjén is.

A szupraszegmentális időszerkezet kialakításánál tehát a kimondandó beszédjelet helyenként szünettel meg kell "szaggatni", helyenként pedig az egyes szövegrészeket össze kell vonni, folyamatossá kell tenni.

Szünetek elhelyezése a beszédjelben

Ennek a jelenségnek az algoritmizálása nem egyszerű feladat. Egyrésztől azért nem, mert az írott szövegben nincs mindig egyértelműen jelölve, hogy hol kell szünetet tartani, másrészről pedig azért, mert a szünetek különböző időtartamúak lehetnek. A gyakorlati megvalósítás során sok kompromisszumot kell kötni az optimális és viszonylag nem bonyolult megoldás elérése érdekében. Saját kutatásainkból említek néhány megvalósított szabályt.

1. Vessző értékű szünetet helyezünk el a szövegben a tényleges vessző(k) feldolgozásán túl az ún. "vessző hatású" szavak előtt (pl. és, vagy, stb.).
2. Többféle szünethosszúságot használunk a szövegben. Például más időtartamú szünetet iktatunk be a ha elé, mint az és elé, valamint mást a kettőspont után, mint a pontosvessző után stb.

Összevonások a frázisstruktúra megvalósítására

A frázisstruktúra megvalósítása tulajdonképpen a főnévi és igei szintagmák meghatározásán alapul. Ezen szintagmák korrekt meghatározásához a szöveget a legtöbb nyelvénél szintaktikai elemzésnek kell alávetni. A gyakorlati megoldásoknál vagy egy szótárat alkalmaznak -- ami mindig sokkal kevesebb elemet tartalmaz, mint maga a nyelv -- az elemzéshez, vagy szabályokat alkotnak az összevonandó részek meghatározására. Egyik megoldás sem ad tökéletes eredményt.

A MULTIVOX rendszerben egyik nyelvénél sem használunk külön szótárt a beszédelőállításához a nagy tárigény elkerülése érdekében. A frázismeghatározást az eszperantó változatnál sikerült a legpontosabb megvalósítani, mivel a nyelv szabályos felépítése lehetőséget adott arra, hogy a szavak végződése alapján egyértelműen meghatározzuk azok szófaji mivoltát. A többi nyelvben igyekeztünk olyan szabályokat keresni amelyek részlegesen megoldják az összevonás kérdését. A német változatban a főnévi szintagma meghatározásához a főneveket a szavak első betűjének (kicsi-, illetve nagybetű) vizsgálatával tudtuk meghatározni. Egyszerű szabályt fogalmaztunk meg, ami a gyakorlatban jól bevált: minden főnév után

szintagmahatárt jelző szünetet iktatunk be, kivéve, ha a következő két szó közül egyik sem főnév. Ezen felül a névelőket, az előljárókat és a birtokos névmásokat jelöltük meg, mint összevonandó elemeket.

Példa:

Írott szöveg: Die Kinder kommen mit ihren Freunden aus der Schule um 4 nach Hause.

Kiejtett forma: Die Kinder; Kommen mit ihren Freunden; aus der Schule; um vier nach Hause.

A magyarban alacsonyabb szintű szabályok alkalmazására volt csak lehetőség. Ezek a következők:

-- A névelőket és a nem tagadószt összevonjuk az őket követő szóval.

-- Egyes kijelölt szavakat összevonunk az előttük levővel (a létige összes formáját, az is, egy stb. szavakat).

A gépi beszédelőállítás fejlesztési háttere

A fentiekben felvázolt problémák, megoldási formák konkrét megvalósításához nem elégséges megtervezni az egyes lépések részletes mozzanatait, a megvalósítás során interaktív fejlesztő munkát kell végezni. Ez azt jelenti, hogy az egyes megoldási formák, adatok, szabályok működését folyamatos meghallgatással kell ellenőrizni, majd az eredményt értékelni. Az értékelés után az adatokat, szabályokat javítani kell, majd ismét ellenőrizni működésüket. Ez éppúgy vonatkozik az akusztikai elemtár elemeinek kialakítására, mint a különböző hangidőtartamok helyes beállítására vagy bizonyos intonációs elemek hangzásának kialakítására.

Irodalom

Gombocz Zoltán: A magyar hangok időtartamáról. Nyelvtudomány II. 1909, 93--100.

Olasz Gábor: Elektronikus beszédelőállítás. Budapest 1989.

Pounder B.-Kommenda M.: Morphological analysis for German text-to-speech synthesis. Proc. of the 11th International Conference on Computer Linguistics, 1984.

KONTRA MIKLÓS

NYELV ÉS IGAZSÁGSZOLGÁLTATÁS

1. IGAZSÁGÜGYI NYELVÉSZET

Az igazságszolgáltatásban a nyelvészek sokféle kérdés megválaszolásához nyújtanak szakvéleményt. Egy bűnügyben bizonyítékként használt hangszalagról el kell dönteni, hogy A személy vagy nem A személy beszédét tartalmazza-e (vö. pl. Dumas 1990). Egy kárpótlási ügyben el kell dönteni, hogy adott évben, pl. 1763-ban, a kanadai Ontario tartományban élő Temagami nép ott élt-e, ahol ma él (vö. Chambers 1990). Nyelv, oktatási esélyegyenlőség és igazságszolgáltatás szövevényes kérdéseiben az USA-beli Ann Arborban egy bíróságnak gyakorlatilag azt kellett eldöntenie, hogy a sztenderd amerikai angol és a néger angol egy nyelv-e vagy kettő (vö. Labov 1982 és Kontra és Baugh 1990). A sor hosszan folytatható.

Az igazságszolgáltatásban dolgozó bírók, ügyészek és védőügyvédek, de persze a baleseti helyszíni vizsgálatot végző rendőr is, nyelvi tevékenységet is folytatnak, a ténymegállapításhoz nyelvi anyagot értékelnek, értelmeznek, s magát a ténymegállapítást is nyelvi formában rögzítik. Teszik azonban mindezt anélkül, hogy nyelvészeti ismereteik lennének. Teszik mindezt abban a hitben, hogy a nyelvhasználatról mindent tudnak, ami felelősségteljes munkájuk végzéséhez szükséges. Erről persze szó sincs. Solan (1990), aki gyakorló jogász és képzett nyelvész egy személyben, leír három olyan esetet, amelyekben 1987-ben az USA Legfelsőbb Bírósága nyelvészeti alapon döntött, és mindhárom esetben nyelvészetiileg helytelen, elfogadhatatlan érvelés alapján.

A magyar nyelvészetben igazságügyi alkalmazásokkal foglalkozó szakirodalom alig található. E sommás megállapítás alól egyetlen jelentős kivételt ismerek: Nagy Ferenc könyvét (1980). Pedig a felületes szemlélő számára is nyilvánvaló: a magyar igazságszolgáltatásban a nyelvész szakértők közreműködésére valamint a magyar jogászképzésbe alapfokú nyelvészeti ismeretek beépítésére égető szükség lenne. Állításom részletes igazolására itt nincs terem. Részleges igazolásként bemutatom egy bírósági végzés egy részének utólagos nyelvi elemzését.¹

¹ A periratok egy részének rendelkezésemre bocsátásáért köszönetet mondok dr. Róth Miklós meghatalmazott védőnek.

2. EGY "KOGNITÍV ERŐFESZÍTÉS SZÜLEMÉNYE"

A Dunagate per során Végvári József nyugalmazott rendőrőrnagyról a katonai bíróság végzésének megfelelően igazságügyi elmeorvos szakértői lelet és vélemény készült (a továbbiakban: hivatalos szakvélemény). A védőügyvéd kérésére dr. Császár Gyula főorvos, aki Végvárit korábban kezelte, szintén készített egy "magán szakvéleményt". Császár "kognitív erőfeszítés szüleményének" titulálta a hivatalos szakvéleményt, amit jogosan használt címkének tartok. Lássuk a hivatalos szakvélemény 8. oldalának egyik részletét:²

(1) "Végvári József nyugállományú rendőrőrnagy vádlott cirkuláris jellegű személyiségzavarban szenved, amely időnként betegségsszintűvé mélyül. Hangulati betegsége jellemzően kétpólusú, "depresszív" és "mániform" szakaszok egyaránt előfordulnak. A cselekmény időpontjában betegség értékű állapotban lehetett, és súlyos fokban korlátozott volt cselekményének társadalomra veszélyes következményeinek a felismerésében, és a helyes magatartás megválasztásában."

A kognitív erőfeszítés legnyilvánvalóbban a harmadik mondatról süt. A vélemény végén az az állítás, hogy a vádlott a cselekmény elkövetésekor súlyosan korlátozva volt tette veszélyes következményeinek felismerésében, nívumként szűr szemet a figyelmes olvasónak, mivel a megelőző hét és fél oldalon ezt az állítást semmi sem támasztja alá.

De nézzük meg kissé a dolgok orvosi hátterét! Aki a szakvéleményben leírt cirkuláris személyiségzavarban szenved, ha állapota betegség szintűvé mélyül, cselekedeteinek súlyát nem ismeri fel. Ha állapota nem mélyül betegség szintűvé, cselekményeinek társadalomra veszélyes voltát felismeri. Röviden: ha beteg, korlátozott; ha nem beteg, nem korlátozott. Harmadik lehetőség nincs.

Nézzük még egyszer a szakvélemény harmadik mondatát, immár a lényegre leegyszerűsített formában:

(2) beteg lehetett, és korlátozott volt

Amint azt mindenki tudja, a *lehetett* szó jelentése 'esetleg volt, esetleg nem volt'. (2) tehát két dolgot jelenthet (3 és 4):

(3) beteg volt, és korlátozott volt

(4) nem volt beteg, és korlátozott volt

Mondattani szempontból mindkét olvasat elfogadható, igazolható, ugyanis az *és* kötőszó nemcsak kapcsolatos viszonyt jelölhet a magyarban, hanem következtető viszonyt is. Kapcsolatos viszonyt jelöl az (5) mondatban:

(5) Hazament és megvacsorázott és bekapcsolta a tévét.

² Ez nyilvánvalóan a Btk. kóros elmeállapotról szóló 24. paragrafusa alapján készült.

A kapcsolatos és azonban következtető viszonyt jelöl a (6) mondatban:

(6) "S a kancsók mélységes fenekére néztek,

S lett eltemetése fejökben az észnek"

(Petőfi: János vitéz VI. 15., idézi Rácz, szerk. 1974:439)

Tehát a (3)-beli kötőszót tekinthetjük kapcsolatosnak is, következtetőnek is. Az utóbbi esetben az *és* szinonimája a *következőképp* lesz. Orvosi szempontból a (3) mondat lehetséges állítást fogalmaz meg.

Más a helyzet a (4) mondatnál. Pusztán mondattani szempontból ez is kifogástalan. Az *és* kötőszó funkciójáról eddig mondottak alapján (4) a következőképpen parafrázálható:

(7) nem volt beteg, plusz (=továbbá) korlátozott volt

(8) nem volt beteg, következőképp korlátozott volt

A (8) mondat a laikus számára abszurdnak tűnik és esetünkben orvosilag is kizárható. A (7) mondat talán nem tűnik oly abszurdnak a laikus számára, mint a (8). Aki nem orvos, esetleg el tudja képzelni, hogy Végvári nem volt beteg, de korlátozva volt tettei súlyának megítélésében. Ehhez az értelmezéshez azonban szükség lenne annak kimondására, hogy miért volt korlátozott, ha nem volt beteg. Ami az orvos számára kötelező oksági viszonyt jelent (beteg volt ergo korlátozva volt), a laikus számára nem feltétlenül kötelezően oksági viszony. Az orvosok tudják, hogy a (2) mondat (4) olvasata lehetetlen. A laikusok legfeljebb sejtik ezt, de nem tudják. A laikusok a (4) mondat (7) olvasatát esetleg elfogadják, a (8) olvasatát valószínűleg, de nem feltétlenül, rossznak tartják.

A jelenben elvégzett pszichológiai tesztvizsgálatok személyiségállapotra vonatkozó eredményei nem vetíthetők vissza a múltba. A *beteg lehetett és korlátozott volt* megfogalmazással azonban az orvosszakértők épp ezt tették: 1990. novemberi vizsgálati eredmények alapján Végvári őrnagy 1989. december 25-i állapotára következtettek.

A laikusok, például újságírók de az ügyben ítélező katonai bíró is, úgy olvasták/hallgatták az orvosi szakvéleményt, ahogyan az laikusoktól elvárható. A Magyar Nemzet (kisballa) néven tudósító újságírója 1990. november 22-én ezt írta:

az őrnagy a vád tárgyává tett cselekmény elkövetésének időpontjában, tehát 1989. decemberében olyan személyiségzavarban szenvedett, amely őt súlyosan korlátozta abban, hogy...

A bíró sem bíbelődött sokat azzal, hogy egy esetleges betegségből kötelezően következik-e a korlátozottság, vagyis hogy a betegségtől függetlenül állítják-e az orvosszakértők, hogy Végvári korlátozva volt. Lássuk az igazolást!

(9) A vádlott ebben az időszakban cirkuláris személyiségzavarban szenvedett (végzés, 3. oldal)

Amit tehát az orvosok (1)-ben feltételezőként fogalmaztak meg, a bíró a *végzésben* ténynek tekintette.

(10) A cselekményei elkövetésének időpontjában betegségértéktől állapotban lehetett és emiatt súlyos fokban korlátozva volt... (végzés, 10. oldal)

Ebben az esetben a bíró oksági viszonyt olvas ki a szakvéleményből, erre utal egyértelműen az orvosok által nem használt *emiatt* kötőszó használata. (10) a bíró itteni olvasatában azt jelenti, hogy Végvári függetlenül attól, hogy beteg volt-e vagy nem, korlátozva volt. Ez azonban orvosilag nonszensz.

(11) a vádlott a cselekményei elkövetésekor cirkuláris jellegű személyiségzavarban volt (végzés, 14. oldal)

Itt ugyanaz történik, ami (9)-ben: az orvosok feltételezését a bíró ténynek tekinti.

(12) A terhére rótt bűncselekmények elkövetésének időpontjában betegségértéktől állapotban lehetett és súlyos fokban korlátozva volt... (végzés, 26. oldal)

Itt a bíró gyakorlatilag szó szerint idézi az orvosokat, nem erőlteti bele a szövegbe az oksági értelmezést, mint tette korábban (10). Itteni megállapítása önellentmondásba keveri a bírót, hiszen (9)-ben ÁLLÍTOTTA, hogy Vágvári őrnagy beteg volt, (12)-ben azonban csak FELTÉTELEZI ugyanezt.

Ezek után a végzés 28. oldalán a bíróság megállapítja, hogy

(13) a katonai bíróság megalapozottnak találta az igazságügyi elmeorvoszakértőknek azt a megállapítását, hogy a vádlott a terhére rótt bűncselekmények elkövetésének időpontjában súlyos fokban korlátozva volt...

Itt tehát a bíróság nem foglalkozott az orvosi vélemény laikusok számára lehetséges kétértelműségével, nevezetesen azzal, hogy a korlátozottságnak előfeltétele-e a betegség, vagy pedig esetleges betegségtől függetlenül is fennállt-e. Egyszerűen az utóbbi--laikusok számára megengedhető, orvosilag lehetetlen--értelmezést "találta megalapozottnak".

Végül a végzés 35. oldalán ezt olvassuk:

(14) a vádlott már hosszabb ideje személyiségzavarban szenved, amely személyiségzavara a cselekmények elkövetésének időpontjára olyan súlyossá vált, hogy az betegségi szintűvé mélyült és a depresszív és a mániiform hangulati változásokkal járó cirkuláris személyiségzavara öt súlyos fokban korlátozta...

Itt tehát a bíróság visszatért a már (9)-ben használt formulához, az orvosok feltételezését ténnyé transzformálta. E "tényből" most már aztán orvosilag is helytállóan következik a következmény: Végvári korlátozva volt tettei súlyának megítélésében.

Az orvosok kognitív erőfeszítését ily módon egy bírósági erőfeszítés követte. Az orvosok nem állították, hogy Végvári őrnagy beteg volt, következésképp, orvosi szempontból korrekten nem állíthatták, hogy korlátozva volt. Kétértelmű megfogalmazásuk azonban teret nyitott a laikus (és esetlegesen tendenciózus) értelmezéseknek. A kétértelműséget egyrészt a következtető, de egyben kapcsolatos és kötőszó használata

okozza. Másrészt, s ez fontosabb, a *-hat* képzős és az a nélküli állítmány koordinálása. Ha például az ittaságnak előfeltétele az alkoholfogyasztás, csak azt mondhatjuk, hogy valaki alkoholt fogyaszthatott és ittas lehetett. Azt nem mondhatjuk, hogy alkoholt fogyaszthatott és ittas volt, hiszen: ha nem fogyasztott alkoholt, nem lehetett ittas.³ A bíróság, laikus nyelvhasználóként és orvosi ismeretek híján, egy orvosilag lehetetlen, de laikusok számára esetleg lehetséges módon olvasta a szakvéleményt, így:

1. egy feltételezést ténynek olvasott (9)
2. a kétértelmű és köztöszöt egyértelműsítette (10)
3. a (9)-beli transzformációt megismételte (11)
4. az eredeti szakvéleményt is felidézte (12)
5. az ok említése nélkül az okozatot mint tényt elfogadta (13)
6. az 1. lépésben általa kreált "okot" (9) oksági viszonyba állította (10) az orvosok által oksági viszonyba nem állított okozattal (14)

E szerint: a katonai bíróság végzésében Végvári őrnagy beteg volt és, következésképpen, korlátozva volt.

Hivatkozások

- Chambers, J. K. 1990. Forensic Dialectology and the Bear Island Land Claim. In: Rieber és Stewart, 19-31.
- Dumas, Bethany K. 1990. Voice Identification in a Criminal Law Context. *American Speech* 65:341-348.
- hivatalos szakvélemény. Készítette dr. Nagy Ervin és dr. Kovács Gábor katonai igazságügyi elmeszakértő és dr. Görög Éva igazságügyi pszichológus szakértő, Budapesten, 1990. november 12-én. E. szám: 179/90.
- Kontra Miklós és John Baugh. 1990. Önként s dalolva adja fel nyelvét s kultúráját? *Regio* I. évf. 2. szám:27-42.
- Labov, William. 1982. Objectivity and Commitment in Linguistic Science: The Case of the Black English Trial in Ann Arbor. *Language in Society* 11:165-202.
- Nagy Ferenc. 1980. *Kriminálisztikai szövegnyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rácz Endre, szerk. 1974. *A mai magyar nyelv*. Harmadik kiadás. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Rieber, Robert W. és Stewart, William A., szerk. 1990. *The Language Scientist as Expert in the Legal Setting: Issues in Forensic Linguistics*. Annals of the New York Academy of Sciences, Volume 606. New York: The New York Academy of Sciences.
- Solan, Lawrence. 1990. Does the Legal System Need Experts in English Syntax? In: Rieber és Stewart, 107-118.
- végzés. A Budapesti Katonai Bíróság KB.I. 401/1990. sz. végzése Végvári József nyugállományú rendőrőrnagy bűnügyében. Kelt 1990. november 29-én.

³ Erre a szempontra Kálmán László volt szíves föl hívni figyelmet.

KEMÉNY GÁBOR

BEFEJEZÉS ELŐTT A NYELVMŰVELŐ KISSZÓTÁR

Tisztelt Konferencia! Kedves Hallgatóim!

Még be sem fejeződtek a kétkötetes Nyelvművelő kézikönyv munkálatai, amikor többfelől is azzal a javaslattal, sőt kívánsággal fordultak ennek a 230 ív terjedelmű kiadványnak a szerzőihez, hogy készítsék el a nagy "kódex" kisebb változatát, amely tömören és népszerűen összefoglalja mindazt a nyelvi, nyelvhelyességi, helyesírási, stilisztikai stb. tudnivalót, amire a művelt nagyközönségnek okvetlenül szüksége van /helyesebben: szüksége volna, ha egyáltalán tudatában volna nyelvismerete hézagosságának/. Egy efféle Nyelvművelő zsebkönyvet -- válték az illetékes akadémiai és kiadói berkekben -- nemcsak a nyelvi ismeretterjesztő előadások, kiadványok hagyományos közönsége vásárolna meg és forgatna haszonnal, hanem az anyanyelvvél hivatásszerűen foglalkozó szakemberek /magyartanárok, kiadói és lapszerkesztők, fordítók, tolmácsok stb./ nem nagy létszámú, de a nyelvi gyakorlatot erősen befolyásolni tudó csoportja is, sőt egy ilyen kisebb, olcsó kiadvány eljuthatna az anyanyelvi szempontból legfontosabb, mert -- az akkori közvélekedés szerint -- leginkább veszélyeztetett réteghez, az ifjúsághoz is.

Érthető hát, hogy a Nyelvművelő kézikönyv egyik főszerkesztője, az akadémiai Nyelvtudományi Intézet mai magyar osztályának akkori vezetője, Grétsy László nem tudott, de nem is akart ellenállni ennek a mindenfelől hangoztatott sürgető ösztönzésnek, és a 80-as évek közepe táján beiktatta az osztály munkatervébe a Nyelvművelő kisszótár elkészítését. A tervezett kiadvány szükségességéről és várható kelendőségéről mind az Akadémiai Kiadó, mind pedig a könyv megírására vállalkozó nyelvészek annyira meg voltak győződve, hogy e "tervmunkára" írásos szerződést sem akkor, sem azóta nem kötöttek. Így tehát mindaz, a-

mit a következőkben el fogok mondani erről a munkátról, bizonyos mértékig feltételes vagy -- ha volna ilyen -- "óhajtó módban" értendő.

A Kiszótár munkálatai a címszójegyzék összeállításával és a koncepció körüli vitákkal, megbeszélésekkel kezdődtek, úgy 1984--85 körül. E viták során az az elgondolás kerekedett felül, hogy az ekkor 35--40 évesre tervezett munka elsősorban az egyes szavakhoz, kifejezésekhez köthető nyelvhelyességi tudnivalókat tartalmazza, s mondjon le a hosszabb, összefoglaló jellegű, inkább enciklopédiába kíváncszó nyelvtani és stilisztikai cikkek felvételéről. Bár ez fájó önkorlátozás volt, a Kiszótár így tagadhatatlanul szótárszerűbbé vált, noha szótárnak a szó szoros értelmében nem minősíthető, mivel a nyelvi-nyelvhelyességi értékelést, eligazítást többé-kevésbé kerek mondatokban, szövegszerűen nyújtja.

Ebben az időszakban igen értékes segítséget kaptunk Török Gábortól, aki nemcsak arra vállalkozott, hogy a kétkötetes kézikönyvből kijelölje az itt is tárgyalandó címszókat, hanem azokhoz tömör javaslatokat, szempontokat is mellékel.

Ha már -- mai divatszóval élve -- "nevesítem" a Nyelvművelő Kiszótár munkatársait, ideje elmondanom, hogy valamenynyien a nyelvművelők fiatalabb nemzedékéhez tartoznak /név szerint: Bíró Ágnes, Felde Györgyi, Heltainé Nagy Erzsébet, Seregy Lajos, Szűts László, T. Urbán Ilona és Tolcsvai Nagy Gábor/. A munkát 1987 végéig Grétsy László egyedül irányította, azóta szerény személyemben a munkálatot társszerkesztő is vezeti. /Egyébként mindkét szerkesztő írt szócikkeket is, ha nem is annyit, amennyit szeretett volna./ A lektorálást Kovalovszky Miklós végezte, mégpedig folyamatosan, így észrevételeit a szerzők menet közben még figyelembe vehették.

A nyers kézirat ez év elejére elkészült, most a két szerkesztő dolgozik rajta, hogy a még meglévő egyenetlenségeket elsimítsa és az esetleges hiányokat pótolja. /Pl. most nem tudnám megmondani, hogy az említett nevesít szerepel-e a szócikkek között, de talán megérdemelné 2-3 sort./

Tisztelt Hallgatóim! Mivel eddig egyáltalán nem igyekeztem elkendőzni azt a szoros, mondhatni bensőséges viszonyt, amely Kiszótárunkat a kétkötetes nagy "Kódex"-hez fűzi /már

csak a ~~közreműködők~~ egy részének azonossága miatt is/, most annak jött el az ideje, hogy rámutassak: a Nyelvművelő kissezótár nem pusztán kivonata, sűrítvénye a Nyelvművelő kézikönyvnek, hanem jóval szélesebb olvasói rétegnek szóló s ehhez igazodó arculatú és szerkezetű, önálló munka. Bár terjedelme csak mintegy ötödrésze lesz a "Kódex"-ének, valószínűleg több szócikk lesz benne, mint amabban. A több ezer kis cikk tömören eligazítja az olvasót a magyar nyelv használatának minden fontosabb kérdésében, segít elosztatni a még ma is fel-felbukkanó nyelvhelyességi babonákat, tévhiteteket. Az a szándékunk, hogy egy olyan gyakorlati célú kis kézikönyvet /merész párhuzammal: egy magyar Dudent/ adjunk az érdeklődők kezébe, amelytől nemcsak a fogalmazás diszkrét magányában kérhetnek tanácsot, hanem szükség esetén szellemi fegyverként /ha jobban tetszik: pajzsként/ szegezhetik szembe a laikus nyelvvédők hangoskodó csoportjával. Hiszen a nyelvet, mint Pais Dézsó mondottá, "a nyelvvédők ellen is védeni kell". Kis könyvünk végül állandó munkaeszköz lehet a magyarul tanuló idegen ajkúaknak s a határainkon kívül élő, de magyar anyanyelvüket megőrizni és "szinten tartani" kívánó magyaroknak is.

Előadásom hátralevő részében szeretnék egy kis ízelítőt nyújtani a készülő szótár tartalmából, szemléletéből. Nézzük talán meg a macedón-tól Mexikó-ig terjedő, kb. másfél íves részt, amely már átesett az említett összehesizsoláson és kiegészítésen is.

A nyelvi eszköztárnak leggyorsabban változó eleme, mint tudjuk, a szókincs. Könyvünk ennél fogva megkülönböztetett figyelmet szentel az újonnan alkotott, ill. az új jelentésben /vagy abban is/ használt szavaknak, kifejezéseknek. Az elmúlt mozgalmas évek közéleti divatszavai közül bekerült pl. a szótárba a megméretés, csakúgy mint alakváltozatai, a megmérettetés és a megméretődés. Ezek a korábban nem használatos, talán nem is létezett főnevek tömören, szemléletesen fejezik ki azt a jelentéstartalmat, hogy valaki nyilvános bírálatnak, értékelésnek teszi ki magát, vállalja, hogy a nyilvánosság mérje őt meg, tettei /régebbi és mai viselkedése/ alapján. Alakilag a megméretés és a képzőismétléses megmérettetés egyaránt kifogástalan. Harmadik változata, a megméretődés viszont

alighanem téves analógia folytán keletkezett, ezért használata a szócikk nem ajánlja, kerülendőnek minősíti. Szerencsére amúgy is ez a legkevésbé gyakori a három közül.

Az utóbbi időben új jelentésárnyalatra tett szert, és ebben divatosná is vált a névutószerűen használt mentén ragos főnév. Ezt hagyományosan konkrét értelemben alkalmazták: a folyó mentén, az út mentén. Az újabb publicisztikai stílusban, ide értve a rádió- és tévényilatkozatok nyelvét is, a mentén névutó nem konkrét helyviszonyt, hanem valamely elvont jelentéstartalmat fejez ki: "A politikai mozgalmak a közös érdekek mentén szerveződtek meg"; "A párt a volt tulajdonosok érdekei mentén fejt ki propagandatevékenységet." Konkrét jelentésű szavak effajta átvitt értelmű használata természetesen nem hiba, sőt hasznos nyelvi jelenség. Szótárunk azonban azt ajánlja, hogy a mentén-t váltogassuk hagyományos megfelelőivel: a közös érdekek alapján v. szerint, annak v. azoknak megfelelően. A vkinek az érdekei mentén kifejezés helyett pedig egyszerűbb is, pontosabb is, őszintébb is ez: vkinek az érdekében.

A divatszavak sokszor egyszersmind idegen szavak is. A fontosabbakat a Kissszótár önálló szócikkben tárgyalja. Ilyenek ebben a betűrendi szelvényben a marketing, a masszór, a menedzser és a média. Legtöbbjüknek van /vagy lehetett volna/ találó és pontos magyar helyettesítője, ám a divat most nem kedvez a magyarításnak. Némelyek úgy képzelik az Európára való kapunyitást, hogy cikkeiket, nyilatkozataikat ilyen és hasonló "nyugatis" szavakkal tűzdelik tele, megelégedkezvén arról, hogy az idegennyelv-tudást idegen nyelvű beszédben, szövegben kell csillogtatni, nem pedig magyarban. Szócikkeink íróit és a két szerkesztőt azonban nem vezeti semmiféle purista hevület. Legfeljebb felhívják a figyelmet arra, hogy pl. a marketing főnévnek három magyar megfelelője is van: piackutatás, piacszerzés, piacművelés. Közbevetőleg: talán épp ez a baj, hogy három van, nem pedig egy. A marketing fogalmába ugyanis mind a három említett tevékenységet bele lehet érteni.

A szómagyarító törekvések kudarcának vagyunk tanúi a masszór szó esetében is. Ezt mint sportnyelvi szakszót már a 30-as években megmagyarították: a masszór-ból a sportpályán és környékén évtizedekre gyúró lett, a masszázs-ból pedig gyúrás. Ma

azonban maga a gyűrő tiltakozik a leghatározottabban a neve ellen: nem gyűrő ő, hanem masször, semmi más! Van azonban egyéb zavar is a masször körül. Ennek a francia eredetű főnévnek a végződése világosan mutatja, hogy hímnemű személyre, férfiemberre vonatkozik. Ennek tudata azonban mindinkább elhomályosul /ehhez hozzájárul, hogy nőnemű párja, a masszöz legfeljebb a Hyppolit, a lakáj című régi magyar filmből rémlik fel, a mindennapi használatból végképp kiveszett/. Nem lepődhetünk hát meg azon sem, hogy a hirdetésekben újabban masszörnököt, női masszöröket is toboroznak.

Négy példaszavunk közül a menedzser az, amelynek a legkevésbé van igazi magyar megfelelője. Ezért szótárunk sem erőlteti a részben eltérő értelmű és egészen más hangulatú vezető, irányító, szervezési szakember stb. kifejezést a menedzser helyett. Sőt nem kifogásolja a kissé bizalmas menedzsel igének a használatát sem, hiszen aránylag bonyolult jelentéstartalmat képes egyetlen szóba sűríteni: 'vkinek v. vminek az ügyeit intézi', ill. 'szervezőmunkájával, összeköttetéseivel segíti, támogatja'. Mindkettőt elég régóta magyarosan írjuk; a szócikk csupán arra figyelmeztet, hogy a dzs-t az új elválasztási szabály értelmében együtt kell átvinni a következő sorba. Legújabbban az angol--amerikai eredetű menedzsment főnevet is kezdi fonetikusán írni. Erre a kissé finomkodó idegen szóra azonban se magyarosan, se angolosan /management/ nincs szükségünk, mert tartalmát jól kifejezi a /vállalati/ vezetők, /termelés/ irányítók, máskor pedig az igazgatótanács vagy a vállalati tanács megjelölés. Itt említem, hogy egy idő óta feléledni látszik a menedzser-nek eredeti /angolos/ írásképe is. Némelyik m a g y a r n y e l v ű álláshirdetésben ugyanis a betöltendő munkakörök neve a gyengébbek kedvéért angolul van megadva, pl. sales manager, sőt after sales manager. Ismétlem, nem vagyok purista, de az ilyenek láttán Kosztolányi szelleméhez fohászkodom, no nem azért, hogy széttűsön a kozmopoliták között, hanem hogy segítsen ezeket az elnevezéseket és társaikat /köztük a Televízióban esedékes News Director-t és Human Director-t is/ minél előbb és minél jobban magyarra fordítani.

Búcsúzzunk el az idegen szavak öröközlő témájától a mé-

dium, média szócikk idézésével! A latin eredetű médium szó, mint köztudomású, 'könnyen hipnotizálható személy'-t, ritkábban közvetítő közeg'-et jelent. A latinos többes számú angol media szóelem, a mass-media kifejezés önállósult utótagja média alakban a hazai sajtónyelvben is felbukkant a tömegkommunikációs eszközök, különösen a rádió és a televízió /az ún. elektronikus sajtó/ jelölésére. Mivel nyelvérzékünk nem észleli már benne a többesszámúságot, hanem 'a sajtó valamelyik ága, fóruma, eszköze' jelentést tulajdonít neki, érthető, hogy többes számú -- valójában kétszeresen többes számú -- formában is előfordul: médiák. Magyar nyelvhelyességi szempontból ez sem hibás, sokszor azonban jól helyettesíthető a kiterjesztett értelmű sajtó főnévvel /médiatörvény; a médiák parlamenti felügyelete = sajtótörvény; a sajtó.../, így legalább nem kell kísérletezni a nyelvilag kifogástalan, de furcsa mellékképzeteket keltő médiumok változattal sem. Ha pedig nem összefoglalóan említjük a tömegkommunikációs eszközöket, jobb néven nevezni, miféle "médiu"m-ról van szó: hírlap-ról, újság-ról, folyóirat-ról, ill. rádió-ról, televízió-ról /tévé-ről/, esetleg hang- v. képkazettá-ról. /A Kiszótárban persze mindezt még sokkal rövidebben, 10--15 gépelt sornyira tömörítve kell előadni./

Mi egyéb található még a Nyelvművelő kiszótárban? Ezekről most már, mivel fogytán van az időnk, csupán címszavakban!

Nagy figyelmet szentelünk az újonnan alkotott szavaknak: külön szócikket kap pl. a magánerős melléknév /az -s képzőnek az -i képző rovására való terjeszkedése is megérdemli, hogy önálló szócikkben foglalkozzunk vele/.

A belső szóteremtésnek másik jellegzetes módja a mai élőnyelvben az igekötővel való szóalkotás: igekötőtlen igeikötőt kapnak, s ezáltal rendszerint tárgyassá is válnak /pl. meggratulál vkit/, régi igekötőt új igekötő vált fel /a felépít mellett és helyett megjelenik a megépít/. Az új, tömör igekötős származékokat a nyelvérzék olykor idegenkedve fogadja, de szótárunk talál érveket a megvédésükre /meghibásodik/. Nemritkán jelentéskülönbség fejlődik ki a régi, a köznyelvi és az újabb keletű, a normába kívülről benyomuló igekötős ige között, pl. megbénul -- lebénul: az előbbit jobbára a végle-

ges, helyrehozhatatlan, az utóbbit inkább az átmeneti, még megszüntethető bénulásnak a jelölésére alkalmazzák. Ha ez az értelmi különbség megszilárdul, idővel a lebénul változat is köznyelvivé válhat.

Ugyanílyen kettős címszóval szerepelnek szótárunkban az alakváltozatok /matring -- motring; mennykő -- ménkű; mesekönyv -- meséskönyv/. Különös gondot fordítottunk azokra a szópárokra, melyekben az alaki különbség szóhasadássá fejlődött /marék -- marok; másolat -- másodlat/, sőt szófajváltás is bekövetkezett /magános -- magányos/.

Önálló szócikkekben mutatjuk be a hasonló alakú, de eltérő jelentésű szavak helyes használatát, tehát hogy mi a különbség pl. magatartás és magaviselet, megbízás és megbízatás, megél és megér vmit között.

A sajátos stílusértékű és emiatt az irodalmi nyelvben csak korlátozottan vagy sehogyan sem alkalmazható szavak közül is igyekeztünk minél többet külön is tárgyalni. Ilyenek ebben a betűrendi részben a mázli, a mazsola 'kezdő autós' és a mag alatt van az argóból, a marasztal, a megkeresés és a megvalósít a hivatali-jogi nyelvből. Önálló szócikket kaptak a fontosabb idegenszerű vagy ilyennek bélyegzett kifejezések, pl. magas, maradéktalan, messzemenő, mérték utáni.

A szorosán vett szavakon kívül tartalmazza készülő könyvünk a gyakoribb mozaikszókat /maszek, meó/, földrajzi neveket /Macedónia -- Makedónia; Mexikó/, továbbá a vitatott helyességű szólásokat, állandó szókapcsolatokat /magas lóról beszél, más lapra tartozik/.

Egyaránt tekintettel próbálunk lenni a nyelvnek hangzó és írott oldalára. Több szócikkünk foglalkozik kiejtési és hangsúlyozási tudnivalókkal: még határozószó hangsúlya; méh, MÉH kiejtése, toldalékolása; meteorológia /ez utóbbiban a henye magánhangzó-kivetés ellen emelünk szót/. Helyesírási cikkünk aránylag kevés van, hiszen erre ott vannak a közkezen forgó szabályzatok, szótárak. Néhány tipikus, önmagán túlmutató esettel azonban kivételt tettünk, így önállóan tárgyaljuk az egybeírt magyartanár és a különírt magyar tanár közötti különbséget vagy a megvan, meglesz igék helyesírását.

Mint említettem, a könnyebb kezelhetőség végett igyekez-

tünk az elméleti jellegű, összefoglaló cikkek számát és terjedelmét a minimumra korlátozni. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a Nyelvművelő kasszótár nem közöl nyelvtani tárgyú cikkeket. A most áttekintett részben ilyen pl. a mellékmondat sorrendi helye, a melléknévi igenév fokozása, a mennyiségjelző hátravetése és a mennyiségjelzős szók egyes vagy többes száma című szócikk. Ezeket itt és így lehetett a legtöbbszörben, leggyakorlatiasabban bemutatni: minél kevesebb szabálylyal és minél több példával.

Végül egy olyan területről, amely különösen érdekelheti kasszótárunk jövődöbeli használóit: az ún. nyelvi illetanról. A nyelvi érintkezés és udvariasság formái ma látványosan, mondhatni egyik hónapról a másikra változnak: az elvtársak-ból mintegy varázsütésre urak lettek, az elvtársnők-nek viszont még keresnünk kell az új nevét /az e m l í ó használatra gondolok: Kovács elvtársnőt keresem = K. úrnőt? úr-asszonyt?/. Készülő könyvünk az m betű első felében három ilyen vonatkozású szócikket közöl: magázás -- önbzés -- tegezés; megszólítás; mester megszólítás. A magázásról szóló cikknek többek között az az újdonsága, hogy -- a Nyelvművelő kézikönyvtől eltérően -- különbséget tesz a férfi--férfi magázás /az enyhén--erősebben udvariatlan "Maga mit keres itt?"-féle beszédmód/ és a nő és férfi közötti, inkább bizalmas vagy bizalmaskodó maga megszólítás /pl. Pista, maga olyan furcsa fiú.../ között. Persze mindezeket az árnyalatokat most elmosással fenyegeti a parttalan tegeződés; könyvünk ebben is állást foglal. A két megszólítási cikk közül az előbbi összképet vázol fel a kérdésről, az utóbbi pedig a mester megszólítás stilisztikai minősítését végzi el a tisztelettől ájuldozó "És most min dolgozik, kedves mester?"-féléktől a kopotabb ruházatú idős férfiakhoz intézett fölényeskedő "Mondja, mester, hol találom a vécét?"-ig.

Tisztelt Hallgatóim! Abban a reményben zárom le előadásomat a Nyelvművelő kasszótárról, hogy a kézirat kb. 1/29 részének vázlatos áttekintésével is sikerült némi figyelmet ébresztenem évek óta készülő s most már valóban befejezés előtt álló munkánk iránt. Mi, akik ezt a könyvet hat év óta írjuk, szerkesztjük, meg vagyunk győződve arról, hogy egy megváltozott szelle-

miségű és hanghordozású Magyarországnak is lehet szüksége egy ilyen típusú kiadványra, sőt talán nagyobb szüksége van rá, mint azelőtt bármikor. Ebben a derűlátásunkban az elmúlt napokban megerősített bennünket az a jó hír, hogy az MTA Nyelvtudományi Bizottsága a Nyelvművelő kiadványt felvette az Akadémiai Kiadó 1993-as könyvtervébe. Így hát nyelvművelő tanácsaink előbb vagy utóbb mégiscsak eljuthatnak azokhoz, akiknek szántuk őket: mindazokhoz a magyarokhoz, akik az idegen nyelveknek most különösen szükséges és hasznos tanulásán kívül hajlandók magyarul is napról napra tovább tanulni.

HELL GYÖRGY

A SZEMANTIKA A NYELVOKTATÁSBAN

Jelenleg a szemantikai jellegű vizsgálatok állnak a nyelvészeti kutatások központjában, és a dolgok természeténél fogva a nyelvoktatásban is /mind az anyanyelvi oktatásban, mind az idegennyelviben/ ennek az szemantikai alapú nyelvészetnek az eredményeit kellene az eddiginél nagyobb mértékben fölhasználni. A továbbiakban ezért azzal a kérdéssel kívánok foglalkozni, mit tehetnénk ennek érdekében. Vegyük először a szavak közötti jelentésviszonyok kérdését.

A generatív felfogás a mondat jelentését akarja megérteni, és ehhez a szójelentésekből indul ki. A mondatot alkotó szavak jelentését nem adott, vagy valamilyen módon definiált kész fogalmi egységként kezeli, hanem különböző jelentéselemekből hozza őket össze egy sajátos, de jól megadható struktúrában. Ebben a viszonyrendszerben mellérendelések, alá- és fölérendelések, bennfoglaló és részesedési kapcsolatok találhatók. Az ilyen jellegű összefüggésekkel nyelvoktatásunk alig foglalkozik. Nézzük néhány példán, milyen lehetőségek adódnak ezek tárgyalására.

A ló és a csikó szavak jelentése között jól ismert viszony létezik. Az összefüggés pontos felismerésének ellenőrzésére megkérdezhetjük, hogy néhány más szópár közül melyik az, amelyiknek tagjai között ugyanilyen viszony található. Pl.: csztriga: kagyló, kutya: szájkosár, disznó:konda, kecske:gida. Elvontabb összefüggések bevonásával fokozható a feladatok nehézségi foka,

pl.: <u>szárazföld</u> - <u>sziget</u>	<u>sisak</u> - <u>fej</u>	<u>tűz</u> - <u>hamu</u>
folyó : csatorna	pedál : láb	baleset : késés
fensík : síkság	puska : kéz	fa : forgács
óceán : tó	bátyu : hát	víz : hullám
fok : öböl	vért : mell	esemény : emlékezet

A feladatok megoldásához világosan kell látni a szavak jelentését, elemezni kell tudni a viszonyokat, árnyaltan kell értelmezni az összefüggéseket. Az ilyen irányú ismeretek hasznosan alkalmazhatók, amikor szövegen belüli összefüggéseket kell keresni, vagy amikor irodalmi alkotások szókincsét kell elemezni.

Az újabb nyelvészeti irányzatoknak jellemző eredményeik vannak a mondatelemzésben is. Fillmore az esetszemantikával a szemantikára alapozta a mondatelemzést, az ő elgondolásaihoz szorosan kapcsolódó valencia elmélet az igei állítmányt helyezte a mondat középpontjába úgy, hogy e köré csoportosulnak a kötött, a szabad illetve a kötelező vagy fakultatív mondatrész értékű bővítmények. Ez az elgondolás jellegzetes megállapításokhoz vezetett. A fakultatív bővítmények kitétele vagy elhagyása ugyanis következményekkel jár: a fakultatívan elhagyható bővítmény helyén odaértendő információk maradnak meg a mondatban. Így pl., ha azt halljuk, hogy Péter parasztot húzott és nyert, mindenké előtt arra gondolunk, hogy Péter a játszmát nyerte meg, és nem a parasztot nyerte le. A nyer ige hiányzó tárgyi bővítménye elsőnek ezt az értelmezést valószínűsíti, nem pedig a másikat, amelyik pedig nyelvilag szintén lehetséges lenne.

A fakultatív bővítmények elhagyása jelentősen módosítja a mondat stilisztikai értékét. A néz ige mellett pl. tárgyi vagy határozóragos bővítményt várunk, és ezeknek a helyeknek a kitöltése megfelelő értéket ad az egész mondatnak: legmesszebből rám merengve néztek / Ködön át a mármarosi bércek. Ha a várható /fakultatív/ bővítmények elmaradnak, a mondat sajátos, befejezetlen nyitottságok kap: Messze, hol az ég a földet éri./ A homályból kék gyümölcsfák orma néz. Vagy: Millió méh fuvaroz /Nagy László: Szárnyak zenéje/

Ady Endrének egy ismert verse 24 sorból áll. A 24 sorban 17 különböző ige fordul elő főnévi igenévi alakban a legváltozatosabb bővítmények keretében: Ezüst sátrak, fekete leplek /Alatt lóbálni egy keresztet ... Fázni holdas, babonás éjen / Tömjénárban, lihegve mélyen. Egyetlen egy igéje van a versnek, mely minden bővítmény nélkül áll a legutolsó sorban négyszeres ismétléssel: sírni. Nem kétséges, az író nemcsak azzal éri el a kívánt hatást, hogy választékos lexicát alkalmaz, hanem azzal is, hogy a sokféle és változatos bővítményekkel ellátott igék

sora után az utolsót egy nyelvileg légüres térbe helyezi. Predikatív szerkezetet ezekben a sorokban hiába keresünk, a tartalom nyelvészeti-stilisztikai elemzéséhez a valenciás szemantikai mondatelemzés vezet el.

Az irodalmi művek elemzésében még a szemantikai esetjelentéseket is jól föl lehet használni. Egy-egy szereplő személyt sokszor éppen az jellemez, hogy milyen mondatrész szerepek utalnak rá a szövegben. Pató Pál úr a költemény szerint született, él, tengeti életét, és egyetlen egy határozott cselekvésre utaló igével közbevág, hogy ráér. Az igazi ágensek nem ilyen igéikkel jellemezhetők, de hát ő nem az, csak valami féle experiens, akin megtörténnek a dolgok.

A generatív szemléletű grammatikáknak egy másik érdemét sokan abban látják, hogy jó keretet adtak a beszédcselekvések nyelvészeti értelmezésére, és be tudták építeni az elmélet megállapításait a mag* rendszerébe. Csírájában a beszédcselekvésekre vonatkozó megállapítások megtalálhatók már a hagyományos grammatika kijelentő, kérdő, felszólító és felkiáltó mondatformáiban is, de ezekben a megnyilatkozásokban a beszélő szándékai közvetlenül hozzá vannak kapcsolva a nyelvi formához. A beszédaktus elméletben a nyelvi forma és az illokúciós jelentés annyira nem kapcsolódnak egymáshoz, hogy egyikből a másikba csak kellő mérlegeléssel lehet eljutni. Ennek során mind a három jelentésfajtát: a nyelvit, az aktuálisat és az illokúciós lehetőségeket egyaránt mérlegre kell tenni ahhoz, hogy a tényleges illokúciós értéket megállapíthassuk.

Tegyük fel például, hogy egy közösségen belül a következő kijelentés hangzik el: Az elmúlt héten én ügyeltem. A mondat nyelvi jelentését szavainak szótári jelentéséből kapjuk, és mivel szinte minden szavunknak több jelentése van, mondatunk nyelvileg több mindent jelent. Az egymástól különböző nyelvi jelentések a megnyilatkozásban általában egyetlen aktuális jelentéssé szűkülnek le: az én mögött egy határozott személyre ismerünk, az elmúlt hét és az ügyeltem is pontos értelmezést kapnak a megnyilatkozás körülményeitől függően. Ezek a körülmények segítenek bennünket akkor is, amikor eldöntjük, hogy egy esetleg elfelejtett tény közléséről van-e szó, vagy pedig másról: figyelmeztetésről, hogy mást osszanak be vagy annak a felháborodásnak a kifejezéséről, hogy megint kivételezéses ügyeletbeosztás történt.

A kibővített jelentéseméletnek a tanulságait elterjedten alkalmazza már az idegennyelv oktatás a párbeszéd keretén belül. A beszélgetésekben elhangzó mondatok ugyanis nem a nyelvi vagy az aktuális jelentés alapján kapcsolódnak egymáshoz, hanem a beszélők szándékának "játéka" szerint.

Az utóbbi évtizedben egy külön módszer, az ún. kommunikatív nyelvoktatás igyekszik kihasználni a nyelvészet szemantikai eredményeit. Szerinte a nyelvoktatás központi feladat abban áll, hogy a különböző jelentésfajták kialakításának módjaira kell megtanítani a hallgatókat. Az oktatási anyag ebben a rendszerben annak megfelelően van kialakítva, ahogyan egyes jelentés-féleségeket szoktunk kifejezni. Ilyenek pl. az időtartam, az irány, a távol-ság kifejezése, az eltérő nézőpontok érzékeltetése, a valóságos és a vélekedő leírás módozatai, a valószínűségi fokok, az érzelmi beállítottság jelzése, a barátságos és a meggyőző párbeszéd menete stb.

Az illokúciós jelentéseknek természetesen a magyar nyelvoktatásban is van helyük. Segítségükkel gazdagabbá tehető az élő beszéd elemzése és az irodalmi szövegekhez fűzött magyarázat. Ha abból indulunk ki, hogy egy történet szereplőinek kijelentései, a megnyilatkozásaikban rejlő illokúciós jelentések nemcsak a szereplőket jellemzik, hanem a szerzőt is, akkor egy szöveg illokúcióinak rendszerével a szerző cselekvési szándékait is nyilvánvalóvá lehet tenni.

Nem kétlem, hogy a hagyományos grammatika egyes megállapításaiiban rejlik valami abból, amit a mai nyelvészet a jelentés sokrétűségéről és a jelentésfajták kapcsolódásáról kiderített, de csak eléggé általános utalások formájában. A nyelvtanoktatásnak viszont, ha valóban eredményes akar lenni, jól megfogalmazott, és jól alkalmazható ismeretekre van szüksége. Oktatási gyakorlatunkba bele kell vonni a modern, szemantika központú nyelvészet megállapításait.

SZENDE ALADÁR

KOLLEKTÍV ANYANYELVI TUDAT ÉS

PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

Egy év leforgása alatt két, különböző felmérést /véleménygyűjtést/ végeztünk a címben közölt témában. Az egyiknek a formája az Országos Közepiskolai Tanulmányi Verseny keretében 1990-ben kitűzött pályatételhez fűződik, ennek címe: "Anyanyelvi önéletrajzom". A tanulók számára útmutató készült /1. Édes Anyanyelvünk 1990.2.sz./, ez a pályázóktól azt kérte, hogy mutassák be anyanyelvi fejlődésüket a gyermekkortól kezdve az ifjúkor /tudatosult/ nyelvhasználatáig. 26 pályamű érkezett be. A másik felmérés voltaképpen kérdőíves közvéleménykutatás volt, amelyet az Anyanyelvápolók Szövetsége 1989-ben kezdeményezett pedagógusok körében. Öt kérdésre kértünk választ: 1. Mi a véleménye az iskola helyzetéről általában? 2. Milyen anyanyelvi tananyagot tart szükségesnek és célravezetőnek? 3. Milyen jellegű tankönyveket és segédleteket igényel? 4. Milyen módszertani segítséget vár? 5. Hogyan értelmezi a tanári szabadságot? A kérdőívet 56-an küldték vissza kitöltve, illetőleg közölték szabad fogalmazásban véleményüket, észrevételeiket, javaslatukat.

A két vizsgálódási forma természetesen nem felel meg a matematikai statisztika módszerének, mégis -- kiegészülve egyéb, széles körű tapasztalati anyaggal -- alkalmasnak tetszett az elemzésre. Úgy fogtuk föl az akciót mint minimális mértékű iskolaszociológiai vizsgálatot, amely kétoldalúan tartogat tanulságokat, hiszen egyfelől "alulnézetben", másfelől "felülnézetben" tár föl -- hézagos bár, de elgondolkodtató -- tényeket.

Vizsgálódásunk a nyelvi tudat állapotára és alakulására vonatkozván, a következő tudatformáló tényezőkre terjedhet ki: a/ Azokra a tapasztalatokra, amelyeket a felnövő nemzedék a kora gyermekkortól a családban, majd a táguló környezetben szerez /leginkább az élőbeszédben megvalósuló kommunikációs események során/; b/ Azokra a metanyelvi hatásokra, amelyekben

a tanulók az iskolában, a pedagógusok pedig képzésük és önképzésük során részesülnek; c/ A történetiség szempontjára, amely mind a nyelven kívüli, mind a nyelven belüli változásokat érinti; d/ Végül esztétikai hatásokra, amelyek első sorban a színvonalas irodalmi alkotásokból származnak.

1. A tanulói pályamunkák szerzői elsősorban saját gyermekkoruk és szüleik emlékeiből, valamint a szakirodalomból merítenek. Nyiladozó tudatviláguk nyelvi "termékeit" az első kimondott szótól /szómondattól/ a "távirati" stílusnak nevezett kezdetleges szerkesztésű mondatokon át a szerkesztett mondatokig idézik föl. Kreatív hajlamból tanúskodnak egyedi szóalkotásaik, s olyan összetett szavakig, amilyen a tökalma a grépfrút elnevezésére. Leírják a kiejtési botladozásokat, amelyeknek a vizsgálatát többen szüleik magnófelvételei alapján végzik. Nem egy pályázó statisztikai kimutatást készített gyarapodó szókészletéről gyakoriság és szófaji megoszlás szerint. Beszédmagatartásuk jellemzésére mind a macacs szótlanság /"Senkinek se voltam hajlandó köszönni"/, mind a mozgással is kísért örömteli megnyilatkozás eseteivel tarkítják a közlőfolyamatok leírását. Mindeközben pedig megható szavakat írnak szüleik /főleg édesanyjuk/ fészekmeleget sugárzó szeretetteljességéről, amelynek életre elhatározó következményét is megfogalmazzák: "Majd ha egyszer én is anya leszek..." Közös családi programokban a nyelvi versengés formái, sőt versalkotó próbálkozásaik bontakoznak ki. Lelkes vallomásokkal valóságos szövegvarázslatokat idéznek.

Az iskoláról -- az óvodát is ide számítva -- már vegyes emlékeik maradtak. A kritika hangján még oldalgatások is olvashatók a pedagógia irányában, mondván: "já lenne megfontolni, hogyan tanítják az olvasást". "Magasról nézvést" taglózza le egy szerző az iskolát emígy: "Az iskola kultúrája nem volt értékes és szép. Megemlíti a diáknyelvben jelentkező argó és durvaság ragályát. A középiskolások panaszkodnak a szaktárgyi szövegek érthetlenségére. Gyarapítja nyelvi műveltségüket az idegen nyelv tanulása a kontrasztivitás lehetőségei révén. A belső nyelvváltozatok találkozásáról hitetlenek azok írnak, akik egy vagy több nyelvjárást megéltek. Mi a történetiséget illeti: olvasmányaik egy-egy régi szavá-

nak varázsa ejti meg őket. Nem is annyira a tantárgyban lelik meg igényeik forrásait, hanem az órán vagy iskolán kívüli vetélkedőkben, a Kazinczy-versenyekben, a nyelvi táborokban, a Beszélni nehéz körökben. Ezek a tömegkommunikációt nyílt radikalizmussal ítélik el mint a magyar nyelv veszélyeztetőjét. Van tanuló, aki rövid életében végigjárta a lovasiskolát, a narkósok, majd az avantgardista szédülgők művészközösségét, hogy végül a keresztény misszióban kössön ki; mert ez az a közösség, amelyet a legnagyobb életerő, a hit tart egybe. "Mindenkit megértesz -- írja --, akinek a szavait megérted -- keresztényként, leendő tanárként, és erre tettem fel az életemet."

2. A tanári megnyilatkozásokból általában az iskola helyzetének nyomorúsága szól, a szakmunkásképző iskoláké pedig éppenséggel kétségbeesjtő. Az iskolafokoknak pedig még saját bajaik is megvannak. Zavar uralkodik az alsó tagozatban az olvasás-, írás- és beszédtanításban. A felsőbb osztályokban a beszédalkalmak szaporítása nélkül nem érvényesülhetnek a nyelvművelés, a beszédművelés, a helyesírás-tanítás, a stílusfejlés, a retorika képesség- és készség-növelés hatásai. Tantervi maximalizmus és a tanárok bénító túlterhelése, a kellő képzettség hiányai fékezik az eredményes munkát. Tisztázatlan a nyújtandó ismeretek rendező elve, így a grammatika helye és szerepe. Korszerű tanterven alapuló korszerű tankönyveket, bővebb eszköztárat /például feladatrendszereket tartalmazó kiegészítőket a rövidebbre szabott tankönyvekhez/, rendszeres módszertani tájékoztatást és jól szervezett továbbképzést, tájékoztatást az újonnan megjelenő szakirodalomról követelnek. Szemléletű és módszertani szabadságot kívánnak, s elmarasztalják az igazgató és a szaktanácsadó illetéktelen beavatkozását munkájukba.

Az adatszolgáltatók kiábrándító helyzetképe a vélemények feldolgozását végző ad hoc bizottságot arra készítette, hogy fölvázoljon egy "feljavító" programot. Ennek tengelyében a következő gondolatok állnak: a/ A nyelvoktatás -- az anyanyelv integráló szerepe révén -- nem maradhat egyetlen tantárgy kereteiből ¹zárván. b/ Általános társadalmi és személyes értékhordozó minőségét a nevelőképzés és -továbbképzés in-

tézményeiben szaktárgyi különbség nélkül /!/ a szakmai és a módszertani oldal együttes kezelésével kell tudatosítani. c/ A tematikai rendet a linearitás és a koncentricitás együttes érvényesítésével spirális formájú előrehaladás követésével kell felépíteni. d/ Az elméleti ismereteket szűkíteni, alkalmazásukat pedig /azaz a használatot/ bővíteni kell. e/ A tankönyvek alternatív formáit szakmai, lélektani, nyelvi és módszertani ellenőrzéssel kell létrehozni. f/ Felkarolandók a tanulmányi versenyek, az öntevékenységen alapuló nyelvművelő körök /önképzőkörök/, továbbá kapcsolat létesítendő a nyelvi kultúrát fő programjuknak tekintő társaságokkal, szövetségekkel.

A tanári szabadság akkor kap magasrendű értelmet, ha a szaktanár -- önként vállalt önképzéssel is -- megszerzi autonómiáját ahhoz, hogy önállóan tudjon gazdálkodni anyaggal és módszerrel. Az önállóság és a szabadság pusztán hangoztatott követelésén túl az erkölcsi töltésű felelősség követelményét pártoljuk. A felvázolt tervről a minisztérium tud.

Az ismertetett OKTV-pályázat eredményei is arra figyelmeztetnek, hogy nem elég egy-egy "ünnepi" alkalmat adni az ifjúságnak anyanyelvük értékeinek átélésére és kibontására. Minden nyelvi és irodalmi óra alkalmas arra, hogy megadja az eszmélkedés lehetőségét, ezzel pedig anyanyelvi tudatvilágának az öntudatosság színvonalára emelkedését. Így válik benne életet szabályozó erővé az egyetemes kultúrán belül a tevékenységgé fejlesztett anyanyelvi -- és általában nyelvi -- műveltség.

BÉKY LÓRÁND

NYELVOKTATÁS - NEVELÉS - ESZMEISÉG

Az iskolában - bármilyen szintű legyen is az - oktatnunk, nevelnünk kell. De nevelünk-e valóban, vagy csak nevelgetünk? - és legyen ez jajkiáltás: a nevelés pulzusa alig tapintható, száma elmarad a normálistól, kifejezetten aritmiás. Hogy baj van a neveléssel - régóta tudjuk. Ezért is került a ma érvényes tanterv, Az általános Iskolai nevelés és oktatás terve /1978/ címbe az első helyre a nevelés, bár annak fontossága nem a sorrenden múlik. Az ember az utánajövő generációt ös-idők óta neveli, - "először csak az utánpótlás ösztönére számít, a fiú szakasztott olyan legyen mint az apja, majd folyamatba jó a szellemi élet", amely azután az emberiség fokozatos erkölcsösödésének útját mutatja meg /Fináczy 1906/, - mert szükséges a nevelés, hogy a gyermekeket felkészítsük a felnőtt életre, hogy a felhalmozódott tudást, tapasztalatot átadjuk számukra.

A legutóbbi időkben változott a társadalom, a politikai élet, új államrend jött létre, megváltozott az egész intézményrendszer, nem uralkodó filozófia többé a marxizmus-leninizmus, s az etika is szélesebb területet ölel fel, nem korlátozódik az előbb említett filozófia tanításaira. Ezek a hatások természetesen mindannyiunkat érintenek függetlenül attól, hogy ki milyen világnézeti alapon éli meg az eseményeket.

Kérdés tehát az, hogyan nevelje a mai kor gyermekét, és miért éppen úgy. Égető probléma, hogy az értékváltozások korában, a gyors iramba változó körülményekre, kihívásokra milyen újításokat tud hozni és milyen tartalmat tud adni a neveléstudomány. A korábbi bajokat újabbal tétézhethetjük. A régi már nem jó - helyesebben nem minden, és nem úgy jó -, új még nincs -

pontosabban még nem készültünk fel rá -, a legegyszerűbb, de nem biztos, hogy a legjobb megoldás: ösztöneinkre hallgatunk. Nézzünk egy konkrét esetet:

Ha kézbe vesszük a tantervet, egyik másik nevelési cél vagy feladat olvasásakor bizony értetlenül állunk az abban foglaltak előtt. Nem csoda: "az orosz nyelv tanítása nevelje a tanulókat a szocialista hazafiságra és internacionalizmusra, alakítsa bennük a szocialista ember erkölcsi tulajdonságait, a szocialista humanizmust" kitételekben vajon mit kell értünk a szocialista jelzőn? Hallgatóink egyszerűen mosolyognak.

Adódik a kérdés: szembe kell-e fordulni az eddigi múlttal, tartható-e és hogyan a folyamatosság, milyen értékek vihetők tovább akkor, amikor az éles fordulattal megváltozó társadalmi helyzetben a tekintélyes és értékes hagyományokkal rendelkező nevelőtevékenység tartalmában is megújulásra szorul.

Vizsgálódásaink során mindaz, amiket a fenti kérdésekre válaszként találtunk, az alábbiakban foglalhatók össze: Jellemző tendenciáknak tekinthetjük az alkotóképességek fejlesztése, a kognitív jelleg erősödése, az aktivizáló módszerek, a magasabb fokú tanulási és kommunikatív készségek iránti igényt. Ebben a szemléletmódban követelmény a fejlettebb általános műveltség, s tükröződik benne a humán művészeti ismeretek jelentőségének felismerése. A kiművelt emberfő erkölcsileg, érzelmileg is mérlegeli tettét a humánus szellemében, azaz az erkölcsi és érzelmi nevelés sem sikkadhat el az értelmi nevelés mellett. Ma központi gondolat az Európához vezető út keresése, az európaiság, de ebben a nemzetköziségben sem felejtkezhetünk el nemzeti múltunkról /Pedagógiai Szemle 1990/.

Valljuk meg őszintén, általánosítások ezek a sorok. Tíz évvel ezelőtt ugyanúgy helytállóak voltak mint ma, vagy lesznek holnap. Csak az utolsó mondat az egyetlen, amelyik a mára utal. Lenni kell tehát egy olyan szellemiségnek, ahol vagy amelyben nem az elkoptatott, s az előbb említett értetlenséget kiváltó jelzők, hanem maga a tartalom, az általános, az emberi, az örökérvényű formálja, neveli a tanulót. De vajon napjaink tömegkultúrájában lehet-e szó csak egy "egyetlen" irányadó és

meghatározó érték- és normarendszerről? A nevelés fogalma nem változott, nem is változhat. Az ún. polgári Magyar Pedagógiai Lexikon /1932/ és a marxista szellemű Pedagógiai Lexikon /1976/ lényegében ugyanazt mondja a nevelés alatti szócikkben. Nincs semmi okunk arra, hogy a nevelést ma másképp értelmezzük. A tanulót életfeladatainak elvégzésére képessé tenni csak oktató-nevelő munkával lehet.

Nevelésünk a legutóbbi időkhöz egy célrendszerre épült /Ágoston 1970/. Ma viszont a célrendszert az értékrendszer váltja fel. Milyen értékekre gondolhatunk? Ilyenek a nemzeti és az erkölcsi értékek. Továbbá az egészség, kultúra, tolerancia, a másság elismerése, a lojális magatartás stb. vagy az egyes pártoknál megjelenő sajátos értékek. Nem véletlen, hogy mindinkább teret nyer az a felfogás, miszerint "Az emberek egyre nagyobb mértékben saját maguk határozzák meg saját értékrendszerüket és normáikat. Az életstílus és a saját döntések, ma egyre csökkenő mértékben a lefektetett normák követésének kérdése." /Teekens H.F. 1991/.

Korábban a nevelés 6 területéről beszéltünk. Az értelmi nevelésben az általános iskola fontos tényező, hisz a tanuló kognitív tevékenységének formálásában, képzésében az iskoláé a főszerep. Ebben a vonatkozásban beszélünk tanult emberről, művelt emberről, általános műveltségről.

Az emberekkel foglalkozó és társadalomtudományi jellegű tárgyak során fokozottabb mértékben játszanak szerepet az értékek és a normák, azaz az erkölcsi kategóriák. Az ókori görögök nevelési ideálja a "jó", az "igaz", a "szép" eszménye volt, mivel a nevelést az ember erkölcsiségét kiteljesítő folyamatnak tekintették. Hogy mi az erkölcs? - meghatározásába ne bonyolódjunk bele. A Révai Lexikon /1912/ szerint: a cselekvés és a magatartás módja. Közelebbi meghatározása jelzőjétől függ. Azt azonban ténylegesen el kell fogadnunk, hogy a jó erkölcs a cselekvés és magatartás dicséretes és megállapodott jellege. Ami lehet vallás erkölcs: "hiszem - tehát úgy cselekszem", lehet profán erkölcs; amit meg kell ismertetni, el kell fogadtatni, aszerint kell cselekedtetni. Az erkölcs akár profán, akár vallási és nemcsak keresztény, hanem iszlám,

hindi stb., ha megállapodott, "örök érvényű" és ezért válik szükségstelenne a "szocialista" jelző. Az erkölcsi humánus tehát nem más, mint annak általános, egyetemesen emberi volta, jellege.

Nem mehetünk el szó nélkül a közösség fogalma mellett sem. Míg korábban csak a szocialista alapon szerveződött közösség volt az ideál, ma elismerünk minden azonos alapon szerveződő közösséget. Valljuk be, ismereteink ezen a területen nagyon hiányosak. Ám bármilyen közösségről legyen is szó az oktatásban, csak az a pedagógia érvényesülhet, amelyik a tanár és a tanuló egymás közötti kapcsolatára épül. A jó kommunikáció segítségével így a tanulók egymástól is nagyon sokat tudnak tanulni. Szükséges az összetartozás egy bizonyos érzésének megléte az osztályban ahhoz, hogy a tanulók örömmel, azaz eredménnyel tanuljanak /Chaap, C.I. 1990/.

Egyoldalúságunk, bezártságunk, elzárkózásunk és millió egyéb tényező játszik szerepet abban, hogy a szocialista hazafiság - proletár internacionalizmus jelszava mellett térségünkben erős a nacionalizmus, a sovinizmus, az irrudentizmus, téves a nemzettudat, elfelejtődött a nemzeti múlt, lejáratódott az oly sokszor hangsúlyozott testvéri barátság. Igen sokat kell tenni a neveléstudomány szakembereinek, hogy a lokális patriotizmus - az alkotó hazafiság- és nemzetközség fogalma valódi tartalmat nyerjen. Jószerevel azt sem tudjuk, hogy van ez az egész kérdéscsoport az Európa-házban. Ám addig is a "Ház, alkoss, gyarapíts; s a haza fényre derül" úgy nevel hazaszeretetre, hogy megvan benne a társadalmi viszonylatokba való betekintés, a kritikus attitűd a felelősségérzet kialakításának lehetősége is. És ha valóban kialakítjuk a tanulóknak a felelősségérzetet, amely az egyénre sajátmagával, másokkal és környezetével kapcsolatosan reá hárul, akkor készek lesznek pozitívan hozzájárulni a társadalom egészéhez. Vajon nagyot hibásunk, ha ezt értjük az alkotó hazafiság alatt?

Amint láttuk a görögüknél a harmadik eszmény a "szép" volt. A művészetekkel való megismerkedést mi az esztétikai nevelés

körébe utaltuk. A tantervben ennek nyomát sem találjuk, pedig az esztétikum megláttatására igen sok lehetőség van a nyelv-
oktatásban.

Összefoglalva az elmondottakat: az iskola célja a gyermek személyiségének integrált formálása. Az iskola serkenti értelmi fejlődését, megtanítja arra, hogy figyelembe vegyen másokat, ösztönzi esztétikai fejlődését. Miért ne fordítana figyelmet a tanuló testi kultúrájára az egészséges életmód formálására. Sok országban ez külön tantárgy. Ezen értékek kérdéseivel idő és terjedelmi korlátok miatt most nem foglalkozhatunk. Ám a fentiekből is látható, hogy sem a neveléstudomány, sem a tantárgypedagógia tovább nem tétlenkedhet.

B i b l i o g r á f i a

ÁGOSTON, GY. 1970. Neveléstudomány 76.

Budapest, Tankönyvkiadó

AZ ÁLTALÁNOS iskolai nevelés és oktatás terve 1978.

Budapest, OPI

FINÁCZY, E. 1906. Az ókori nevelés története 5.

Budapest, Hornyánszky Viktor könyvkiadóhivatala

JELLEN, jövő - megújulás. Állásfoglalás 1990. 1210.

Pedagógiai Szemle. 1990. 12. szám.

LÉNÁRD, F. - Demeter, K. 1990. A nevelés gyakorlata a tanítási órán. 7.

Budapest, Tankönyvkiadó

MAGYAR Pedagógiai Lexikon 1933.

I. rész Abádi-Juventus 386. Budapest, Révai Irodalmi Intézet

PEDAGÓGIAI Lexikon 1976. I. kötet A-F 276.

Budapest, Akadémiai Kiadó

RÉVAI nagy lexikona 1912. 648.

Budapest Révai testvérek irodalmi intézet részvénytársaság

SCHAAP, C.I. 1991. Pedagógusok Továbbképző Tanfolyama:

Egészségnevelés 8. Amsterdam, Copyright Algemene Hogeschool

TEECKENS, H.P. 1991. Pedagógusok Továbbképző Tanfolyama:

Történelem 6. Amsterdam. Copyright Algemene Hogeschool



Csabri Bikavér

CSABAI SÁNDOR

Eger, Szépasszony-völgy 36.pince

T. (36) 14 - 504

POGANY BÉLA

VÁLTOZÁSOK AZ ISKOLAI IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

A KÉSZÜLŐ NEMZETI ALAPTANTERV TÜKRÉBEN

Pedagógus körökben már folynak a szakmai viták a formálódó nemzeti alaptantervről. Az elkövetkező évek iskolai munkáját meghatározó dokumentum egyik fejezete az idegen nyelvek oktatásáról szóló rész. Nem lesz külön szó az angol, a francia, a német, az orosz, a spanyol nyelv tanításának céljáról. Nem lesznek különbségek a készség szint, az országismeret, az anyanyelv és célnyelv összefüggésének megfogalmazásakor. A nyelvek egyenrangúak! A bevezetőben a következő gondolat olvasható: "Nyelvpolitikánk vezérlő elve a nemzetközi információáramlásba történő bekapcsolódás elősegítése. Ennek érdekében nem tesszünk kötelezővé egy nyelvet, mint történelmünk során a német és orosz volt. Nem kívánunk egyetlen utat a világhoz, hanem megengedjük a szabad nyelvválasztást, hogy a kereslet és a kínálat alakítsa, melyik iskolában melyik nyelvet tanítják."

A fentiekből következően a nemzeti alaptanterv szentesíteni fogja az utóbbi két évben bekövetkezett változásokat.

A nyelvvoktatást illetően az utóbbi évtizedek helyzete közismert. Változatlanul nagy és gazdasági szempontból nélkülözhetetlen piacot jelentő keleti szomszédunk, a Szovjetunió hivatalos állami nyelve, az orosz nyelv meg nem kérdőjelezhető, mindenkinek kötelező idegen nyelv, tantárgy volt a magyar közoktatásban. 1956 októberétől jelenhetett meg egy másik idegen nyelv is a középiskolákban. 1989-től létezik a törvény a szabad nyelvválasztásról: azaz ha bizonyos személyi feltételek biztosítottak, az orosz nyelv helyett más nyelv tanítható! Ezek mellett az is közismert, hogy az utóbbi évtizedekben a tudományokban a tudományos közéletben nélkülözhetlenné vált mindennek előtt az angol, de a német, a spanyol és a francia nyelv tanulása.

Nemzetközi szimpóziumon nem lehet megjelenni, kommunikálni egy (nyugati) világnyelv megbízható tudása nélkül. Ma már az újsághirdetések is angolul vagy németül beszélő titkárnőt, üzletkötőt keresnek. Így hihetetlenül megnőtt a nyelvtanulás iránti igény, rengetegen akarják tanulni főleg az angolt, vagy a németet. (Érdekes lenne egy felmérés arról, hogy hány százalékos a különböző nyelvek népszerűségi listája.) A társadalmi igény és elvárás a következőképpen tükröződik a nemzeti tantervben. "Minden tanuló köteles egy világnyelvet a **alapfokú szinten elsajátítani.**" A megfogalmazott követelményszintek: **elemi, alapfokú és emelt szint!** Az euro-tantervek követelményeihez igazodva az alapfokú vizsgára 16 éves korig, az emelt szintűre pedig 18 éves korig kellene felkészíteni a tanulókat! Ezek a gondolatok teljesen új elemek az iskolában dolgozó nyelvtanár számára. Új az, hogy a szintelvárások nem azonosak az eddigi, a nyelvvizsgákon megszokott fokozatokkal. Új az is, hogy az alapfokú vizsga kötelező letételére ösztönöz a dokumentum 16 éves korig, az "emeltszintű vizsgára 18 évig lehet felkészülni az iskolai oktatás keretei között." A beszédértés - olvasás - **beszéd** - írás követelményszintek szerény véleményünk szerint, azt sugallják, hogy az elemi szint ma nagyjából egyenlő az alapfokú nyelvvizsga követelményeivel, az alapfokú szint pedig középfokú nyelvvizsgával egyenlő. A közoktatási kormányzatnak sürgősen egységesíteni kellene az elvárási és a vizsgaszinteket.

Amíg az európai és magyarországi nyelvoktatási és nyelvvizsga-rendszer megközelíti egymást, addig sem szabad megfelleknünk az eddig elért nyelvoktatási eredményeinkről. Az alaptanterv adta lehetőségekkel élve, az iskolákban készülő alternatív tanterveknek megfelelő óraszámot kellene biztosítaniuk az idegen nyelv oktatásához.

Azok a diákok, akik az általános iskola harmadik osztályától heti 5-6 órában folyamatosan tanulnak egy idegen nyelvet, túlnyomó többségükben harmadikos gimnazista korukban az adott nyelvből sikeresen tesznek állami nyelvvizsgát. Sikeresen tesznek állami nyelvvizsgát, mert **alapvető feltételként, kellő**

óraszámában tanulhatták az adott nyelvet!

A heti 2-3 órában nyelvet tanulók csak plusz iskolai vagy iskolán kívüli tanfolyam, szakkör, magánóra segítségével érhetik el ezt a szintet. Mint nyelvtanár nem általában a nyelvőrák kötelező óraszámának megemelése mellett protestálok, más tárgyak rovására, hanem a permanens nyelvtanulás lehetőségeinek megteremtésén fáradoznék. A jelentkezősekből, a társadalmi igényből kiindulva legyen minél több nyelvtagozatos, humán indíttatású tanulócsoport az átalakulás előtt álló iskolában! A reálosok közül is, az egyéni és szabad vállalás szellemében minél többen kaphassanak plusz nyelvórát, ha bírják erővel.

A fentebb leírtakat különben így fogalmazza meg a Nemzeti Alaptanterv: "Az idegen nyelv késségtárgy, intenzív időráfordítást igényel." A magasabb óraszám, a permanens nyelvtanulásban rejlő lehetőségek mellett érvelve, sürgősen meg kell változtatni a nyelvvizsga rendeletet, mert az már napjainkban is akadályozza a továbbhaladást, nem mutat az emelt szint elérése felé.

Miközben egyesek súlyos pénzeket fizetnek a nyelvtanulás lehetőségéért, mások ezt a lehetőséget fiatalos könnyelműséggel eldobják maguktól. A nyelvvizsgát tett középiskolásokra gondolok. A sikeres középfokú állami nyelvvizsga megléte automatikus jelest jelent a bizonyítványba és az érettségi bizonyítványba. A sok oldalról túlterhelt felvételizőre készülő diák ott könnyít a terheken ahol lehet: leadja a nyelvet és a pillanatnyilag fontosabb és közelebbi céljaira koncentrálni, vagy csak egyszerűen élvezni a lyukas órát, amikor nyelvtanulás helyett szabadon tesz-vesz. Itt látom a tanulás és az állami nyelvvizsga közötti legfőbb ellentétet! A nyelvvizsga-rendelet csak részben ösztönző erő. Ösztönző erő a heti 2-3 órában nyelvet tanulók számára, de visszahúzó erő és rossz intézkedés azok számára, akiktől többet várhatna el a társadalom, mert iskolai keretek között biztosította számukra a jó elsajátítás egyik alapvető feltételét, a nélkülözhetetlenül szükséges óraszámot.

A korábban elmondottak alapján a nemzeti tanterv pozitív vonásai az alábbiakban foglalhatók össze:

1. Törvényre emeli az idegen nyelvek egyenlőségét.
2. Egységes iskolarendszerben gondolkodik 18 éves korig.
3. Követelményrendszerét az európai vizsgarendszerek elvárásaihoz közelíti. Így talán megvalósulhat egyszer az a vágyálom is, hogy idegen nyelvekből az érettségi vizsga egyenértékűvé váljon az állami nyelvvizsgálóval. Az állami nyelvvizsga pedig csak akkor legyen "értékpapír", ha egyenlő értéket képvisel a nagyvilágban elismert nyelvvizsgarendszerekkel.



MOLNÁR ÁGNES

MOTIVÁCIÓ ÉS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS
EGY DOSSZIÉ-RENDSZERŰ TANANYAG ALAPJÁN

A programban meghirdetett cím mellett, alcimként adhatnánk a következőt: Alternatív tankönyvhasználat. Avagy milyen tankönyvből tanítsunk az általános iskolában?

Az általános iskolai idegennyelv-oktatás ma szinte a felmérhetetlenségig bonyolult képet mutat. A legáltalánosabb a 8 éves korban kezdő, ugynevezett szakosított és a 9 éves korban kezdő, a korábban kötelező orosz felváltó nyelvoktatás. Ez utóbbi óraszama heti 2-3 óra között mozog. Tehát: amíg a szakosított osztályokban 6 éven át, azaz összesen csaknem 800 órában tanítják a választott nyelvet, addig ez a többi osztályban 5 év alatt még heti 3 órával számolva is csak 500 órát jelent.

Miközben alternatív nyelvkönyvek választékáról álmodunk, a valóság a tankönyvek terén is elég szomorú. Általános vélemény, hogy a heti kis óraszámú nyelvoktatáshoz nincsenek megfelelő tankönyvek. Az alábbiakban e kérdés megoldásához szeretnénk segítséget adni.

Az elmúlt években a Tankönyvkiadónál készültek a szakosított osztályok számára nyelvkönyvsorozatok. Németből és oroszból eddig 4-4 kötet jelent meg, angolból és franciából viszont idén megjelennek az utolsó, 6. kötetek is, azaz mindenki rendelkezésére áll a szakosított általános iskolai nyelvoktatás 6 éves programja, amelyben a készségfejlesztés tervezett szintje megfelel a 800 órás nyelvoktatás és az életkori sajátosságok által meghatározott kívánalmaknak.

Ugyanezek a tankönyvek alkalmasak lehetnek az eredetileg tervezett körülményektől eltérő, azaz 9 éves korban kezdődő heti kisebb óraszámú nyelvoktatásban való alkalmazásra is. Két lehetőség képzelhető el. Az egyik az, hogy a tankönyvek anyagát folya-

matosan tanítva, fokozatosan haladunk. Így kb. 3 1/2-4 könyv anyaga végezhető el 5 év alatt, azaz a 8. osztály végéig. Ennek a megoldásnak vannak előnyei, de két ellenérvet is felhozhatunk: ily módon eléggé eltávolodunk attól a korosztálytól, amelynek a szerzők a köteteket szánták, valamint azt, hogy az eredetileg tervezett program csonka marad.

A másik lehetőség az, hogy a tankönyvek feldolgozását úgy tervezzük meg, hogy erőteljes szelektálással 1-1 év alatt 1-1 tankönyv gerincét alkotó tananyagot tanítunk meg.

A továbbiakban a francia sorozatot használok fel illusztrációként, mégpedig a 6. osztálynak szánt, *A la découverte de la France* című kötetet. /A kötetek szerzője: Galambos Rita és Sükösd Erzsébet/.

E könyvek — és ez az angol könyvekre is érvényes — nem egymásra épülő, hanem alapvetően egymás mellé rendelt egységekből állnak. Természetesen bizonyos foku lineáris haladási vonal is érvényesül, elsősorban a nyelvtani formák tanításában, az egyszerűbbtől az összetettebb felé haladva. Ezt a haladási sort a tanárnak jól kell ismernie ahhoz, hogy megtanítását a szelektálás, illetve az egységek esetleges felcserélése esetén is biztosíthassa. Az egységek — dossziék — tematikus elrendezésűek. Sorrendjük a szerzői elképzelést követi, de semmi sem szól felcserélésük, sőt 1-1 egység elhagyása ellen sem.

Az egyes dossziékba került nyelvi anyagok kiválasztásának — a tematikus rendező elv mellett — az volt a fő kritériuma, hogy a nyelvi készségek szintnek megfelelő, arányos fejlesztését lehetővé tegyék. Fontos szempont volt az életkornak megfelelő motivációs jelleg, az érdeklődés felkeltése és fenntartása is. Nyelvi szempontból meghatározó az a törekvés, hogy minél több, szükség szerint adaptált eredeti dokumentum kerüljön feldolgozásra.

A szakosított, azaz 800 órára tervezhető és az összességében alig 500 órás nyelvoktatás között nemcsak mennyiségi, hanem minőségi különbség is van. Az adott korosztályban 5 évre széthuzott 500 óra igen kevés eredménnyel kecsegtet. A reális tervezésnek ezzel szembe kell néznie, és ennek megfelelően kell a készségek fejlesztését meghatároznia. Mire lehet alkalmas ez a nyelvoktatás? Alapot nyújthat a további tanuláshoz; elemi szinten kialakíthat

bizonyos nyelvi kommunikativ készségeket, elsősorban a reprodukálás szintjén; megalapozhatja — és ezt a kis óraszámú első nyelvénél igen fontosnak tartom — az idegennyelven történő információszerzés, tájékozódás képességét.

A motiválás a nyelvoktatás minden szintjén döntő, de változó formákban megjelenő tényező. A motiválás sokféle lehetősége közül, amelyhez egyébként a tankönyv és a tanári kézikönyv is sok ötletet ad, a tudatosságot kívánom hangsúlyozni. Éppen azért, mert itt látványos eredményre ritkábban számíthatunk, fontos, hogy a tanulók világosan lássák — életkoruknak megfelelő módon —, hogy mit miért tanulnak. Fontos tudnunk és figyelembe kell vennünk, hogy mi érdekli őket a könyvben, fontos, hogy egy-egy dosszién belül melyik szöveget választanák. Elképzelhető például, hogy éppen a válogatás eredménye, tehát az érdeklődés alapján lehet az osztályban csoportmunkát megszervezni.

A programot, a készségfejlesztés ütemét éves szinten a tanárnak kell, a tankönyvi anyag biztos ismeretében, megterveznie. A 6. osztályos tankönyv 9 tematikus egységből és egy gyakorlatsort tartalmazó záró egységből áll. Heti 3 órával számolva egységenként átlagosan 9 órát számíthatunk. Mintaként talán a legnehezebb egységet, a 3. egységet választottam, címe: A la découverte du passé et du futur de la France.

A dosszié anyaga, címének megfelelően, nagyon igényes. A mult az ősember a barlangfestményekkel, valamint a franciák ősei, azaz a gallok — egy ásatási színhely bemutatásán keresztül; a jövőképet, természetvédelmi problémákból kiindulva, néhány gyermek véleménye rejtolja meg. A nyelvi funkciók az egység témájából és az összeállított anyagokból következően:

- bemutatás: konkrét értelemben tárgyra, személyre, helyszínre vonatkozóan /a multa vonatkozó anyagok alapján/;
- figyelemfelhívás, utasítás, illetve az erre történő reagálás /a természetvédelmi park tájékoztatója alapján/;
- fantáziaképek nyelvi visszaadása /a 2100. évre vonatkozó vélemények alapján/.

A nyelvtani formák tekintetében ennek a jelen idő, 3 mult idő /passé composé, imparfait és az ujonnan belépő, de épp csak érintett plus-que-parfait/, valamint a jövő idő felel meg.

A bemutatás-funkció alkalmas a beszédképesség, valamint a be-

szédértés készségének a fejlesztésére, elsősorban a képek, valamint a képekhez kapcsolódó szövegek alapján, nemcsak az új szókincsre, hanem a korábban tanultakra is nagy mértékben támaszkodva. Javasolható az 1., a cro-magnoni emberről szóló szöveg, valamint a 4., amely Astérix-ről és Obélix-ről szól. A 2 hóst talán filmről vagy magyar képregényből ismerik, ez jó kiindulópont lehet. A beszédértés és beszédkézség fejlesztését a fantáziaképek visszaadása is szolgálhatja, ez, néhány közösen feldolgozott minta alapján, a könyvtől független beszélgetési téma lehet.

Az olvasáskészség fejlesztésére az egység szinte valamennyi történelmi szövege, valamint a természetvédelmi parkról szóló leírás lehetőséget nyújt, elsősorban az információszerzés szempontjait szem előtt tartva. Pl. a cro-magnoni emberre vonatkozóan gyűjtsék össze az igéket, majd keressék ki hozzá a bővítményeket, ezek alapján közös feldolgozás nélkül is vissza tudják adni a rövid szöveg lényegét. Hasonló megfigyelési szempontok alapján lehet feldolgoztatni a 8. szöveget is /mit szabad tenni és mit nem a természetvédelmi parkban, keressenek ellentéteket, meglepő gondolatpárosításokat stb./, a nem ismert szavakat ebben az esetben előre meg lehet adni. Az íráskészség fejlesztését szolgálhatja, önálló produkcióként, a jövőről alkotott rövid vélemény megfogalmazása.

Az egységre szánt 9 órából 2 órát tölthet ki a cro-magnoni ember /1. szöveg/, 3 órát a gallok /4., 5. szöveg, illetve az ásatás képei/, 1 órát a természetvédelmi park /csak irányított olvasás formájában/, végül 3 óra marad a 2100. esztendőre.

Ha a tanár a többi egységet is így tervezi meg, akkor 1 év alatt elvégezheti a tankönyv törzsanyagát. Ez érvényes a francia és az angol sorozat többi kötetére is. Minden általános iskolában tanító tanárnak ajánljuk, hogy próbálja ki.

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

AZ ANYANYELVI KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉG FEJLESZTÉSE
ÉS AZ IDEGENNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Az általános iskola nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési programja 1986 óta alternatív tantervként lehetőséget kínál arra, hogy az anyanyelvi ismeretek a kommunikációs képességek fejlesztésével is gazdagodjanak. E program a beszédképességek között figyelmet fordít a reproductív és félproductív képességek kialakítása mellett a spontán (productív) beszédképességekre mint a kapcsolatfelvétel (köszönés, megszólítás); a szándéknyilvánítás (kére-
rés, tudakozódás, felszólítás-utasítás, meghívás); a vélemény-nyilvánítás (bejelentés, sérelem, kritika); végül a tájékoztatás (elbeszélés, üzenetközvetítés, leírás, társalgás, interjúkészítés) lehetőségeire (Baloghné 1990, 9). A kommunikációs helyzetek elemzése, s a nyelvi és nem nyelvi eszközök tudatosítása a programnak az a pontja, amely az idegennyelv-oktatás szolgálatába állítható:

a/ A helyzetelemzés tudatosít bizonyos kommunikációelméleti ismeretanyagot, amely felidézhető a már nem anyanyelvi spontaneitással létrejövő idegennyelvi megszólaláskor is: (miért szólítok meg valakit; milyen nem-megszólításos felhívó eszközök lehetőségei; hogyan kapcsolódjunk be egy társalgásba, hogyan jelezzük kielégési szándékunkat a beszélgetésből stb.).

b/ A nyelvi megformáltság elemzése az oly elhanyagolt szerkesztéstan mellett a stilisztikát, a retorikát fejleszti (melyek a megszólítás adekvát formái; milyen szerkezetű az udvarias kérdés-válaszadás; mi a kérdező-válaszadó szerepcseréjének kommunikatív funkciója stb.).

c/ A nem-verbális eszközök kifejező használatának gyakorlása az idegennyelvi kommunikáció során is elfogadottá teszi az adott nyelvi kultúrához tartozó gesztusnyelv használatát, felkelti az

igényt az eltérő paralingvisztikai ismeretek elsajátítására (vö. Forgas 1989, 132-170).

Két fontos párbeszédszerkezeti kérdést vizsgálunk meg az alábbiakban. Mindkettőre jellemző, hogy az anyanyelvi kommunikáció megnyilatkozásaiba spontán "lépnek be", míg idegen nyelven tipikus a hiányuk, így a dialógus, bár nyelvtanilag helyes, kommunikációs viselkedési szabályoknak mégsem felel meg.

A szerepcsere

(Cola, Milch, Tee, Kefir, Kaffee,
Kakao, Saft)

(Liskay 1989, 152)

- Не могу. Я иду к бабушке.
Пока!

- Пока!

(писать что кому, купить ко-
му, есть что чем с чем)

(Szilágyi-Oszipova-Lőrincz
1989, 95)

A magyar feladatban az "aktivizáló elem" pontosító kérdés, a németben ellenvélemény közlése, az oroszban még több: a rövid válasz kifejtése, majd szerepcserével viSSzakérdezés.

A "beszédépítő" válasz

Nemcsak a kérdés megszerkesztésének, hanem a válasz szöveg-
struktúrájának is megvannak a nyelv-specifikus és az európai kul-
túránkra épülő normái. A válasz akkor "beszédépítő", ha nem kate-
gorikus, hanem indoklással bővül. A 3. osztály magyar kommuniká-
ciós feladataiból emeljünk ki egyet:

Kösd össze a válaszokat a rájuk jellemző jelzővel (jelzőkkel):

- Meg tetszene tudni mondani, hány óra?

A: - Nem.

gúnyolódó

B: - Nincs órám.

udvarias

C: - Nem tetszem tudni.

udvariatlan

D: - Sajnos nem, mert nincs órám.

közhíros

(Feladatlapok 1985, 112)

Az idegennyelvi tandialógusok legtöbbször elfogadják az "igen
- nem"-választ, ami a kommunikációban beszédberendező, udvariat-
lan. Kétségtelen ugyanakkor, hogy a kibontott válasz nyelvtani hi-
balehetőséget is rejt:

Német

Beantworte die Fragen:

- Ärgerst du dich?

- Ich ärgere mich doch gar nicht.

- Freust du dich?

- Natürlich

- Langweilst du dich?

- Aber nein, ich nie!

Orosz

Составьте микродиалоги:

а/ - Максим, ты уже сделал
уроки?

- Нет, сейчас

б/ - Галя, ты выпила какао?

- Сейчас

в/ - Ты сказал маме, что

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| - Wäschst du dich endlich? | получил двойку? |
| - Jaja, | - Вечером |
| - Ärgerst du dich? | (Szilágyi-Oszipova-Lőrincz |
| - Oh nein, ich gar nicht. | 1989, 100) |
| (Liskay 1989, 56) | |

A bemutatott anyanyelvi és idegennyelvi dialógus-elemző és szövegszerkesztő feladatok szemléletesen bizonyítják, hogy a kommunikációelméleti ismeretek alkalmazása a beszélt nyelvi műfajok gyakoroltatásában, elemzésében, korrigálásában ugyanúgy lényeges, mint a szövegszerkezeti elemek funkcionális vizsgálatakor. Mindez új lehetőségeket nyithat a beszédprodukciós tevékenység fejlesztésén keresztül az anyanyelvi oktatásban és hatékonyan támogatja a kisiskolás korban elkezdett beszédközpontú idegennyelvi képzést is.

Irodalom:

- | | |
|--------------------------------|--|
| A mi világunk 1986 | A mi világunk, Olvasókönyv és munkafüzet. 2. oszt. (Szerk. Csik Endre) Országos Pedagógiai Intézet Bp. (Kézirat gyanánt) |
| Baloghné 1990 | Baloghné Zsoldos Julianna, A nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési program tantárgypedagógiája, (Jegyzet) Tankönyvkiadó, Bp. |
| Feladatlapok 1985 | Antal Andrásné, Farkas Julianna, Borbásné Orosz Zsuzsa, Írás-helyesírás, fogalmazás, kommunikációs feladatlapok. 3. osztály. Országos Pedagógiai Intézet Bp. (Kézirat gyanánt) |
| Forgas 1989 | Forgas, Joseph P., A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Bp. |
| Liskay 1989 | Liskay Mária, Auf der Suche nach Axel. Axelt keressük. Német nyelvkönyv a szakosított tantervű általános iskolák 6. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. |
| Szilágyi-Oszipova-Lőrincz 1989 | Szilágyi Erzsébet, Irina Oszipova, Lőrincz Zsuzsa, Мы встретим. Orosz nyelvkönyv az általános iskola 6. osztálya számára. (Hatodik kiadás) Tankönyvkiadó, Bp. |

DARABOS ZSUZSANNA

GONDOLATOK A KÉTTANNYELVŰ GIMNÁZIUMOK FRANCIA
NYELVTANÍTÁSÁRÓL AZ ÉRTÉKELÉS ÉS A VIZSGARENDSZER KAPCSÁN

A 80-as évek derekán oktatáspolitikánk kereste az idegen-nyelvtanítás, mint interdiszciplináris tantárgy fejlesztésének lehetőségeit. Az ötéves két tanítási nyelvű központi, MM. által vezetett kísérlet beindítása forradalmi előreugrás programját ígérte, amelyhez Európa második gazdasági erejét képviselő, igen centralizált Franciaország nagy anyagi és szellemi nyitottsággal társult, hiszen attól a francia nyelv helyzetének erősödését is várta. Magyarország elindult egy úton, ami a szellemi termék jó exportálhatóságát sugallta.

A magyar-francia gyakorlatban a tantervfejlesztés, a tananyag kiválasztás, az értékelés, a továbbképzés közös kísérletté vált, amelyben az iskolák elkötelezettsége kulcsfontosságú volt.

A francianyelvű osztályok legfontosabb jellegzetességének azt tartom, hogy a három intézmény /Kisfaludy K. Gimn. Mohács, Kölcsey F. Gimn. Budapest, Mikszáth K. Gimn. Pásztó/ valamennyi helyi sajátossága ellenére és mellett egységes pedagógiai koncepció alapján dolgozik, amely munkába harmonikusan kapcsolód-
nak immár második éve a belga kollégák is.

Fontos továbbá az is, hogy állandó pedagógiai partnerintézetünk /CIEP, Sevres/ először egy, majd két szakemberen keresztül folyamatos külső pedagógiai segítséget is nyújt, amelynek nagy szerepe van azoknak a dilemmáknak a feloldásában, amelyek egy ilyen léptékű kísérlet során törvényszerűen felmerülnek.

Külön-külön előadás tárgyát képezhetnék a következő kérdések: a az intenzív nyelvtanítás sajátosságai a 0. év során,

- a szaknyelvi alaposítás néhány kérdése,

- a tantárgyi követelmények teljesítése és az idegennyelv-tudás fejlődése.

Az ezalkalommal felvetett gondolatok az értékelés és vizsgarendszer kérdéseire szorítkoznak, mert a legalapvetőbb és legaktuálisabb területet érintik.

A program beindításának mai napig gyenge pontja a rövid szakmai előkészítés. Nem fogalmazódott meg kellő időben a végcél és annak követelményrendszere, azaz, nem történt meg a vizsgarendszer /érettségi/ pontos körülírása. Ennek hiányában a tanterv is csak az általánosabb keretterv lehetett.

Ami az egészet illetően halogathatónak tűnt, az éves tervezésben nélkülözhetetlenné vált. A miért tanítunk és mit? kérdés csak úgy gondolható tovább, ha tudjuk, amit tanítottunk az mi.

Az első 0. év végén az értékelés részben hagyományosan adódott: a négy nyelvi kompetencia szintje írásbeli és szóbeli vizsgán keresztül. Ehhez társult a szaknyelvi előkészítés fokának vizsgálata vagy írásos, vagy szóbeli formában a tanulók vagy a tanárok választása szerint. A választáskényszert részben az időkeretek, részben a tantárgyból adódó imperatívuszok szabták meg.

Az értékelés/vizsga kérdése egy újabb félév elteltével merült fel ismét, amikor is, szerencsénkre, megjelent az új francia francianyelv-vizsgarendszer, a DELF és a DALF.

A következő 0. év értékelése így módon már e vizsgarendszer kéttannyelvű osztályainkra adaptált formájában, közös előkészítéssel, azonos formában és módon történt mindhárom intézményben.

A jegyzetben megadott vizsgarendszerből A1, A2, A3, A4 írásbeli feladatait oldották meg a tanulók két egymástkövető délelőttön. A szóbeli vizsgákra két délutánt szántunk. Ennek részei: A1 első feladata és A6 írásbeli feladata szóban, azaz, egy - a tanulók választása szerinti földrajzi vagy történelmi szöveg felolvasása, szóbeli összefoglalása.

Az ötödik nap délelőttjén az egyes feladatok részletes elemzése után közzétük az eredményeket. Az írásbeli feladatok össztelejesítménye, pl. Pásztón 55,5 és 92 % között volt, amit megfelleltettünk a magyar ötfokozatú osztályzatnak is. 50 %-ig elégtelen, 80 % felett jeles skála alapján 36 tanulóbból egy ka-

pott elégséges és öt ötös osztályzatot.

A feladatsort a szakmai indoklással és az eredmények részletező elemzésével felterjesztettük a párizsi vizsgaközpontba, aminek eredményeképpen a következő tanévtől valamennyi kéttannyelvű osztályban franciát tanuló diák számára megnyílt az út, hogy a francia nyelvvizsgát a magyar kéttannyelvű képzés rendjébe illesztetten és módon, hivatalosan letehesse.

Bár hátrányai is vannak a rendszer előnyei dominánsak:

- rendszeres, kívülálló, elismert tudásszintmérés,
- rugalmasság.

A vizsgák eredménye a tanulói értékeléshez támpontok, de vele nem azonosak. Sikertelenség esetén a vizsgák az érettségig terjedő időszakban hivatalosan megismételhetők.

A DELF-DALF vizsgarendszer másik, igen fontos hatása az volt, hogy megkönnyítette a 0. évet követő évek francianyelvi tantervének kimunkálását. Ilyenirányú együttgondolkodásunk rávezetett bennünket arra, hogy az I-II és a III-IV évet egységes folyamatként kell kezelni és, hogy azok egyben két nyelvtanulási szakaszt is jelentenek.

A II. évvel eljutunk a francia, mint idegennyelv tanulási folyamatának lezárásához, hiszen 1000 óra nyelvtanulás, négy tárgy 2 éves és egy tárgy 1 éves nyelventanulása után vagyunk. /Ezt erősíti, hogy valamennyi I. osztályos tanuló 2 hetet franciaországi iskolában is eltölt./ Ezt a szintet értékelhetjük a DELF-DALF vizsgarendszerrel.

A következő szakaszban, a III-IV. év során a francia, mint második nyelv tanulásáról beszélünk. A tantervi munkálatokhoz itt ismét meg kellett előbb fogalmazni a végcélt, azaz az érettségi követelményeit. Ehhez három kiindulópontunk volt:

- a franciaországi francia nyelvi érettségi,
- a magyarországi magyar nyelvi érettségi,
- a genfi nemzetközi érettségi.

Erre sarkaltak bennünket azok az elképzelések is, amelyek 1992-re kimunkáltak ígérték az új magyar érettségi rendszert.

Az írásban felterjesztett javaslatunk a minisztériumban bekövetkezett változások miatt nem került kellően a figyelem középpontjába. Az arra alapuló tanterv azonban elkészült és je-

lenleg is a tanítás alapja.

A téma örökösei a Minisztériumban egyensúlyt próbálnak teremteni az öt éves/orosz esetében négy és fél éves/ és a központi koncepciótól eltérő, egyedi kéttannyelvű programok között.

Miközben a célnyelv érettségi követelményeinek központi megfogalmazása halogathatatlanra lett, világossá vált az is, hogy minden nyelv a teljesíthetőnek és a képzelt célnak megfelelőhöz ragaszkodik. Mi is.

Optimális kompromisszumként, a tantervben megfogalmazott irodalmi illetve társadalmi dominanciát figyelembe véve, 2-2 érettségi mintafeladatsort javasoltunk. Ezek mindegyike azonos építkezésszerű: francia kiinduló szöveghez kapcsolódó nyelvi feladatok, fordítása magyarra és esszé illetve kiinduló magyar szöveg franciára és francia magyarra fordítása után esszé.

Illusztrációként konkrét példa: 20 soros idézet a Bovary-néből; kapcsolódó esszé: Mutassa be, hogyan használja Flaubert az elbeszélést, a leírást és a párbeszédet a szereplők érzelmeinek és a köztük lévő ellentétnek az ábrázolására.

Bízva abban, hogy oktatási kormányzatunk támogatja a képzésforma programját reméljük, hogy a kísérletben résztvevő intézmények tapasztalatai nem elvetélt, hanem újragondolt, modelértékű programmá válnak.

Ebben lehetnek partnereink a francia nyelvből felvételiztető felsőoktatási intézmények és méginkább azok, akik e jóképességű, jó tudású tanulóknak perspektívát kínálnak.

Köszönöm a konferencia megrendezőinek, hogy a fentieket széles körben közzétehetjük.

Jegyzetek:

1. Darabos Zsuzsánna: Feladatsor francia nyelvi tudásszintmérésre /Idegen nyelvek tanítása 1989/2/
2. Az alábbiakban először adjuk közre magyar nyelven a DELF, DALF francia nyelvvizsga követelményrendszerét. A megtévesztő cím ellenére az első meghaladja a magyar középfokú nyelvvizsga szintjét, a második szakmai ismerettel bővített felsőfokú nyelvvizsgának is megfelel.

Alapfokú francia nyelvi bizonyítvány - DELF

A1 Általános kifejezőkészség

Szóbeli feladatok:

- gondolat kifejtés majd társalgás a bizottsággal a mindennapi élet jelöltet érintő témában,
- szimulált párbeszéd a bizottság által választott témában.

Írásbeli feladatok:

- rövid /60-80 szavas/ fogalmazás készítése az időt és a teret behatároló kép alapján,
- válaszfogalmazás egy meghívásra, javaslatra, randevura, stb.

A2 Gondolatok és érzelmek kifejezése

Szóbeli feladatok:

- egyszerű, konkrét téma beszédpartner felé való ismertetése és álláspont indoklása,
- közlés, állásfoglalás és a bizottság kérdéseire pontosítás kapott dokumentumok alapján.

Írásbeli feladatok:

- szempontok és szándékok azonosítása egy kapott dokumentum alapján,
- meghatározott magatartás kifejezése mondatkorpusz alapján.

A3 Olvasás és írásbeli kifejezőkészség

Szóbeli feladat:

- egyszerű dokumentum hangos felolvasása és elemzése.

Írásbeli feladatok:

- szöveg tartalmának elemzése,
- tájékozódó kérdések a mindennapi élet egyszerű helyzetében.

A4 A nyelv funkcióinak gyakorlati ismerete

Szóbeli feladat:

- fonetika, ritmus, hangjelzés, nyelvszerkezetek.

Írásbeli feladat:

- értés és kifejezés feladatsor az írott nyelv ismeretére.

A5 Kultúra és civilizáció

Szóbeli feladatok:

- társalgás a bizottsággal, a jelölt választása alapján az alábbi témák közül egyben: 1. dolgozni 2. helyzetet változtatni 3. tanulni 4. intézmények 5. kulturális területek

6. a jelenkori kultúra és civilizáció,
- összehasonlító jövőkép felvázolása majd beszélgetés a bizottsággal egy, a fentiek közül választott témában.

Írásbeli feladat:

- a fentiek közül egy választott témában kapott szöveg összefoglalása 150-200 szóban.

A6 Szaknyelv

Szóbeli feladatok:

- egy oldalas, a jelölt által az alábbiak közül választott témájú szöveg összefoglalása: 1. társadalomtudomány 2. gazdaság és jogtudomány 3. matematika 4. természettudomány,
- társalgás a szövegről a bizottsággal.

Elmélyült francia nyelvi bizonyítvány - DALF

B1 Írásbeli értés és kifejezés

- 500 szavas szöveg 150 szóban való szintézise,
- rövid válasz öt kérdésre.

B2 Szóbeli értés és kifejezés

- társalgás a bizottsággal egy 3 perces magnófelvétel kétszeri meghallgatása után.

B3 Írásbeli értés és kifejezés szaknyelven

- a jelölt választott szakterületének megfelelő 500 szavas szöveg 150 szavas szintézise,
- rövid válasz a választott szakterületről feltett öt kérdésre.

B4 Szóbeli értés és kifejezés szaknyelven

- előadás majd társalgás a bizottsággal a jelölt által választott szakterület egy témájában.

A. I. Lisez attentivement le texte, puis répondez aux questions:

/Monsieur et Madame Bovary ont été invités à une réception chez le marquis de Vaubyessard. Emma se prépare pour le bal./

Emma fit sa toilette avec la conscience méticuleuse d'une actrice à son début. Elle disposa ses cheveux d'après les recommandations du coiffeur, et elle entra dans sa robe de barege, étalée sur le lit. Le pantalon de Charles le serrait au ventre.

- Les sous-pieds vont me gêner pour danser, dit-il.

- Danser? reprit Emma.

- Oui!

- Mais tu as perdu la tête! on se moquerait de toi, reste à ta place. D'ailleurs, c'est plus convenable pour un médecin, ajouta-t-elle.

Charles se tut. Il marchait de long en large, attendant qu'Emma fût habillée.

Il la voyait par derrière, dans la glace, entre deux flambeaux. Ses yeux noirs semblaient plus noirs. Ses bandeaux, doucement bombés vers les oreilles, luisaient d'un éclat bleu; une rose à son chignon tremblait sur une tige mobile, avec des gouttes d'eau factices au bout des feuilles. Elle avait une robe de safran pâle, relevée par trois bouquets de roses pompon mêlées de verdure.

Charles vint l'embrasser sur l'épaule.

- Laisse-moi! dit-elle, tu me chiffonnes.

On entendit une ritournelle de violon et les sons d'un cor. Elle descendit l'escalier, se retenant de courir.

/Flaubert: Madame Bovary/

1. Donnez un synonyme pour "méticuleux-euse"?

2. Donnez trois noms de tissus:

.

3. Que signifie le mot "bandeau" dans le texte?

.

4. Complétez la phrase par un adjectif du texte:

"Le front de Laurent Pasquier, ce front
lumineux, se plisse par vagues soucieuses." /Duhamel/

5. Dites autrement comment Emma descendit l'escalier:

II. Traduisez l'extrait en hongrois:

III. Commentaire composé

Vous vous demanderez comment Flaubert utilise la narration, la description et le dialogue pour exprimer les sentiments des personnages et leur mésentente.

B. I. Traduisez le texte suivant:

Félnek a kézbesítők

Kiraboltak egy postást Székesfehérváron április 17-én, szerda délelőtt 11 óra 30 perckor, fényes nappal. A zsákmány jelentős, hiszen a hivatal 20 éves kézbesítőjénél két utca nyugdíjasainak kifizetésre váró járandósága volt, több mint négyszázezer forint.

A postást a Szeder úti temető sarkánál támadta meg két férfi. Mindketten 25-30 év körüliek, 170-180 centiméter magasak, közepes, illetve vékony testalkatúak, utcai ruházatot viseltek. A kézbesítőt lerántották a kerékpárról, arcába sprayt fújtak, és elvették a táskáját. A bűncselekmény részletei gondos előkészítésre utalnak. Az elkövetők, amellett, hogy pontosan tudták a kifizetés időpontját, a hivatal alkalmazottjának szokásos útvonalát is nagyon jól ismerték.

A székesfehérvári postások természetesen félnek, hiszen nehezen tudják megvédeni magukat hasonló esetekben. A riasztótáska mellett azért egyre sürgetik egy olyan önmegsemmisítő táska rendszersítését, amely ilyenkor használhatatlanná teszi a benne tárolt pénzt.

/Népszabadság, 1991. április 18./

II. Traduisez l'extrait suivant:

Tout journal, de la première ligne à la dernière, n'est qu'un tissu d'horreur. Guerres, crimes, vols, impudicités, tortures, crimes des princes, crimes des nations, crimes des particuliers, une ivresse d'adrocité universelle.

Et c'est de ce dégoûtant apéritif que l'homme civilisé accompagne son repas de chaque matin. Tout, en ce monde, sue le crime: le journal, la muraille et le visage de l'homme.

Je ne comprends pas qu'une main pure puisse toucher un journal sans une convulsion de dégoût.

/Charles Baudelaire, Mon coeur est mis à nu/

III. Commentaire composé

Partagez-vous le pessimisme foncier de Baudelaire à l'égard de la presse? Quels arguments pourrait-on lui opposer? Efforcez-vous de répondre en tirant parti de votre expérience personnelle.

I. Lisez attentivement le texte, puis répondez aux questions:

Les idoles de la chanson

Quelle est la fonction sociale des vedettes de la chanson? Ce qui est sûr, c'est qu'elles éveillent, tout comme celles du sport, un intérêt qui dépasse largement le domaine de leur compétence et de leur talent. On ne s'intéresse pas seulement à elles en tant qu'elles interprètent avec plus ou moins de talent les aires à la mode, mais aussi on veut les voir, les toucher, les imiter; on admire tout ce qu'elles font, et c'est leur personnalité tout entière qui leur confère ce rang. Toutefois, les sociologues ont noté que le "voyeurisme", dans cette adulation, est moins manifeste chez les vrais adolescents que chez les adultes touchés par la grâce de l'idolatrie. Les journaux qui s'adressent de préférence à ces derniers insistent davantage sur les aventures amoureuses des chanteurs, pour en tirer au besoin des détails érotiques, voire pornographiques. Les magazines de jeunes, qui connaissent bien leur clientèle, présentent plutôt ces héros comme des personnages généreux, ils en font des chevaliers. C'est ce qu'a, par exemple, montré le R.P. Clotaire dans une étude consacrée à Johnny Hallyday, et c'est ce que confirment des enquêtes faites auprès des jeunes gens et des jeunes filles d'âge scolaire. Cette catégorie d'admirateurs porte à ses chanteurs préférés une vénération naïve et voit en eux des personnages doués de toutes les perfections. Il y a un style de vie qui est lié à la chanson moderne et qui vise particulièrement au dévouement, ou bien à la perte de conscience. En soi, cette tendance n'est pas nécessairement blâmable; elle peut correspondre à un besoin biologique particulièrement intense chez les jeunes. Mais l'état qu'elle provoque favorise évidemment les entraînements incontrôlés, et surtout donne une prise plus facile à ceux qui, dans la coulisse, tirent les ficelles...

/Jean Cazeneuve, La société de l'ubiquité/

Expliquez les expressions suivantes:

"le voyeurisme", dans cette adulation

.

... ceux qui, dans la coulisse, tirent les ficelles

.

.

Justifiez l'emploi répété de "on" dans la troisième phrase du
texte:

.

.

II. Traduisez le texte en hongrois

III. Commentaire composé

On a écrit que: "la chanson n'a ni le temps ni la possibilité
de brasser de vastes idées. Ce n'est d'ailleurs pas son rôle."
Qu'en pensez-vous?

En vous appuyant sur des exemples précis pris dans la chanson
contemporaine, vous discuterez cette affirmation en donnant
votre opinion personnelle.

D. I. Traduisez le texte suivant:

Az ötvenes évek közepétől nagy jelentőségre tett szert a francia kritikában Roland Barthes, aki kezdetben tematikus és pszichoanalitikus kritikusként volt ismert. Fő eszköze a rögeszme szervezett hálózatának kutatása volt. Ekkor még közelebb állt Bachelard-hoz és Sartre-hoz, mint a strukturalizmushoz. A mai Barthes sztrukturalizmusa túllép a nyelvészet körén, s a jelek tudománya, szemiológia kíván lenni, amely nemcsak a struktúrákat különbözteti meg, hanem azok funkcióival is foglalkozik. E tekintetben főleg a hétköznapi mítoszok leleplezésében, gyilkos iróniájával tűnik ki. Az irodalomtudományban a Tel Quel csoportjához kerül közel, amely feladatának azt tartja, hogy csak prótikával foglalkozzék, abban az értelemben, hogy pusztán az irodalmi "discursus" sajátosságait vizsgálja.

/Köpeczi Péla: Jegyzetek a XX. század francia irodalmáról, in: A francia irodalom a XX. században, Bp. 1974. 56.o./

II. Traduisez l'extrait suivant:

L'intellectuel prouve, lui, un trajet historique dont il est en quelque sorte le déchet. Il cristallise sous forme de déchet, des pulsions, des envies, des complications, des blocages qui appartiennent à toute la société. Les optimistes disent que l'intellectuel est un témoin. Je dirais plutôt qu'il n'est qu'une trace.

/Dans Les Aventures de la liberté, p. 399,
B-H Lévy rapporte les paroles de R. Barthes/

III. Dissertation

En vous appuyant sur les oeuvres et les auteurs que vous avez lus et étudiés, vous proposerez une analyse critique et argumentée. de R. Barthes.

VAMOS ÁGNES

ISKOLAI-TANÁRI NYELVHASZNÁLAT ÉS A TANULÓI TANTÁRGYI-NYELVI
DOMINANCIA ÖSSZEFÜGGÉSEI A KÉTNYELVŰ GIMNÁZIUMOKBAN

Ma már a kétnyelvű iskolák sokféle típusa létezik itthon és külföldön. Egy típuson belül azonban nagy különbségek adódhatnak, ha a kétnyelvűség egy-egy szeletét pl. a nyelvhasználatot behatóbban vizsgáljuk. A részelemek sajátos struktúrája visszahat az egységekre, összességében pedig a bilingvis oktatás minőségére. Az első és a második tannyelv iskolai-tanári használata nemcsak az intézménynek ad meghatározó arculatot, de alapvetően befolyásolhatja, hogy a tanuló a kétnyelvűség milyen fokára jut majd el, a kétnyelvűek milyen típusába kerül.

A szakirodalom a tanári nyelvhasználatot sok szempontból közelíti meg. A magyarországi kétnyelvű gimnáziumokban a következőkre kerestünk választ.

1. A kétnyelvű iskolák eltérnek-e az idegen nyelvű tantárgyak alkalmazásának eredeti koncepciójától?
2. Mi befolyásolja a két tannyelv iskolai-tanári használatát?
3. Milyen hatás mutatható ki a nyelvhasználat és a tanulói nyelvfejlődés között?

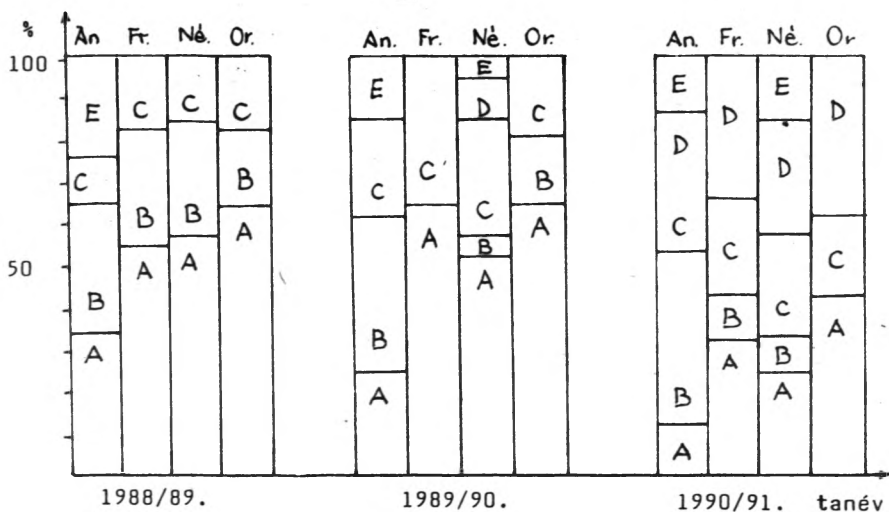
Megállapítottuk, hogy a kétnyelvű iskolai gyakorlat több területen eltér a kéttannyelvűség tervezett formájától és tartalmától. Az elméletben rögzített kétféle (tisztán idegen nyelvű és kétnyelvű) tantárgyi megoszlás helyett az iskolai-tanári bilingvizmus öt fő típusát és 12 alvariánsát térképeztük fel. Az elemszámnövedés főként a kizárólag idegen nyelvűnek tervezett tantárgyi forrásból táplálkozik,

Ha a kétnyelvűség legbensőbb szférájáig, a tanóráig hatolunk, akkor nemcsak a tanulót érintő valóságos nyelvi dózist ítélhetjük meg, de a minőségi mutatókhoz is közelebb kerülhetünk. Vizsgálatunk jelenlegi állomásán az alapszerkezetet alkotó legjelentősebb nyelvhasználati típusok a következők:

- A a tantárgyat idegen nyelven tanítják idegen anyanyelvű pedagógussal
- B a tantárgyat idegen nyelven tanítják magyar anyanyelvű pedagógussal
- C a tantárgyat két nyelven tanítják lineárisan
 - C1 témakörök (pl. magyar-egyetemes) szerinti váltásban
 - C2 időbeni (pl. félévkor) nyelvváltással
- D a tantárgyat két nyelven tanítják párhuzamosan
 - D1 a tanár és a tanuló nyelvváltása spontán
 - D2 a tantárgyat idegen nyelven tanítják, de a szakkifejezéseket, fogalmakat magyarul is pontosítják
 - D3 a tantárgyat idegen nyelven tanítják, de tanórán kívül magyarul átismétlik
 - D4 a tantárgyat idegen nyelven tanítják, de tanórai keretben magyarul átismétlik
 - D5 a tantárgyat magyarul tanítják, de az összefoglalást tanórai keretben idegen nyelven tartják
- E a tantárgyat magyar nyelven tanítják

A tisztán idegen nyelvű óravezetés - a A és B jelölésű - az 1988/89.-1990/91. tanévek között fokozatosan visszaszorult. A felmenő rendszer szerinti vizsgálatban legjellemzőbb a magyar-német (I.évfolyamon 87,5%, II.évfolyamon 57,8%, III.évfolyamon 31,2%) tannyelvű gimnáziumok, legkevésbé a magyar-orosz esetében. Ezen belül csökken az A aránya: angol anyanyelvűek 37,5-25,0-11,5%-ot, a német anyanyelvűek 56,2-52,6-25,0%-ot képviselnek. Az idegen nyelvűre tervezett tantárgyak egy része egész évben magyar nyelvű volt. A legmostohább helyzetben a magya-angol és a magyar-német tannyelvű gimnáziumok vannak, de míg az előbbinél csökkenő, addíg az utóbbinál növekvő a magyar nyelvűsítés tendenciája: 1988/89-ben 0,0%, 1989/90-ben 2,3%, 1990/91-ben 10,4%.

Megvizsgáltuk, hogy a C és D jelű iskolai nyelvhasználatot a felmenő rendszer logikája képezi-e. Az I. és II. évfolyamosok egymást követő generációjában - a francia kivételével - fokozatosan előretör a kétnyelvű tantárgyi oktatás. Tanévenkénti elemzés kimutatja, hogy az 1990/91. tanévben halmozottan jelentkeznek azok az okok, amelyek az iskola belső működésében ezt a változást előidéztek.



A nyelvhasználat csak részben tantárgyfüggő. A magyar anyanyelvű tanárok az idegen nyelvű tantárgyaknál leggyakrabban a B, D1, D2, D4 változatot választják. A történelemnél a C1, a matematikánál a D3 a sajátos elem.

Az iskolai-tanári nyelvhasználatot befolyásoló tényezők közül a következőket kell kiemelni:

- 1./ A kétnyelvű tanítás-tanulás beindítása előtt kimunkált koncepcióban meghatározott célokhoz tartalmat és formát keresett az iskola. Megfelelő elméleti ismeret és gyakorlati tapasztalat hiányában az előkészítő folyamat eredménye vázlatos néhány esetben céltévesztő termék lehetett.
- 2./ A pedagógusok mintegy 30%-a sem az egyetemről sem azt követően találkozott a kétnyelvű iskolai munka nyelvpedagógiájával.

val. Saját (!?) kárán tapasztal, legfeljebb kollegáival konzultál.

- 3./ A személyi feltételek mennyiségi és minőségi biztosítása meghaladja az iskola lehetőségeit. Az 1990/91. tanévben a nemzetközi kapcsolatok újrendezése és a hazai tanárképzés elmaradt profiligazítása halmozott problémává vált.
- 4./ Az 1988/89. tanévben indult hazai kétnyelvű iskoláztatási hullám oktatási rendszerbeli haladását e tanévben koncepcionális és szervezeti problémák nehezítik. A jelenlegi III. osztály keretében (de láttuk visszaszivárgását a II. sőt az I. osztályba) rejtett célmódosító mechanizmusok működnének, főképpen a kimenetszabályozást s a felsőfokú tanulmányok illeszkedést biztosító oktatáspolitikai döntések késlekedése miatt.

A kölcsönös összefüggések finom szövevényére hívja fel figyelmünket a tanulók körében végzett elővizsgálatunk. Az idegen nyelvi fejlesztés eredményességéről eddig szólókkal szinkronban megállapíthatjuk, hogy a kizárólag idegen nyelven tanult (A és B jelű) tantárgy esetében a tanuló biztosan támaszkodik a nyelvre, ismeretek befogadására és visszaadására kész. Az E típusú nyelvalkalmazás nyilvánvalóan a másik póluson helyezkedik el. Hozzá közelíthet a C ill. a C2 alvariáns attól függően, hogy a tényleges nyelvi megoszlás hogyan (mikor) megy végbe. A D típus értékeléséhez a vizsgálat jelenlegi fázisában nem rendelkezünk még elegendő információval.

A kutatás teljes lezárására, az összefüggések árnyalt értékelésére csak akkor kerülhet sor, ha a tanulók nyelvi fejlődésével szinkronban az idegen nyelvű tantárgyak körében végzett egzakt tudásszintfelmérés eredményével is számolni lehet.

ELVÁRÁSOK A GIMNÁZIUMI NYELVOKTATÁSSAL SZEMBEN
(HOGYAN TUD A GIMNÁZIUM EZEN ELVÁRÁSOKNAK MEGFELELNI?)

Az egységesülő Európa, a közös Európa piac, a munkaerővándorlás erősödése, a bővülő nemzetközi összefonódási tendenciák magas nyelvtudású szakembereket kívánnak. Magyarország új gazdasági és politikai helyzete miatt azt várja el polgáraitól, hogy több nyelven beszéljenek. Ennek következtében a nyelvtanulás jelentősége megnőtt.

A gimnáziumnak abból a funkciójából kiindulva, hogy a felsőfokú tanulmányokra készít fel, a nyelvoktatásra két feladat hárul. Az első, hagyományos funkció a nyelvszakra, vagy felvételi vizsgára való felkészítése mellé csatlakozik az új funkció: a továbbtanuló lehetőleg az érettségi időpontjára rendelkezzen középfokú nyelvvizsgával, mert a felsőfokú intézmények alap- és középfokú nyelvvizsga letételéhez kötik a diplomaszerzést az 1992-es tanévtől.

Ezért is fogadhatjuk nagy örömmel azt a tervet, hogy a jeles eredményű nyelvi érettségi vizsga középfokú nyelvvizsgának feleljen meg. Ennek feltétele, hogy a nyelvi érettségit a középfokú állami nyelvvizsga C típusának megfelelően szervezzük és bonyolítsuk le. Amennyiben nem felel meg e követelményeknek, csak érettségi osztályzatot kap.

A modern általános képzésnek mindig is része volt a nyelvoktatás. Az intézményesített formával szemben a társadalom és az egyén nagy elvárásokat támaszt. Társadalmi szükséglet és egyéni óhajok egybeesése adja az erős motivációt a nyelvtanulás fránti érdeklődés növekedésében.

A gimnáziumi nyelvoktatástól - leszámítva olyan extrém nyilatkozatokat, hogy az nem ér semmit - azt várja el a társadalom és az egyén, hogy gyakorlati nyelvtudást

adjon, amit személyes és szakmai célokra egyaránt felhasználhat. A társadalmi elvárások inkább pragmatikus jellegűek, a tanulói elvárások a hasznosság és eredményesség mellett effektív tényezőt is felsorolnak, azt is elvárják és joggal, hogy a tanóra érdekes legyen.(1)

Ugyanakkor súlyos hiba volna a nyelvoktatást kizárólag a gazdasági szempontoknak alárendelni és elhanyagolni azokat a mozzanatokat, amelyek a személyiség gazdagodásához, a tanuló látókörének bővítéséhez járulnak hozzá.

Személyes motiváció lehet a turizmus, külföldiek fogadása, levelezés, idegennyelvű TV csatornák nézése, plusz felvételi pontszám: szakmai motivációk lehetnek; gazdasági, kereskedelmi, politikai, tudományos, kulturális indítékok, továbbképzési lehetőségek: külföldi pályázat elnyerése, külföldi munkavállalás. Szerencsés, ha az egyéni és szakmai motiváció egymást kiegészítve jelentkeznek.

Eredményes nyelvoktatást vár el tőlünk, gimnáziumi tanároktól a szülő és tanuló, a társadalom és az iskola. Kérdés, hogy az adott feltételekkel meg tudunk-e felelni az elvárásoknak?

A tárgyi feltételek a tankönyvek szabad választási lehetőségével javultak, magnetofonnal és videókészülékkel is rendelkeznek az iskolák, de a megfelelő csoportbontást veszélyeztetik a szűkös anyagi körülmények.

A személyi feltételekhez a jól képzett szaktanár szükséges, s e feltételt nemcsak a nyelvvizsgálóval középiskolában tanító kollégák nagy száma, hanem a tanártovábbképzés megoldatlansága, a szaktanácsadói rendszer felbomlása is veszélyezteti.

Az eredményes nyelvoktatás mai mércéje Magyarországon a középfokú nyelvvizsga. Ez a szint a négy alapkészség: hallás utáni szövegértés, értő olvasás kommunikációs képesség és írás olyan szintű birtoklását jelenti, amely alapismereteket adva a további specializálódás alapját képezheti.

1. Általán végzett felmérés a nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnáziumban:

A gimnáziumi nyelvoktatás előremutató lehetőségének tartom, hogy a differenciált oktatásra is súlyt fektet. Ha a tanulók egy része a második és harmadik osztályban megszerzi a középfokú nyelvvizsgát, fel kell tudni ajánlani egy speciális fakultációt (pl. műszaki nyelv, idegenvezetés, irodalmi fakultáció idegen nyelven, business nyelv stb.)

A négy-, hat- vagy nyolcosztályos gimnázium tanterve bár más és más lesz, ettől

függetlenül a 15-16 éves életkorra az alapismeretek elsajátítását be kell hogy fejezze a tanuló, s utána speciális fakultációk indítása szükséges.

Megkönnyíti ennek a célnak az elérését, ha az általános iskolából már olyan tanulók kerülnek a gimnáziumba, akik az általános iskolában tanultak már egy idegen nyelvet, s azt folytatni akarják. Itt merül fel a korai nyelvtanulás kérdése, ami visszatérő probléma a szakirodalomban is. (2)

Két momentumot kell kiemelni: ne szakadjon meg az általános iskolai nyelvoktatás, hanem annak szerves folytatása legyen a gimnáziumi nyelvoktatás, s ne húzódjon el túlságosan, mert az a motiváció csökkenéséhez, frusztrációhoz vezethet.

Itt jelentkezik a nyelvtanár feladata: fogadtassa el a tanulókkal, hogy az alapkészségek elérése egy adott nyelven csak indulópontja nyelvismerete fejlesztésének. Erre az alapra kell, hogy épüljön a tanuló választott irányultságának megfelelően a speciális fakultáció és az önképzés.

A jövő tanterveiben az első nyelv speciális szakmai továbbfejlesztésének nagyobb teret kellene kapni.

Óvatosan, körütekintően szükséges bánnunk a nyelvtanítás mai divatos ötletével az ún. "0 évfolyammal". Ez egy év alatt akar felkészíteni a nyelvvizsga-szintre. Nem kerülheti el figyelmünket a "0 évfolyam" további, 4 éves képzési programjának részletes kidolgozása. Ezt a 0. évfolyamot csak átmeneti jellegűnek tekintem e javaslat ellenére is, mert csak a nyelvválasztás lehetőségének korábbi hiányát igyekszik behozni a mai 14 éves generációnál. Az érdeklődés lanyhulásával számolhatunk, ha az a generáció lép középiskolás korba, amelynek már általános iskolában is biztosított volt a nyelvválasztás lehetősége.

A korábban hiányzó nyelvválaszthatóság nagyban gátolta az orosz nyelv eredményes tanítását többek között azért, mert kötelező nyelv, s elnyújtott tanulási folyamat (általános iskolától az egyetemig), hiányzó hasznossági élmény, kapcsolatok szükségessége jellemezte.

A nyelv választhatóságának következménye, hogy a tanulók az általános tendenciákhoz igazodva a nemzetközi gazdasági és tudományos élet első számú nyelvét, az angolt választják. Aki nem az angolt választja első helyen, az valamilyen más érzelmi megfontolásból vagy speciális érdeklődésből teszi.

Az eredményességre törekvő új nyelvtanítási és tanulási módszerek kutatására

ösztönözte a szakembereket. Nem vált be az alvatlanulás, se a nyelvi labor a programozott oktatással. Hasznos, de csak kiegészítő, motivációs funkciója van a számítógépnek, videómagnónak a nyelvtanulásban. Nem téveszthetjük szem elől, hogy az idegennyelv elsajátítása aktív szellemi tevékenység, amiben produktív, a szituációba való beleélés mozzanatai dominálnak a receptív és drellező mozzanatokkal szemben. Idegen nyelven való vitatkozásra, kommunikációképességre, globális olvasásra, szövegértésre, fordítási tudnivalókra kell megtanítani diákjainkat.

Az embernek egész életén keresztül törekednie kell nyelvtudása mélyítésére, (3) s arra kell gimnáziumi tanulóinkat megtanítani, hogy ne elégedjenek meg alapszintű ismeretekkel - nem igaz, hogy a középfokú nyelvvizsga nyelvtanulásuk végső állomása - hanem pályaválasztásuknak megfelelően tökéletesítsék nyelvtudásukat. Ha ezt az igényt és képességet az igazi kommunikatív nyelvoktatással, a szöveg élvezetével, az érdeklődés fenntartásával sikerül felébresztenünk és kifejlesztenünk, kihasználva a most jelentkező nagy érdeklődést az idegennyelvek iránt, véleményem szerint akkor felelünk meg a velünk szemben támasztott elvárásoknak.

Hivatkozások:

1. Általam végzett felmérés a nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnáziumban.
2. Heribert Rück: Zur Methodik des Französischen in der Grundschule
In: Praxis 1/1991, S.11.
3. Axel Vielau: Sprachlos in vielen Sprachen?
In: Praxis 1/1991, S.23.

SZERENCSI KATALIN

TESZTELJÜK AZ ÉRETTSÉGI TESZTET

Milyen legyen az idegen nyelvi teszt?

G. Henning ennek ismérveit az A Guide to Language Testing /New York: Newbury House Publishers, 1987./ című munkájában az alábbiak szerint összegzi.

Minden teszt jó valamire, de nem biztos, hogy arra jó, amire használják, tehát a kiindulási pont a felhasználás céljának tisztázása. Feltehetően valamilyen lexika, nyelvtani jelenség, készség, beszédfunkció ismeretének a mélységét kívánja vizsgálni, amihez nélkülözhetetlen a hitelessége, amely szavatolja, hogy ténylegesen azt méri, amit mérni akar. Legyen egzakt a mérésben. A tanulók sorrendjét valós tudásuk alapján legyen képes megállapítani, azaz legyen megbízható.

Formáját és jellegét tekintve ne legyen ismeretlen a jelöltek előtt. Kíváncsú, hogy ne csak arra a populációra legyen releváns, amelyiken kipróbálják, hanem arra is, amelyre alkalmazzák. Fontos, hogy előre lehessen tudni az értékelés módját, az eredmény értelmezését. Tegyen eleget bizonyos társadalmi és etikai elvárásoknak. Lényeges szempont a gazdaságosság kérdése is a tesztösszeállításra fordított idő és energia vonatkozásában.

Milyen ne legyen az idegen nyelvi teszt?

Sikeres teszt összeállítása csak a hibák elkerülésével képzelhető el. Az English Teaching Forum 1982. júliusi számában G. Henning: Twenty Common Testing Mistakes for EFL Teachers to Avoid című írásában négy csoportba sorolta a teszt-készítési hibákat. 1./ Idetartoznak a teszt egészére vonatkozó általános negatívumok - a túl könnyű vagy a túl nehéz teszt nem diszkriminál megfelelően; a túl hosszú vagy túl rövid teszt nem megbízható, a feleletválasztós tesztek esetében pedig a sok hibás nyelvi forma esetleg rögződhet a tanulóknál. 2./ A tesztkérdések negatívumai között található a beugratós kérdések, amelyek ártanak a teszt minő-

ségének, a tanár szavahihetőségének, a tanuló motiváltságának. A megfogalmazás redundáns jellege idővesztést okoz, aminek következtében kevesebb információ szerzésére van lehetőség. Arról sem szabad megfeledkezni, hogy minél kevesebb a választási lehetőségek száma, annál inkább növekszik a ráhibázás esélye.

3./ A teszt hitelességét rontja, ha vegyes a tesztkérdés tartalma, ha az adott készséget nem a megfelelő közegben mérik, ha a válaszadás általános tájékozottságot igényel és ha egy teljesítménymérő tesztet nem a tantervi célkitűzések és a tartalom alapján állítanak össze.

4./ A szervezés és értékelés esetén is akad hibalehetőség, ha nem zárják ki a csalás lehetőségét, ha az instrukció nem világos, ha kedvezőtlenek a lebonyolítás feltételei, ha az értékelés elfogult.

Milyen az idegen nyelvi érettségi teszt?

Sokan tapasztalhatták, hogy míg a hetvenes évek végén csak a legjobbaknak sikerült jó/jeles eredményt elérni az írásbeli tesztben, a nyolcvanas évek végén már az a tanuló is elérhette a közepes szintet, akinek fogalma sem volt az alapvetően fontosnak tartott nyelvtani ismeretekről. Az írásbeli tesztek ilyenirányú változása késleltetett összhangban áll a nyelvtanítás akkor éppen legjobbnak hitt módszertanának dominanciájával.

A gimnáziumi nevelés és oktatás tervében dr. Bogdány Ferenc a francia, Horváth József az angol és dr. Kéri Henrik a német nyelv célkitűzéseinek megfogalmazásakor kiemeli az illető nyelv oktatásában az alapszintű nyelvi ismeretek nyújtásának és a tanulók készségfejlesztésének prioritását. A meghatározott célokkal összhangban a szaktanárra háruló feladatok is szinte azonosságot mutatnak. Meg- egyeznek a tantervek 1200 lexikai egység produktív és további 400 lexikai egység receptív elsajátításában; mintegy 35-40 beszédszándék megtanításában, amelyek

a/ közlés és állásfoglalás kifejezésére vonatkozó beszédszándékok

b/ érzelmek és hangulatok kifejezésére vonatkozó beszédszándékok

c/ felszólítás jellegű beszédszándékok d/ társadalmi kapcsolatokra vonatkozóak

Sajnálatos módon az is közös vonásuk, hogy nem a tanuló igényéből indulnak ki.

Sokak számára az alapszintű nyelvismeret elérhetetlen álom, míg remélhetőleg a többség számára akár az iskolákon túlmenő keretekben /nyelviskola, nyelvi tábor, hazai és külföldi nyelvtanfolyam, csereutazás, stb./ ennél sokkal jelentősebb továbblépés is lehetséges. Mindenesetre az azonos szellemben fogant tantervekhez eltérő szemléletű tankönyvek és feltűnően különböző érettségi tesztek készültek.

Nincsenek írigylésre méltó helyzetben az írásbeli érettségi tesztek készítői, hiszen egy nem létező, fantom tanulót céloznak meg, akinek az alapszintű nyelvismeretéről kellene képet kapni. A túlságosan általános célkitűzésekkel teletűzdelt tanterv miatt az érettségi mint teljesítménymérő teszt nem alkalmas igazán jelentéssel bíró differenciálásra. Döbbenetes a teljesítmények alapján történő értékelés igénytelensége /elégséges 27%-tól, közepes 50%-tól, jó 72%-tól, jeles 88%-tól/. Ezeknek az intervallumoknak nem létezik egy hétköznapi nyelvre transzponálható értelmezése. Nem lehet tudni, hogy mit takar a jeles eredmény, mivel tud többet a jelest elért tanuló a közepesnél és így tovább. Arra már ne is gondoljunk, hogy a tesztnek mint a legobjektívabb részterületnek, milyen egyszerű a nivellálása az eléggé megfoghatatlan fordítás, majd pedig a teljes mértékben szubjektív szóbeli vizsga kiegészülésével.

Talán nem érdektelen nyomon követni a különböző nyelvek érettségi tesztfeladataiban a kommunikatív feladatok megjelenését, sőt az angol esetében azok "elburjánzását". Kommunikatív feladatnak minősülnek az alábbiak:

1. Párbeszéd - amelyben az A vagy B szereplő szavait kellett kitalálni vagy pótolni
2. Képleírás, képek összehasonlítása
3. Információ átvitele táblázat, rajz, térkép alapján
4. Összefüggő szöveg /levél, újságcikk/ kiegészítése
5. Vázlat alapján /újságcím, telefonüzenet/ teljes mondatok alkotása
6. Bemutatkozás, önálló fogalmazás valamilyen eseményről
7. Magyar nyelven megadott szituációra való idegen nyelvű reagálás

Ezen feladattípusokban fel lehet fedezni az autentikusság nyomait, valós élethelyzetet, interaktív kommunikatív műveleteket, nyelvi megnyilatkozási szándékot, szövegkörnyezetet, performancia szükségességét.

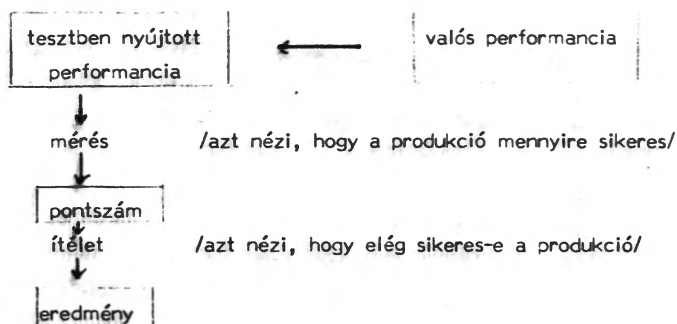
	<u>ANGOL</u>	<u>FRANCIA</u>	<u>NÉMET</u>
	Ö→K	Ö→K	Ö→K
1987.	8 - 3	10 - 1	10 - 1
1988.	8 - 3	10 - 3	11 - 0
1989.	8 - 4	10 - 3	11 - 2
1990.	9 - 6	10 - 3	11 - 3

/Ö= Összes feladat, K= ebből kommunikatív/

Az elmúlt tanévben tehát az angol írásbeli 2/3-a kommunikatív feladatokból állt, németből az arány az 1/4-et sem érte el.

A szélsőségektől való ódzkodásunk miatt esetleg a fele-fele arány lenne megnyugtató. Nem kérdés ugyanis, hogy nem az a jobb teszt, amelyik több kommunikatív feladatot tartalmaz, mégha tudjuk is hogy a kommunikatív funkció egy cél, de oda is csak a nyelvtani ismereteken át vezet az út. /A gesztusok használata eredményezhet sikeres kommunikációt, de azt senki nem minősítené nyelvtudásnak./

Minden tesztelés vizsgaszituáció, tehát eleve nem valós élethelyzet, amelyben döntést hoznak a teljesítményről. Az írásbeli forma gazdaságosabb ugyan a szóbelinél, de kevesebb információt nyújt a jelöltről. A vizsgahelyzetet így ábrázolhatnánk D. Baker nyomán /Language Testing: a critical survey and practical guide, 1989./



Az érettségi teszt elmulasztja az alapszintű nyelvtudáshoz szükséges ismeretek meglétét jövőbeni hasznosíthatóságukhoz, felhasználhatóságukhoz kötni. Ahelyett, hogy a jelölt általános nyelvi jártasságát tárná fel, csak bizonyos feladatok megoldásának általános képességére mutat.

Előrelépést jelentene, ha az osztályzatnak valamilyen tartalmat, értelmezést lehetne adni - ami természetesen valamennyi tantárgyra érvényes -, és ehhez hasonló horderejű lehetne differenciált értékelési szempontok alkalmazása az alaptantervű, a fakultatív és a haladó nyelvi csoportok esetében. Az eltérő óraszámok és az eltérő nyelvtanítási háttér miatt nem indokolt, hogy a különböző csoportok tanulói egységes elbírálás alá essenek.

PÓK MÁRIA

KULTÚRA, CIVILIZÁCIÓ ÉS KÖRNYEZETVÉDELEM
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI ANGOL ÓRÁKON

Számos kutatóelfogadja azt a nézetet, hogy a formális keretek között történő idegennyelv-oktatásban a legjobb eredményt akkor érhetjük el, ha a nyelv által közvetített tartalomra koncentrálnunk és nem magára a nyelvre. (I) Mégis mit tapasztalunk, ha megvizsgáljuk mai viszonyainkat e téren az oktatás különböző fókáin? A kurzusok többsége elsősorban a nyelvi formára, korrekt alakokra helyezi a hangsúlyt. (II) Ennek több oka van (anyagok hozzáférhetősége, tanárhiány, szemléletmód, stb), de ezek feltárása most nem cél. Inkább szeretnék röviden szólni arról, hogy (1) hogyan is értelmezhető a tartalom-központú nyelvtanítás; (2) megfelelő tartalom-e a kultúra és a környezetvédelem a nyelvi készségek fejlesztésére; (3) mennyi figyelmet fordítsunk a tartalomra és a nem nyelvészeti kommunikációs jegyekre tanításunk során.

Az idegen nyelvek tanításában nem használják egyértelműen és következetesen ezt a kifejezést: content-based instruction. Gyakran több dolgot is értünk ezen. Uthalhatunk például a tanmenetben és a gyakorlatokban megjelenő tényleges nyelvi formákra, melyeket a nyelvtan, a nyelvi funkciók és a tanár-tanuló közötti érintkezés kifejezésére használunk. E szerint az értelmezés szerint tehát a tartalom a nyelvtanítás nyelve.

Egy másik nézet szerint a tartalom adja a nyelvtanítás alapvető értelmét. Akik egyetértenek ezzel a gondolattal, azok számára a tartalom a nyelvhasználat, a nyelv és a tanulás folyamatának vizsgálatát jelenti.

Egy harmadik, nagyon képletes meghatározás szerint, a nyelvi anyag a csomagoló papír, a tartalom pedig az a tárgy, ami a dobozban van. Sokunk, azt hiszem, megpróbálja ötvözni ezeket a nézeteket, személyiségtől, időtől, tanulóktól, környezettől, stb.

függően, valamelyikre mindig nagyobb súlyt fektetve.

Mennyire és milyen fajta tartalom segíti elő a nyelv elsajátítását? Tanárokként/tanulókként különbözik-e a segítség fókuszsa? Vannak-e kevésbé általános tartalmak? Vannak-e blokkok, a nyelvi tudás fejlődését, a tanítás hatékonyságát gátló tényezők? Tudjuk-e esetleg ezeket is hasznosítani (ha igen milyen mértékben) a nyelvtanításban?

Talán konkrétan meghatározhatjuk a tartalom-központú nyelvtanítás jellemzőit (korántsem a teljesség igényével), ha a tanulók nyelvi igényeit, érdeklődési körét, korábbi ismereteit és azok alkalmazási lehetőségeit (feladatokat) állítjuk vizsgálódásunk középpontjába.

- A tartalom-központú tanterv figyelembe veszi a tanulók érdeklődési körét és azt is, hogy hol lesz szükségük a nyelvre.
- Beépíti azokat az alkalmakat is, ahol a tanulók használni fogják a célnyelvet.
- A tanulók korábbi tanulási tapasztalataira épít.
- Bizonyos fokig utánozza az anyanyelvi beszélők közötti érintkezések jellemző vonásait.
- Kiscsoportos foglalkozásokkal segíti a nyelvi funkciók szélesebb körű használatát.
- A feladatok kijelölésekor figyelemmel van a végtermékre (output), azokra a műveletekre, amelyekkel a feladat elvégezhető és azokra a forrásokra, amelyek a tanulók rendelkezésére állnak a munka során.

A nyelvtanulást gátló tényezők közül csuén kettőről szeretnék néhány szót szólni: a szorongásról (anxiety) a nyelvi órán és a különböző kultúrák találkozásáról.

Közismert, hogy negatív emocionális állapotban sokkal kevesebbet tudunk tanulni, sokkal gyengébben teljesítünk. Ezen állapotok közül a szorongást tekinthetjük a legfontosabbnak a nyelvtanulás során, ugyanis ez az érzés kétféle irányba fordíthatja tanulóinkat: vagy feladja a küzdelmet (nem szólalnak meg az órán, kimaradnak a tanfolyamról) vagy vállalják a harcot ("magolók", védekező mechanizmusok kitalálása). Amennyiben ez a fajta küzdelem nem párosul agresszióval, felkészült pedagógusok valószínűleg előnyösen tudják hasznosítani ezt a fajta problémamegoldási módot, mert az ilyen típusú tanulók számára óriási kihívást, haj-

tóerőt jelent afeladatmegoldás. Ellenkező esetben előfordulhat, hogy a célnyelv, a kultúra, a tanár, az intézmény ellen fordulnak a tanulók. Mindazonáltal ne gondoljuk, hogy félelmeink szükségszerűen logikusak. (III) Tulajdonképpen bármely szituációban találhatunk stressz-elemeket. Hármat hadd említsek közülük az idegen nyelvi óra kapcsán:

1. félelem a kudarctól (önbecsülés),
2. a társak és a tanár értékelése,
3. kommunikációs szorongás (közönség előtt beszélni).

Valóban nem célom most e gátló elemek alapos vizsgálata, de hadd adjak egy ötletet, amit sikeresen használtam főiskolai hallgatókkal. Egy kérdőívet töltöttek ki arról, hogy milyen helyzetben szoronganak, mi gátolja nyelvi teljesítményüket tanórán és órán kívül. Kiscsoportokban, néhányan később egyénileg velem is, beszélgettünk erről. Fél év múlva ismét kitöltötték ugyanazt a kérdőívet, és sokan közülük már nem jelöltek meg annyi stressztényezőt, mint korábban. Úgy gondolom, hogy sikerült változatos feladatokkal, egyéni és csoportérdekek elemzésével, stb, csökkentenem a stressz-szintet óráimon. Minden bizonytalanságom ellenére, azt hiszem, valahogyan ösztönösen közel kerültem John Dewey gondolatához, miszerint a tantervnek olyan társadalmi problémák körül kell forognia, melyek egyetemesek minden kultúrában és a problémák megoldásába, feloldásába aktívan és demokratikus módon be kell vonnunk a fiatalokat.

Így jutottam el gondolataim során arra pontra, hogy feltegyem a kérdést: mit is értünk kultúrán. Milyen, kultúrával kapcsolatos tevékenységi formákat használhatunk a nyelvi órákon és főként hogyan?

A nyelvet nem különíthetjük el attól a kultúrától, amelybe mélyen be van ágyazva. Ha csupán a négy készség fejlesztésére szorítkozunk a nyelvórákon, a gyakorlatban nagyon kis mértékben hasznosítható tudást adunk csak a tanulóknak. A kultúrába való bepillantás, "behatólás" része kell, hogy legyen az oktatásnak. Segítenünk kell a tanulókat, hogy az új anyagot - anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan - mindenféle kommunikációs helyzetben használni tudják anélkül, hogy aggódnunk kelljen a helyes alak, szórend, hangsúly stb. miatt. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy

más nemzet kultúráján keresztül saját kultúrális háttérünket is jobban megérthetjük. Természetesen vannak viselkedésbeli eltérések, egyéni preferenciák egy társadalmon/csoporton belül, de ezek a kultúrális egész szerves részei. Ha az anyanyelvi beszélőkhöz hasonló módon akarjuk a nyelvet használni, akkor asszimilálnunk kell ezeket a speciális kultúrális jelentéseket és funkciókat.

Összegezve: mikor egy idegen kultúrát próbálunk megérteni, ez segíteni fog nekünk abban, hogy szavakat, kifejezéseket ügyesebben, autentikus módon tudjunk használni; hogy természetes módon érintkezzünk más kultúrák képviselőivel, miközben felismerünk és elfogadunk a miénktől különböző reakciókat. A természetes kíváncsiságot felhasználva, alakítsunk ki tanulóinkban empátiát más népek iránt.

Milyen problémákkal találkozhatunk a tanítás során? Gyakran előfordul, hogy egy másfajta gondolkodásmód, reagálás sokkhatásként éri a tanulókat. Ezért nagyon fontos, hogy a tanár a lehető legobjektívebb módon közvetítse a kultúrális tartalmat, hogy a tanulóknak ne legyen olyan értéke, hogy ez az új kultúra "jobb" vagy "rosszabb", mint a sajátjuk. Amikor megpróbálunk egy kultúrális rendszert egyszerűsíteni, hogy érthetőbb legyen kezdő tanulóknak is, megkockáztatjuk, hogy esetleg megerősítjük a tanulóknak a már meglévő - többnyire hamis - sztereotípiákat. Ha túlságosan is hangsúlyozzuk egy másik kultúra különbözőségeit, az tényleg idegennek és irracionálisnak tűnhet.

Miben különbözik a kultúrális és a civilizációs tanmenet? Ezt a két fogalmat nem szabad szinonim fogalmakként kezelni. A nyelvi tanszékek már régóta tanítanak "civilizációt" mint tantárgyat, ahol a célnyelvet beszélő népek országainak földrajzáról, történelméről, művészi és irodalmi alkotásairól, tudományos, filozófiai és alapvető társadalmi nézetekről esik szó. Ezek a kultúra intézményesített aspektusait képviselik.

A mai, korszerű nyelvtanításban a "kultúra" magában foglalja mindezeket az aspektusokat, de sokkal több figyelmet fordítanak az emberek hétköznapi életstílusára, értékítéletére, hiedelmekre, előítéleteire, amelyeket egy bizonyos nyelvi és társadalmi csoport tagjaival osztanak meg. Ez lenne talán az az asszimi-

lált aspektusa a kultúrának, amelyet az egyének általában kép-
telenek szavakkal leírni. Ezek a mindennapi élethelyzetek, sé-
mák, szituációk dominálnak az alsóbb fokú oktatásban. Amikor a
tanulóknak már van bizonyos nyelvi alapja, és alapvetően megér-
tik az emberek kultúrális felfogását, képesek lesznek megérte-
ni a formális és a "mélyebb" kulúra közötti kapcsolatot is.
Régebben a tanár beszélt, magyarázott akultúráról, jobb esetben
képekkel, térképpel, diaképekkel kísérve előadásait. Ma már a
hangsúly a nyelvhasználaton keresztüli megtapasztaláson, egy
minőségileg új szemléletmód kialakításán van. Ez a tudatosítás
minden nyelvi aktus részévé válik az órán, mikor is a diákok
ilyen kérdésekre keresnek választ: Hogyan is mondják ezt az
anyanyelvi beszélők? Hogyan is viselkednek ilyen és ilyen szí-
tuációban?

Ezáltal válnak tudatossá a tanulók számára a helyes visel-
kedési normák, az udvariassági formulák, a megfelelő reagálási
módok az adott szituációkban.

A kezdetektől úgy kell irányítania a tanárnak a tanulók
gondolkodását, hogy felkeltse kíváncsiságukat az ilyen különb-
ségek iránt. Számos ilyen tevékenységi formát ismerünk: dialó-
gusok; rövid, humoros jelenetek; minidramák; szerepjátékok; bá-
bozás; szimulációs játékok; vita, beszélgetés; dalok, táncok;
filmek, videó; képek; hirdetések (újság, TV); faliújság; posz-
terek, menük, naptárok; levelezőklub; könyvtár, könyvkiállítás;
kérdőívek; testnyelv, gesztusok; tankönyv; anyanyelvi beszélők,
stb.

Arra sincs lehetőségem, hogy a jó tankönyv kritériumairól
szóljak, arról, hogyan lehet ötvözni az egyes szinteken a kul-
túrális tartalmat a nyelvhasználatot stimuláló beszélgetésekkel,
szituációkkal, kiegészítő anyagokkal.

Természetesen a nevelési célok elérése csak meghatározott
ismeretekkel együtt, azok révén lehetséges. Tartalom szerint
három témakörbe csoportosíthatjuk a nyelvi órákon is felhasznál-
ható ismereteket: - természetismeret (növények, állatok)
- természeti törvényszerűségek, összefüggések
- környezet- és természetvédelmi ismeretek.

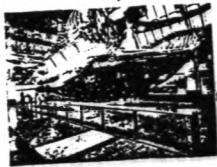
Proficiency English

I.

	Interesting	Important	Original	Comprehensible	Useful	Learning	Average
Literature	①	①	④	3	3	①	2.1
Linguistics	④	④	2	④	④	④	③.7
Methodology	3	3	3	2	①	3	2.5
Culture	2	2	①	①	2	2	①.7
N=35							

Saying what you think

- a Which animal can be used to make these products:
shoes, coats, cosmetics, jewellery, dog food
- b Do you think it is right to use animals to make some/all of these things? Why/Why not?



The blue whale

- a Whales are used to make some of these products. Do you know which ones?
soap, shoes, cameras, tennis rackets, violins, typewriters, earrings, golf balls, cat food, margarine, anti-freeze, photographic film
- b Listen to the interview with a wildlife expert to find out which products are made from the whale. Write down the ones you hear.
Listen again and write down facts and figures about the blue whale's length, weight, average age, number of stomachs, and the amount of food it consumes per day. What other information about the blue whale did you hear?
- c Do you think whale killing is necessary or not?

Turn of phrase

Finish the sentences on the left with the expressions on the right.

- 1 He'll always be the same. a . . . we had a whale of a time.
2 The party was great. b . . . it sounds a bit fishy to me.
3 I don't think I believe that. c . . . a leopard can't change its spots.



Animals galore

- a Match the animals with their group name.
Example a pack of wolves
wolves, cows, sheep, elephants, birds, dogs
flock, pack, herd
- b Now can you match each animal with the noise it makes?
owl, cat, dog, lion, snake, frog
bark, roar, purr, hiss, hoot, croak
- c The sounds can describe the way people speak or laugh.
Example The teacher roared at the class.
Can you put the other sounds into sentences about people?

Are you an animal lover?

- a Listen to two short conversations. In each conversation which of these topics are they discussing?
1 killing animals for their skins
2 bull-fighting
3 vegetarianism
4 using animals for scientific experiments
5 hunting as a sport
6 keeping animals as pets
- b Listen again and write down the phrases they use to:
- introduce their opinion
- agree with someone
- disagree with someone
- c In groups, discuss three of the topics in the list. Ask people for their opinions.
Example 'What do you think about . . . ?'
Do you agree with . . . ?
- Use some of the phrases you wrote down in part b to give your opinion, agree and disagree with others in the group. Does everyone agree? Tell the class.



Animal or human?

- a What do you think makes humans different from animals? Tell the class.
Read this text quickly and find out a) how many stories are told, and b) when the stories took place.
- b Read the text again and in pairs say which word means:
1 to make a noise like a wolf
2 to move on hands and feet
3 a place for children who have no parents.
4 a group of wolves.
5 a large piece of ice.
6 very large.
- c Now in pairs, retell the stories without looking at the book.

There are many stories about children who were brought up by wolves. The most famous is of two Indian girls, aged about seven and two years old. They were found in 1920 living with a pack of wolves. They crawled on all fours and howled like wolves. They were taken to an orphanage where they were taught to speak. The eldest learned to stand up and say a few words but she died when she was about 17 years old. Stories are also told about creatures who are half human and half animal. In 1957 in China, a young girl said that she was attacked by a strange hairy creature which walked on two legs. Later an ape-man was found and killed by the local people. In hands were preserved for everyone to see. The body of a similar creature was kept in a block of ice by an American circus performer. This ape-man was two metres tall, short with huge hands. It was similar to Neanderthal man who lived about 50,000 years ago.

Language focus

the passive - present and past simple

Look at these examples:

- 1 So many whales are killed each year.
- 2 Whale meat is given to our dogs and cats.
- 3 They were taken to an orphanage.
- 4 An ape-man was found by the local people.

Find the verbs in each of the four sentences. They are all in the passive. Which verbs are in the present and which are in the past? Which verbs are singular and which are plural?

b Rewrite the sentences beginning:

- 1 Whale hunters
- 2 People
- 3 Some people
- 4 The local people

Why do you think it is better to write some sentences in the passive?

c Now look at the text in exercise 3 and write down all the verbs which are in the passive.

Források

1. Peace Corps, Budapest, Brassó u. 136.
2. USIS, Budapest, Bajza u. 31.
3. Mary Finocchiaro: English as a Second Language, From Theory to Practice (Prentice Hall, 1989)
4. Stephen Krashen: Second Language Acquisition and Second Language Learning (Oxford: Pergamon Press, 1981.)
5. H. & M. Knepler: Crossin Cultures (Macmillan, 1983.)
6. Inhibiting Factors in Language Learning and use - Esade, Barcelona
7. Debra Powell- Madeline McHugh: Compact (Collins ELT 1991.) Unit 15.
8. Környezet és természetvédelmi oktatóközpontok Magyarországon - Módszerek és gyakorlatok gyűjteménye (Média, 1986.)
9. Stephen Rabley: The Green World - Dossier (Macmillan, 1990.)
10. Judy Braus: NatureScope (National Wildlife Federation)

BALOGHNÉ PUSKÁS BEATRIX

VIDÁM, SZEMLÉLETES, TARTALMAS NYELVÓRÁKAT!

ÉLMÉNY LEGYEN A NYELVTANULÁS

I. JÁTEKOK, JÁTEKOS FELADATOK KÉPSZERŰSÉG A NYELVTANULÁSBAN

A nyelvtanulás sikere nemcsak az alkalmazott módszeren, hanem a nyelvhez való érzelmi hozzáálláson is múlik. A siker és az élmény tanulásra serkent. Nekünk tanároknak, de a tanulóknak is célja, hogy eredményesebbé tegyük a nyelvoktatás-nyelvtanulás folyamatát, megszüntessük a tanulás kényszerét. A tanulási kedvet minden eszközzel fokoznunk kell. Arra kell törekednünk, hogy a nyelv elsajátítása a tanár és a tanuló közötti együttműködés legyen, az órák pedig természetes, élvezetes, eredményes légkörben teljenek el. Ebben az érzelemmel telített légkörben a tanuló nem fél megszólalni a számára idegen nyelven, megtanulja magabiztosan kifejezni önmagát.

A sok színes, érdekes, sokoldalú és állandó feladathelyzet közben a foglalkozás szinte észrevétlenül elrepül, feloldódnak a szorongások, beszédgátítások, fokozódik a beszédkedv, a nyelv-elsajátítás folyamata pedig felgyorsul.

Hogyan és milyen eszközökkel tudjuk ezt elérni?

A gyerekek szeretnek játszani, játékigényük óriási. Éppen ezért a játékos tevékenységi formák, a játékok az oktató-nevelő munkát eredményesebbé teszik, növelik a tanulók teljesítményét. Játék közben könnyebben és természetesebben fejezik ki magukat, odafigyelnek, s az állandó feladathelyzetek újabb feladatok megoldására serkentik őket. Megszűnik a tanulás kényszere, a sok-sok sikerélmény további munkára, kitartásra, szorgalomra ösztönöz. Ez a nagyfokú aktivitás, érdeklődés, vagyis motiváltság éreztetni fogja hatását a következő órákon is, kialakítja a pozitív hozzáállást a nyelvhez, a tanulók megszeretik a nyelvet és a nyelvtanulást.

A játékos, gondolkodtató feladatok komplexen fejlesztik a tanulók képességeit, egész személyiségüket. Gazdagítják képzeletüket, fejlesztik logikus gondolkodásukat, kombinatív készségüket, koncentráció, problémamegoldó képességüket, emlékezetüket, figyelmüket, reakció képességüket, s természetesen az összes nyelvi képességet. Mindezek mellett pihenést és szórakozást is jelentenek.

Eszerint a játékot mint alapvető módszert kell beépítenünk eszköztárunkba. Az óra bármely részében használhatjuk, például az új anyag feldolgozásakor, ellenőrzésnél, de főleg az ismétlésnél, gyakorlásnál. Az egyhangú, fárasztó, hosszan tartó gyakorlatokat színesebbé, élvezetesebbé, az elsajátítandó anyagot pedig vonzóbbá tehetjük egy-egy játék helyes alkalmazásával.

A tanárnak az óra anyagát, a fokozatosságot, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve kell megterveznie a játékot. Mind megannyi kihívás, fáradságot nem tűrő munka a tanár számára az ilyen órák megszervezése. Fontos, hogy a tanár ügyes, fantáziadús, ötletgazdag legyen, és sokoldalúan szemléltesse. Következésképpen, türelmesen javítsa a hibákat, hiszen egy nyelvet sohasem lehet tökéletesen megtanulni, viszont "... a nyelv az egyetlen amit rosszul is érdemes tudni." - vallja soknyelvű tolmácsunk Lomb Kató is.

A játékok, játékos feladatok száma végtelen, ezek közé tartoznak például a betűkiegészítések, betűkeresések, szóösszeállítások, szókitalálások, szóláncok, szópiramisok, titkosírások, találós kérdések, betűrejtvények, szórejtvények, fejtörők, keresztrejtvények, társasjátékok, zálogosdi, barkochba.

W	A	L	K
W	O	R	D
W	A	N	T
W	O	O	D

dressblouse, coat, belt, suit, shoes, boots, jeans, shoes

o	C	E	R	R	Y
h	B	R	A	D	
	C	H	I	R	
-	T	A	I	N	
o	B	U	T	T	E

A nyelvoktatás hatásfokát az oktatási módszerek mellett a szemléltető eszközök helyes megválasztásával is növelhetjük. A szemléltető eszközök közül a beszédre ösztönzésnek igen hatásos

eszközei a képek és a rajzok. Ezek közé tartoznak a tematikus faliképek, térképek, képek, képsorozatok, applikációs képek, diafilm, rajzfilm, mozgófilm, és a legmodernebb képes-hangos közlési technika a videó. Igen erős vizuális támaszt jelentenek a nyelvi anyag rögzítésében, a különböző nyelvi képességek, készségek, az idegen nyelven való gondolkodás fejlesztésében. Legegyszerűbbek a néhány vonallal történő táblai rajzok.

A tanár bármikor a táblára vethet ilyen rajzokat :



Rajzzal illusztrálhatunk különböző verseket, dalokat, monodóákat. A tanulók is szívesen rajzolnak. Rajzoltathatjuk őket különböző célokkal: rajzoljanak kék autót, nagy házat stb. Rendezhetünk rajzolóversenyt, rajzolhatnak becsukott szemmel, kiszíneztethetjük a képeket, rajzokat, kis képekből egy nagy képet állíttathatunk össze. Mozaikképekből pedig képet kell összerakniuk a tanulóknak.

A képek, képsorozatok alkalmazási lehetőségei

Szókincs ismétlése, gyakorlása

- Szógyűjtés a képről
- Képhez tartozó szókép kiválasztása
- Szóképhez kép keresése
- Szavak ABC sorrendbe rendezése képek alapján
- Adott szempontok szerint képek csoportosítása, válogatása, például egy csoportba kell rakni az állatokat, játékokat, ki kell válogatni a télen használt ruhaneműket.
- Kiszínezni adott szempontok alapján a képeket, például azokat, ahol tél van.
- A tanár kirak 8-10 képkártyát. A tanulók először felsorolják, majd becsukott szemmel mondják vissza a szavakat.

- A tanár vagy egy tanuló kepeket mutat fel, és mondja a szót. Ha helyesen mondja a szót a többi tanuló feláll, ha helytelenül, leülnek.
- Fel kell sorolni ki rejtőzik az erdőben a fák mögött.



- "Bingo" játék kepekkel



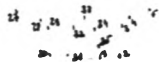
Aki legelőször húzza át a kepeit győz, és bekiáltja "Bingo"

- Egyszemélyes kirakó szavakkal.

ball apple flower



- A szavak összekötése után a szó leírása



Nyelvtani mintamondatok gyakorlása, önálló mondatalkotás

- Mondatokat a megfelelő kephez tenni, írni
- Egy mondatot mondani a képről, ami eszébe jut a tanulónak
- Mintamondatok alapján mondatalkotás
- Mondathoz tartozó kép kiszínezése
- Egyszemélyes kirakó mondatokkal
- Mondatok gyűjtése a képről
- Képes mondatok olvasása, írása

The  is in the 

- Hiányos mondatok kiegészítése

Kérdések, kérdésszerkesztés gyakorlása

- Kérdésekre kell válaszolni a kép alapján

- Kérdésszerkesztés adott kérdőszókkal
- Önálló kérdésszerkesztés
- Szólista alapján kérdések összeállítása
- Kérdéseket a megfelelő képhez kell illeszteni
- Több kérdés közül a képhez való kérdés kiválasztása
- Egy tanuló képet húz, a többieknek kérdések alapján kell kitalálniuk mi van a képen.

Szövegek-párbeszéd

- Kérdések alapján történet, párbeszéd összeállítása
- Szólista alapján történet, párbeszéd szerkesztése
- Kép elmondása, leírása
- Mese, történet lerajzolása
- Képtörténet folytatása rajzban, szóban
- A szöveg legizgalmasabb részének lerajzolása, majd egy mondatral való jellemzése.
- Két kép közti különbség elmondása
- Képek sorrendbe állítása a szöveg, dialógus alapján.
- Összekevert szöveg, párbeszéd reprodukálása a kép segítségével.
- Szöveghez, párbeszédhez tartozó kép kiszínezése.
- Hiányos szöveg, dialógus kiegészítése
- A képen látható személyek leírása, jellemzése.
- Egy várost ábrázoló kép bemutatása, ki kell találniuk hol tartózkodik a tanár, hova bújt el a képen.
- Szöveg alapján kép kiegészítése
- Történet, párbeszéd kitalálása a kép segítségével.

A felsorolt példákban is kitűnik milyen sokoldalúan használhatjuk a képeket a hallás utáni megértés, beszédkésztség, olvasás-, és íráskészség fejlesztésére. Rendkívül hasznos, ha a tanár egy képkollekciót állít össze, melynek tartalma és tematikája igen változatos.

A képekről beszélve a tankönyvek, nyelvkönyvek juthatnak az eszünkbe. A jó nyelvkönyvekben szép, tiszta, színes, világosan érthető képek vannak. A nehezen felismerhető, kusza, túlságosan aprólékos képek helytelenek, nem használhatók. Humoros, esztétikus, élvezetes rajzok és képek kellenek a nyelvtanításhoz. Az ilyen képek megmozgatják a tanulók fantáziáját, derűssé teszik a légkört, tevékenységre ösztönöznek. De ugyanilyen jó szolgálatot tehet még egy labda, dobókocka, vagy kártya használata is az órán.

Arra kell törekednünk, hogy a nyelvórák a játékos módszerek, játékok alkalmazásával még tartalmasabbak, élvezetesebbek legyenek, könnyítsék meg a nyelv elsajátítását, hogy tanulóink szinte észrevétlenül jussanak a nyelvtudás birtokába.

DICZKU OLGA

VIDÁM, SZEMLÉLETES, TARTALMAS NYELVÓRÁKAT!

ÉLMÉNY LEGYEN A NYELVTANULÁS II.

(DRAMATIKUS JÁTÉKOK A NYELVOKTATÁSBAN)

Oldott, feszültségmentes légkört teremthetünk a különböző mozgásos, szituációs, improvizációs és egyéb drámajáték-technikák alkalmazásával is. Ezek az eljárások a tanórákon használt tankönyvek feldolgozásánál bármikor használhatók.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a drámajátékot - érve ezalatt a színjátékot - csak kiegészítő eljárásként értelmezzük. Ellenkezőleg. Őnmagában is jól működő gazdag élményanyagot és tapasztalatot nyújtó, kreatív nyelvtanulási formának tartjuk.

A drámajáték-tevékenységeknek azért is van helye a nyelvtanításban, mert annyira természetesek. Az osztályban szituációteremtéssel létrehozhatjuk az életben nap mint nap látott, átélt helyzeteket. Az eljátszott jelenethez kapcsolódó nyelvi kommunikációs elemek mélyebben rögződnek a gyerekekben, mert közvetlen tapasztalat útján jutnak el a tudatába. A szerepjátékokban, szituációs játékokban való részvétel aktív beszédre készíti a tanulót, mert ő maga a játék aktív részese. Sok tanuló azért nem mer megszólalni a tanult idegen nyelven, mert fél, hogy hibát ejt, vagy azt gondolja, nincs elegendő szókincse a társalgáshoz. "Helyzetbe" kell hozni a tanulót, mert beszélni csak úgy tud megtanulni a gyerek, ha beszélgetik. Megszólalni olyan helyzetekben fog, amelyekben biztonságban, "otthon" érzi magát, vagyis játékos tevékenység közben. Ilyenkor szabadon nyilvánulhat meg, nincs kockázatvállalás (mint a felelésnél), nem köti gúzsba fantáziáját semmilyen irányított kényszer. Őnmagát adhatja. Magabiztosságra tesz szert, önbizalma növekszik ezekben a játékhelyzetekben. Nemcsak az idegen nyelvet sajátítja el ilyenkor, hanem a legkülönbözőbb szituációk kezelését is megtanulja.

A 6-10 éves gyerekek mozgásigénye nagyobb mint a 10-14 éveseké. A figyelmüket sem tudják annyi ideig ugyanarra a dologra összpontosítani. Így az órák tervezésénél fokozottabban kell ügyelnünk arra,

hogy a kisebbek foglalkozásába még több, a tananyaghoz kapcsolódó mozgásos tevékenységet építsük be, mely a pantomimon kívül lehet mesék, dalok dramatikus előadása, kopogással, tapsolással, labdadobálással kísért feladatok, mozgást utánozó gyakorlatok (pl.: mackójárás, nyusziugrás). Tanácsos figyelembe venni azt is, hogy egy-egy tevékenység rövid ideig tartson és a többféle, változatos gyakorlásmód összességében vezessen a kitűzött cél eléréséhez.

Két konkrét példán szeretném bemutatni, hol és hogyan építettem be dramatikus játéktevékenységeket nyelvvórumba két különböző tankönyv anyagához kapcsolódóan.

6. osztály

Tankönyv: Project English I. Téma: A városban

Előkészület: Üres papírdarabokat vinni az órára

Az óra egyik lehetséges menete:

I. Szógyűjtés:

Versenyszerűen, csoportmunka, külön papírdarabokra írják, milyen épület és helységneveket tanultunk az elmúlt órákon.

Lehetséges szavak: cinema, supermarket, bookshop, railway, station, school, swimming pool, disco, police station, library, museum, cafe, post office, bank, factory, hotel, sweet shop.

A legtöbb szót gyűjtő csapat papírjait felolvassa a tanár, a többiek kiegészítik.

II. Pantomim

Egyéni vagy páros. Az általuk írt cédulák kiosztása. Eljátsszák a helyet. (Gyakran választanak maguk mellé "segédszínészt" az előadáshoz.)

III. A Quiz

Pármunka. Tk.32/2 - előljárószók a fenti lexikával, in or at, a megoldást a könyvbe írják. Ellenőrzés, szabályalkotás és az in és at előljárószók kikeresése a rövid tankönyvi olvasmányból.

IV. Where am I?

Kitalálós játék (+ PANTOMIM), egyéni.

a) (tk.33/3) - szóbeli, tk. nem kell. Az óra elején gyártott papírok kiosztása, láncszerűen. A tanár kezdheti, aki kitalálta a választ, kérdezi a sajátját.

A: „You can (dance) here.

B: You're at the disco.

A cselekvést pantomimmal is eljátszhatják, ha kevés a szókincsük.

b) Versenyszerűen is lehet ugyanezt a játékot: A és B csapat versenyez, majd párban eljátsszák újra a helyükön. (Ez a variáció időigényesebb, de versenyszerűsége miatt élvezetesebb.)

V: Helyesírásverseny - 2 tanuló ír a táblánál.

VI. Párbeszéd - 2 térképről, pármunka, tk. 33/

What is there on your map?

VII. Hf. kijelölés, egyéb óraszervezési feladatok.

Az A és B térképről 10 mondatot írni: "There is a station on map A. but there isn't a station on map B.

4.osztály

Néhány ötlet a 4. osztályos órán alkalmazható játékos tevékenységekre:

Tankönyv: Chatterbox. Téma: A városban

Előkészület; Kartonlapokon feliratok; kis papírlapokon feliratok (zoo, park, bank, supermarket, book shop, cafe, computer shop, restaurant, clothes shop.

1. Útbaigazítás

A terem különböző pontjain elhelyezzük a feliratokat. Az osztály beköltött szemű gyereket irányít a kívánt helyhez. A Turn left/right. Stop. Go straight on utasításokat négy leckével korábban tanultuk.

2. Játék

Hívd a barátodat - Mikrodialógus. A papírlapokból húznak a gyerekek.

A: Let's go to the (cinema)

B: OK. (No, I can't)

3. Asszociációk - szógyűjtés

- a) írásban - csoportmunka - versenyszerűen
- b) szóban - szópárba

pl.: ZOO - lion, bird, ...

SUPERMARKET - drink, apple, ...

4. Betűkiegészítés

pl.: C . N E . . / . H . P / . O . / . . R . /

5. Eljátszani a helységeket

A papírlapokat húzzák

6. A képregények szereplőinek eljátszása

7. Játék - Találd meg!

ZOO	SHOP	BANK
PARK	CAFE	
	SUPERMARKET	

A táblára össze-vissza felírjuk a szavakat. Egy gyerek a tábláról kiválaszt egy szót, felírja egy papírra.

a) A többiek kérdeztetik:

- Has the word got an A?
it a B?

b) Utána ABC-rendben leírják a szavakat a füzetükben.

8. A képregény dramatizált olvasása

- a) olvasás
- b) 1-2 kép eljátszása

9. Memórialánc

PARK	BANK	SHOP	ZOO	COMPUTER
ZOO	CINEMA	CAFE	SHOP	
RESTAURANT		SUPERMARKET		

a) A táblára felírt szavakat sorolják láncszerűen, aki rosszul emlékszik a sorrendre, kiesik.

T: In this city there's a bank.

P: In this city there's a bank and there are three supermarkets.

b) Letörölni a szavakat a tábláról, a gyerekek emlékezetből írják vissza a szavakat. (A helyesírás fejlesztésére kitűnő feladat.)

A fenti két példán látható, hogy a bemutatott dramatikus játéktevékenységek az órának egy kis részét foglalták el. Általuk szóhoz jutott a gyerekek fantáziája, kreativitása, bizonyos fokig kelégitették mozgási-gényüket.

A drámajáték-tevékenységek alkalmazásakor a tanulók szerepe kerül előtérbe a tanórán. A tanár szerepe az óra tervezésénél és előkészítésénél kap hangsúlyt. A tervezéskor átgondolandó, hogy az óra folyamán milyen eszközökre lehet szükség, milyen mértékű lehet az anyanyelv használata, milyen órávezetési utasításokra (classroom management) lesz szükség, az utóbb kettő aránya az órán.

Sokféle tevékenység közül választhatunk, melyeket eszköz nélkül, eszköz felhasználásával és komplex módon alkalmazhatunk az órákon. Ime néhány javaslat:

A pantomim használható:

- tulajdonságok (vidám, bánatos, kövér, stb)
- történetek - mindennapi életből (pl: helyet ad át a villamoson)
 - diákéletből (ez haladó szinten)
- személyek (diákok, tanárok, nagy "egyéniségek")
- cselekvéslánc (pl: étkezés témakörnél teakészítés, rántottakészítés)
- állapotok (pl. betegségek)
- tárgyak (pl. közlekedési eszközök, játékok)

eljátszásánál, a nyelvi szinteknek megfelelő mondatmodellek összekapcsolásával. Pl: az I'm going to town a toy shop. I'm going to buy a ...

A: eljátsza mit akar venni B: Would you like /a drum/, - rákérdez.

A teljesen kezdő kérdése lehet: /A drum:/, a haladóé: Would you like a... A játéknál az I'm going to és a Would you használata a cél.

A szituációs játékok egyik eleme lehet a pantomim.

- a) A és B tanuló eljátsza a kártyáján lévő szituációt pantomimmal.
- b) Utána összegyűjteni, milyen mondatot mondhatott az A és B tanuló,

felírni.

c) Párban eljátszani a jelenetet szavakkal.

A

Az utcán összetalálkozol egy régen látott ismerőssel. Csodálkozol, meg vagy lepve, örülsz a találkozásnak. Kérdéseket zúdítasz rá.

B

Késésben vagy, egy fontos megbeszélésre sietsz. S bár örülsz hogy egy régi ismerőssel futottál össze, megpróbálsz elhárítani a kérdéseit.

A fenti szituációs játéknál a cél lehet a csodálkozás, meglepetés, bosszánatkérés, mentegetőzés beszédfordulatainak a megtanítása vagy aktivizálása.

Egy üres folpack papírhenger is sok lehetőséget nyújt.

1) Foglalkozás - a pantomimjáték alapján ki kell találni a foglalkozást.

What do I do? - I'm a (musician, soldier, cook,...)

2) Mi lehet? - a pantomimjáték után a tárgyat kell kitalálniuk (pl:

hőmérő, ásó, kés, kard, telefonkagyló, toll, stb.)

3) cselekedtetés - odaadni a gyerekeknek a hengert is. Pl: Write, cut...

4) Nyelvtani modellek gyakorlása

- Mit csinálsz? - Irok, vágok, stb. a Present Continuous E.sz. 1.2. személyben

- Mit csinál? - A fenti igeidő E.sz. 3. személyben

- Mit csináltál? - a Past Continuous E.sz. 1., 2. személyben

- Mit csinált? - a P.C. E.sz. 3. személyben

- A "could have been" gyakorlására haladóknál. Pl: What kind of soup could it have been? She could have been (Newton)

- Present Perfect Continuous gyakorlására. Pl: How long have you been repairing this table? She's been repairing this chair for 4 minutes. Since 1.20

- Hf. lehet: rajzold le az egyik jelenetet és írd róla 10 mondatot. (Haladó szint.)

Tavaszi szünet után felmérést végeztem néhány csoportban. Kíváncsi voltam, hogy a gyerekek milyen tevékenységeket szerettek legjobban az eddigi angol órákon. 25 vélemény alapján a következő válaszok születtek:

Játékok: zálogos (6), please-s (8), számok kitalálása (2), névkitalálás (2), keresztrejtvények megoldása (7), társasjáték (2).

Érdekes feladatok: keresztrejtvény készítés (3), mf-be dolgozni (3), térről kérdezni egymást (4), szókitalálás táblánál (2), magnóhallgatás (3), énekeltünk (2), projectek készítése otthon (4), eljátszottuk a szavakat, jeleneteket (16), párbeszédet megtanulni, eljátszani (5), önmagukról összefüggő szöveget elmondani (2).

A felmérés igazolta elképzelésünket: a gyerekeknél az élményszerűség és játékoság döntő szerepet játszik egy idegen nyelv megszerettetésében, a nyelvtudás megszerzésében. Ez korántsem öncélú, mert világot látni, más emberek nyelvét, kultúráját megismerni önmagunk gazdagítását jelenti. A nyelv megszerettetése, az élményszerű nyelvtanítás alapvetően a tanár módszertani kultúrájától függ. Ezért nagyobb szerepet kell juttatni a tanárképzésben a dramatikus játéktevékenységek és az élményt nyújtó nyelvtanulási módszerek oktatásának.

"Az élmény olyan hatásosan ösztönöz, mint bármely más ok, ami nyelvtanulásra készítet bennünket." (Lomb Kató)

HORVÁTH MÁRTA

HOGYAN SEGÍT AZ ÉLŐ AZ ÉLŐNEK?

(A KONTRASZTÍV NYELVI ELEMZÉS LEHETŐSÉGEI

AZ OROSZ ÉS A FRANCIA NYELV TANÍTÁSÁBAN)

1. A gazdasági és társadalmi fejlődés természetes velejárójaként napjainkban megnőtt az érdeklődés az idegennyelvek tanulása iránt. A nyelvhasználat területén az élő, a beszélt nyelv iránti igény került előtérbe. Igaznak tűnik a Mária-Teréziának tulajdonított mondás "Az iskola politikum", amely napjaink nyelvére fordítva a következőképpen értelmezendő: a nyelvek választhatósága "rangsora" a társadalomban, a politikában zajló változások függvénye is. Napjainkban az ún. nyugati nyelvek előretörésének vagyunk szemtanúi. A szabad nyelvválasztásnak azonban -ami a nyugati nyelveket illeti- számos akadálya van. A legismertebb ok: nincs elegendő második idegennyelv szakos tanár. Amíg a tanárképzésben ezt a hiányt nem sikerül pótolni, az élő idegen nyelvek között az orosz megtartja, ha csökkent mértékben is, pozíciót.

A francia szakos középiskolai tanár -főként ha a másik szakja orosz- többé-kevésbé építhet a tanulók által első nyelvként megismert orosz nyelvi tudásra. Ahogyan Bükkfalvi Zoltán meggyőző cikkében a "holt" segít az "élőnek", ugyanúgy elmondható, hogy az "élő" -jelenleg válsághelyzetben lévő orosz nyelv- is hatással lehet egy másik élő nyelv - esetünkben a francia nyelv- tanítására.

2. A nyelvi transzfer pozitív hatása ma már nem vitatható. Többéves gimnáziumi nyelvtanári munkám során többször is tapasztaltam a gyakorlatban R. Galisson és D. Coste által említett proactív (esetünkben: orosz-francia) és retroactív (esetünkben: francia-orosz) transzferek "játékony" hatását. A továbbiakban ezeket szeretném egy csokorra való példával szemléltetni.

Ha az anyanyelvet veszem bázisnyelvnek, az orosz az első, a franciát a második célnyelvnek, és az utóbbiakban fellelhető, azonos módon képezhető nyelvtani kategóriákat összevetem a bázisnyelv megfelelő szerkezetével, a diák egyszeriben két idegen nyelv grammatikáját fedezheti fel. A két célnyelv transzfer elemei erősítik egymást, csökkentve az anyanyelvvel való összevetéskor jelentkező interferenciát. Ha ehhez a nyelvi órákon megvalósul az igen intenzív, sokoldalú gyakoroltatás, akkor az eredményesebb nyelvtanuláshoz vezető úton több lépést tehetünk előre.

3. A három nyelv genetikei hovatartozását illetően különbözik egymástól, de hasonlóságot mégis lehet találni bennük. A magyar nyelv, mint a finnugor nyelvcsalád egyik tagja agglutináló, azaz a nyelvtani viszonylatokat a tőhöz egymás után illesztett grammatikai segédelemek (képzők, jelek, ragok) fejezik ki.

asztal/ok/ról, -k többes szám jele; -ről határozórag

Míg az orosz és a francia az indoeurópai nyelvcsalád szláv, illetve latin ágához tartozó flektáló nyelvek, azaz a nyelvtani viszonylatokat a tőhöz járuló /vele időnként összeolvadó/, több funkciót betöltő grammatikai jelek fejezik ki.

со стола, о столах - de la table, des tables

Bánó István szerint a magyar tanulók számára a nyelvek közti szerkezeti eltérések, illetve a magyarból hiányzó "pluszstruktúrák" okozzák a legnagyobb nehézséget. A tőle említett pontok közül azokat emelem ki, amelyek esetében az interferencia igen hasonló vagy majdnem azonos módon van jelen az első és a második idegennyelvben.

- 1./ Személytelen tagadó-mondatok
- 2./ Birtokviszony tanítása
- 3./ Jelző és jelzett szó egyeztetése
- 4./ A jelzőként álló determinánsok egyeztetése
- 5./ Folyamatos - befejezett igeizmélet
- 6./ A ~~чтoбы~~ használata

A grammatikai kategóriák konfrontálása az orosz és a francia példák tükrében.

1. Az első osztályos orosz és francia könyv leckéit követve, körülbelül azonos időre esik az orosz 3. lecke és a francia 2. lecke tanítása. A cél mindkét esetben a személytelen tagadó mondatok elsajátítása. Az orosz és a francia szerkezetek hasonlósága szinte kínálja oroszról történő indítást.

Állító

У тебя есть брат?

Да, у меня есть два брата.

У вас есть книги?

Да, у нас есть книги.

Tu as un frère ?

Oui, j'ai deux frères.

Vous avez des livres ?

Oui, nous avons des livres.

Tagadó

У тебя нет брата?

Нет, у меня нет брата.

У вас нет машины?

Нет, у нас нет машины.

Tu n'as pas de frère ?

Non, je n'ai pas de frère.

Vous n'avez pas de voiture ?

Non, nous n'avons pas de voiture.

Orosz kérdések és válaszok adják a kiindulási alapot, a példák a vázlatba kerülnek, színessel jelölve a kiemelt részeket. Majd a francia avoir ige szóbeli gyakoroltatása következik, óra végén az frott formák is felkerülnek a táblára és a megfelelések jelölése itt sem marad el. A képzési hasonlóságot szóban is megfogalmazzák a tanulók.

2. A birtokviszony a maga analóg képzésével az orosz és a francia nyelvben, jól használható a magyar nyelvvel való összevetésre. Amikor az elsős francia tankönyv 3. leckéjében e nyelvtani jelenség megismertetésére kerül sor, az orosz szerkezeteket -bár nem mindig a legnagyobb eredménnyel- a diákok ismerik.

Hivatkozhatok rájuk:

Magyar

a fiú barátja

a fiúk barátai

a család autója

az orvos gyermekei

Orosz

друг мальчика

друзья мальчиков

машина семьи

дети доктора

Francia

l'ami du garçon

les amis des garçons

la voiture de la famille

les enfants du docteur

A birtokos szerkezet fordított szórendje, a birtokos eset végződése, valamint a francia "de" viszonyzó módosulása jól látható a példákban.

3. A jelző és jelzett szó egyeztetésében is felfedezhetők a hasonlóságok. A francia nyelv tanítása során már a szóbeli kezdő szakaszban megjelennek az első egyeztetési példák, a tudatosítás során az orosz nyelvi példák ismét kiindulási alapot jelenthetnek.

Magyar

Ez egy jó fiú.

Ez egy jó tanuló/lány.

Orosz

Это хороший мальчик.

Это хорошая ученица.

Francia

C'est un bon garçon.

C'est une bonne élève.

Ezek jó gyerekek.

Это хорошие дети.

Ce sont de bons enfants

A francia órai egyeztetési gyakorlatoknál a figyelmet fel kell hívni arra, hogy csak a leggyakoribb melléknemek kerülhetnek a jelzett szó elé, a többségük az után áll. A francia nemkategóriát a névelő is erősíti a jelző megfelelő alakja mellett.

4. A jelzőként álló determinánsok között a birtokos és mutató determinánsok rendelkeznek azzal a transzfer hatással, amely az anyanyelvvvel történő összevetés során csökkenti az interferenciát.

a/ A birtokos determinánsok

Ragozásuk az első osztályos orosz nyelvi tankönyv 8. leckéjében található. A francia tankönyvben viszont a 2. és 3. leckében van jelen. A diákok ismeret fokán e determinánsokkal már találkoztak az orosz nyelv tanulása során. Mivel csak az alanyesetű alakokra van szükség, a tanult alakok könnyen felidézhetők.

мой отец, моя мать, мои родители
твой друг, твоя бабушка, твои дети
его/её брат, сестра, друзья
наш дядя, наша семья, наши родители
ваш сын, ваша дочка, ваши книги
их фото, их ученики

mon père, ma mère, mes parents
ton ami, ta grand-mère, tes enfants
son frère, sa soeur, ses amis
notre oncle, notre famille, nos parents
votre fils, votre fille, vos livres
leur photo, leurs élèves

A képzésbeli hasonlóság jól látható. Mindkét nyelv a birtokos determinánsok esetében csökkenti azt az anyanyelvi interferenciát, hogy a diákok az "én...m, te ...d" szerkezetekben ne a személyes névmás alanyesetű alakjaira gondoljon.

b/ Mutató determinánsok

Míg az első osztályos orosz nyelvi tankönyvben csak lexikai elemként kezeljük e determinánsokat, addig a francia első osztályos könyv 3. leckéje már tárgyalja. A kontrasztív egybevetést a második évben végezhetjük el oroszból, e nyelvtani anyagnál.

Этот (тот) учитель говорит.

Ce professeur parle.

Cet autobus roule.

Эта (та) девочка играет.

Cette fille joue.

Эти (те) дети любят матч.

Ces enfants aiment le match.

A francia egyszerűbb a távolra és közelre mutató névmási alakok azonos kifejezési formái miatt, csupán hímnemben a "cet" alak használatához kell a kiegészítés.

5. Az igeszemlélet az oroszban plúszstruktúra, a magyartól idegen elem. A folyamatos és befejezett igék használata különösen a múlt időben látszik bonyolultnak. Amikor az első osztályban franciából a beszélt nyelv két múlt idejét tanítjuk, a közöttük lévő különbséget azok a diákok értik meg leghamarabb, akik ismerik az oroszban a folyamatos és befejezett igék használatának elemi, igen redukált szintű szabályait. A korábbi 8. osztályos tankönyv egyik táblázata igen szemléletes ábrát közöl erre vonatkozóan. Hasonló ábra és jelölés látható az elsős francia nyelvkönyvben is.

Folyamatos igét

Befejezett igét

használunk múlt időben

a/határozatlan ideig tartó cselekvés jelölésére a/lezárt, eredményes cselekvés kifejezésére

Nous attendions l'autobus.

Nous avons attendu l'autobus.

Мы ждали автобус.

Мы подождали автобус.

b/ha a cselekvés ismétlődik

b/csak egyszer megtörtént cselekvés esetén

Она часто писала письма.

Она написала письма.

Elle écrivait des lettres souvent.

Elle a écrit les lettres.

6. A 4. osztályos francia tananyagban a subjonctif-indicatif használatát könnyítheti meg az orosz 'чтобы-что' használatának ismerete. Ez a két kötőszó a francia "que"-nek felel meg. Az oroszban az egyenes beszédbeni felszólítás és kijelentés függő beszédre történő átalakítását a diákok már másodikban tanulják.

чтобы + múlt idő

que + subjonctif

я прошу: "Принеси мне книгу".

Je demande: "Apporte-moi le livre".

я прошу чтобы ты принёс мне книгу.

Je demande que tu m'apportes le livre.

Мы хотим: "Возвращайтесь вовремя!"

Nous voulons: "Revenez à temps".

Мы хотим чтобы вы возвращались вовремя.

Nous voulons que vous reveniez à temps.

что + kijelentő módú igealak

que + kijelentő módú igealak

я думал: "Ты принёсёшь мне книгу."

Je pensais: "Tu m'apporteras le livre".

я думал что ты принёсёшь мне книгу.

Je pensais que tu m'apporterais le livre.

я сказал: "Вы вернулись вовремя."

J'ai dit: "Vous êtes revenus à temps".

я сказал что вы вернулись

J'ai dit que vous étiez revenus

вовремя.

à temps.

A francia nyelv bizonyul e téren bonyolultabbnak, de az elv megértését az összevetett modellek segítik.

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy a középiskolások orosz órán elkövetett hibáinak elemzésében az első helyen állnak a grammatikai okok, a nyelvtani interferencia jelenségek: a két nyelv tanítása során a párhuzamosan vizsgált nyelvtani összehasonlítások elősegítik a transzfer - és az interferencia jelenségek gyorsabb megértését.

Irodalom

1. Banó István: A kontrasztivitás elve és annak gyakorlati felhasználása az idegen nyelvek tanításában.
INYT 1970/3.sz.
2. Bán Ervin: Második nyelv - idegen nyelv. Figyelő 1982/2. sz.
3. Bükkfalvi Zoltán: Segít -e a "holt" az élőknek? Esetteni egybevetések az orosz és a latin nyelvben.
INYT 1989/1.sz.
4. Dezső László: A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv oktatás komplex megközelítésében. Budapest, 1979.
5. Ferenczy -Kisvárdai: Egy kontrasztív oppozíciós oktatáson alapuló lépéssorozat bemutatása az orosz nyelv tanításában. Modern nyelvoktatás.
6. Feuerman László: Középiskolások hibái orosz órákon.
INYT 1982/5. sz.
7. R. Galisson - D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues. 1976.p.569.
8. Dr. Köllő Márta: Kísérők, társunk - a nyelvi hiba.
INYT 1981/1.sz.

BENKŐ KRISZTINA

A TANULÓK KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGÉNEK FEJLESZTÉSE

A VUPRO OKTATÓ PROGRAM SEGÍTSÉGÉVEL

1.1. A pragmatika-tanítás helye napjaink orosznyelv-oktatásában

A nem célnyelvi környezetben folyó kommunikatív irányultságú nyelvoktatásnak tanítania kell a pragmatikát, a „beszédszervezést és nyelvi udvariasságot, a mondatnál nagyobb egységek nyelvtanát és szituációs értelmezését” (Zerkowitz, J. 1988:17). A több éves gyakorlati tapasztalataim arra figyelmeztettek, hogy a pragmatika tanítását kiemelten kezeljem. A használatban lévő gimnáziumi tankönyvek, a rendelkezésre álló segédanyagok és az ajánlott módszertani eljárások a munka elvégzéséhez nem nyújtanak elegendő segítséget.

1.2. A fentiektől vezéreltetve kerestem a pragmatika-tanítás célszerű eljárásait. A megválasztáskor a fő indokaim: a) A nyelvi etikettnek két fontos sajátossága van: nemzeti specifikus és sztereotípiákban testesül meg, ezért fontos, hogy a tanulók elsajátítsák őket, s érdemes ezeket a nyelvi kliséket szó szerint elsajátíttatni, mert változatlan formában, széles körben felhasználhatók, „csupán” a megfelelőt kell kiválasztani. b) A pragmatikát viszont nem taníthatjuk a nyelvrendszer oktatásával azonos módon, „a nyelv pragmatikai tulajdonságait csak a szövegformálás gyakorlatához, a nyelvhasználathoz kötve lehet elsajátítani” (Hell, Gy. 1986:18). A fentebb említett követelményeknek magas szinten felel meg a Kecskés-Tóth: VUPRO program, ezért a KLTE Gyakorló Gimnáziuma III. osztályában ezzel dolgoztunk.

1.3. A VUPRO a nyelvhasználatot tanítja a kommunikatív nyelvtanítás modelljét adva. E komplex, ciklikus, generatív program használatával biztosítható a nyelvi anyag bemutatása, rendszerezése, a különböző szinten történő gyakorlás. A program a kérés kifejezésének (vürazsenyje proszbu) az orosz nyelvben használatos kifejezéseit mutatja be: a) először a nyelvi etikett széles körben használatos kifejezéseit (megszólítás, figyelemfelkeltés) elszigetelten és mondatban; b) majd a szűkebb körben érvényes formáit (információkérés az utcán; szívesség nyújtása; valamit kapni; valamit megengedni) elszigetelten,

mondatban, sőt szövegszinten is. Mi a programból az Információkérés az utcán című résszel foglalkoztunk.

2. A VUPRO-val végzett munka menete

2.1. Előkészítő szakasz

a) A program beillesztése az oktatási folyamatba - A program ismeretében az a véleményem, hogy akkor kell vele dolgozni, amikor a grammatikai kompetenciát már sikerült kimunkálni. Ebben az esetben ez már megtörtént. A tanulók nyelvtudási szintjének ismeretében időszerűnek és szükségesnek tartottam, hogy most már a gyakorlásban az alkotó alkalmazásra, a nyelvhasználat biztosítására helyezzem a hangsúlyt. Feltételezéseim szerint a VUPRO-val az alapot meg lehet teremteni, mert alkalmazásával biztosítani lehet a mozgást jelentő igéknek és a nyelvi etikettnek az együttes és a készség szintjén történő használatát.

b) A program felhasználása előtt tudásszint-felmérést végeztem, hogy a gyakorlati tapasztalataim helyességét ellenőrizzem. Az órát felvettük videóra, hogy a nemverbális elemek, a kiejtés, az intonáció milyenségére tudjak következtetni. Tudatosan olyan órát szerveztem, melyen a tanulók - a számukra spontánnak tűnő beszélgetésben, valódi kommunikációt lehetővé tevő feladatok megoldásával - az adott témakörben addig megszerzett tudásukról számot adhattak. A tanulók válaszai és dialógusai igazolták az előzetes feltételezésem helyességét. Nagyon keveset használtak a nyelvi etikett általuk már ismert kifejezései közül, s csak a semleges színezetűeket. A dialógusaikban kevés nyelvtani hiba volt, de az adott szituációnak több esetben nem feleltek meg a megnyilatkozásaik. A hibák gyors és hatékony korrigálását vártam a program használatától.

c) A hatékony munka érdekében a tanulók motiválását elengedhetetlennek tartottam. A hibák közös megvitatásával és javításával sikerült elérnem, hogy a tanulók belátták: további gyakorlásra van szükségük, ha a szabad kommunikációban a művelt embertől elvárható szinten akarnak részt venni. A tanulók által felismert szükséglet kielégítésére a VUPRO-val történő gyakorlást ajánlottam. Mind a 23 tanuló örömmel fogadta a felkínált lehetőséget, igaz, korábban már szereztek pozitív tapasztalatokat más nyelvi programokkal.

2.2. A tanórán végzett munka

Az órán fennmaradt 25 percben a tanulók a demonstrációs részen végighaladva megismerkedtek a program szerkezetével. Komputerrel csak három tanulónak volt lehetősége dolgozni, a többiek egy jól látható másik képernyőn kí-

sérték figyelemmel a bemutatást. Minden tanuló aktívan is bekapcsolódott a munkába: a képernyőn megjelenő kifejezéseket hangosan felolvasták, a kiejtési és az intonációs hibákat javítottuk. A Mivel lehet eljutni? és a Hová megy? kérdések szituációs használatát értelmeztük is, mert a használatban lévő különbség a gyengébb képességű tanulók számára nem volt evidens. Közös megegyezés szerint a tényleges gyakorlást délután, önkéntes alapon, a tanulók saját beosztása szerint végeztük.

2.3. A tanórán kívüli gyakorlás első fázisában az óraihoz hasonlóan a demonstrációs résszel foglalkoztunk, de most már mindenkinek volt lehetősége a géppel dolgozni. A második alkalommal a kérdésszerkesztést gyakorolták. A Mivel lehet eljutni? és a Hová megy? típusú kérdések okoztak most is nehézséget, mert csak az úticélt megjelölő főnevet, a szükséges igét, az igénybe vehető közlekedési eszközt adja meg a gép, a szükséges elöljárószót a tanulóknak kellett megtalálniuk. A harmadik alkalommal párbeszéd, összefüggő szöveggel kellett dolgozniuk. Az először hiányosan megjelenő, majd kiegészülő dialógus alapján a tanulóknak azt kellett eldönteniük, hogy beillik-e a kiegészítés a szituációba, a teljes párbeszéd szerves egységet alkot-e. A döntés gyakran nem volt könnyű, mert az egyes variációk között gyakran csak árnyalati különbség volt; s mert a dialógusok az esetek többségében nem egyetlen stimulusból és reakcióból álltak. (A helyes dialógusokat a tanulóknak kifejezően, nemek szerinti szereposztásban kellett felolvasniuk.) A megoldást a tanulók közösen megvitatták, néha hosszasan elemeztek, érveltek, igyekeztek egymást meggyőzni, a hibás változatot próbálták kijavítani. A vitákat a pragmatika-tanítás szempontjából nagyra értékelem, mert ezeknek köszönhetően, akik addig nem látták, hogy az igazi párbeszéd létrejöttéhez szükség van a gondolat, az interakció és a szöveg összehangolására, azok is felismerték nélkülözhetetlen voltát.

2.4. A gyakorlás utáni szintfelmérés szintén videós órán történt. A feladatok és az eljárások megegyeztek az első óráéival, csak a konkrét szituációs helyzetek voltak mások, melyeket lexikailag összekapcsolhattam az aktuális tananyaggal. A tanulók 30 perc alatt kb. 40 teljes értékű dialógust produceráltak. A feladat megoldása jelentős mennyiségi és minőségi javulást mutatott. A megszólítás és a figyelemfelkeltés formái változatosabbak lettek, kb. 21 különböző, helyes forma fordult elő. (A variációkban feltűntek a VUPRO jó kifejezései.) A tanulók nagyon könnyen megnyilatkoztak, a társadalmi szerepnek és a stílusnak megfelelő megszólításokat használták. A dialógusok nemcsak

nyelvtanilag voltak majdnem hibátlanok, hanem az adott témakörben a nyelvhasználat jó szintjét mutatták. Ennek számomra, a nyelvtanítási folyamatot tudatosan tervező és irányító nyelvtanár számára a következő volt a jelentősége: A VUPRO-val végzett gyakorlással kialakult a továbblépéshez szükséges alap. Új feladatként más eljárásokkal folyó gyakorlást tűztem ki. Ezzel a gyakorlással azt kellett biztosítani, hogy ebben a témakörben a tanulók most már a várátlanul feltett kérdéseimre a természetes kommunikációt jellemző reakcióidővel válaszoljanak; hogy a tantermi igazi kommunikáció során a tartalomra összpontosítva nyilatkozzanak meg, s mindezzel megkönnyítsem a szabad kommunikációban való részvételüket. A spontán megnyilatkozás lehetőségét azonban a program már nem, hanem csak a tanár tudja biztosítani, hiszen kommunikáció *hic et nunc* csak emberek között jöhet létre, ezért ezeket az alkalmakat én igyekeztem megteremteni.

3. Meggyőződésem, hogy ha bármely programot a kommunikatív irányultságú nyelvoktatás hatékony eljárásaként akarunk használni, nem elég csak bevinni az órára, hanem meg is kell keresni az optimális helyét az oktatási folyamatban, és más eljárásokkal kell kiegészíteni a használatát.

I r o d a l o m

- Formanovszkaja, N.-Szepesi, E. (1986): Orosz beszédetikett, Tankönyvkiadó, Budapest. Русский язык, Москва
- Hell, Gy. (1986): A pragmatika és a nyelvoktatás módszere
In: Nyelvpedagógiai írások. MKKE Nyelvi Intézet: 12-18
- Zerkowitz, J. (1988): Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára, Tankönyvkiadó, Budapest
- Kecskés, I.-Tóth, T. (1988) VUPRO (OKTA: Budapest)

KÓSÁNÉ OLÁH JÚLIA

A LÍRA SZEREPE A KORAI IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN (INYO)

NÉMET NYELVŰ PÉLDAANYAG TÜKRÉBEN

A kommunikatív szemléletű INYO világméretű térhódítása a beszéd primátusa iránti felfokozott igényt tükrözi. A hangsúlyeltolódás ilyen elementáris mértéke azonban egyre több vonatkoztatásban érezteti negatív hatását. Mindtöbb hang sürgeti a hátrányos helyzetbe került készségek, területek rehabilitációját (pl. olvasás, írás, nyelvtan, irodalom).

Az elmúlt évtized INYO-ban az egyenjogúsítás didaktikai törekvései szinte minden elhanyagolt területen felerősödtek: így a nyelvkönyvekből száműzött irodalmi szemelvények visszatérése is általános jelenséggé vált. A visszatérés azonban korántsem jelenti a grammatizáló-fordító módszer újraélesztését. A forradalmasítás az, úg. "kopernikuszi fordulat", a "receptió-esztétika" jegyében történik, mely a két pólusú "szerző-szöveg viszony" helyett a "szerző-szöveg-olvasó" háromszöget hangsúlyozza, a figyelmet az olvasóra tereli, s az olvasó valós jelenléte igazi kommunikációs viszonyt létesít.

A Hamupipőke-szerepből feltámadó irodalmi szemelvények lüktető élettel, kreatív oldottsággal töltik meg a nyelvórákat. Különös intenzitású a líra visszatérése az INYO-ba. A külföldi piacokon gombamódra szaporodnak a szöveggyűjtemények és a módszertani útmutatók. (Nálunk is megfigyelhető ez a tendencia, bár lényegesen lassúbb léptékben).

A líra újrafelfedezése a hagyományos értékek megőrzése mellett egyben didaktikai megújulást is jelent. Történeti visszapillantások különösen érzékeltethetik a módszertani szemléletváltást. Jóllehet ma is modernül hangzik a Lapper-módszer jelszava: "Lerne singend in wenigen Monaten Deutsch", ám módszertani útmutatóját már erősen belepte az elmúlt

félévszázad pora. Remélhetőleg egyetlen nyelvtanár sem fordítja le ma már szóról szóra, az eredeti fölé írva a dalszöveget, s egyetlen diák sem venné komolyan az egykori házi feladatot:

"Den Text abschreiben und laut dazu singen!
Auswendig schreiben und laut dazu singen!
Fehler verbessern und nochmals auswendig probieren!
Jeden Tag eine Strophe lernen! Kein Tag - nicht einmal Sonntag! -
ohne singendes Auswendiglernen!" <1>

A dalszövegek esztétikai kopottsága, a dallam monoton-sága, a magolás ősi módszertana ma már egyszerre hatnak mosolyt keltően vagy éppen riasztóan.

A módszertani "nem"-ek csokra jól összefoglalható egy tekintélyesen hosszú "negáció-listá"-ban, mely így is kezdődhet:

Nem is képzeled, milyen kevés kell ahhoz, hogy elveszítsd a lírában rejlő összes motivációs erőt!

- (1) Először is mondj le minden esztétikai ballasztról!!
- (2) Ne legyen több számodra 1-1 vers, mint préda, az INYO céljait szolgáló, kizsákmányolandó alap, amit pedagóguskörökben nyugodtan nevezhetsz "széleskörű készségfejlesztésnek".
- (3) Írtd ki a költeményekből a lüktető életet, hitesd el tanítványaiddal, hogy a képi gazdagság csupán a nyelvi magolás céljait szolgálja!
- (4) Ne mulassz el egyetlen lehetőséget sem, hogy a versek révén "irodalomtörténetet" taníthass! Nem lehet elég korán kezdeni: élmény helyett nyújts csupán lexikai, tárgyi tudást!
- (5) Módosítsd a recepció-esztétika "szerző-szöveg-olvasó" háromszögét "szerző-szöveg-tanár" háromszögévé! Mindenható tudásodat kényszeríts rá tanítványaidra!

- (6) Ha tankönyvszerzésre adod fejed, feltétlenül a "függelék" című fejezetbe számúzd a verseket, ezzel fokozod a véletlenszerű alkalmazásának törvényét!
- (7) Ha nyelvtanárként mégis, néha-napján irodalmat, verset is tanítsz, történjen ez minden más nyelvi tevékenységtől hermetikusan elzárva!

Fenti anti-tézisek birtokában biztosan eléred, hogy tanítványaid kérlelhetetlenül meggyűlölnék minden költeményt, s talán általuk a tanult idegen nyelvet is.

Szerencsére ez a riasztó negáció-lista csupán egy túlzásnak szánt rémálom. A nyelvtanárok/metodikusok megújító szándékai más töltésű kérdésekkel, kulcsszavakkal fejezhetők ki, számos esetben élnek a társtudományok /pedagógia, pszichológia/ tapasztalataival.

Az INYO kezdő időpontját illetően egyre többen szavaznak, kognitív és emocionális érvekkel érvelnek a korai INYO bevezetése mellett. Ebben a korai INYO-ban különösen fontos szerepet játszik a gyermeklíra.

Detlev Wagner és Petra Zeugler szerint a "gyermeknyelvoktatásban sokat dolgozzunk dalokkal, hogy a tanítást oldottá tegyük. A gyermek- és nonszensz dalok örömet nyújtanak, a tanulóknak felkínálják a megtanulandó nyelvvel való játék élményét". <2>

Lehet, hogy eretnek módon pogányul hat, de a magyarországi nyelvoktatási ház ismeretében mégis mérlegelendő az a gondolat, hogy kedvező feltételek mellett már kisgyermekkorban (már 3 év előtt!), a szülői házban érdemes néhány mondókéval megnyitni egy későbbi INYO előtt a kaput.

Abban a korban, amikor a gyerekek különösen fogékonyak a szavak csengésére, a ritmusra és a rímra, a szülő-gyermek kapcsolat meghittségében, intimitásában magától értetődő könnyedséggel verhet gyökeret a gyermeki tudatban egy-egy bölcsődal, ringató, egy-egy hőcögtető vagy mondóka, s szolgálhat egy későbbi rendszeres gyermeknyelvoktatás magjaként.

Mint fentebb említettük, a társtudományok /a fejlődéslélektan, a pedagógia, a pedagógia néhány speciális ága/ tudományos megfigyelései nélkülözhetetlenek a korai INYO számára.

Fontos fogódzó pl. a fejlődéslélektan néhány kulcsszava:

gyermeki kíváncsiság,
kísérletezőkedv,
játékosság, játszva tanulás
kreativitás,
az értelem és az érzelem párhuzamos fejlesztése
a testi növekedésre való fokozott odafigyelés.

E kulcsszavak láncolatából kell kialakulni a korai INYO alapvázának is. Minden egészséges gyermekkel vele születik a kíváncsiság, a felfedezőkedv s ezzel együtt a tanulás lehetősége. Ezért kell a gyerekeknek kísérletezni, a gyermeki kísérletezés pedig nem más mint a játék; a játék pedig tapasztalatgyűjtést jelent; a tapasztalatgyűjtés pedig egyenlő a tanulással. <3>

Hasonlóképpen fontosak a korai INYO számára a pedagógiának az életkori sajátosságokat hangsúlyozó kulcsszavai. E kulcsszavak ismeretében lehet és kell az idegennyelvet oktató tanárnak a lírai szöveggyűjteményt összeállítani. Ilyen kulcsszavak: az

"összehasonlítás"

"hozzárendelés"

"utánzás"

"egyszerű ok-okozati összefüggések keresése"

"variálás"

"ismétlés" Ezekhez a szavakhoz mindig találhatunk velük összecsengő verseket és dalokat: legyenek ezek hangutánzáson alapuló versikék, láncmesék, nyelvtörők, alliterációk vagy éppen rejtvények.

A pedagógia speciális ágazatai, (a gyógypedagógia, a logopédia) elméleti

ismeretei, tapasztalatgazdagsága igazi ötlettár a korai INYO számára. Ezt a hagyományosnak számító területet újabban szervesen egészítik ki, a ma modernnek, sőt divatosnak tartott egyéb irányzatok. Közülük is kiemelendők a Waldorf iskolák pedagógiai kutatásai, pl. az agykutatásnál a mozgás és az intelligencia-szint összefüggésére vonatkozó eredményei:

"Az utóbbi évek agykutatásai egyre több kísérlettel igazolták, hogy az ujjak mozgása mindenekelőtt a nyelv- és beszélőszervekre, a karok és lábak mozgása pedig közvetlenül az agy plasztikus kiképzésére hatnak. A beszéd és az olvasáscentrum a figyelem- és a koncentrációképesség tehát az emberi szervezetbe van beépítve, s fejlesztését elsősorban az ujjak finom mozgásával a természetes táncsal és mozgással érjük el." <4>

A versek korai INYO-beli alkalmazásához nem készíthetők patikai pontosságú receptek, segíteni csupán ötletekkel, tanácsokkal lehet. Gondolatébresztőnek következzen néhány alapelv:

1.) A versek és a dalok a korai INYO-ban mindig csupán az INYO egy részmozzanatát jelentik, mely kiindulhat egy-egy jelenség megfigyeléséből; folytatódhat verssel-táncsal-mozgással; s befejeződhet játékkal, úgy, hogy közben ezek a mozzanatok egy egységes kommunikációs rendszer láncszemeit képezik.

2.) A versek, dalok tartalmának és formájának a gyerekek életkori sajátosságaihoz kell igazodni. Szóljanak bár a hétköznapiokról, a játékokról, az állatokról, mindig a gyerek nyelvén kell szólítaniuk: sok-sok humorral, érzelemgazdagon, gondolat-ébresztően.

3.) A gyermekvershez asszociálódó más fogalmak: mozgás, dal, rajz, játék/nyelvi játék jelzik a komplexitás széles skáláját, lehetőségeit, mely egyrészt távlatokat nyit, másrészt elkötelez.

4.) Az INYO számára kiválasztott versek sohasem jelenthetnek l'art pour l'art játékot. A nyelvet tanító pedagógus számára ezek céltudatos, nyelvet fejlesztő gyakorlati rendszert jelentenek, melyek célja a szókincsfejlesztés, a beszédmodellek, a nyelvtani modellek kialakítása. Mindez azonban tanári titok. A gyerekek számára a pedagógus tudatos nyelvi képzési céljai rejtve

maradnak. Számukra mindez a korai INYO-ban csak játék: élvezetes játék.

5.) A gyermeki élményanyaghoz igazodó verseknek egyaránt kell értelem- és érzelem fejlesztő erővel bírni, illetve a nyelvi készségeket megalapozni.

6.) Hihetetlenül gazdag forrás áll rendelkezésünkre, mely a népköltészettől a műköltészetig, a daltól a képversig ível. Igazán komoly tanári feladatot az jelent, hogy a rendelkezésre álló gazdag anyagból hogyan lehet igényesen és kellő pedagógiai átgondolással válogatni, az INYO szempontjait szem előtt tartva rendszerezni.

7.) A XX. század pedagógiája nem zárkozhat el a modern kor találmányaitól, az audiovizuális eszközöktől.

A sok ellenérvvel szembefordulva, a pedagógiai előítélet és babona ellenében fokozottan hangsúlyoznunk kell, amit Linde von Keyerslinge és Hubert Knepp így fogalmazott meg:

"A médiumok önmagukban véve nem rosszak, alkalmazásuk hatékonysága elsősorban attól függ, hogy mi hogyan élünk a lehetőséggel." <5>

Közismert, hogy a gyerekek egy-egy népszerű hangkazettát újra meg újra hallani akarnak, az átélt élményt újra meg újra átélni kívánják. Így a kazetták pedagógiai munkánk szerves segítői lehetnek. A hallás figyelmet, koncentrációt követel, a meghallgatást együtténeklés követi. Az éneklés, az önálló nyelvi megformálás, az esetleges variálás az INYO hasznos segítője lehet.

Összefoglalva: A korai INYO vitathatatlanul nagy lehetőségeket rejt magában; ugyanakkor hihetetlenül nagy felelősséget jelent. Ugyanez a kettősség vonatkozik a líra alkalmazására is: öröm forrása, gazdag motivációs lehetőség, mely azonban szinten minden vonatkozásban még módszertani feldolgozásra vár.

Felhasznált irodalom

- 1.) Senigendes Lernen, Hrsg: Georg Lapper
Verlag von R.Oldenbourg. München, 1943.
- 2.) Detlev Wagner - Petra Zeigler:
"Mit Liedern lernen". Verlag für Deutsch. 1982.
- 3.) Jean Marzollo - Janice Lloyd: "Jeder Tag Kolumbuszeit"
Otto Maier Verlag. Ravensburg, 1974. 6.o.
- 4.) Renate Amstutz: Kling, klang, hopsasa.
Verlag: Paul Haupt, Bern, 1980.
- 5.) Linde von Keyserlinge, Hubert Kneipp:
"Manchmal habe ich Angst"
Otto Maier Verlag. Ravensburg. 1975.

BÁLINT ZSUZSANNA

SZEMÉLYISÉGTÉNYEZŐK AZ IDEGEN NYELVEK ELSAJÁTÍTÁSÁBAN

Ha leegyszerűsítjük az idegen nyelvek elsajátításának folyamatát - márpedig az egyszerűsítés minden modellkészítés alapja - három fő tényezőt találunk: a nyelvet tanítót, magát a nyelvet és a nyelvet tanulót. Természetes, hogy minél nagyobb az összhang a három fő szereplő között, minél pozitívabb a viszonyuk, annál eredményesebb a nyelvelsajátítás-elsajátíttatás. Ezzel elvben mindenki egyetért, a gyakorlatban azonban gyakran inkább ellenfeleknek, mint partnereknek érzik a folyamat egyes résztvevői a többieket /például a tanuló nem együttműködő társat, hanem csak követelőt, számonkérőt lát a tanárban, nem élvezi tudása gyarapodását, hanem úgy érzi, egy nehéz, esetleg megtanulhatatlan nyelv tanulásával kell kínoznia magát/. Céлом az, hogy az idegen nyelvek tanításának metodikai pszichológiája szemszögéből elemezsem az elsajátíttató - elsajátítandó - elsajátító viszonyát, s igyekezzem konkrétan meghatározni, hogy milyen tulajdonságok biztosíthatják /vagy gátolhatják/ a nyelvtanulás eredményességét ezen a téren.

A nyelvtanulási folyamat első összetevőjébe tartoznak mindazok, akiktől a nyelvet tanulni lehet. Elsősorban természetesen a nyelvtanárokról van szó, de tágabb értelemben ide tartoznak mindazok, akik az illető nyelvet tudják, ismerik, beszélik. De ide tartoznak ezek tárgyasult formái is, az illető nyelven készült telekommunikációs adások, nyomdai termékek. A nyelvtanár olyan vagy majdnem olyan szinten ismeri az illető nyelvet beszélő emberek szokásait, az országot a maga kultúrájával, de ennél több is jellemzi: nemcsak a nyelvet ismeri és szereti, hanem a nyelvet eredményesen tudja átadni is, s a nyelvtanítást magát is szereti.

A második összetevő, a nyelv látszólag könnyebben körülírható: a nyelv, mint a gondolatok kifejezésének és a társadalmi érintkezésnek az eszköze olyan jelrendszer, mely a nyelvtanulás és nyelvtanítás szempontjából pontosan meghatározható elemeket és szabályokat tartalmaz. Kétségtelen azonban, hogy itt is sokkal többről van szó.

Az idegen nyelv tanításánál nem csak az olyan konkrét anyagok összeállítására kell gondolnunk, mint a lexikai minimum vagy az elsajátítandó grammatikai szabályok, hanem annak az egész kultúrának a megismertetésére és megszerettetésére, amelyben azt a nyelvet használják. Valahogy mintha gyakran megfedkezünk arról, hogy a nyelvet emberek beszélik. Még a tanulók esetében is sokan feleslegesnek, "luxus"-nak tartják azt, hogy ne csak az oktatás módszereivel, hanem a tanulók vágyaival, érzelmeivel, a tanulás kielégítő, örömet adó vagy éppen ellenkezőleg kudarcérzést keltő, gátlásokat fokozó összetevőivel is foglalkozzunk. A tanárok jó közérzetéről még kevésbé esik szó - és furcsa módon leginkább az egyetemi-főiskolai nyelvoktatásban hanyagoljuk el -, hogy pozitív érzelmeket keltsünk a nyelv és a nyelvet anyanyelv-ként beszélők iránt. Pedig a nyelvtanulás annyi monoton, önmagában inkább fárasztó, mint izgalmas munkát is igényel, hogy azt csak akkor tudja tartósan végezni valaki, ha annak valamilyen személyes értéke is van számára: vagy maga a tananyag izgatja annyira, hogy szinte nem tudja abbahagyni a tanulást vagy maga a nyelv, illetve a kultúra. A téma inkább csak egyéni tanuláshoz kötheti le a nyelvtanulót, csoportban - éppen az egyének eltérő sajátossága miatt - szinte lehetetlen mindenkinek kedve szerint való anyagot adni /képtelenség lenne azt gondolni, hogy mondjuk egy gépészmérnöknek minden gépekről szóló olvasmány szívszorítóan izgalmas, de még ha így is lenne, akkor is unalmas maradna például a nyelvtan gyakorlása vagy a szótanulás/. Maga a nyelv elsősorban a nyelvszakosok számára lehet rendkívül vonzó, más beállítottságúak esetében a nyelvi elemek rendszere nem tarthatja tartósan megfelelően magasra az érdeklődés szintjét. Ami sok éven /tehát nem csak a néhány kötelező szemeszter idejére/ tartósan motiválhatja azokat, akik egy-egy idegen nyelv elsajátításába fogtak, az az illető ország népének életét, szokásait, társadalmi és kulturális életét bemutató és megszerettető tanításmód lehet. Ez nem jelent okvetlenül külön tankönyvet vagy hosszas országismereti foglalkozásokat - erre nem is lenne lehetőség a nem-nyelvszakosok képzésében -, csupán azt, hogy ne feledkezzünk el róla, hogy a nyelv elválaszthatatlan azoktól, akik beszélik, az illető nép kultúrája is szerves része az elsajátítandó nyelvnek.

Végül a nyelvtanulás harmadik tényezője, de mindenképpen központi szereplője a nyelvtanuló. A nyelvtanárnál azt keressük, hogy hogyan tudja vonzóvá, eredményessé tenni a nyelvtanulást. A nyelvben magában azokat a tényezőket, amelyek érdekessé vagy unalmassá, izgalmassá vagy fárasztóvá teszik az elsajátítás folyamatát. A nyelvet tanulóban azt keressük, hogy alkalmas-e a

nyelv elsajátítására. Mit jelent ez az "alkalmasság"? A legtöbb nyelvtenár olyan kategóriákat használ magában tanítványaival kapcsolatban, hogy "tehetséges, jó nyelvérzékű, rendes, szorgalmas, lelkes, stb.". Én úgy gondolom, hogy az alkalmasság három összetevője: képes-e, szeretné-e és akarja-e megtanulni az illető az adott idegen nyelvet. Hogy képes-e, az veleszületett adottságaitól és élete folyamán szerzett tapasztalataitól, tevékenységei során kifejlesztett képességeitől függ: látása, hallása eléggé differenciált-e, hogy pontosan fel tudja fogni és reprodukálni az idegen nyelv elemeit, memóriája megfelelő-e az elemek kódolt formában való megtartására s e kódolt formák gyors és hiánytalan visszaalakítására, kombinatív képessége megfelel-e a nyelv sajátos szisztémájának érzékeny felfogására s analóg úton olyan alkotó alkalmazására, mely eléggé szabad ahhoz, hogy a gondolat eredetiségét megőrizze, de eléggé kötött is, úgy hogy nem sérti a kialakult nyelvi hagyományokat, a nyelvet anyanyelvként használók nyelvérzékét. A képesség tehát teljes egészében a nyelvre, mint jelrendszerre vonatkozik. Az, hogy szeretné-e megtanulni az egyén az adott nyelvet, az a nyelvet beszélőkkel, szokásaikkal, társadalmi-kulturális jellemzőikkel kapcsolatos beállítódásától, attitűdjétől függ. Az, hogy valaki képes egy nyelvet elsajátítani, az intellektuális örömet ad /gyakran halljuk is: "szívesen tanulok nyelveket, mert érzem, hogy megy nekem, könnyen haladok benne."/.. Az, hogy szeretné-e valaki egy nyelvet megtanulni, az viszont érzelmi azonosuláson alapul, ami lehet szülővel, más tekintélyszeméllyel, társsal vagy társadalmi tudat részét alkotó értékrenddel való identifikáció /"világnyelv", "baráti ország nyelve", "jelentős kulturális értékkel lehet eredetiben megismerkedni"/.. Ha a nyelv anyagához való viszony fejeződik ki abban, hogy képes-e valaki egy nyelvet megtanulni, a nyelvet beszélőkhöz fűződő érzelmével kapcsolatos az, hogy szeretné-e elsajátítani az illető nyelvet, akkor a harmadik kérdés, az, hogy akar-e beszélni az illető egy bizonyos idegen nyelven, az saját személyiségéhez, saját önértékéhez, személyes presztíziséhez, énes törekvéseihez tartozó probléma. Ilyen problémákat foglal ez magában: valaki azért tanul, mert választott hivatása nem művelhető nyelvtudás nélkül, azért tanul, mert az hozzá tartozik az általános műveltséghez, azért igyekszik, hogy a nyelvről ne valljon szégyent.

Ezek a kérdések természetesen külön-külön is igen sok problémát tartalmaznak. Hogy melyik tanulót milyen szintre lehet felvinni a nyelvtanítás során, az függ a gyermek személyiségvonásaitól és bizonyos körülményeitől. Hogy melyik nyelvet tanulhatja legeredményesebben a tanuló, ez részben ismét csak

személyiségvonásaitól függ /inkább memóriájára támaszkodhat vagy kombinatív képességeire, melyik nép kultúrája vonzó számára, melyik nyelv ismerete viszi, közelebb céljai megvalósításához/. De itt a társadalmi elvárás és szükséglet is szerepet játszik: bizonyos időszakokban, bizonyos szakmákban egyes nyelvekre nagyobb az igény, mint másokra. A pályaválasztáshoz hasonlóan kell az eredményes nyelvtanulás érdekében segíteni a tanulót abban, hogy olyan nyelvet válasszon, amelyet szívesen tanul, s amelyre szükség is van. Hogy mikor, milyen korban érdemes nyelvet tanulni, az szintén a metodikai pszichológia régi problémái közé tartozik. Úgy tűnik, hogy 10 és 25 éves kor között a leghatékonyabb az idegen nyelvek elsajátítása, amikor már mind az anyanyelvi rendszer szilárdsága, mind az értelmesség megfelelő fokú, viszont a mechanikus jellegű képességek /hallásélesség, mechanikus emlékezet, stb./ nem haladták túl teljesítőképességük csúcspontját.

A témához kapcsolódóan nagyon szeretnénk itt még a nyelvtanárok munkájával kapcsolatos jogos és elvárható követelményekről is beszélni, erre azonban a terjedelem szabta korlátok miatt nem térhetek ki.

SZACSKI TAMARA

О ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К РЕАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В НЕРУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Обучение русскому языку вне языковой среды осложняется тем, что у изучающих язык отсутствует необходимость использовать его в реальной коммуникации. Мотивация снижается ещё и потому, что учащиеся зачастую не видят перспектив общения с носителями русского языка в будущем. Поэтому учителя, преподающие русский язык за рубежом, сетуют на то, что ученики школ утрачивают желание овладеть устной речью на русском языке, их трудно убедить в том, что полученные знания пригодятся им когда-нибудь, если им доведётся побывать в Советском Союзе.

Если проанализировать диалоги в учебниках русского языка, то бросается в глаза, что сфера их реализации - это советская семья, советская школа, ситуации в советском городе. Несомненно, для учащихся этот материал представляет интерес, т.к. он позволяет им знакомиться со страноведением СССР, но для коммуникации в других условиях этот материал не всегда пригоден при обучении. Не учитывается тот факт, что русский язык может служить средством коммуникации и в родной языковой среде учащихся, на их родине. Учащиеся психологически не готовы к тому, что в их родном городе может представиться необходимость использовать полученные знания и вступить в общение с носителями

русского языка./Чаще всего такая необходимость представляется спонтанно и неожиданно./ Учащимся необходимо дать такой учебный материал, который позволил бы приобрести некоторые коммуникативные умения, обеспечивающие готовность к реальному общению у себя на родине.

Мы предприняли попытку создать новое дополнительное пособие, которое ориентировало бы учащихся к естественному общению с носителями русского языка или с туристами, говорящими на русском языке здесь, в Венгрии, обходясь минимумом слов и выражений.

Пособие написано в жанре разговорника - в нём есть необходимые для определённых ситуаций выражения на двух языках, что позволяет учащимся пользоваться пособием и самостоятельно. Однако, наше пособие имеет ряд отличий от традиционной формы разговорника. Обычно разговорники пишут для иностранных туристов, которые приезжают в страну, где говорят на данном языке. Цель таких разговорников - помочь туристу-иностранцу спросить, обратиться и т.д. Наш же разговорник необычный. Чем же он необычен?

Во-первых, он предназначен не для туристов, а для венгерских школьников, для изучающих русский язык, которым не надо быть туристами.

Во-вторых, чтобы пользоваться разговорником не в стране данного языка /в СССР/, а у себя на родине, в Венгрии. Пособие учитывает те реальные роли, в которых может оказаться венгерский учащийся.

В-третьих, наш разговорник должен помочь изучающему русский язык не задавать вопросы, а уметь ответить на вопросы гостя, туриста, приехавшего в Венгрию. Отсюда ориентированность

разговорника на понимание вопросов , задаваемых по-русски, и обучение практическим ответам.

Правда, в нашем разговорнике есть рубрика "Если ты в СССР".

Приехав в СССР, ты можешь использовать наш разговорник, когда окажешься в подобных ситуациях, но уже в качестве туриста.

Теперь то, что ты должен понять, тебе нужно уметь сказать.

Исходя из того, что имен.падеж -коммуникативный падеж, мы предлагаем учащимся в таких случаях использовать имен.падеж, помогая себе жестами. Например, Автобус 5- где остановка?

Пожалуйста.Музей?- Как пройти?

Пожалуйста.Сок.- Один стакан.

Разговорнику мы дали название "Сейчас скажу!", которое, по нашему мнению, отражает авторскую концепцию, подход к обучению. Для пособия мы отобрали те жизненные ситуации, в которых на территории Венгрии русский язык функционирует в качестве средства реального общения. Основные потребности пользоваться русским языком можно свести к трём ситуациям:

- На улице. Ответить на вопросы прохожего, говорящего по-русски.
- В сфере обслуживания. Помочь объясниться русскому туристу с венгерским продавцом.
- В гостях. Поговорить с русским гостем дома или в школе /на поверхностном уровне/.

Материал разговорника строго минимизирован в пределах каждой темы и содержит как можно больше "универсальных" слов и выражений. Составляя пособие, мы отталкивались от того,

- что может интересовать туриста на улице, в сфере обслуживания, в гостях;
- как помочь школьнику понять сказанное туристом;
- какие слова и выражения нужны венгерскому учащемуся для ответа;

- чтобы обратить внимание учащихся на страноведческие сведения из венгерской культуры, которых может не знать турист;

- как помочь учащимся запомнить слова и выражения.

Авторы стремились подготовить читателя разговорника к роли гостеприимного хозяина, вежливого помощника в бытовых ситуациях, активного коммуникативного партнёра.

Под рубрикой "На 100 случаев жизни" даны слова первой необходимости "извините, можно, надо и т.д."; самые необходимые вопросы "Что это...? Где...?..." Под рубрикой "Учись считать по-русски" мы даём рекомендации, как лучше запомнить русские числительные. В разговорнике вы встретите много разных рубрик: "Немного о фонетике", "Несколько слов о русской интонации", "Самые необходимые глаголы", "В свободную минуту", "Похоже, но не одно и то же", "Сейчас нарисую", "Сейчас помогу", "Играем вдвоём", "Адрес-дело непростое", "Проверь себя" и т.п. Под рубрикой "Сейчас объясню/покажу/" представлен страноведческий материал /венгерские реалии/. Например, на остановке к тебе обратился турист, спрашивает какую-то остановку. Можешь сказать так: "Сейчас покажу". И покажи туристу, что в Венгрии на остановках пишут названия всех остановок данного маршрута. И добавь так: "Посмотрите, пожалуйста. Вот остановки. Это ваша." Ещё пример, не все туристы знают, что в автобусах нужно нажать кнопку, если хочешь выходить на следующей остановке. Это должен уметь объяснить венгерский учащийся: "Вам помочь? Вы выходите? Надо нажать кнопку".

В пособии представлено много рубрик как ответить на тот или иной вопрос. Например, на вопросы "что где находится"; "на каком автобусе?"; "далеко ли...?"; "ехать с пересадкой?" даны некоторые возможные ответы от простого к сложному/ прямо; надо идти прямо;

надо ехать; надо ехать на автобусе; надо сесть на автобус/.

Надо помнить, что венгерский учащийся должен быть готов оказать гостю помощь, любезность, оставить о себе хорошее впечатление.

Разговорник советует:

Если к тебе обратились на улице по-русски, а ты не понял вопроса, переспроси: "Повторите, пожалуйста". Если тебе трудно объяснить, как пройти или проехать, скажи: "Сейчас нарисую!". Может случиться, что ты не знаешь маршрута, тогда, сказав: "Подождите минуточку!", обратись к любому прохожему и спроси у него. Ну, а если рядом никого не оказалось, тогда можешь сказать: "Извините, не знаю!"

В разговорнике "Сейчас скажу!" помещено много специально написанных для этого стихотворений. Мы предлагаем выучить их, так как они содержат готовые фразы. К каждой теме пособия даны и кроссворды.

Организация материала в пособии "СЕЙЧАС СКАЖУ!" представляет новый подход к обучению устной коммуникации на русском языке в условиях отсутствия языковой среды.

NÉMETH ATTILA

OROSZTANÁROK ÁTKÉPZÉSI PROGRAMJA A VESZÉPRÉMI EGYETEMEN

(Egy átképzés két fejezetben)

I.a./

Az idegennyelvek tanulása, de méginkább tudása - a fejlett kultúrák, a Spengler által "kultúrköröknek" nevezett magas politikai, gazdasági és kulturális szervezetségek megjelenése után - az emberiség egyik gondjává, megoldandó feladatává vált. A művelt rómainak meg kellett tanulnia görögül, egy évezreden át a latin volt a tudomány, az oktatás és a diplomácia nyelve, majd később a nemzeti nyelvek vették át egy időre a "világnyelv" szerepét.

Bárdos Jenő a 80-as évek közepén készített számos elemzésében jól mutatja ki a magyarországi orosz nyelv-oktatás problémaköreit. Hogy miért nem következett be ezen a területen szükségszerűen a változás, nyilvánvalóan olyan okok is közrejátszottak ebben, amelyek összefüggnek az akkori politikai és gazdasági vezetés technológia-import elkötelezettségével, s egyben délibábos optimizmusával. A hazai fejlesztések, tudományos eredmények előtérbe állítása helyett, amely serkentőleg hatott volna a hazai idegennyelv-tanulás és idegennyelv tudás jövőjére, a legutóbbi időkig kitartóan hirdették az úgynevezett "szakemberek" az orosz nyelv versenyképességét a szaknyelv-oktatásban is.

b./

A miniszter ominózus rendelete a huszonnegyedik órában érte a szakmát. Talán itt most ne vitassuk a kellett volna, a lehetett volna, az esetleg kategóriáit, problémáit, hiszen az azóta eltelt időszak botladozásai és talán némi eredményei is a rendelet létjogosultságát

bizonyítják.

A veszprémi kétlépcsős átképzési modellről szólva - a "modell" elnevezés ismeretelméleti szempontú elemzésétől eltekintek - a régió igényeit, feltételrendszerét ismerve, évtizedeken keresztül elemeztük és a helyi oktatásirányítási szakemberekkel - nyelvtanárokkal összefogva, átgondolt szakmai programot indítottunk annak érdekében, hogy minél több oroszstanár kerüljön be az átképzésbe. Hangsúlyoznom kell, hogy ebben az időszakban még nem volt ismeretes a Minisztérium döntése az átképzésről, az esetleges anyagi támogatás mértékéről és rendjéről. A régió több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező nyelvtanárainak közreműködésével sikerült meghatározni nyelvoktatásunk első szintjének célrendszerét, miközben még nem volt elképzelésünk arról, hogy erre az első szintre milyen további "emeletek" építhetők.

Az elmúlt három év során az a meggyőződésünk alakult ki Veszpremben - számos kurzus, tanóra látogatása után, hogy a mindig is létező két alapvető módszer, a szóbelileg közvetített direkt - és a grammatizáló, tudatosító kognitív módszer mai is él, hat, egymás nélkül nem létezhetnek. Bár vannak, akik külön-külön esküsznek az egyes módszerekre, a cél főleg a fiatalabb tanárnemzedék esetében az, hogy a hallgató közelítsen a kommunikatív szinthez, a kommunikatív módszerek alkalmazásával, felhasználva a korábban említett két módszer eredményeit is. Dolgozatom tézisei elsősorban az itt folyó munka angol nyelvi területeiről valók, bár főként metodikai következtéseim nem nélkülözik a német szekció szakmai tapasztalatait sem az oroszstanár-átképzésben. Úgy gondolom, főként az angolszász pedagógiai gyakorlat a magyarországi idegennyelv oktatás eme új területén eredményeket produkálhat más nyelvek szakemberei számára is.

Az átképzős tanár - terminológiaiilag tisztázandó, hogy az átképzős jelzõt **egységesen** használjuk-e, vagy csupán az egyetemi-fõiskolai szakaszra értjük - kurzusvezetõ kollégája segítségével, akivel talán egy tantestületben is dolgozik, a saját helyzetében éli meg az új módszerek elõnyeit és remélhetõleg kevés hátrányát. Az új ismeretek és készségek szintézise révén érzi, hogy jártasságra tesz szert, ezt tudatosan fejlesztheti tovább, miközben saját nyelvtanulási, majd késõbb nyelvtanítási stratégiáját is megalapozza. Mindezek elsajátításában segíti õt az a közeg, amelyet számára hoztak létre, abban a reményben, hogy négy-öt év múlva, jó esetben három év után, akár saját iskolájában egy új "imágoval" rendelkezõ kolléga áll majd fel a katedrára. Egy olyan kolléga, akit közvetlen tanártársai, a szülõk, s nem utolsósorban tanulói egyértelmûen autentikus szakembernek fogadnak el.

c./

A veszprémi kísérlet, amelynek elsõ szintjét "mínusz kettes szintnek" nevezzük, mivel legfeljebb két év alatt kell a hallgatónak közép- vagy felsõfokú Állami Nyelvvizsgát tenni, számos olyan komponens jellemzi, amely minden bizonnyal megfontolható tapasztalatokat is tartalmaz már nemcsak a helyiek számára. A korábban jelzett 1988-as 50-es hallgatói létszám 1989-re 130-ra, majd 1990. õszén közel 300-ra nõvült. A jelenlegi hallgatók mintegy 60%-a német nyelvet, 40%-a angol nyelvet tanul három szinten. A hallgatók kiválasztása felvételi vizsgán, illetve felvételi beszélgetésen történik. Nagymértékben sikerült mindeztideig érvényesítenünk a viszonylagos homogén csoport gondolatát. Így minden tanévben indul már közvetlenül középfokra vagy felsõfokra elõkészítõ csoport. 1991-ben az új Állami Nyelvvizsga "C" fokozatát kell kötelezõ erõvel letennie a kurzusra

kiválasztott és felvett hallgatónak. Az átképzés minden szakmai és és szervezési gondjáért a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának Egyetemi Nyelviskolája felelős. Teljesen kezdő hallgatóink számára évi 400 órában, azaz összesen 2 év alatt 800 tanórán belül határoztuk meg a középfok elérését. Kerettanterveink szellemében és gyakorlatának megfelelően az évi 400 tanórát a hét két napjára osztjuk el. Általában a délelőtti órákban történik a tanítás, a munkahely hozzájárulásával. Heti 2x6 tanórát tartunk (azaz 12 tanórát) október elejétől május végéig. A tanév végén az adott szintű nyelvvizsgára felkészítés jegyében házi, kurzus záró vizsgát kell tenni, amely gyakorlatilag az Állami Nyelvvizsga próbavizsgája. A csoportok maximális létszáma 15, és általában minden kurzus mellett négy vagy három szaktanár dolgozik. Hallgatóink igénylik a jól szervezett tanórákat, s különösen érzékenyek a nyelvtan tanításának módszertani kérdéseire. Nem prelegáció történik, hanem olyan ismeretátadás, amely megfelel az anyanyelv rendszerének is, így reméljük, az anyanyelv rendszere segíti idegennyelv-tanulásukat.

Vonzó kutatási témának tűnik az a nyelvtanulási helyzet, amelyen az átképzős orosz tanár végigmegegy két éves tanulása során. Mindazokat a tankönyveket, jegyzeteket, óravázlatokat, amelyeket tanulmányozott és elkészített, későbbi tanítási gyakorlatában már a tanár szemszögéből revideálhatja, beépítheti közvetlenül napi tanításába.

Veszprémben ragaszkodunk a jövőendő magas szintű egyetemi "input" érdekében ahhoz az elképzelésünkhöz, hogy az átképzésben résztvevő orosz tanár lehetőleg azon a nyelvi szinten lépjen be az egyetemi szakaszba, amelyen a nappali tagozat bármely más nyelv szakos hallgatója, az ország bármely tanárképző karán.

II.a./

Veszprémbe lehetőség nyílt arra, hogy 1990. őszétől beindítsuk az úgynevezett "plusz hármas", azaz a nyelvvizsga után következő, egyetemen (főiskolán) történő, második diploma megszerzésére irányuló orosz tanár átképzést nyelvtanárrá. Egy intézmény megalakulása szakmai-szervezési szempontból számos nehézséggel jár, ugyanakkor az az előny is jelentkezik, amely az új képzési forma befogadását kíséri a szakmában.

A veszprémi elképzelések az orosz szakos tanárok átképzésével kapcsolatban alapjában véve harmonizálnak a minisztériumi kerettanterv gondolataival, s lényegében jól illeszthetők az öt éves nappali tagozatos hallgatók (angol-kémia szak) időarányos tantervi követelményeihez is. A tervezett "3+2-es egyetemi szakasz" orosz tanáraink számára is azzal járna, hogy végülis angol nyelv és irodalom szakos tanári diplomát szerezhethetnének. Veszprémbe hat féléven keresztül heti 2 napon át, maximum 8+8, azaz heti 16 tanórán - 14 hetes szemeszterbontásban folyik az oktatás. A hat félév során a képzés összóraszámát alig kevesebb, mint a többi nappali tagozatos (angol) képzésnél. A nyelvtanári diploma mindenképpen főiskolai jellegű, tekintettel a képzés időtartamára, de méginkább tartalmára. Az, hogy egy adott iskola egy ilyen végzettségű tanárt, azaz angol vagy német nyelvtanárt milyen kulcsszám szerint alkalmaz majd, elsődlegesen munkaügyi kérdés, és sürgősen szabályozni kell. Lényeges és kikerülhetetlenül fontos kérdés az, hogy az esetleges ráépítés, a rendszerek átjárhatósága biztosítva legyen, s az új képzés ne jelentse zsákutcát. A végzett nyelvtanár mindenfajta iskolatípusban és oktatási szinten taníthat. Fontos követelménynek látszik, hogy ez az új képzési forma a képzés helyétől függetlenül, közel azonos felkészültséget, tartalmi ismereteket, a "végtermék" szempontjából "va-

lódi tanári habitust" jelentsen. Ha ezt nem sikerül elérni, akkor e diploma nem lesz csereszabatos Magyarországon.

b./

A kerettantervnek megfelelően, a felvételre jelentkezettek felvételi vizsgát tesznek, amely írásbeli tesztből és szóbeli beszélgetésből áll. Itteni teljesítményük és Állami Nyelvvizsga eredményük alapján megállapítható volt 1990-ben, hogy felkészültségük (23 hallgató) két különböző szintű csoport indítását teszi lehetővé.

Minden bizonnyal a hallgatók számára a legnehezebb erőpróba az a két előadás volt, (Brit kultúra- és civilizációtörténet, Bevezetés az angol nyelvészetbe) amelyet az első félév során hallgattak. Heti 2-2 órában vettek részt az előadásokon és hetente megtörtént az oktatók részéről a szükséges "visszacsatolás" is.

Jelentős stimuláló hatást váltott ki orosz tanáraink körében a számukra szokatlan, anyanyelvi lektorok megjelenése nyelvelsajátítási "kötelező hadjáratuk" során. Mivel a minisztériumi kerettanterv még véglegesnek nem mondható, de a képzés beindult, szakmai, lelkiismereti kérdés az, hogy igényesen tervezhető-e az egyes intézmények tantárgyi programjai, az ismeretkörök. Vajon a képzés tartalmában megfelel-e a nemzetközi előírásoknak? A nemzetközi ekvivalenciát nem az biztosítja, hogy hány külső vagy külföldi vizsgáztató van jelen az államvizsgán, hanem az, hogy ezen új típusú képzés tartalmában megfelel-e nemzetközi előírásoknak. Az igen keveset mond a nyelvészeti ismeretekről, hogy a hallgató milyen fordítástechnikai ismeretekkel rendelkezik, - egymással össze nem függő mondatok kétirányú fordításából, - és az irodalmi ismereteket is gyakran jobban lehet mérni egy teszttel, mint egy szabad fogalmazással.

c./

Az angol nyelv-tanár-képzés harmadik szakmai blokkjában a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán - az Angol nyelv- és stílusgyakorlatok című tárgykörben - nyelvi csoportonként négy oktató foglalkozik a hallgatókkal. A hallgatók nyelvi szintjének folyamatos és átgondolt javítása érdekében az intézet-vezetés úgy döntött, hogy feltétlenül szükséges egy megfelelő haladási ütemet feltételező és biztosító kurzuskönyv is. Mi a "Headway" című nemzetközileg is elismert tankönyv mellett voksoltunk, abból a megfontolásból, hogy a szükséges nyelvtani és lexikai "renoválási munkálatokat" és későbbi "emelet-ráépítéseket" tervszerűen végezhesük el. A kurzuskönyvért felelős oktató a tematikát köteles egyeztetni azzal az anyanyelvi oktatóval, aki a nyelvészeti tantárgyat vezeti, hiszen a kurzuskönyv súlyponti kérdéseit a szemeszter során saját szemináriumi programjában is beépítheti. A korrekt oktató lehetőséget ad a hallgatóknak arra, hogy megkezdhesék irodalmi tanulmányaikat annak révén, hogy hétről-hétre rövid, majd egyre növekvő oldalszámú elbeszéléseken keresztül - a szövegolvasás révén - szövegelemzést végezhesenek, szókincsük bővüljön. A stílusgyakorlatok negyedik blokkját az a stúdium képezi, - szintén heti két órában, - amely főként az írott nyelv, a sajtó nyelvének lexikáján és grammatikai hátterén keresztül bevezet a nyelvi regiszterek szövevényes világába. Napi két tanórában lehetőséget kapnak a hallgatók arra is, hogy a nyelvi laboratóriumban (TANDBERG IS 10 1990) fakultatív, konzultációs órákon vegyenek részt, főként a Nyelv- és stílusgyakorlatok című tantárgy témaköreit fel dolgozva.

d./

A képzés színesítéséhez hozzájárul még az Intézetben működő Angol Klub, valamint azok a rendszeres pedagógiai-szakmai előadások, amelyeken a hallgatók résztvehetnek. Ezeket az előadásokat elsősorban az Egyetem Nyelvi Intézetének részeként működő Egyetemi Nyelviskola nyelvtanárai számára szervezzük folyamatosan. A képzés teljes stratégiájáért az oktatásban résztvevő tanárok együttesen is felelnek. Mivel időközben a Nyelvi Intézet anyanyelvi oktatóinak száma ötre növekedett, a második félévben az orosz tanárok más, fakultatív programokba is bekapcsolódhattak. (Óralátogatások a Nyelviskolában, szakmai kirándulás, szakfolyóiratok-szakkönyvtár kezelése, számítógépes program készítés és számítógépek kezelése, Fulbright-oktató fakultatív előadásainak látogatása, stb.)

A hat félév során minden félévben úgynevezett nagy szemeszter-záró dolgozatokat íratunk azzal a céllal, hogy a Nyelv- és stílusgyakorlatok című tárgy hatékonysági vizsgálatát állandóan elemezhessük és hatékonyan mérhessük a hallgatók nyelvi szintjének változását. Ezek a dolgozatok alapjában véve három nagy egységből állnak: egy fokozatosan nehezedő 50 pontos úgynevezett "close" tesztből, egy 10 nyelvi egységből álló, részben összefüggő, magyarról angolra fordítandó szövegrészből, valamint egy harmadikból, amely két irányított tárgyú fogalmazás-feladatot tartalmaz. A dolgozat lehetséges maximális elérhető pontszáma: 130. Ebből a fordítási feladat 50 pontot képvisel. Csak méréstechnikai szempontból jegyezzük itt meg, hogy az úgynevezett "A" (5) minősítés 90% feletti, a "B" (4) 80% feletti, a "C" (3) 75% feletti, a "D" (2) 65% feletti teljesítményt feltételez. Ezt a vizsgálatot azzal kívánjuk bővíteni, hogy minden félévben elvégezzük párhuzamosan az öt éves angol-kémia szakosoknál, valamint a jövőbeni "másfél sza-

kos" angolosoknál is. Ezáltal remélhetőleg pontos választ kapunk a második szint valószínűleg nemcsak input szakaszára, hanem lényegében output jelzések is érkeznek számunkra jövődő tanáraink nyelvi szintjének változásairól.

BARABÁS LÁSZLÓ

A SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZERÉHEZ

I.

A hallás utáni szövegértés és az értő olvasás fejlesztése minden idegennyelvi képzésben a négyes alapkövetelmény részét képezi. Különösen fontos területe ez a nyelvtanárok képzésének, akikre fokozottan érvényes az, hogy a nyelv a társadalmi cselekvés részét képezi. Az alábbiakban az orosz tanárok németes átképzése számára készült, az értő olvasás fejlesztését és gyakorlását szolgáló segédanyag módszerének bemutatására vállalkozom.

Az értő olvasás fejlesztésének célja a tanárképzésben kettős:

- a.) tegyen képessé a legkülönbözőbb típusokba sorolható szövegek részleteinek és jelentés tartalmának megértésére
- b.) a szövegben előforduló nyelvtani szerkezetek, kötött szókapcsolatok és más jelenségek gyakorlatokon át történő felfrissítése, ill. elmélyítése által segítse elő a szöveg kijelentés tartalmának igen tömör, egy-két mondatba sűrített adekvát összefoglalásának képességét.

A gyakorlóanyag összeállításánál több szempontból is figyelembe kellett venni az átképzésben résztvevők speciális helyzetét. Képzett nyelvtanárokról lévén szó, döntően a kognitív-analitikus tanulási stratégiát alkalmazzák. A tanárok multiplikátor szerepére tekintettel az egyes zárt egészek tekinthető részegységek olyan gyakorlatot kell jelentsenek, ahol a gyakorlat tágabb értelmezése szerint nem elsősorban tényismeretek feltárása és rögzítése a cél, hanem egy eljárási módszer elsajátítása. Diplomás, a társadalmi szocializációs folyamaton túljutottak esetén a részfeladatok megoldásához túl kell lépjenek az egység szövegének keretein, hogy a nyelvi és társadalmi valósághoz a lehető legközelebb álló helyzetét lehessen reprodukálni a mesterkélt szituációk helyett.

II.

Az összeállított segédanyag szókincse igényes, de egyrészt az orientációhoz kellő támpontot adhat, hogy minden résztvevőnek középfokú állami nyelvvizsgálja van, másrészt a feladat típusa megengedi, sőt csaknem megköveteli, hogy nem kell minden egyes szót megérteni.

Az egységek témái igen eltérőek, keresztszetszetet igyekeznek adni azon területekről, amelyekkel a köznapok során az idegen nyelvet használó írásos formában is szembesül. A témák megválasztásánál fontos szempont, hogy a szövegek egyúttal német országismereti információkat is közvetítsenek. A folyóiratokból, napilapokból, brosúrákból és könyvekből vett szövegek autentikusak, az azokon végrehajtott változtatások döntően valamely nyelvtanji vagy szókincsbeli jelenség kiemelésére szolgálnak. A témák az országismereti jelleg megőrzése mellett lehetőleg nem kötődnek szorosan a napi aktualitáshoz, hanem "időtlenek". Az egységeknek és az abba beépített szövegnek is van címe, amelyek lehetőleg nem azonosak, hogy az olvasónak több támpontja legyen és az életszerűségnek is jobban megfeleljen (főcím-alcím). A bevezető beszélgetés, melynél még nem adjuk ki az írásos anyagot, viszonylag rövid, szóbeli válaszokat igényel, célja az egység tágabb témájával, annak környezetével való megismerkedés.

A szöveg megértéséhez a szituációt ismerni kell, ez további tájékoztatást nyújt, illetve egyúttal ráhangol a témakörre. A kérdések mindig valamelyest tágabb kört ölelnek fel, mint majd a szöveg maga, így a szűkebb téma környezete is ismertté válik, az ahhoz tartozó szókincs döntő elemeit fel lehet frissíteni.

A ráhangolást, az előzetes tudás aktivizálását célzó, beszélgetés utáni kiegészített, megértendő szöveg terjedelme és nehézségi foka fokozatosan növekszik. A kezdetben néhány sornyi terjedelem a harmincadik egység után a két oldalnyi hosszúságot is elérheti. Ezzel párhuzamosan az általánosabb jellegű szövegeket felváltják a szakmaspecifikusak.

A szemantikai-grammatikai durva és finom megértés ellenőrző feladatok egy része konstans, ezáltal talán bizonyos monotonia veszélye ellenére is biztosítani lehet az automatizáltság begyakorlottsági szintjének elérését. A

szerény méretűvé korlátozott nyelvtani gyakorlat jellegénél fogva némileg elüt a feladat egészétől, de az ezen a téren kínálkozó lehetőségeket sem szabad teljesen figyelmen kívül hagyni, különösen az egyes nyelvtani jelenségek és szövegkörnyezetük viszonya lehet tanulságos.

A kulcsszó-keresés és a szöveg jelentéstartalmának igen rövid összefoglalása nem csak a szöveg megértésének jól verifikálható ellenőrzési formája, hanem már átvezet a szövegértés első közelítésben passzív területéről a szövegalkotás aktív tevékenységére. Eközben olyan általános intellektuális képességekre is szükség van, mint a lényeges mozzanatok megragadása, ill. tartalmilag komplex szövegek lényeges kijelentésükre való tömörítése, valamint ezen tömörítések rendszerezése.

Szövegértési gyakorlat szerkezeti felépítése

I.

- 1.) Egységcím
- 2.) Ráhangoló/stimuláló beszélgetés

II.

- 1.) Szöveg cím
- 2.) Szöveg
- 3.) A szöveg feltárását szolgáló kérdések és feladatok

III. A szöveg grammatikai-szemantikai megértését ellenőrző feladatok

- 1.) Megválaszolendő kérdések
- 2.) Igaz-hamis kérdések
- 3.) Nyelvtani-szemantikaj gyakorlatok

IV. A szöveg tartalmi megértését és reprodukciós képességét ellenőrző feladatok

- 1.) Kulcsszó-keresés
- 2.) A szöveg jelentéstartalmának 1-2 mondatos összefoglalása

Übungseinheit 45: **Geschichte lebendnah**

A. Stimulierendes Einführungsgespräch

1. Halten Sie alles, was zeitlich zurückliegt, für Geschichte?
2. Kann die Geschichte für die späteren Zeiten lehrreich sein?
Wenn ja, warum?
3. Aus welchen Quellen kann man die Vergangenheit kennenlernen?
4. Warum ist es wichtig, daß schon die Jugendlichen mit den Ereignissen und Prozessen der Vergangenheit vertraut gemacht werden sollten?
5. Welches Gebiet der Geschichte (Politik-, Wirtschafts-Kulturgeschichte usw.) würde Ihr Interesse wecken?
6. Ist die Lebensgeschichte der Großmutter für das richtige Verständnis der Geschichte wichtig?
7. Sind die Ungarn - nach Ihrer Meinung - tatsächlich allzu sehr historisch eingestellt?

B. Text

Alltag zur NS-Zeit - für Schüler

Seit einigen Jahren findet man innerhalb der Geschichtswissenschaft das Bestreben, sich von der einseitigen Konzentration auf die Haupt- und Staatsaktionen der politischen Geschichte abzuwenden und die Auswirkungen der Politik auf Einzelne und Gruppen zu untersuchen und ihre Verhaltensformen und Wahrnehmungsweisen zu analysieren. Maßgebend für diesen Perspektivwechsel, zu einer Geschichte 'von unten', war vor allem das Ungeheuer an dem mangelnden Erklärungswert globaler Theorien, die sich als ungeeignet erwiesen, die Brücke zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen zu schlagen und die empirische Realität hinreichend zu erklären. Die Hinwendung zum Unmittelbaren und Konkreten, zu dem Leben von Menschen, die Geschichte mehr erlitten als gemacht haben, übte und übt eine große Faszination aus.

Hinzu kamen Erfahrungen, die Lehrer und didaktiker gerade bei der Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht gemacht haben. Für die heutigen Jugendlichen ist der Nationalsozialismus schon lange kein existenziell berührendes Problem mehr. Nur ihre Großeltern haben das Dritte Reich selber erlebt. Für die heutigen Schüler liegt die Zeit des Nationalsozialismus fast genau so weit weg wie die Französische Revolution. Um diese Schülergeneration an das Thema heranzuführen, haben sich die bisherigen didaktischen Methoden als nicht hinreichend und nicht erfolgreich gezeigt. Dies gilt besonders für Bestrebungen, etwa einzelne Gruppen und Personen aus dem deutschen Widerstand zu heroisieren und als unmittelbare Vorbilder darzustellen, wie für Versuche, die Ursachen und Erscheinungsformen des Faschismus theoretisch zu erklären.

All dies erscheint den Schülern viel zu abstrakt, als viel zu weit weg liegend. Es macht auf sie keinen Eindruck, sie fühlen sich nicht betroffen. Doch gerade dies, eine emotionale Betroffenheit zu erzielen, scheint notwendig zu sein, um eine wirkliche, eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu erreichen. Derartige ist zwar mit zweifelhaftem Erfolg im Rahmen der sog.

Schockdidaktik versucht worden, wobei Schülern Dokumente, Fotos, und Filme gezeigt wurden, in denen der Terror der Nationalsozialisten dargestellt wurde. Doch auch dies hat bei vielen Schülern eher eine voyeurhafte Neugier als eine wirklich tiefgehende, emotionale Betroffenheit erzeugt.

Gerade dies jedoch, die emotionale Betroffenheit, die zum Leitbegriff der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus geworden ist, erhofft man sich von einer Darstellung der Auswirkungen der großen Politik auf das Leben der einzelnen Menschen. man meint, daß eine Darstellung und Beschreibung ihrer Verhaltensweisen und Reaktionen bei den Schülern zu einer Identifizierung führt, zu einem Mitleiden mit den Betroffenen des Terrors. Bei dieser wesentlich von Lehrern und Didaktikern geforderten Hindwendung zu einer Geschichte 'von unten' verwendet man den Begriff des Alltags.

C. Erschließung des Textes

1. Lesen Sie die Überschrift des Textes!

Formulieren Sie mit eigenen Worten, was die Überschrift Ihnen sagt.

2. Lesen Sie den Text!

Um welche Frage geht es im Text?

Zu welcher Frage gibt der Text Informationen?

3. Suchen Sie im Text!

- a. alle Wörter, die in der Überschrift vorkommen
- b. alle verneinten Angaben (mit kein, nicht usw.)
- c. alle betonten Angaben (mit besonders, vor allem usw.)
- d. die Internationalismen
- e. alle Zahlen, Orts- und Zeitangaben
- f. die Eigennamen

D. Fragen

Beantworten sie folgende Fragen!

1. Wovon will sich das neue Bestreben der Geschichtswissenschaft abwenden?
2. Wo haben sich die meisten Erfahrungen über das Verhältnis der Jugendlichen zum Nationalsozialismus angesammelt?
3. Besonders auf welchen Gebieten erwiesen sich die bisherigen Methoden als unzureichend?
4. Welches Ziel will man im Verhältnis zum Nationalsozialismus erreichen?
5. Worin bestand die Methode, mit der man versucht hat, auf die Gefühle der Schüler zu wirken?
6. Was wurde zum Leitbegriff der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus?
7. Was wird vor allem von Lehren und Didaktikern gefordert?

E. Richtig oder falsch? Steht das im Text - ja oder nein?

Begründen Sie Ihre Antwort mit dem Text!

1. Die neue Richtung innerhalb der Geschichtswissenschaft will die Auswirkungen der Politik auf Einzelne und Gruppen untersuchen.
2. Dieser Perspektivwechsel erfolgte nicht wegen der unzureichenden Überzeugungskraft globaler Theorien.
3. Die bisherigen Unterrichtsmethoden erwiesen sich für die abstrakt denkenden Schüler nicht erfolgreich genug.
4. Die neue Auffassung zielt auf eine emotionale Betroffenheit ab.
5. Die Darstellung und Beschreibung der Verhaltensweisen des einzelnen Menschen schreckt die Schüler von der Identifizierung ab.
6. Bei den Auswirkungen der großen Politik auf das Leben der Einzelnen wird der Begriff 'Alltag' verwendet.

F. Übung

Bilden Sie die Beispiele nach dem Muster und formulieren Sie je

einen Satz!

Geschichte (Erlebnis) = erlebte Geschichte

1. Erklärungswert (Mangel) =

2. Realität (Empirie) =

3. Problem (Berührung) =

4. Betroffenheit (Emotion) =

5. Hinwendung (Forderung) =

6. Schockdidaktik (Versuch) =

E. Welche sind die Schlüsselworte im Text?

F. Fassen Sie den Kern der Aussage des Textes in zwei Sätzen zusammen!

LACZKÓ TIBOR

HOW (NOT) TO TEST PEOPLE:

SOME REMARKS ON THE TOEFL EXAMINATION

1. Introduction

This paper offers an evaluation of the present form of the TOEFL examination. It points out a number of rather serious defects of this way of testing people whose entire future life may occasionally depend on their exam scores. This criticism is based on the recent experiences of the author, who has been put to this test. It is noteworthy that similar critical remarks were published several years ago (Traynor (1985)), yet nothing seems to have changed ever since.

2. The shortcomings

Some months ago I applied to a foundation for a scholarship to the USA. It was a prerequisite that all applicants should take the TOEFL exam, irrespective of their qualifications or occupations. As a lecturer at a department of English I found the situation rather awkward. This was, I believed, a case when I was hoisted on my own petard. Given the fact that I am in the habit of giving exams myself, I think I am in the position to make fairly well-founded remarks on the TOEFL examination.

2.1. No creative skills

The first serious problem is that this exam does not test creative skills like speaking or writing in English (cf. Traynor (1985)). The reason for this is very simple. The test is marked by computers and a computer cannot give an oral exam nor can it evaluate essays.

The usual 'TOEFL answer' to this criticism is that if someone does well in the three sections of the exam then the two skills not tested have automatically to be at more or less the same level. This is, however, far from being an unproblematic generalization; especially when we take into account various courses specializing in preparing students for the TOEFL. It is not at all in their interest to develop the two missing skills in the same degree.

2.2. The drawbacks of the listening comprehension section

It is undeniable that the capability of fully understanding the person one is communicating with is of great importance and it should be thoroughly tested. The present form of the relevant section of the TOEFL, however, seems to be better planned than executed because there are at least three rather unfavourable aspects to it which should be remedied.

2.2.1. The quality of the sound

I think examinees would deserve headphones, that is, the use of headphones in this section should be made obligatory everywhere every time the test is given.

We were tested in a huge lecture hall with amplifiers on the walls. There were three reasons why I had the impression that headphones would serve the purpose much better.

Firstly, when one has to listen to an amplifier there is always a danger of unforeseen disturbance or distraction (a chair can creak, someone may sneeze etc.).

Secondly, when people are listening to something they instinctively turn their faces in the direction of the stimulus. We often had to force ourselves not to do this; consequently, at times we could not entirely concentrate on the task itself.

Thirdly, when male voices started to speak on the tape, their first few syllables were far more difficult to understand than the rest of what they said or any part of what women were saying. Technicians say that most probably this was due to the fact that the level of recording had not been set in the best possible way. In any case, I had a suspicion that headphones would have been a

degree better to help us get through some difficult parts on account of their better acoustic features.

I think the use of headphones would have eliminated, or, at least, alleviated, these unpleasant aspects of this section, which may seem rather insignificant when viewed separately but they can jointly result in the loss of some badly needed points.

2.2.2. Very short intervals

In the listening comprehension section there are 50 multiple choice questions based on short or long dialogues or monologues. In addition to the problems related to one of the question types (see 2.2.3), it is a major flaw that the interval between two questions is much too short. This is due to two factors. On the one hand, sometimes the four alternatives to choose from are rather long sentences. The student has to read them, 'digest' them, compare them with what he has heard on the tape and then blacken, on the answer sheet, the oval which contains the letter corresponding to the answer he finds correct. For all this he has fifteen seconds (under examination pressure). Consider the following example cited by Traynor (1985:46).

[Script] Woman: Having answered all the questions, Tom left the room.

- (A) Tom left because all of his questions had been answered.
- (B) As he was leaving the room, Tom answered all the questions.
- (C) Tom left after all of his questions had been answered.
- (D) Tom left after he had answered all the questions.

Blackening is not an easy task either. The student is warned in advance to use a pencil of a particular sort and to blacken the oval completely, otherwise the computer will fail to recognize the correct answer. I clearly remember losing one point because I could not do the blackening in 2 or 3 seconds, so I had to continue this activity, and simply missed the first couple of words of the next dialogue. As a result, I could not answer the question pertaining to that dialogue.

One may justifiably ask why the way of making one's choice has not been made simpler (eg. why not use ticks or crosses), or, why the extra time required by this blackening procedure was not taken into account to a sufficient extent when the time parameters of the intervals were set. It is understandable that the sentences on the tape are not repeated but the examinee should have enough time to think the answer over and indicate it on the answer sheet.

This pressure for time seems to be a general feature of the whole of the test. I find it bad psychology to constantly expose examinees to situations in which they feel they could do better if they had a little more time, because they may get frustrated.

2.2.3. Testing the memory

In the last third of the listening section, there are longer dialogues or monologues (often overloaded with data). After they have been played, the student has to answer four or five multiple choice questions. Given the fact that he is not allowed to take notes at all, he has to rely on his memory. This question type is more like testing his memory than his ability to comprehend native speakers.

Now I know from experience that it is no use trying 'prereading' all the alternatives in the questions related to that particular dialogue and trying to figure out, on the strength of some general impressions, which prospective details to concentrate on. Sometimes it works, sometimes it does not.

The problem is that this type of testing listening skills very often does not truly reflect the actual degree of comprehension (that is, what percentage of the sentences has been understood), because the student's attention is distracted, to an undesirable extent, by irrelevant details; and here, again, he may get frustrated by the fact that he knows he understands every sentence, or at least the overwhelming majority of the sentences (he could repeat them one after the other) but he is not at all sure that he will remember the details the test is going to ask him about. I think this memory test should be eliminated from the exam.

2.3. An inefficient grammar section

This section is designed to test the student's awareness of grammatical structures. Its major drawback is that it is far from being on a par with the other two sections. While the listening and the reading comprehension sections can be said to test at a higher intermediate level (for the most part), the grammar section mainly tests at an elementary level. It is full of ungrammatical constructions of the must to give and can be give type, which are much too easy to spot.

One wonders what the role of this section is in comparison with the other two. If the primary purpose of the whole exam is to find out whether a student's English is quite good, good or excellent, which I believe to be the case, then the grammar section contributes almost nothing to this, because even a student whose command of the language is quite poor can achieve a rather high score in this section. Although it may be considered important from a psychological viewpoint that every student should be able to say, 'Well, I didn't do that badly,' this cannot justify the presence and nature of an entire section.

The fact that this section is so inefficient becomes even more deplorable when it is posited in a broader context. We have seen that it is considered one of the major shortcomings of the TOEFL exam that it does not test creative skills. I think a carefully set grammar section, even in a multiple choice format, could alleviate this unfortunate situation. It could easily test whether the student could correctly **apply** complex grammatical constructions (auxiliary expressions, tense forms, reported speech etc.).

2.4. A demanding reading comprehension section

In the first part of this section the students have to have a look at sentences each of which contains an underlined word. They have to decide which of the four alternatives given there is closest in meaning to this word.

The second part, and thus the whole section, seems to be more difficult than it should be. And here again, just like in the case of the listening part, this is largely due to the fact that **examinees** are pressed for time to an undesirable extent. They are

forced to read texts of varying length and content, some of which are often crammed with unfamiliar technical terms. And this has to be done very carefully because the multiple choice questions are sometimes tricky and they require the student to be aware of minor details as well (eg. questions of the following type are not infrequent: 'Which of the four topics below is **not** discussed in the first three paragraphs of text A?').

My suggestions for this section are as follows.

1. Either the period of time allocated for the completion of this task should be extended or the texts should be reduced in size.

2. At the expense of technical or ordinary descriptive texts, I would raise the number of short passages from everyday life; eg. the student would have to be able to understand advertisements, notices, to obtain the relevant information from various instructions, directories, TV guides etc. In other words, this section should be made more function oriented rather than a race against time for finding the relevant technical term in say line 31.

3. A concluding remark

It seems that the TOEFL exam badly needs the modifications suggested in this paper (or modifications along these lines). Otherwise it will remain, especially in the eyes of people speaking German as well, a 'devilish' test: TOEFL - Teufel 'devil' (cf. Pike (1979)).

References

Pike, L. W. (1979) An Evaluation of Alternative Item Formats for Testing English as a Foreign Language. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Traynor, R. (1985) 'The TOEFL: an appraisal', In: ELT Journal, vol. 39/1: 43-47.

TÓTHNÉ KURTÁN ZSUZSA

SAKNYELVI KOMPONENS A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN

Magyarországon az utóbbi idők társadalmi és politikai változásai következtében tovább növekszik az idegennyelv tudás, ezen belül a szaknyelvismeret jelentősége.

Az idegennyelv tanítás, a hazai és nemzetközi nyelvvizsgákra való felkészítés mellett széles skálán folyik szaknyelvoktatás is különböző arányban és szinteken a hazai közép-, felsőfoku és posztgraduális intézményekben mind az állami mind a magánszférában, külföldi tőke bevonásával működő nyelviskolákban, vállalati nyelvtanfolyamokon.

Mind az általános idegennyelv oktatást, mind a szaknyelvoktatást általában bölcsészvégzettségű nyelvtanárok végzik a hazai intézményekben. Nyelvtanulás-nyelvtanítás, szaknyelvtanulás-szaknyelvtanítás összefüggéseit vizsgálva felmerül a kérdés: fel van-e kellőképpen készítve a tanárképző intézményekből kikerülő nyelvtanáraink arra, hogy szaknyelvet is oktassanak.

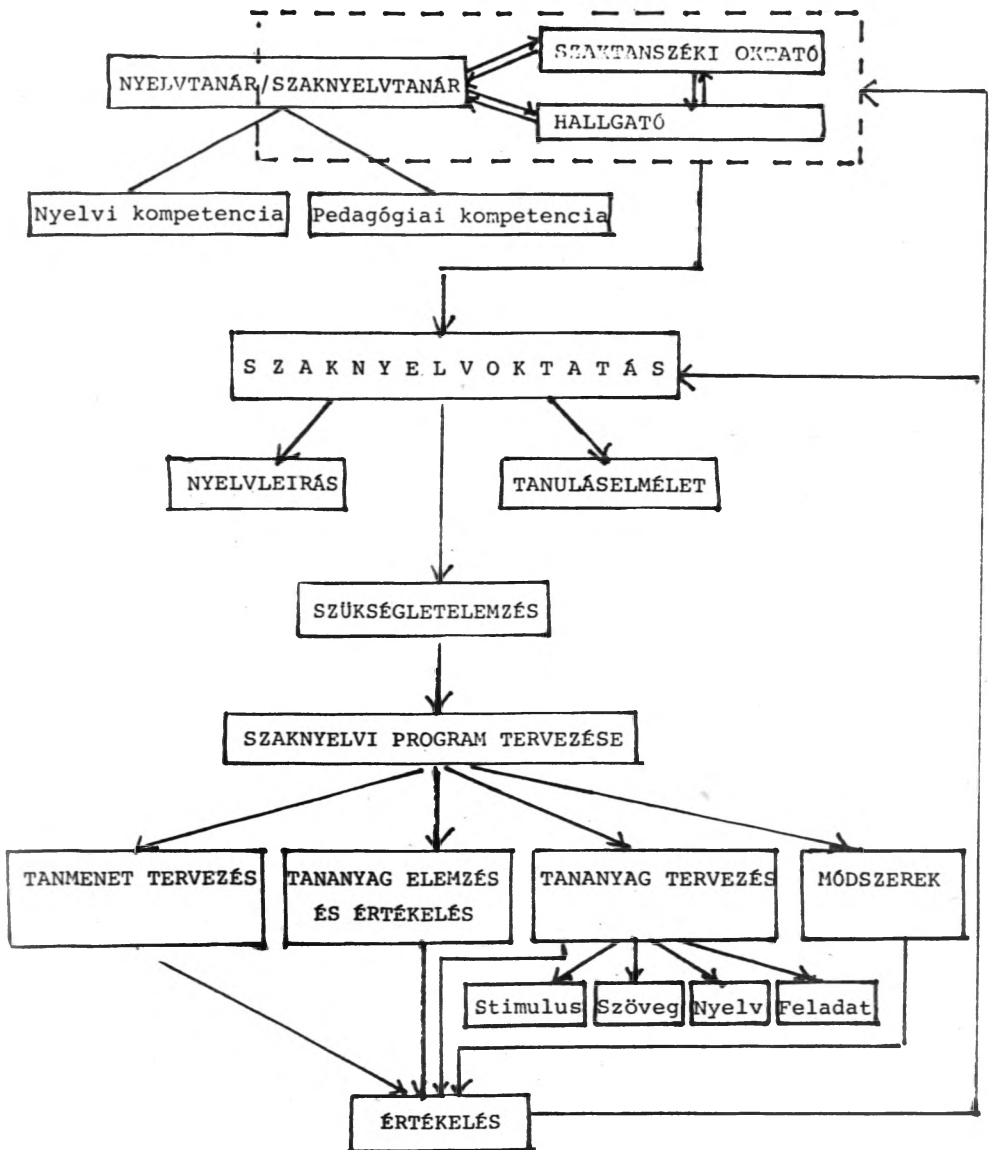
Mindenekelőtt vizsgáljuk meg, hogy egy nyelvtanár elméleti és gyakorlati ismeretei közül melyek azok, amelyek a szaknyelvoktatáshoz elengedhetetlenül szükségesek, és milyen speciális ismeretekre van még szüksége ahhoz, hogy szaknyelvoktatása igazán hatékony legyen.

Akár általános, akár szaknyelvet tanít a nyelvtanár, nyelvi és pedagógiai kompetenciával egyaránt rendelkeznie kell.

/1.ábra/ Chris Kennedy megállapítása szerint "a tanárképzés/továbbképzés tartalmát aszerint kell szervezni, hogy kik a képzés résztvevői és milyen tanítási szituációra készülnek fel".

/Kennedy, Ch. 1979/

Szaknyelvoktatás esetén "az idegen nyelv tanulásának a célja, az alkalmazási, a nyelvhasználati szituáció speciális, szakirányu,



1.sz. ábra

nem pedig magá a nyelv". /Robinson, P. 1980/

Igy a szaknyelvet is tanító nyelvтанár nyelvpedagógiai fegyvertárából egyes elemeket hangsúlyozottabban, speciális módon alkalmaz szaknyelvoktatási szituációban, mint általános nyelvтанítás esetén, más elemeket esetleg teljesen mellőz.

Az alábbiakban azokat a lényeges követelményeket és ismereteket foglaljuk össze, amelyek a szaknyelvet oktató nyelvтанár számára az általános nyelvтанári kompetencián túl feltétlenül szükségesek, és amelyek a hatékony szaknyelvтанítás szempontjából nem kellő hangsúllyal vagy egyáltalán nem szerepelnek a hagyományos nyelvтанárképzési studiumokban.

- /1/ A rendszerint bölcsészvégezttségű nyelvтанárnak mindene-előtt képesnek kell lennie arra, hogy együttműködjön hallgatóival és szaktanszéki oktató kollégáival, szakemberekkel. Ennek az együttműködésnek a lehetőségeit és módját alaposan el kell sajátítani, mivel ebben a számtalan előnyt kínáló háromszögben a nyelvтанár a nyelvoktatási/nyelvтанulási folyamat szakértője, a szaktanszéki oktató a szakma művelője, a nyelvтанuló hallgató pedig a szakmai tartalom közvetítője, akinek szakmai tudása gyakran magasabb, mint idegennyelv tudása.
- /2/ A nyelvтанárnak nem szabad idegenkednie attól a tudományágtól, melyet tanulói tanulnak. Bár nem szükséges, hogy saját tanult szakmája /nyelvтанár/ mellé újabb szakma ismereteit sajátítsa el teljes mélységében, él kell érnie, hogy a szaktárgyat legalább alapfokon ismerje, és intelligens kérdéseket tudjon feltenni szaknyelvi szituációban.
- /3/ Ahhoz, hogy szaknyelvoktatási feladatát jól lássa el, ismernie kell a nyelvléírás eredményeit, vagyis az adott szakma /pl. kémia, orvostudomány, mezőgazdaság stb./ nyelvének lexikai, nyelvi/nyelvhasználati, stilisztikai jellemzőit. Ismernie kell a főbb szövegtípusokat, a nyelvi formák és funkciók összefüggéseit. Például milyen jellegű szövegeket olvasnak vagy írnak a szakemberek, hogyan szerkesztenek meg egy cikket vagy előadást, mi az igeidők használatának szabálya egy kísérlet leírásakor, az alkalmazott módszerek és eredmények, adatok ismertetésekor, mikor indokolt vagy

főlöszleges a szenvedő szerkezet használata stb.

- /4/ A nyelvészeti ismeretek mellett olyan tanulázelméleti ismeretekkel is rendelkeznie kell, amelyek a szaknyelvtanítási/tanulási szituációban különösen hatékonyak. Például a tanulási folyamatban a különböző szakszövegolvasási stratégiák, a szaknyelvi kommunikatív kompetencia kialakítása stb.
- /5/ A sikeres szaknyelvoktatás kulcsa, hogy a szaknyelvet oktató tanár megfelelő szükségletelemzést tudjon végezni, fel tudja mérni csoportja igényeit, elemezni tudja a szakemberek nyelvhasználati szituációit. Speciális elméleti és gyakorlati ismeretekkel felvértezve képesnek kell lennie arra is, hogy döntéseket hozzon, hallgatói számára alkalmas szaknyelvtanulási programot tervezzen.
- /6/ A szaknyelvi program tervezésekor ismernie kell mindazokat az elméleti és gyakorlati kérdéseket, amelyek a szaknyelvoktatási szituációban érvényesek. Késesnek kell lennie arra is, hogy mindezeket az ismereteket saját szaknyelvoktatási, gyakorlatában alkalmazza.

A szaknyelvi program tervezéséhez a következő ismeretek szükségesek:

/a/ Tanmenet tervezés

/b/ Tananyag elemzés/értékelés

/c/ Tananyag tervezés

/stimulus, kommunikációs téma, szöveg és a szükséges nyelvi/nyelvhasználati elemek kiválasztása, gyakorlatok, kommunikatív feladatok összeállítása/

/d/ Módszerek, tanítástechnikai eljárások tervezése

Különösen fontosnak tartjuk a tananyag tervezés/készítés képességét, hiszen "a képzés kudarca, amikor a tanárok nem tudják, hogyan kell tananyagot írni, tananyag készítőik pedig nem értenek a tanításhoz". /Widdowson, H. 1979/

- /7/ Végül a szaknyelvet oktató tanárnak fel kell készülnie arra is, hogy hallgatói szaknyelvtanulását, feladatait és magát a szaknyelvi programot értékelni tudja.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogy a fentiekben összefoglalt követelmények érvényesülnek-e a hazai szaknyelvoktatási gyakorlatban, milyen problémái vannak egyetemi és főiskolai szaknyelvtanárainknak, milyen téren várnak segítséget. Erre vonatkozóan egy közelmúltban végzett hazai felmérés tapasztalataiból választottuk ki példáinkat.

Az Angoltanárok Egyesületén belül alakult szaknyelvoktatással foglalkozó csoport 1990 tavaszán egyesületi tagok segítségével kérdőíves felmérést végzett a nem nyelvszakosokat képző, szaknyelvet is tanító hazai felsőoktatási intézményekben nyelvtanárok, hallgatók és szaktanszéki oktatók körében.

A felmérés célja az volt, hogy adatokat és véleményeket gyűjtsünk az angol szaknyelvoktatás jelenéről és jövőjéről további tervek kidolgozása érdekében, az egyesületi lehetőségeken belül.

A felmérésben az alábbi intézmények vettek részt:

Orvosi Egyetemek /Budapest, Szeged, Pécs, Debrecen/,
Kertészeti Egyetem, Erdészeti és Faipari Egyetem, Veszprémi
Egyetem, Keszthelyi Agrártudományi Egyetem, Műszaki Egyetem
/a hallgatói vélemények összegzésében/, Vendéglátóipari
Főiskola, Külkereskedelmi Főiskola, Műszaki Főiskolák
/KKMF, KMF Budapest, Ybl M. Főiskola Debrecen, Gépipári
Főiskola Kecskemét, Székesfehérvár/.

Miután módomban állt az eredményeket elemezni, azokról az Angoltanárok Egyesülete által 1990 júniusában Budapesten rendezett nemzetközi konferencián számoltam be.

A felmérésekből kiderült, hogy a szaknyelvet is oktató nyelvtanárok túlnyomó többsége idegenül mozog szaknyelvoktatási szituációban, mivel nem ismeri az adott szakágazatot, nem használja ki a szaktanszéki oktatókkal és hallgatókkal való együttműködés lehetőségét. Nem világos számukra a szaknyelvoktatás helye az általános idegennyelv tanításon belül. Kereskedelmileg forgalomban lévő, könnyen és olcsón elérhető, szaknyelvoktatási szituációjuknak egy az egyben megfelelő kész tananyagokat szeretnének, melyek csak igen ritkán állnak rendelkezésre. Kudarcaik következtében szívesen mellőzik a szaknyelvoktatást. A főiskolák többségében a jövőben kerül sor első ízben angol szaknyelvoktatásra, tapasztalatok hiányában tanácstalanok, hogyan is szervezzék meg

az oktatást, hogyan építsenek a hallgatók szerény általános angol tudására, milyen tananyagokat és hogyan használjanak.

A megkérdezettek az alábbi területeken vérnak segítséget: hazai és/vagy külföldi szaknyelvtanítási továbbképző tanfolyamokon szeretnének részt venni, amelynek keretén belül olyan témákkal foglalkoznának, mint szaknyelvi tananyag tervezése, tanítási módszerek, ötletek, hallgatók motiválásának lehetőségei stb. Megfelelő, kész tananyagokat szeretnének, valamint azt kívánják, hogy nyiljon lehetőségük kapcsolatteremtésre, hasonló szaknyelvi szituációban működő nyelvtanárokkal való tapasztalatcserére.

Bár a felmérésben egy nyelv, az angol szaknyelvoktatás helyzetét vizsgáltuk, a nyelvszakos tanárképzés programjainak ismeretében feltételezzük, hogy a szaknyelvet is oktató nyelvtanároknak más nyelveknél is hasonló problémáik vannak.

Elemzéseink azt támasztják alá, hogy a szaknyelvoktatási szituációban működő nyelvtanárok speciális igényeit is szükséges figyelembe vennünk, ezért javasoljuk egy megfelelő súlypontozásu, elméleti és gyakorlati kérdéseket felölelő szaknyelvi komponens beiktatását a nyelvtanárok képzésébe/továbbképzésébe.

IRODALOM

- /1/ ELT Documents 112 /1981/ The ESP teacher: role, development and prospects
The British Council
- /2/ Hutchinson, T.-Waters, A. /1989/: English for Specific Purposes
CUP
- /3/ McDonough, J. /1984/: ESP in Perspective Collins
- /4/ Kennedy, Ch.-Bolítho R. /1984/: ESP Macmillan
- /5/ Kurtán, Zs. /1990/: Az angol szaknyelvoktatás helyzete; egy felmérés tapasztalatai /előadás/
Angoltanárok Egyesületének Nemzetközi Konferenciája
Budapest
- /6/ Robinson, P. /1980/: ESP Pergamon
- /7/ Widdowson, H. /1979/: Explorations in Applied Linguistics
OUP

PETNEKI KATALIN

A NYELVTANÁROK KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIÁJÁNAK DESIDERÁTUMAI

Társadalmi elvárások

A nyelvtanár munkájának egyedüli mércéje csak az lehet, hogy milyen eredményességgel tanítja az idegen nyelvet. Ez a mérce, ill. az eredményesség fogalma társadalmilag meghatározott. Jelen társadalmunk azt várja el a nyelvtanártól, hogy a nyelvtanulót képessé tegye arra, hogy az idegen nyelvet megértse és használni tudja. Ebben a folyamatban a nyelvtanár mintaul szolgál. A nyelvtanuló megszerzett tudását a tanár értékelésének tükrében látja, ez a kép attól függ, hogy a nyelvtanár mit vár el a nyelvtanulótól. Így állnak elő a nyelvtanulók körében a nyelvtudásról alkotott olyan vélemények, mint pl. "Ha tudom a nyelvtant, akkor tudom a nyelvet." vagy pl. "Akkor tudom a nyelvet, ha le tudom fordítani a szöveget."

Ezek a vélemények azt tükrözik, hogy a nyelvtanár milyen elvárásokat állított a nyelvtanuló elé. A nyelvtudás és az oktatásban alkalmazott módszerek között szoros kapcsolat fedezhető fel. A nyelvtani-fordító módszerrel elboldogul olyan tanár is, aki az élő nyelvhasználatban kevésbé jártas. Megtanítja a nyelvtani szabályokat és ezt kéri számon. Ez egy meghatározott és behatárolható tudásanyagot kíván, ami hosszú távon konstans. Az audio-lingvális és audio-vizuális módszerrel is lehet még lavirozni, ha a tanár tudja a tankönyv és a drillek szövegét, bár ebben az esetben több probléma merülhet fel, hiszen ez a módszer idegennyelvű óravezetést kíván meg. Ahol azonban elkerülhetetlen a magas szintű nyelvtudás, az a kommunikatív módszer, ahol a tanárnak állandóan "nyelvi készenlétben" kell lennie. Ezek a kritériumok határozzák meg, hogy a nyelvtanár milyen szerepet tölt be az oktatás folyamatában: a tudás "forrása", aki azt kéri számon, amit ő tud, vagy egyszerű "technikus",

aki csak a magnó gombját nyomogatja, vagy pedig a tanulási folyamat irányítója, szervezője, indikátora. De mindez determinálja a nyelvtanuló szerepét is, 'ahogy az oktatásban részt vesz: lehet passzív befogadó szerepre kárhóztatva, lehet feladata az utánpótlás, egy látszatakommunikációs és lehet partner, aki valódi nyelvi aktivitásokat fejt ki.

Ma az idegen nyelvek tanulmányának motivációja erősen megnőtt, s az elvárások egyre inkább abba az irányba mutatnak, hogy a nyelvtudásnál ne elméleti tudástanyagot kérjünk számon, hanem gyakorlatilag alkalmazható nyelvtudást. Ez pedig nem merül ki a nyelvi készségek alkalmazásában. A nyelvtani és lexikális ismeretekeken túl értékelnie kell a különböző társadalmi szerepeket, megfelelő viselkedésformákat kell alkalmaznia az idegennyelvű környezetben, hogy nyelvtudása hatékony legyen. Ez a hatékonyság jelenti tulajdonképpen az idegennyelvi kompetenciát, ami készségek és ismeretek összességét öleli fel.

A nyelvtanár kommunikatív kompetenciája

Gök óralátogatás tapasztalata mutatja, hogy a nyelvóra célja sokszor nem az idegennyelvi kommunikáció létrehozása, hanem a nyelvre vonatkozó, grammatikai és lexikai gyakorlatok végrehajtása. Ez többnyire akkor fordul elő, amikor az oktatás középpontjában nem a nyelvhasználó ember áll, hanem az előírt tananyag, így igazi kommunikáció nem jöhet létre. A kommunikáció olyan kooperatív tevékenység, ahol a partnerek kölcsönös igyekezete, egymást segítése révén jön létre megértés. Ennek feltétele az a keret, amelyben a kommunikáció létrejöhét, a beszédhelyzet. Ezt a helyzetet a nyelvoktatásban a tanárnak kell az órán megteremtenie.

Az osztálytermi kommunikatív kompetencia több komponensből tevődik össze: grammatikai, szociolingvisztikai, diskurzus és stratégiai kompetencia, melyhez még tanítási szinttől és céltól függően a transzlátorikus kompetencia járulhat. Ezek kommunikatív interakciók keretében valósulhatnak meg. A kommunikatív interakciókban a megértés ugyanolyan fontos szerepet játszik, mint az idegennyelvi produktum létrehozása, hiszen a reakció helyessége a megértéstől függ. A helyes megértést viszont a nyelvi elemeken kívül befolyásolják szupraszegmentális és non-verbális elemek, az interakcióban résztvevők személyisége, a szerepviszonyok, a környezet, a téma,

a kommunikációs tevékenységek, módok, a kommunikációs csatorna, az atmoszféra.

Ahhoz, hogy a nyelvtanár kommunikativ kompetenciája az oktatásban hatékonyan érvényesülni tudjon, fel kell készíteni már képzése során arra, hogy az oktatásban a kommunikativ interakciókat tudatosan megtervezze és az oktatás folyamatában spontán is alkalmazni tudja.

A nyelvtanár kompetenciáinak desiderátumai

Ma a nyelvtanári állások betöltésénél döntő kritériumként a nyelvtudás szerepel, a szakmai képzettség nem játszik döntő szerepet. Így azok az iskolák, akik tehetik, igyekeznek anyanyelvű nyelvtanárt "szerezni". Az anyanyelvű tanárnak az az előnye a nem anyanyelvűvel szemben, hogy nemcsak a nyelvet tudja "tökéletesen", hanem személyében egy adott idegennyelvi kultúrkört képvisel annak társadalmi és szociális háttérével együtt. Így ösztönösen, szakmai-pedagógiai képzettség nélkül is képes a nyelvtudás megteremtésén a kommunikativ interakciót. Ahhoz, hogy a leendő nyelvtanár a ma és a jövő feltételei között eredményesen tanítson és a várható konkurrenciaharcban helytálljon, megfelelő nyelvi és pedagógiai képzést kell nyújtani.

A leendő nyelvtanárt az idegennyelvi kompetencia minél magasabb szintjére kell vinni. Ehhez feltétlenül meg kell határozni azt a küszöbszintet, amivel a tanulmányok egyáltalán megkezdhetők. Ennek meghatározásában segítséget nyújthat az Európa Tanács megbízása alapján összeállított ún. "küszöbszint-követelmények". /J. van Ek: The Threshold Level, 1975, P. Slagter: Un niveau umbral, 1979, Baldegger: Kontaktschwelle Deutsch, 1980/ A tanárképzésben a nyelvtanításnak új, nemcsak magasabb, de más szinten kell folynia. A nyelvtanárképzésben a nyelvtanítás célja a nyelvi készségek komplex továbbfejlesztése /Sprachsensibilisierung/.

Érdemes megvizsgálni azt is, hogy miképp lehet a továbbfejlesztett nyelvi készségek szintjét mérni. Nemzetközi viszonylatban vannak erre példák, de nálunk még nem nagyon történt kísérlet annak meghatározására, hogy a nyelvtudás bizonyos szintjén túl milyen kritériumoknak kell érvényesülni. Így sokszor a felsőfokú nyelvtanításban használt mérési módok, tesztek nem mutatnak túl az állami nyelvvizsga feladatainál.

Egy ilyen kritériumrendszerre tesz javaslatot Tóth Pál doktori értekezésében, amikor a nyelvtudást teljes komplexitásban vizsgálja és értékeli. Szempontjai: 1. terjedelem, 2. komplexitás, 3. nyelvi gazdagság, 4. árnyaltság, 5. nyelvhelyesség, 6. adekvátság, 7. rugalmasság, 8. görbülékenység. Ezek a kritériumok megfelelő minőségi többletelvárásokat jelenthetnek a nyelvtanárszakos hallgatóknak, s remélhetőleg elvezetnek egy magas szintű idegennyelvi kompetenciához. Ez a kompetencia biztosíthatná ugyanis, hogy a nyelvtanár a nyelvoktatás során folyamatosan fenn tudja tartani a kommunikatív interakciókat, hogy nyelvhasználata flexibilis és nyitott legyen. Ezek az elvárások azért is fontosak, mert egész iskola-rendszerünk változásban van. A nyelvtanár képzés feladata, hogy a leendő nyelvtanárokat felkészítse arra, hogy a legkülönbözőbb korosztályoknak és a legkülönbözőbb elvárásoknak megfelelően tudja az adott idegen nyelvet megtanítani.

Ha a desiderátumokban megpróbálunk egy kicsit távolabbra is tekinteni, akkor lehetővé kéne tenni azt is, hogy a nyelvtanár nyelvtudását olyan egyéb szaktárgyak irányába is kibővíthesse, hogy az idegen nyelv használata ne kizárólag csak a nyelvórára korlátozódjék. Ha arról beszélünk, hogy a nyelvet kommunikatív interakcióban, cselekvéssorban használjuk, akkor módot kell nyújtani arra, hogy az idegen nyelv használata integrálódhassék az iskolai élet keretébe. Ha a tanár lehetőséget kap arra, hogy a tanulókkal az idegen nyelvet a nyelvórán kívül, az iskolai élet más területén is használhassa, úgy van remény arra, hogy olyan generációk kerülnek ki az iskolákból, akik az idegen nyelvet nemcsak ismerik, hanem használni is tudják.

Szakirodalom:

1. Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: mult és jelen
Magvető Kiadó, 1988
2. Baldegger, M.: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache
Langenscheidt Verlag, Berlin-München, 1980
3. Knapp-Potthoff, A./Knapp, K.: Fremdsprachenlernen und -lehren
In: Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Stand-
punkt der Zweitspracherwerbsforschung
Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1982
4. Krumm, H.-J.: Lehrerfortbildung - Hilfe zur Selbsthilfe
oder Methodenexport
In: Lehrerfortbildung im Bereich DaF
Münchener Werkheft des Goethe-Instituts, 1986
5. Neuner, G.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts
Eine Einführung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiter-
bildung im Bereich Germanistik und DaF, München-Kassel, 1991
6. Tóth Pál: A kommunikativ kompetencia pedagógiai célú alkal-
mazott nyelvészeti modellje - egyetemi doktori értekezés
Pécs, 1990
7. Zerkowitz Judit: Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan
nyelvtanárok számára
Tankönyvkiadó, 1988
8. Zimmermann, G.: Das sprachliche Curriculum
In: Handbuch Fremdsprachenunterricht
Francke Verlag, Tübingen, é.n.
9. Zimmermann, G.: Erkundungen zur Praxis des Grammatikunter-
richts
Schule und Forschung - Schriftenreihe für Studium und Praxis
Diesterweg Verlag, 1984

BOÓCZNÉ BARNA KATALIN

A TANÁRJELÖLTEK KOMMUNIKÁCIÓS KÉPESSÉGE

A kommunikáció-központu nyelvtanítás célja, hogy a tanuló képessé tegye az idegen nyelvi kommunikációra, gondolatai és érzelmei verbális, illetve nem verbális eszközökkel történő adekvát kifejezésére. Ennek előfeltétele, hogy maga a tanár rendelkezze kommunikációs képességgel. Először is ismernie kell a kommunikáció teljes eszköztárát, s használnia kell a személyiségének legmegfelelőbb módon. Mivel azonban az idegennyelv-órán nem hétköznapi kommunikációról beszélünk, amelyben a beszélgető partnerek tetszésük szerint reagálnak, ha egyáltalán meg akarnak szólalni, a tanárnak egy "természetellenes" beszélgető partneri szerepet kell "játsszania":

- nemcsak arról a témáról indít társalgást, amiről ön maga is szívesen cserélne eszmét,

- nemcsak azzal beszélget, akit a téma érdekel és örömmel megszólal,
- a hallgatásba burkolódzót is készítenie kell, hogy megnyilatkozzon,
- úgy kell a kettejük közti beszélgetést folytatnia, hogy a többiek is bekapcsolódhassanak.

A fentiekből következően a tanár műsorvezető - mint a társalgás irányítója -, színész - mindenki számára láttatnia kell a történéseket, közlése mindenkihez szól -, rendező, természetesen nevelő, nem utolsó sorban pedig egész lényével ható nő-, illetve férfiú-modell.

Ennek az összetett tanár-szerepnek a megvalósításához a fent említett foglalkozások metakommunikációs eszköztárából kell kölcsönözni a "kellékeket", főként a viselkedést, a megjelenést

és a mozgást illetően.

Mindez a kapcsolat megteremtésének és fenntartásának alapfeltétele. Az idegennyelv-tanítás úgy érhető el, ha a tanár kommunikációs képességének teljes gazdagságával motiválja a csoportja tagjait.

Ennek tudatában hangsúlyos területnek tartom a tanárjelöltek metakommunikációs képességének fejlesztését. Egyrészt meglettét a tanítás előfeltételének tekintem, másrészt ezen a téren egyetemi tanulmányaik során igen kevés ismeretet szereztek a hallgatók.

A nem verbális eszközök használata nagyrészt akaratunktól független. A szónak azonban csak akkor van hitele, ha a beszélő teljes lényével átéli, ha a verbális és nem verbális közlés egymással harmonizál, csak így lehet a nyelvtanuláshoz alkalmas közeget teremteni. Következésképpen a tanárnak tudnia kell, hogy a beszéd e természetes kísérői milyen hatást gyakorolnak a tanítványra. Hiszen a tanítás nem spontán társalgás, hanem egy megtervezett célt elérni kívánó folyamat. Ezek a jelenségek nem szándékoltak, megtanulni, főleg betanulni nem lehet, s nem is szabad, mert elvesztik természetességüket, és a meszterkéltség hiteltelen. De tudatosítani, ismerni kell, hogy a tanár személyiségének megfelelően bánni tudjon velük. Az idegennyelv tanárának rendelkeznie kell az adott nyelv nonverbális eszköztárának ismeretével is.

Tapasztalataim szerint a metakommunikációs eszköztár alkalmazását meghatározza:

- a jelölt előzetes ismereteinek milyensége,
- iskolai tanulmányai idején látott tanárminták,
- tudatosan bánt-e képességeivel,
- a környezetében észlelt viselkedésminták hatása,
- képes-e kiválasztani a személyiségének legmegfelelőbb eszközöket.

Mindez nemcsak a tanítási gyakorlatra hat ki, hanem befolyásolja a tanári énkép kialakulását.

Részletesebben szólva a fenti tényezőkről, elmondható.

A tanárjelöltek többségének elméleti ismeretei a metakommunikációt illetően nagyon szerények. A tanulmányok során előadáson hallottak róla, valamint néhány hallgató részt vett videós mikrotanításon, melynek elemzésénél érintettek némely metakommunikációs elemet. Gyerek-közelbe azonban a tanárjelöltek nagyon későn kerülnek. Az elmélet és a gyakorlat elszakad egymástól a pedagógia, didaktika, szak módszertan területén is. Hangsúlyozottan jelentkezik ez a probléma a metakommunikációnál, ahol az elméleti ismeretek sem kielégítőek. Azoknak a jelölteknek vannak erre vonatkozó tapasztalásaik, akik a tanítási gyakorlatot megelőzően már tanítottak. Kérdéses azonban, mennyire jól kommunikálnak. Milyen mértékben járultak hozzá viselkedésükhöz az iskolai tanulmányok során látott tanári viselkedésminták, kialakultak-e olyan "tanárosnak" mondott klisék, melyek mögé elrejtőzik a személyiség, ön-maga tud-e maradni?

Még ha ösztönösen rá is érzett a jelölt és természetesen alkalmazza a nem verbális eszközöket, fontos a megerősítés, az ok-okozati viszony vizsgálata.

Annál is inkább elengedhetetlen a tanári viselkedés tudatos megközelítése, mert a tanárjelölt és a tanítványok közötti órai kommunikációt zavarhatja a jelölt "köztes" volta, hallgatói státusa. Minél közelebb állónak érzi magát korban és tanulói-hallgatói szerepben tanítványaihoz, annál nehezebben alakul az órai kommunikáció.

A tanárszerep megtanulása nemcsak a szaktárgy ismeretét jelenti, hanem a megfelelő viselkedés, külső megjelenés, mozgáskultúra elsajátítását is. Ki kell alakítania magában azt az igényt, hogy a későbbiekben saját viselkedését elemezni tudja, legyen képes felismerni valamely metakommunikációs elem szerepét egy adott esemény kialakulásában.

A tanítási gyakorlat első szakaszában, a hospitálási időszakban a jelölt megfigyelési szempontja a tanár-diák kapcsolat figyelése, óramegbeszéléskor pedig hangsúly kerül a moz-

gás, a gesztusok szerepére.

A tanárjelölteknek saját tanításuk idején az órákat követő elemzés alkalmával lehetőségük kínálkozik konkrét helyzetek kiértékelésére. A beszélgetés önértékeléssel kezdődik, amelyben felhasználom Falus Iván A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései/Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. Pedagógiai Közlemények. 155.o./ szempontsorozatának azon pontjait, melyek videó használata nélkül is feleleveníthetők. Kétségtelenül hasznos lenne itt is az órák felvétele videóra. Ezt az önértékelést a továbbiakban kiegészítjük a metakommunikáció részletes elemzésével.

Visszatekintve a jelöltek metakommunikációs képességére, a következő megállapításokat tettem:

A jelöltek testtartása az első órák izgalmát leküzdve, a gyakorlat során természetes, illetve egyre inkább természetessé válik. Néhány zárkózottabb tanárjelöltnél feszes, visszafo-gott.

Érdekes megfigyelni, hogy a testtartás természetessége nem jár együtt a mozgással. A hallgatók többsége szívesen maradna a tábla és a tanári asztal közelében, egy kis körön belül mozogva, ahonnan ugyan jól belátható az osztály, de személyes, az órai tevékenységtől függően változó kontaktus nem jöhet létre. A nagy tanítási gyakorlattal rendelkező jelöltek természetesebben közelednek a gyerekekhez, például a feladatok kiosztásánál, az egyéni és csoportos feladatok előkészítésekor.

A jelöltek a gyakorlat során megértik és megélik, hogy a személyes közelség nagy mértékben segíti a tanítást. Gondolok itt a közös szereplésre a szerepjátékban, a pármunkában partnerként, füzetek, dolgozatok kézbeadására, a figyelmeztető vagy éppen biztató vállérintésre.

A tanárjelöltek többsége számára nehezen megvalósítható, függetlenül attól, tanított-e már, hogy ne közelítsen a halkán beszélő tanulóhoz, inkább távolodásával készítse őt hangosabb beszédre. A hétköznapi kommunikációban megszokottól el-

térő reagálás ez. A halkszavu, gátlásos jelöltek képtelenek is megvalósítani.

Egy másik problematikus kérdés a figyelem és a tevékenység irányítása a mozgás segítségével. A tanár háttérbe vonul, a figyelmet a főszereplő tanulókra irányítva. Sokan nehezen fogadják el, nem értik meg, hogy vannak szituációk, melyekben a tanár csendes megfigyelő.

A gesztusok nagy része nem szándékolt, a beszéd természetes kísérlője. A jelöltek többsége helyesen alkalmazza a szemantizálásnál, később már a tanulók jelzésére reagálva is, vagy figyelmeztető célzattal. Szerepével tisztában vannak még azok is, akik nagyon szerényen gesztikulálnak.

Fontosnak tartom ugyanakkor kiemelni, hogy a határozatlan, bizonytalan jelölteknél gyakoribb a sürgető, a tanulókat gyorsabb válaszadásra nógató kézmozdulatok. A jelöltek nagy része fél a csendtől. Nem várja meg, míg a tanítványok elrendezik gondolataikat.

Tudatosítani kell a tanárjelöltekben azt is, hogy nemcsak a szavak, de a tétova, bizonytalan mozdulatok is jelzések a tanulóknak, hogy a tanár irányító szerepét nem tudja fenntartani, és ez a tanulókat elbizonytalanítja.

A változatos, emberközeli tanításban kiemelkedő szerepe van az arcjátéknak.

A minikának a jelöltek jó része jelentőséget tulajdonít, s természetes velejárója beszédüknek. Szerencsére nagyon ritka a semleges, mozdulatlan, a figyelmezettség álarca mögé rejtőző arc.

A tekintet meghatározó jelentőségű minden kommunikációban. Elméletben a hallgatók értik a tekintet, a mosoly szerepét, a gyakorlatban mégis fel kell hívni a figyelmet néhány evidenciára. / Nézzenek rá arra, akivel beszélnek. Főként szóbeli produkció után fordul elő, hogy a gyerekek helyükre menve hallják hátulról a tanár értékelő szavait.

Hogy az izgalom tükröződik az arcon, szavakkal nem lehet leplezni. Vállalni kell az érzéseket! A személyes élményeket

pedig csak átéléssel szabad előadni./

Sok tanárjelölt tapasztalja megkönnyebbüléssel, hogy valóban lehetnek emberi érzései az órán, a nyugodt, kiegyensúlyozott tanári magatartás nem jelenti az érzések feladását.

Néhány tanárjelölt uralkodni akar az osztályon. A lekezelő, hideg, szigorú tekintet nem kedvez a kommunikációnak. A félreértelmezett tanári "tekintély" nem lehet alapja kölcsönös tiszteletre épülő kapcsolatnak. Ők nehezen is teremtenek kontaktust.

A gyakorlóiskolai tanítás legfontosabb feladata, hogy a tanárjelölt "tanári önmagára találását" segítse. Minden jelöltnek függetlenül kell magát a külső hatásoktól. A mechanikus átvételt, utánczást, sztereotípiák beépülését a vezetőtanárnak meg kell akadályoznia, csak a személyiségnek megfelelő elem vehető át. Néhány jelölt csak hosszabb folyamat során oldódik fel, de meghatározottan tűnök között is akadnak olyanok, akik klisék mögé bujnak, iskoláskorukból őrzött "jól-bevált" magatartásmintákat használnak. Ugyanakkor nem értik, miért nem tudnak közelkerülni az osztályhoz. Örömmel tapasztalják, hogy a "tanárosság" mulásával érzelmi közeledés következik be.

A majdani iskolai tevékenysége során a jelölt a kommunikáció más színterein is megjelenik. Ezekről csak említést teszek, mert megismertetésére a gyakorlat idején csak érintőlegesen van mód, ugyanakkor a tanítás sikerének fontos tényezői lehetnek: a szülőkkal folyó kommunikáció, valamint kulturális és utazási intézményekkel történő tárgyalás, levelezés.

Összegezve az elmondottakat, a tanítási gyakorlat folyamán nagy hangsúlyt kell helyezni a metakommunikációs jelenségek tudatosítására, alkalmazásának elemzésére. A metakommunikációs képesség fejletlensége a tanítás gátló tényezője lehet. Az óraelemzés szerves része a tanári és tanulói viselkedés egymásrahatásának vizsgálata. Jelentősen megkönnyítené a jelölt számára az értékelést, tudatosítást, ha óráiról videófelvétel készülne. De anélkül is képessé kell válniuk arra, hogy viselkedésüket minősíteni tudják megnyilvánulásait.

HAJDÚ ERZSÉBET

TANÁRKÉPZÉS AZ ELTE BTK NÉMET TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTJÁBAN

Miután az orosz nyelv megszűnt első idegen nyelv lenni az iskolákban, a következő 10 évben országosan mintegy 15 ezer nyelvtanár munkába állítása válik égetően szükségessé.

A nyugati országokban már hagyományokra tekinthet vissza a bölcsészképzéstől speciálisan elkülönült tanárképzés, mely célirányos, intenzív formában, rövidebb idő alatt bocsát ki nyelvet minden szinten oktatni képes, didaktikában és módszertanban járatos nyelvtanárokat.

A nyomasztó nyelvtanárhiány ill. a nyugateurópai pozitív tapasztalatok késztették az ország vezetését ennek az új képzési formának a magyarországi bevezetésére.

1990.szept.1-től az ELTE-n angol- és német szakon indult be ez az új oktatási forma. Információink szerint az elkövetkező időkben az ország több egyetemén és főiskoláján is hasonló utat kívánnak járni, ezért hasznosnak véljük eddig szerzett tapasztalataink és elgondolásaink közreadását.

Ebben az első kísérleti évben a felvett 100 hallgatóval ideiglenes tanterv alapján dolgoztunk. A tanév során a tanszéken oktató 12 kolléga minden héten többórás műhelymunka keretében vitatta meg a végleges curriculum szempontjait.

Mennyiben hoz újat ez a curriculum?

A magyar egyetemi tradíciókban szinte alig különült el a tanárképzés a hagyományos bölcsészképzéstől. Mindkettő törzsanyagát a nyelvészet és az irodalomtörténet alkotta. A nyelvgyakorlat, a didaktika és a metodika valamint az iskolai tanítási gyakorlat csupán "függelékként", kiegészítő részeként szerepelt a felépítésben.

A nyelvpedagógia mint tudományos kutatási terület szintén kiépítésre vár még Magyarországon.

A három éves képzésben is - az ELTE új rendje szerint - tanegység-rendszer lesz ősztől, itt azonban a hallgatóknak a kényszerűegyszakosság és a megszabott 3 éves tanulmányi idő miatt nagyobb órarendi és tantárgyi kötöttségekkel kell számolniuk, hisz nekik az 5 éves képzéssel azonos 1150 órát 6 szemeszterbe sűrítve kell elvégezniük.

Már a felvételnél is kettős a követelmény: alapos, sokrétű nyelvtudás és tanári pályára való alkalmasság.

A képzés során elsőrendűnek tekintjük a nyelvi készségek tanári kompetencia szintjére fejlesztését valamint az alkalmazott nyelvészet, a didaktika és metodika kutatási eredményeinek beható tanulmányozását és alkalmazni tudását. Emellett nagy súllyal esik latba a nyelvészeti, irodalmi és országismereti képzés, valamint a nevelépszichológia, az általános pedagógia és a közismereti tárgyak (filozófia és kultúrtörténet) tanulmányozása. Ehhez járul még egy további idegen nyelv elsajátítása.

Minden törekvésünk arra irányul, hogy képzésünkben a tantárgyak egymásmelletiségét egymást erősítő szintézissé formáljuk.

A nyelvgyakorlatok készítsenek elő a didaktikai és metodikai tanulmányokra. A hallgatók ismerjék meg saját tanári adottságaikat és képességeiket - erre szolgál pl. most a 2.szemeszter végén egy komplex, hatféle "akadályt" állító évfolyamszintű felmérés, vagy a tanórákon a hallgatói teljesítmények videóra rögzítése és a csoporttal való elemzése; ilyen a mikrotanítás lehetővé tétele, a nyelvészeti témák, irodalmi szövegek, országismereti tartalmak didaktizálhatóságának vizsgálata stb.

A nyelvészet és az irodalom oktatás egyik kiemelt feladata a szövegnyelvészeti elemzőképesség és a kommunikatív kompetencia megalapozása.

Az országismereti, nyelvészeti, irodalmi témák önálló vagy csoportos feladatként való kidolgozása (Projektarbeit) ugyancsak a jövő tanár tudásanyag-átadó, közvetítő képességének fejlesztését célozza.

A szeptembertől életbe lépő új tantervünk egyik lényeges eleme lesz egy általános bevezető studium, amelynek során hallgatóink megismerhetik az egyetemi szintű tanulás stratégiáját és technikáját.

Hároméves német szaktantervünk konkrét óraszámlebontásban a következő

Szakágak	Heti óraszám/szemeszter						Összesen
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
Nyelvgyakorlat	8	8	4	4	2	2	28
Nyelvpedagógia	-	2	4	6	4	2	18
Nyelvészet	3	3	3	3	3	3	18
Irodalom	3	3	3	3	3	3	18
Országismeret	2	2	2	2	-	-	8
Iskolai gyakorlat	-	-	-	-	5	5	10
Összesen:	16	18	16	18	17	15	100

Mint a táblázatból kitűnik a 3.évben a hallgatók szeptembertől júniusig heti 5 órában tanítási gyakorlatot folytatnak a főváros iskoláiban, tehát nem gyakorló iskolákban.

Az eredményes tanárképzéshez elengedhetetlenül szükséges lenne legalább néhány hónapnyi német nyelvterületen való részképzés, mely az anyagi feltételek hiányában egyelőre megoldhatatlannak látszik.

Jelenlegi első évfolyamunk minden hallgatója az Aktion Österreich-Ungarn szervezésében 1 hónapos nyári egyetemen vehet részt Ausztriában. Azonban nem valószínű, hogy minden évben rendelkezésünkre áll majd ez a lehetőség.

Az ELTE és a Germanisztikai Intézet keretén belül legtehetősebb hallgatóinknak mindenképpen módot kell biztosítani a BA (Bölcsészeti Alapdiploma) megszerzése után magiszteri szintű tanulmányok folytatására és az esetleges posztgraduális továbbképzésre. Az intézeten belüli egységesen kidolgozott tanegység-rendszer hivatott ennek az átjárhatóságnak a megteremtésére.

Hallgatóink kétéves magiszteri tanulmányaik során szakosodhatnak tankönyvszerzőkké, curriculum szerkesztőkké, nyelvtanárképzőkké (Multiplikátorokká) illetve szaktanácsadókká.

A dolgozat szűkre szabott kerete nem tette lehetővé számos lényeges terület részletes kifejtését (pl. az egyes tantárgyak tartalmának ismertetését, az eddig alkalmazott oktatási és vizsgamódszerek bemutatását, a hospitálás és a tanítási gyakorlat megszervezésében felmerülő

nehézségeink megvilágítását stb.). Amennyiben a tisztelt olvasó részletesebb információt igényelne, bármikor szívesen állunk rendelkezésükre.

Címünk: ELTE BTK Német Tanárképző Központ

1146 Budapest; Ajtósi Dürer sor 19-21. B.ép. II.em.

Telefon: 1415-947

PELYVÁS PÉTERNÉ

A 4 ÉVES ÁLTALÁNOS ISKOLAI IDEGENNYELV-OKTATÓ TANÍTÓKÉPZÉSRŐL

A KÖLCSEY FERENC TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN

A címben említett, első hallásra kissé bonyolultnak tűnő elnevezés, új képzési formaként 1990. szeptemberében indult a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskolán.

Az új szak elnevezésének bonyolultsága érthetőbbnek fog tűnni, ha megvilágítjuk tartalmát.

Azok a hallgatók, akik 4 évig ebben a képzési formában tanulnak főiskolánkon, nemcsak általános iskolai tanítói diplomát kapnak, hanem angol, ill. német idegennyelv oktatói diplomát is, mely reményeink szerint alkalmassá teszi őket arra, hogy az általános iskola első négy osztályában és az átmeneti osztályokban (5. 6. oszt.) angolt, ill. németet tanítsanak.

Az új szak beindításához két alapvető és egymásból következő mozzanat adta a lökést: az egyik az a tény, hogy a nyugati nyelvek iránt ugrásszerűen megnőtt az igény, a feltételek (ld. angol ill. német szakos tanár) viszont távolról sem biztosítottak különösen az általános iskolákban; a másik pedig az a már megszerzett tapasztalat, melynek birtokában voltunk. A főiskolán már évek óta működő orosz szakkollégiumra és a három éve meghirdetett angol ill. német szakkollégiumra gondolok. Ez utóbbi szakkollégiumok tartalmának átszervezése, kibővítése és továbbgondolása volt szükséges ahhoz, hogy a Művelődési Minisztériumtól kérvényezhessük az új nyelvoktató-tanító szak 1990. szeptemberi beindításának engedélyezését.

Az országban először a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola kezdeményezte ezt az új szakot és nagy örömeinkre szolgált, hogy az indításhoz az engedélyt 1990. augusztusában megkaptuk, és példánkat az ország számtalan Tanítóképző Főiskolája követte, részben a mi tantervünk felhasználásával, illetve átdolgozásával

vagy önálló elképzelések megvalósításával.

A továbbiakban tájékoztatást kívánok adni a nyelvoktató-tanító szak képzési céljáról, felvételi követelményéről, az államvizsgáról és tantervéről. Végezetül ismertetem eddigi eredményeinket és gondjainkat.

A képzés célja: a négy éves időkeret reális lehetőséget biztosíthat arra, - megfelelő előzetes hallgatói nyelvismeret alapján (érettségi vagy középfokú állami nyelvvizsga)"- hogy a hallgató felkészítést kapjon az alsótagozatban és az átmeneti szakaszban a nyelvtanításra. Így megteremthető annak feltétele, hogy az idegennyelv tanítását az adott korosztályban erre szakmailag és módszertanilag jól felkészített nyelvszakos tanító végezze, olyan tanító, aki alapozó tanítói tárgyai révén is mind pedagógiai, mind pszichológiai szempontból megbízható, alapos ismerője a kisiskolás kornak.

Felvételi követelmény: az 1991/92-es tanév négy éves idegennyelvoktató szakára jelentkezők írásbeli és szóbeli felvételi vizsgát tesznek.

Az-államvizsga: a 8. félév befejezésekor a jelölteknek államvizsgát kell tenniük. Ez két részből áll: nyelvszakos elnök és kérdezők előtt a hallgató megvédi szakdolgozatát és számot ad az idegennyelv tantárgypedagógiájában való felkészültségéről. Mindez az általános tanítói államvizsgával egyidejűleg történik. A jelölt a választott idegennyelvből szakdolgozatot ír. Amennyiben más témakörből készítette szakdolgozatát, előzőleg köteles záródolgozatban bizonyítani nyelvi ismereteit. A 4 éves idegennyelv oktató szak (angol vagy német) tantervének rövid ismertetése: A heti óraszámok tantárgyanként, féléves lebontásban és értékelési módjuk a mellékelt táblázatban láthatók.

I. Leíró nyelvtan - a tantárgy ismerteti a nyelv fonetikai alapjait, grammatikai struktúráját (morfológia, szintaxis). Bemutatja a nyelv rendszer jellegét és elsőrendűnek tartja a gyakorlati oldal hangsúlyozását. E tantárgy keretén belül egy félévet szentelünk a fordítástechnikának, melynek célja fordítási alapkészségek kialakítása.

II. Nyelv- és stílusgyakorlat - célja szókincs bővítés,

kreatív használatuk mindennapi beszédhelyzetekben. Élőbeszéd megértése, kifejezőképesség fejlesztése szóban és írásban.

III. Civilizáció - a hallgatókat olyan háttérismeretekhez juttatja, melyek elmélyítik érdeklődésüket az adott nyelv kultúrája, népe iránt, és amelyek felhasználhatók a nyelvtanítás gyakorlatában is.

IV. Irodalom - feladata néhány klasszikus irodalmi alkotással való ismerkedés és főleg a 20. század legfontosabb áramlatainak, irányzatainak és alkotóinak bemutatása. Szemelvények olvasása az adott idegennyelven.

V. Gyermekeirodalom - az a tantárgy, mely általában nem szerepel az idegennyelv szakos hallgatók képzésében. Jelen esetben ez nélkülözhetetlen, mert a leendő nyelvtanító az itt szerzett ismereteit nagyon eredményesen tudja kamatoztatni a gyermeknyelvtanításban. Ezért e tantárgy keretében megismerkednek mondókákkal, dalokkal, kiszámolókkal, versekkel, nyelvtörőekkel, mesékkel, rövid szindarabokkal. Ezek hanganyaga, ritmusa, intonációja, szókincse nagyszerűen használható a nyelvtanítás szóbeli kezdő szakaszától a haladóbb szintekig is.

VI. A nyelvoktatás metodikája - az általános pedagógiai és pszichológiai ismeretekre támaszkodva megismerteti a hallgatókat az idegennyelv tanításának módszerével, különös tekintettel a kisiskolás korra. Megismerkednek a jelenleg használatban levő tan- és segédanyagokkal, résztvesznek bemutató órákon, felkészülnek a gyakorlati iskolai és iskolán kívüli munkára.

VII. Gyakorlati képzés - az elméletben megalapozott, a bemutató órákon látott ismeretek, tapasztalatok gyakorlatban való kipróbálása. A hallgatók 6. félévben csoportos tanítási gyakorlaton vesznek részt és ezzel párhuzamosan 4 órát tanítanak. A következő félévben ez az egyéni tanítás duplájára nő az alsó tagozatban és ugyanennyit kell tanítaniuk az 5. ill. 6. osztályokban a gyakorló iskolában, ill. utolsó félévben egyhónapos külső iskolában történő tanítási gyakorlaton vesznek részt, melyet zárótanítással fejeznek be.

Legnagyobb gondot a hallgatók esetleges célnyelv országban történő részképzésének megszervezése jelent, elsősorban anyagi okok miatt. Jelenleg az egyetlen segítséget a TEMPUS pályázatok

ban látjuk, melyeken folyamatosan munkálkodunk.

Főiskolánkon e tanév végén fejezik be első évüket azok a leendő angol ill. német idegennyelv oktató tanítók, akik a fent ismertetett 4 éves képzésre készített tanterv szerint tanulnak. Előttük azonban van még két olyan évfolyam (a jelenlegi II. és III. évesek), amely szakkollégiumi képzés keretében kezdte el tanulmányait. Érzékelvén az általános iskolai nyugati nyelvszakos tanárhiányt és a hallgatóink kívánságát és ösztönzését, miszerint még egy évig szeretnének főiskolánkon maradni és tanulmányaikat a jelenlegi elsőévesekhez hasonló diplomával zárni. Idegennyelvi tanszékünk külön programot dolgozott ki számukra. Ennek az a lényege, hogy az általános tanítói alapozó tárgyak tanulását, tanítását befejezik a III. év végén, és az utolsó tanévben csak nyelvi óráik lesznek és tanítási gyakorlatok. E 3+1 éves programnak a minisztériumi engedélyeztetése közel egy évig húzódott, de végül győzelemmel zárult.

Jelenlegi III. éves hallgatóink közül (17 fő) hatan már óraadóként tanítanak angolt és németet főiskolánk két gyakorlóiskolájában.

Az 1991. áprilisában Szombathelyen megrendezett OTDK-n három angol nyelven írt dolgozattal szerepeltek hallgatóink, melyek közül egy második helyezést, egy pedig külön díjat kapott.

Hallgatóink lelkesedése, jó munkája és eredményei adtak lökést mindannyiunknak, akik ebben a kemény, kitartó harcban részt vállaltunk.

A fenti ismertetőből remélhetőleg érzékelhetővé vált egy új szak alapításának "története", háttere és az a munka, mely ezt lehetővé tette. Előttünk, tanárok és hallgatók előtt nagyon sok teendő áll még, de az indításban vállalt munkájukért dr. Nyilas Viktor volt tanszékvezetőnknek, a főiskola vezetésének és tanszéki kollegáinknak köszönettel tartozunk. Ugyancsak köszönetünket kell kifejeznünk az amerikai Békeszolgálatnak és a Goethe Intézetnek anyanyelvi lektorainkért, a sok hasznos könyvért, folyóiratért, a Soros-Alapítványnak az ajándék könyvekért, melyekkel mindennapi munkánkat segítették és segítik.

Angol-német 4 éves nyelvi képzés tantervi tervezete

Félév/hetek	I/15	II/15	III/15	IV/15	V/15	VI/11	VII/15	VIII/11
Nyelvészet	2 gyj	2 gyj	2 k	2 gyj	2 gyj	2 sz		
Nyelv- és stílus- gyakorlat	4 gyj	4 gyj	4 gyj	4 gyj	3 gyj	3 gyj	3 gyj	3 gyj
Civilizáció							2 gyj	2 k
Gyermekirodalom				1 gyj	1 k	2 k		
Irodalom (angol-amerikai, német)							2 gyj	2 k
Alkalmazott nyelvészet + a nyelvoktatás meto- dikája				2 k	3 ai	3 k		
Gyakorlati képzés					3+1 hét tanítás gyj	3+2 hét tanítás gyj	3+1 hónap tanítás gyj	
Nyelvi részképzés						4 hét		

PELYVÁS PÉTER

NYELVTAN ÉS NYELV

(A NÉVELŐK GENERIKUS HASZNÁLATÁRÓL)

A modern nyelvelméleteket (elsősorban a Chomsky-féle generatív nyelvészetet) gyakran illeti napjainkban az a vád, hogy bár célként a nyelv (sőt mind gyakrabban az egyes nyelvek) leírását tűzik maguk elé, igen kevés olyan eredményt tudnak felmutatni, amit a gyakorlatban, például az idegennyelv-tanításban is viszonylag könnyen hasznosítani lehetne.

Még az is elmondható, hogy a kézzel fogható eredmény egyre kevesebb: a Syntactic Structures magmódadatai, vagy a passzív transzformáció, az emelés (I want my children to be polite), amelyek a generatív nyelvten több, mint két évtizeddel ezelőtti modelljéből származnak, és régen túlhaladottnak számítanak, mára már több gyakorlati nyelvten szerves részévé váltak. Kevéssé valószínű azonban, hogy a kormányzás és kötés elméletének vagy a Barriers-nek a problémái és eredményei könnyen átültethetők lennének a gyakorlati nyelvtenokba. Ennek oka csak részben az, hogy a terminológia teljesen elszakadt a leíró nyelvtenban szokásos terminológiától. (Ezt nem a modern nyelvészet bírálataának szánom: sok példát lehetne felhozni annak bizonyítására, hogy a leíró nyelvten megcsontosodott, gyakran egyoldalú, vagy egyenesen téves elnevezései hogyan akadályozhatják, hogy új szemléletmód alakulhasson ki.) A nyelvelmélet és a nyelvten elszakadásának egy másik, szerintem talán lényegesebb oka az, hogy a modern elméletek a nyelvtól is elszakadni látszanak: egyrészt gyakran olyan kérdések iránt mutatnak nagy érdeklődést, amelyek a gyakorlati nyelvhasználatban nem jelentenek problémát, mint például a

(1) *Who was John said that had seen?

mondat helytelensége, másrészt gyakran nem kínálnak hitelesnek tűnő magyarázatot a gyakorlatban fontos kérdésekre, például hogy az emelés miért csak bizonyos igékkel lehetséges:

- (2) I | expect John to have arrived
 | *resent.

A nyelvtanuló itt továbbra is a hagyományos nyelvtanok listáira van kárhoztatva, továbbra is hiányzik a valamelyest is általánosabb magyarázat.

Előadásom célja az, hogy megmutassam: több kapcsolat van nyelv, nyelvészet és nyelvtan között, mint azt manapság feltételezni szokás. A nyelvtudomány, ha az átfogó rendszerrel adós is marad (és véleményem szerint mindig adós is fog maradni), bőségesen ad olyan gondolatokat, amelyek a leíró nyelvtanok egyes területeit gyökeresen átformálhatják.

Témámul a névelőhasználatot választottam. Mint idegen nyelvet a gyakorlatban is régóta oktató tanár, azt tapasztaltam, hogy a magyar anyanyelvű hallgatóknak az angol névelőhasználat elsajátítása igen komoly gondot okoz, szakmai szövegek fordításánál például talán ez a legtovább megmaradó probléma. Három jól elkülöníthető fázisra osztható: (i) túl sok névelő, (ii) túl kevés névelő, (iii) (ha idáig sikerül eljutni:) a névelők megközelítően helyes használata. Már az is meglepő, hogy a probléma egyáltalán jelentkezik - és főleg a közneveknél jelentkezik -, hiszen az angolban és a magyarban ugyanazok a névelők vannak, eredetük is hasonló, és ami a legváratlanabb, kezdő szinten akár tanítani sem kellene őket. A hibák a középhaladó szinten, illetve a fölött válnak tömegessé.

A megoldás kulcsa az egyedi és generikus használat közötti alapvető különbség. A névelők (és ezáltal természetesen a köznevek) egyedi és generikus használatának határozott elkülönítése a modern nyelvtudományban Wallace Chafe (1970) nevéhez fűződik. Igaz, az ő rendszerében a generikusság az ige sajátja. Magán az ígén ez a jegy nem jelölt, viszont ez határozza meg, hogy pl. a

- (3) Bob sings

mondat egyedi (színpadi utasítás, közvetítés) vagy generikus (*Bob is a singer) értelmezést kap. Főnévi bővítmények esetén ez a jegy határozza meg azt is, hogy a főnevek (köznevek) egyedi vagy generikus értelmet kapnak:

- (4) A bird sings songs

"If the verb here is generic, both the agent and the complement nouns are generic; if the verb is nongeneric, both the agent and the complement nouns are nongeneric... There is no reason to attribute the choice of genericness to either the agent or the complement, and then to say that the inflection of the verb and of the other noun depends on that choice..." (Chafe, 1970, p.190)

Bár ennek a felfogásnak (mint a későbbiekben még jelezni fogjuk) vannak előnyei, a leíró nyelvtanokba (abba a néhányba, amibe belekerült - ld. Budai 1981) az **egyedi - generikus** felosztás végül is kizárólag mint a főnév jellemzője került be.

A három rendelkezésemre álló Quirk-nyelvtanban (Quirk et al. 1972, 1973, 1985) megpróbáltam nyomom követni ennek a kategóriának az eléggé kalandos sorsát.

(i) Quirk et al. (1972) még 'emlékszik' Chafe eredeti gondolatára, amely a generikusságot az igének tulajdonítja, és többek között a következőket állapítja meg:

"The connection between the dynamic/stative dichotomy and the specific/generic dichotomy is not just one of parallelism but of interdependence, as appears in the following examples:

generic ref./simple aspect	The tiger lives in the jungle
simple aspect	The tiger at this circus
specific ref.	performs twice a day
progressive aspect	The tiger is sleeping in the cage
	(Quirk et al. 1972, p. 148)

Ez komoly nyelvészeti felismerés lehetne, az aspektusnak és a generikusságnak ez a szoros összekapcsolása (vagyis hogy generikus főnevek csak nem-folyamatos aspektussal fordulhatnak elő) azonban nem állja meg a helyét. Maga Chafe nyíltan elveti ezt a gondolatot (Chafe 1970, p. 175), és könnyű olyan folyamatos igealakot tartalmazó mondatot találni, amelyben a főnév generikus:

- (4) The panda is dying out
 It is midnight in the jungle. Tigers are hunting now

(ii) Úgy tűnik, Quirk és szerzőtársai maguk is belátták ezt, és már az egy évvel későbbi **University Grammar**-ban (Quirk et al., 1973) a kérdés lábjegyzetbe került, a következő jelentős módosítás-

sal: "There is a considerable (though by no means complete) interdependence between the dynamic/stative dichotomy in the verb phrase and the specific/generic dichotomy in the noun phrase... (Quirk et al. 1973, p. 68, a példák ugyanazok, mint fent.)

(iii) A gondolat végső sorsa a teljes eltűnés lett, az 1985-ös **Comprehensive Grammar**-ban már a lábjegyzet sem szerepel. Nem tűnt el azonban a generikusság kategóriája, sőt, a névelőhasználat rendszerezésének alapkategóriájává vált. A tárgyalás során azonban újabb vitatható megállapítás jelent meg:

"Earlier it was noted that all three major forms of article (the, a/an, and Ø) may be used generically to refer to members of a class in toto

The bull terrier | makes an excellent watchdog

A bull terrier |

Bull terriers make excellent watchdogs

Of the possible combinations of the articles with singular and plural, the one which does not occur with count nouns - that of the zero article with the singular form - is the only possibility which occurs with noncount nouns:

Velvet makes an excellent curtain material"

Első látásra talán szörzsálhasogatásnak tűnik, ha kifogásoljuk, hogy a példaanyag és a megfogalmazás nem teljesen fedi egymást. A példák között ugyanis nincs olyan generikus mondat, amelyben a **the + Ns** (határozott névelő + többes számú főnév) kombináció szerepelne, a megfogalmazás szerint viszont a névelő/szám kombinációk mindegyike mögött lehet generikus használat. Esetünkben egyértelműen a példák felelnek meg a valóságnak, és a kommentár hibás. A probléma számunkra azért nem elhanyagolható, mert olyan ponton okoz bizonytalanságot, ami az angol és magyar névelőhasználat közötti különbségek szempontjából döntő fontosságú. Az angol és a magyar névelőhasználat rendszerét az I. táblázat foglalja össze.

A táblázatból kiderül, hogy a határozottság/határozatlanság és az egyes/többes szám elkülönítésének csak az egyedi használat leírásánál van értelme, a generikus használat esetén ezek a kategóriák nem értelmezhetők (v.ö. Quirk et al. 1972, 1973, 1985, Budai 1981, Mc Eldowney 1977). Az is látható, hogy miért nem okoz gondot a magyar anyanyelvű tanulónak kezdetben a névelőhasználat: a kezdő tanuló az öt körülvevő konkrét világgal ismerkedik,

névelőhasználatára szinte kizárólag az egyedi használat eseteit érinti, ezekben pedig az angol és a magyar között gyakorlatilag nincs különbség.

E G Y E D I				G E N E R I K U S
+ Meg- száml.		+ Hat.	- Hat.	!!!
	Egyes szám	the dog a kutya (X)	a dog egy kutya (X)	DOGS A DOG A KUTYÁK A KUTYA
	Többes szám	the dogs a kutyák (X)	(sm) dogs kutyák (néhány kutya) (X)	THE DOG EGY KUTYA *THE DOGS *KUTYÁK
- Meg- száml.		the water a víz (X)	(sm) water (egy kis) víz (X)	WATER ! A VÍZ !

I. táblázat. Névelőhasználat az angolban és a magyarban.
(X): megegyező használat !!!: eltérő használat

A helyzet a nyelvi fejlődés haladóbb fokán szinte pillanatok alatt változik meg: belép az általánosításokat, elvont fogalmakat nyelvi formába öntő generikus használat, itt pedig a két nyelv között semmi egyezés nincs. Az angol és a magyar formákat megpróbáltam relatív gyakoriság szerint sorba állítani. Ha ez a sorrend helyes, akkor a két nyelv itt egymásnak éppen a tükörképe: az egyik nyelvben leggyakrabban használt alak a másikban lehetetlen (igen jól látható ez a megszámlálhatatlan főnevek esetében), és ami az egyik nyelvben gyakori, az a másikban ritka. Ez tökéletesen megmagyarázza azt, hogy miért 'kavarodik össze' a névelőhasználat a középhaladó szakasz táján, és azt is, hogy miért javítható olyan nehezen ez a fajta hiba. Módszertani következtetések is adódnak, ezekre azonban nyilvánvaló voltuk miatt itt nem térünk ki.

Érdekes lehet viszont azt megvizsgálni, hogy a generikusság a leíró nyelvtanok mely más területein lehet még befolyásoló tényező. Néhány példa:

- Szavak szerkezet:

- (5) Beavers build dams
Dams are built by beavers

Az alanyi helyzetben lévő generikus főnév (ellentétben a más helyzetben lévőkkal) gyakran értelmezhető úgy, mintha univerzális kvantort tartalmazna (minden hód --- minden gát), ezért az ilyen aktív ill. passzív mondatok jelentése a szó logikai értelmében sem lesz azonos (igazságfeltételeik nem azonosak) - ami elméleti nyelvészeti szempontból sem elhanyagolható.

- Telikus/atelikus igei szerkezetek:

A generikus tárggyal álló ige akkor is atelikus lesz, ha az egyedi (határozott vagy határozatlan) tárggyal álló ige telikus. A telikus/atelikus ellentét igen fontos gyakorlati szerepet játszik például a folyamatos-befejezett igealakok használatánál, például:

- (6) ↕ I have built a house
 ↕ I have been building a house
 ≈ I have built houses
 ≈ I have been building houses,

de elméleti jelentősége is nagy; gondoljunk vissza Chafe elképzelésére az aspektus és a generikusság összefüggéseiről.

IRODALOM

- Budai, L. (1981), English Syntax. Tankönyvkiadó, Budapest.
Chafe, W.L. (1970), Meaning and the Structure of Language.
University of Chicago Press.
Comrie, B. (1976), Aspect. Cambridge University Press.
Lyons, J. (1977), Semantics I-II. Cambridge University Press.
Mc Eldowney, P.L. (1977), A Teaching Grammar of the English Article
System. IRAL XV/2. May 1977.
Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1972), A Grammar
of Contemporary English. Longman.
Quirk, R., Greenbaum, S. (1973), A University Grammar of English.
Longman.
Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1985), A Compre-
hensive Grammar of the English Language. Longman.

DÁVID GYULA

SENSES OF PREPOSITIONS

Most grammarians can not agree on how many senses prepositions have. Wood could find 21 whereas Lindqvist 8 purely spatial senses of the preposition to. It is well-known that prepositions have spatial, temporal and abstract senses. The first two, however, are treated as systematic while abstract senses as unsystematic.

One of the reasons why a few can not agree on the number of the senses prepositions have is that a few grammarians are "guilty of identifying polysemy where none exists"/Bennett:27/ He refers to Lindqvist, who, he thinks is wrong in attributing the following two senses to to:

a/ motion reaching a goal

b/ motion entering into the interior

This is undoubtedly a clear case of vagueness in Bennett's opinion. Is it? Let us now take the next three sentences and try to decide on the basis of how we translate them into Hungarian whether it is "vagueness" or "ambiguity":

1/ John is at the cinema. / Inside or outside? /

2/ John went to the cinema. / Did he go into the building or did he stay outside? /

3/ John went home from the cinema. / Did he come out of the

building or did he just give up waiting for someone outside and leave?

3/John ^a moziban/^a mozinál van.

4/John ^a moziba/^b a mozihoz ment.

5/John ^a hazament a moziból/^b a mozitól.

It seems that it is expressed unambiguously in Hungarian whether the motion reaches the goal outside or enters into the interior. The three English sentences, however, remain vague and it only comes out from the context whether the former or the latter motion is to be meant. Moreover 3a and 4a refer to institutions whereas 3b and 4b only to locations.

An interesting parallel can be drawn between from and out of. Despite the fact that both can have the meaning "leave the interior of an object" they are not always interchangeable.

6 a/John went home from the cinema.

6 b/John went home out of the cinema./?/

It is obvious that 6 b would be acceptable with two journeys. Though both out of and from can be part of a source expression there is a stronger stress on leaving the interior in the case of out of and the above sentence with one journey should be transformed into one with two journeys.

7/John came out of the cinema and went home.

As far as the use of prepositions is concerned they can either be "determined" or "non-determined" and can be put into "tight" or "loose" constructions. /Bennett:35/ Undoubtedly there is a certain degree of "cohesion" between the prepositions and the other parts of a structure.

Prepositions can just as well refer to time as to space carry-

ing the same sense in both. It is not merely a coincidence when the same preposition is used both in space and time, for example, in phrases like "in the house" and "in the morning".

"In" meaning "the interior of something" is universal for things which have or have not any sides and even for a time interval with a starting and an end-point. All this is true in spite of the fact that space is three-dimensional and motionless whereas time is unidimensional, unidirectional and constantly moving.

Let us now divide space expressions into locative and directional ones. The latter can be further divided into source, path and goal expressions. Locative is included in the directional expressions.

8/The cat ran to the door./ to at/ Any change of position involves an earlier or later location.

These terms do not specify a few seemingly minor but important details. Is it the interior, the exterior or the surface of an object that the motion leaves, reaches or where it occurs? Source a/ interior: He walked out of the shop.

b/ exterior: He walked to the gate from the house.

/Actually from can refer to the interior as well: When were you released from prison?/

c/ surface: He fell off a rock.

Path a// interior: He was driving through the tunnel when the accident happened.

b/ exterior: There are trees all along the river banks.

c/ surface: They walked along/ down the road.

Goal a/ interior: He threw it into the fire.

b/ exterior: The cat ran behind the bush.

c/He fell to the ground.

The abstract senses of prepositions have been neglected and ignored due to the fact that they present a rather complex picture. Lakoff and Radden have both tried to systematize them. Radden uses image schemata to describe and express the abstract or metaphorical senses of prepositions. He observes that although prepositions can express causation one and the same can refer to either cause or purpose. In "to cry for help" the idea of purpose predominates and in "to jump for joy" the one of cause prevails. /194/

Over can be used with different kinds of movement. Let me try to show by means of various image schemata how it can be imagined either in space or in abstract expressions:

"climb over a wall" /MO=mobile object; LM=landmark/



"tower over"



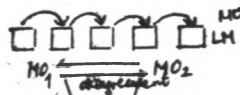
"fly over" /Radden:196/



"put over"



"puzzle over" /Radden:197/



"Quarrel over" /Radden:197/



"come over"

The image schemata help us to make and imagine the complex picture prepositions can have in their spatial, time and abstract senses.

BUDAI LÁSZLÓ

AZ ANGOL IGE SZINTAKTIKAI ÉS SZEMANTIKAI VALENCIASZÓTÁRA

Az angol ige szintaktikai és szemantikai valenciaszótára közel 8000 angol igei címszót tartalmaz, gyakorlatilag valamennyi angol igét, amely egy kb. 50 000 címszót feldolgozó szótárban előfordulhat.

A valencia -- egyszerűen fogalmazva -- egy szófaj, a jelen esetben az angol ige kapcsoló és kapcsolódó képességeit és korlátait jelenti a nyelv különböző szintjein, amelyek mind mennyiségileg, mind minőségileg jellemezhetők. A valencia legfelső, a nyelvi elemzés számára közvetlenül megragadható szintje a morfoszintaktikai szint, amelynek gyökerei az egymástól nehezen elkülöníthető logiko-szemantikai és kommunikatív-szemantikai szintekből erednek, mely szintek végső forrása viszont a valóság tudati ábrázolása, a kommunikáló egyénnek a valósággal kapcsolatos állásfoglalása, a kommunikációs szituációban részt vevő partnerrel/partnerekkel való interakciója, 'kioldógombja' pedig a beszélő szándéka. Az egyes szintek, részleges autonómiájukat megőrizve, kölcsönhatásban vannak egymással.

A szótárban a szintaktikai síkon kötelező, elhagyható /deletable/ és fakultatív /optional/ mondatrészeket különböztetünk meg; míg a szemantika síkján élő és élettelen, konkrét és absztrakt jelentik azokat a szemantikai jegyeket, amelyek különösen fontos szerepet játszanak az angol ige valenciájában. Bizonyos transzformációs lehetőségeket, illetve korlátokat az adott lexikai egység tulajdonságai közé sorolunk, és a szótárban e tulajdonságokat is bemutatjuk.

Mint ahogy a szótár az angol igék valenciáját kívánja felfedezni, nem törekszik a magyar jelentések árnyalt feltárá-

sára.

A készülő valenciasszótár gazdag és páratlan szintaktikai és szemantikai információs anyaga azonnal szembeötlő, ha összehasonlítjuk akármelyik bestsellernek számító egy- vagy két-nyelvű szótár hasonló adataival. Példaként a legelső két címszót, a közepes terjedelmű abandont, az igen rövid abase-t, valamint az egyik legbokrosabb igét, az acknowledge-t adom meg mellékletként.

Jelmagyarázat

A	Adjective/Adjectival Phrase
AdvM	Adverbial Modifier
DO	Direct Object
IO	Indirect Object
N	Noun/Noun Phrase/Noun Substitute: + Animate
<u>N</u>	+ Animate
<u>N</u>	- Animate
<u>N</u>	- Animate, Abstract or + Animate, Collective/Classifying
N's	Genitive
OC	Object Complement
PIO	Prepositional Indirect Object
S	Subject
SC	Subject Complement
that...	that-Clause
V	Verb
V /pass/	Verb in the Passive Voice
to V	Infinitive
V-en	Past Participle
V-ing	Gerund/ Present Participle
wh...	wh-Clause
[]	Deletable
()	Optional
⇒	cannot be changed into...
*	less likely

ABANDON /ə'baendən/

S	V	DO
$\bar{N}_1$	~	$\underline{N}_2$

①

① elhagy vmit
/nem tér
vissza/

S	V	DO	(AdvM)
$\bar{N}_1$	~	$\bar{N}_2$	for { V-ing having V-en

②

② elhagy vkit
/vmi miatt/

S	V	DO
$\bar{N}_1$	~	$\underline{N}_2$

③

③ felad vmit,
letesz vmiről

$\underline{N}_2$: a plan, a project; all hope...

S	V	DO	[PIO]
$\bar{N}_1$	~	N_2	to $\bar{N}_3$

④

④ átenged vmit/
vkit vkinek

⇒ S + V + IO + DO

S	V	DO	AdvM
$\bar{N}_1$	~	ONESELF	to { $\underline{N}_3$ V-ing

⑤

⑤ átadja magát
vminek

ABASE /ə'beɪs/

S	V	DO
$\bar{N}_1$	~	$\underline{N}_2$
		ONESELF

①

① megaláz vkit

②

② megalázkodik

ACKNOWLEDGE /ək'nɒlɪdʒ/

S	V	DO
$\bar{N}_1$	~	$\underline{N}_2$ that... wh... V-ing

①

① elismer, be
ismer, bevs

Also:

S	V	[PIO]	DO
$\bar{N}_1$	~	to $\bar{N}_3$	that... wh...

S	V	DO	[PIO]
$\bar{N}_1$	~	$\underline{N}_2$	to $\bar{N}_3$

S	V
That... *wh...	~ /pass/

S	V	[PIO]
That...	~ /pass/	to $\bar{N}_3$

It	V	S
It	~ /pass/	that... wh...

S	V	DO
$\bar{N}_1$	$\sim$	$\bar{N}_2('s) \left\{ \begin{array}{l} V\text{-ing} \\ \text{having } V\text{-en} \end{array} \right.$

S	V	SC
$\bar{N}_2$	$\sim /pass/$	to V to have V-en to be V-ing to be about to V

What was $\bar{N}_2 \sim en \left\{ \begin{array}{l} \text{to have done?} \\ \text{to be about to do?} \end{array} \right.$

S	V	DO	(AdvM)	②
$\bar{N}_1$	$\sim$	$\bar{N}_2$	$\left\{ \begin{array}{l} \text{with} \\ \text{by} \end{array} \right\} \bar{N}_3$	

② /jelét adja,
hogy/ felis-
mer vkit

S	V	DO	[OC]	③
$\bar{I}_1$	$\sim$	$\bar{N}_2$	$\bar{N}_3$ $*_A$ to $\left\{ \begin{array}{l} \text{be} \\ \text{have} \end{array} \right\} \dots$ V-en	
			$*_{as} \left\{ \begin{array}{l} V\text{-ing} \\ \text{having } V\text{-en} \end{array} \right.$ $\bar{N}_3$ A	

③ elismer, el-
fogad /pl.
vkit vminek/
vmilyennek/

Also:

S	V	DO	[OC]
$\bar{N}_1$	~	it	to { be have } ...

S	V	DO	OC
$\bar{N}_1$	~	ONESELF	V-en

★

S	V	SC
$\bar{N}_2$	~ /pass/	$\underline{N}_3$ A

S	V	SC
$\bar{N}_2$	~ /pass/	as $\underline{N}_3$

JÁSZAY LÁSZLÓ

AZ UN. "KOMBINATORIKUS SZÓTÁR" ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI
A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN (OROSZ ANYAG BEMUTATÁSÁVAL)

L.V. Scserbának a nyelvi leírás módjával kapcsolatos ismert szembeállítását, az "aktív és passzív grammatika" fogalompárt alkalmazva, illetve kiterjesztve azt a lexikográfiára, tényként kell elfogadnunk, hogy a szótárak többsége "passzív típusú", mivel elsődlegesen a szövegtől az abban rejlő értelemhez való átvzetés folyamatára orientáltak, magyarul: a megértést hivatottak szolgálni. Ezért nem meglepő, amikor Scserba, az "aktív grammatika" szorgalmazója kijelenti, hogy aligha lehet számítani a közeljövőben "jó szótárak" (értsd: az "aktív grammatika" szempontjából ideális szótárak) elkészítésére, mert hiszen voltaképpen bármely valamelyest is bonyolult szó egy külön tudományos monográfia tárgya kellene hogy legyen (vö.: **Опыт общей теории лексикографии**).

Néhány évtized múltán, úgy tetszik, mintha a kiváló tudós előre megsejtette volna a lexikográfiai fejlődés jövőbeli útjait. Az orosz nyelv értelmező-kombinatorikus szótára (**Толково-Комбинаторный Словарь русского языка. — Ред.-сост.: А.К. Молковский и И.А. Мельчук**, Wiener Slawistischer Almanach, Vienna 1984) a Melcsuk-féle "Értelem $\Leftrightarrow$ Szöveg" típusú nyelvészeti modell elveire épül, azaz egyrészt megvalósítja azt a folyamatot, amely az értelemről elvezet annak minden lehetséges szövegbeli kifejezéséhez, másrészt — fordított irányban — az adott szöveg értelmezését, értelmezési lehetőségeit is szolgálja. Ilyen komplex megközelítéssel a szótár egyszersmind új perspektívákat nyit az orosz szókincs szemantikai-szintaktikai leírásában. Valamelyest immár meg is valósult mindaz, ami Scserba idejében pusztán homályos elképzelésként vetődhetett fel.

E műben minden egyes szócikk (összesen több, mint 250) önálló

tanulmány. Jóllehet az alkalmazott szimbólumrendszer számottevő tömörítést tett lehetővé, egynémelyik "vokabula" mégis több mint tíz oldalas terjedelemben interpretálja az adott szóra vonatkozó mindenoldalú információkat: nemcsak a szemantikai és szintaktikai jellegűeket, hanem a legfontosabb morfológiai, fonetikai és frazeológiai tudnivalókat is. A szócikk-tanulmányokat a moszkvai szemantikai nyelvész kör-legjelesebb képviselői írták: J. D. Апресян, I.M. Boguszlavszkij, L.N. Iordanszkaja, L.P. Krisztin, I.A. Melcsuk, A.K. Zsolkovszkij és mások.

Az eddig elmondottak fényében is nyilvánvaló, hogy a szótár szakmai bemutatására egy hosszabb előadás sem nyújtana megfelelő lehetőséget. Céлом ezért mindössze annyi, hogy felhívjam a figyelmet: ez az elméleti indíttatású mű gyakorlati feladatok megvalósítására is közvetlenül alkalmazható a nyelvtanár munkájában. A szótár címzettjei: nyelvészek, — vallja a Bevezetőben Igor Melcsuk, én mégis éppen azt kívánom érzékeltetni, hogy az nemcsak a szakma teoretikusai számára csemege, hanem a "hétköznapi" orosz tanárnak is praktikus segédeszköze lehet, — természetesen némi használati-kezelési egyszerűsítéssel. Ezzel talán nem is mondok ellent a szerkesztő ajánlásának, hiszen valamennyi nyelvtanár egy bizonyos szinten egyszersmind nyelvész is (kell hogy legyen), az az alkalmazott nyelvész. E gondolat nem újkeletű: már L.V. Scserba megfogalmazta, hogy az idegennyelv tanításának módszertana valójában az általános nyelvészet alkalmazási területe. (vö.: **Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики**).

Jelen rezümészzerű összefoglaló a terjedelmi korlátok szorítása miatt nem teszi lehetővé, hogy bővebb részleteket is bemutassak egyes szócikkekből. Előadásomban azonban sokszorosított illusztrációs lapok közreadásával mód nyílik egy kiválasztott főnév (**судно**) és egy ige (**учиться**) legalább részleges ismertetésére.

Az említett főnév bemutatásakor kiemelt hangsúlyt kap annak minél teljesebb lexikai-szemantikai mezeje, amelybe beleértendő a **судно** szó lehetséges kapcsolatai (jelzői: pl. **быстроходное, пассажирское**; főnévi: pl. **на борту~а, экипаж~а**; igei: pl. **садиться на~о, сгружать** N_{acc} **с~а** stb.) megfelelő rendszerezésben; továbbá a hajó (mint az adott szóval jelölt tárgy) fajtái (melyek különböző szempontok szerint vannak osztályozva). •

hajó paraméterei, a hajó személyzete, a hajó viselkedésének főbb módozatai és végül a világ nevezetes hajóinak felsorolása azok rövid ismertetésével (Olyanok, pl., mint **Фрегат "Паллада"**, **"Титаник"**, **Крейсер "Аврора"**).

Az igei illüstrációban az **учиться** lexéma aktánsszerkezetének funkcionális bemutatására szorítkozem, és — kauzális megközelítésben — bizonyos szintagmatikus sajátosságokra is felhívom a figyelmet. Például: **Он учится математике** — kifogástalan, de **?Он учится теории чисел** — vitatható, kerülendő. **Он учится на сапожника** — lehetséges, de: **?Он учится на философа** — vitatható.

Más jellegű probléma, amikor az aktánsok csak bizonyos meghatározott kombinációkban realizálódhatnak. Vö.: **Он учится на сапожника. Он учится у Васильева** (vagy: **по учебнику Семенова**), de: **?Он учится на сапожника у Васильева (по учебнику Семенова)**, illetve: **Он хорошо учится по математике. Он учится у Михайловой**, de: **?Он хорошо учится по математике у Михайловой**, miközben határozószó nélkül nem lehetséges: ***Он учится по математике**, de lehetséges: **Он учится математике**, mely kapcsolat viszont a határozószóval összeférhetetlen.

A kombinatorikus szótárból fontos és sokak számára bizonyára érdekes aspektusbeli információkat is nyerhetünk az igeről. Például, az **учиться плавание / учиться плавать** szinonímnak tekintett variáns kapcsolatok. Mégis, az aspektus segítségével tetten érhető a különbség: a **?Смотри, вот он учится плавание** vitatható helyességű mondat, mert ebben a vonzatkapcsolatban nem fejezhető ki az aktuális folyamat. Infinitívusszal kapcsolva azonban már igen: **Смотри, вот он учится плавать**.

Végezetül — az aspektusbeli információk kapcsán — kitérek a **бояться** + infinitívusz (perf., imperf.) kapcsolat szemantikai sajátosságaira. Ugyanazt jelenti-e (egyszeri cselekvésről van szó) a **Боясь остаться один** és **Боясь оставаться один** mondat? Természetesen nem; mint ahogy a **Боясь умереть** és a **Боясь умирать** is más-más szituációra vonatkozik. A **бояться** + befejezett infinitívusz statisztikailag túlsúlyban van ugyan, de lehet kötelező a **felvett** igealak is, — a szemléletforma megválasztását csak az értelemi-szemantikai megközelítéssel magyarázhatjuk meg. Vö.: **Я боясь отпустить (?отпустить) дочку в школу одну**.

Mindezen információk, a sok más tudnivalóval egyetemben, lényegesen tömörebb (szinte "kicsontozott") interpretálásban fogalmazódnak meg egy latin bázisú rövidítés- és szimbólumrendszer segítségével. Az ezzel való előzetes megismerkedés némi többletmunkát kíván a kombinatorikus szótár használójától, de amikor napjainkban egyre tért hódít a nyelvi jelenségek formalizált, matematizált leírása és számítógépre vitele, talán mind kevesebben idegenkednek majd az információ átadásának és befogadásának ilyen, az iskolákban ma még szokatlan módjától.

A SZINTAXIS C. TÁRGY TEMATIKÁJA AZ EGYETEMI OROSZ NYELVOKTATÁSBAN

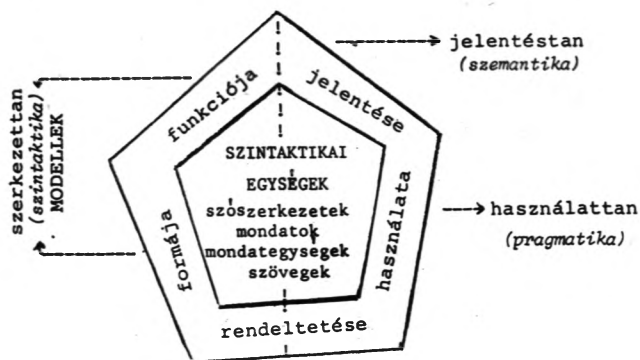
Pete István (Szeged)

A. de Groot (Общее языкознание, М. 1972:259) szerint a szintaxis tárgya a morfológiától kezdve a mondat elméletével bezárólag bármi lehet. Ezt megerősíti Budai László *English Syntax*, Bp., Tankönyvkiadó, 1981. c. könyve, amely a következő négy fő fejezetből áll: I. The Verb Phrase, II. The Verbal Phrase, III. The Noun Phrase, The Prepositional Phrase, The Adjectival Phrase, IV. Sentences: Structure of the Sentence, Compound Sentences, Complex Sentences. A könyv végén az Appendix c. fejezet Irregular Verbs, Nouns, Numerals, Irregular Forms of Comparison c. részekből áll. A szintaxis elméleti alapjainak az ingatagságát bizonyítja, hogy Budai Lászlónak ezt a 641 oldalas munkáját a Tankönyvkiadó 1981-ben *English Grammar* címmel minden változtatás nélkül megjelentette. Az utóbbi évtizedekben a szintaxis tematikája bővült. 1982-ben pl. Berlinben az Erich Schmidt kiadónál megjelent Ulrich Engel *Syntax der deutschen Gegenwartssprache* c. könyve. 7. fő fejezetének a címe *Text*. Az ún. pedagógiai nyelvtan szerint (vö. James Noblitt *Pedagogical Grammar. Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation, International Review of Applied Linguistics*, 1972, 10, 313-331) az idegen nyelvek tanításában a Szintaxis c. tárgy tematikája különbözhet e tárgynak anyanyelvi tematikájától. Az anyanyelvi kompetencia hiánya miatt fontos annak a tudatosítása, hogy mi a helyes és mi a helytelen. Vagyis egy ún. *Gebrauchsgrammatik* szerepét is fel kell vállalnia. Ebből következik, hogy az egyes fejezetek arányai nem eshetnek egybe egy tárgy anyanyelvi és idegen nyelvi tematikájában. A szintaxis tárgyának én a *szintaktikai egységeket* tekintem. N. Ju. Svedova (БР, 1974/1) öt szintaktikai egységet különböztet meg: a szóalakot, a szó szerkezetet, egyszerű mondatot, összetett mondatot és a szöveget. Én a szóalakok leírását a morfológiába

utalom. Az egyszerű és összetett mondatok közé felvettem egy átmeneti kategóriát, amelyet az orosz nyelvtenok простое осложнённое предложение-nek neveznek. Az összetett mondatok tana és a szövegtan között szintén van egy átmeneti egység, amelynek egyes német nyelvtenokban *Satzgemeinschaft*, *Kleintext*, némelyik orosz nyelvtenban pedig сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое a neve. Ennek alapján a Синтаксис русского языка для венгерских студентов-русистов C. munkám a következő fő fejezetekből áll:

1. SZÓSZERKEZETTAN,
2. MONDATTAN:
 - a) egyszerű mondatok,
 - b) egyszerű szövegdékes mondatok,
 - c) összetett mondatok,
3. MONDATEGYSÉGTAN,
4. SZÖVEGTAN.

Ezek a fejezetek nem egyenrangúak. A szintaxis gerincét az egyszerű mondatok tana képezi. A következő problémát e 4 szintaktikai egység leírásának a szempontjai jelentik. Peter Eisenberg *Grundriss der deutschen Grammatik* (Stuttgart, 1968) c. munkájában pl. a szintaxis formaleírást jelent. ("Unter Syntax verstehen wir ausschließlich die Lehre von der syntaktischen Oberflächenform, eben von der Form selbst..." (S. 22.)). Az ilyen egyoldalú leírás ma már elavult. (Vö.: Roman Jakobson: *Linguistics without meaning is meaningless* 'Лингвистика без смысла бессмыслица'). Nálam a szintaktikai egységek leírása p e n t a g o n á l i s szempontú, amennyiben az kiterjed az egyes egységek formájára, funkciójára, rendeltetésére, jelentésére és használatára, valamint rangsorára. Vö.:



A pentagont középen kettészelő vonal azt jelképezi, hogy a leírás lényegét tekintve egy formai és tartalmi részből áll. A rendeltetés szerinti leírásban egyformán fontos szerepet játszanak a formai és tartalmi szempontok. Vö. pl. a közlő és kérdő mondatok különböző típusainak az elhatárolását. A leírás kiindulópontját a középiskolai magyar nyelvtankönyvektől eltérően a legkisebb szintaktikai egységek, a szószervezetek képezik. Minden szintaktikai egység leírása a formával kezdődik. Formán szerkezeti elemeket, funkción a szerkezeti elemek egymáshoz való viszonyán létrejött szerepet értem. *A silyfős tenér serésen megnog-ta a tibát és földködi a tibukát* típusú mondatok azt bizonyítják, hogy a szintaktikai egységek formája és funkciója szoros kapcsolatban van. E "magyar" mondatokban a nyelvtani kategóriák jelentése alapján meg lehet állapítani pl. minden szónak a funkcióját a mondatban és az egész mondat szerkezeti típusát. A szintaktikai egységek jelentését az egyes modelleknek a logikai és denotatív kategóriákhoz való kapcsolódása alapján lehet megállapítani. Logikai és denotatív jelentéseket nem a priori, hanem a nyelvi formák alapján írok le. A pragmatika a nyelvi jelek és azok használói közötti viszonyt foglalkozik konkrét szituációban. A szintaktikai egységek rendeltetése pedig a beszélő, a címzett és a valóság közötti kapcsolat alapján alakul. A Вверх по лестнице, ведущей вниз, Круглый стол с острыми углами (В. А. Звегинцев) első olvasásra értelmetlennek tűnő szintaktikai egységek megléte azt bizonyítja, hogy a tartalmi mondanivalónak döntő szerepe van a szervezetek megformálásában.

Több nyelvész egy metanyelv alapján történő formalizált leírás híve. A formalizálásnak önmagában semmiféle új ismeretközlő értéke sincs, nem szavatolja egy kijelentés helyességét, - írja Ulrich Engel professzor. (Vö.: *"Formalisierung allein bietet also keinerlei Gewähr für die Richtigkeit einer Aussage. Damit hängt zusammen, daß Formalisierung keinen eigenen Erkenntniswert besitzt"*. Id. mű, 41.). Az $S - NP + VP$ (vö.: КУРС, 458) formula pl. ugyanazt jelenti, mintha azt mondom, hogy a kétrészes mondatok alanyi és állítmányi részből állanak. De mivel nem morfológizálja a mondatant, megvan az az előnye, hogy általánosabb érvényű igazság értéke van. Az olyan mondatok vonatkozásában is igaz, amelyeknek az alanyi részében semmiféle NP sem található. Pl.: "Но" - это союз. "Пролетарии всех стран, соединяйтесь" - это лозунг.

A rendelkezésre álló szűk keretek között a szintaxis mondat-tani részének a vázlatos tematikáját szeretném ismertetni példák nélkül.

Az egyszerű mondatok szerkezetében e predikatív egységek kifejezési módja szerint kétrészes és egyrészes tagolható és tagolatlan *mondattípusokat* különböztetnek meg. Vö.: Нec как сказка! - Чy-дечно! - Ах! A mondaton belüli *függőségi viszonyokat* az ún. többlépcsős függőségi elemzés szerint mutatom be. E szerint vannak módosító szó nélküli és módosító szavas főmondatok, kötelező és szabad bővítményes bővített mondatok. A tagolatlan mondatokat kivéve mindegyik mondattípus lehet teljes és hiányos. A különböző szerkezetű *mondattípusok kapcsolatát* a diathesis (elsődleges és másodlagos mondattípusok), a predikatív viszony elemeinek megfordíthatósága és a mondat-tani paradigma alapján tárgyalom. Ismertetem Papp Ferenc transzformációs elemzését.

Az egyszerű szövdéses mondatok c. fejezetben halmazott, hozzárendelt, kiemelt mondatrészes, közbevetett szavas, közbeszúrt elemes, hasonlító, célt jelölő szerkezetes, indulatszavas és megfogalmazó szövdéses mondatokkal foglalkozom.

A következő fejezetek tárgya az összetett mondatok, az állító és tagadó mondatok. A tagadó mondatok kifejezhetnek átagadást, határozatlan, részleges, teljes vagy nyomósító tagadást. Vannak kombinált tagadó mondatok, a magyarban felesleges tagadást tartalmazó mondatok.

A *rendeltetés* szerinti mondattípusok c. fejezetben a közlő (kijelentő, felkiáltó, óhajtó, felszólító) és kérdő mondatok leírása következik.

A *mondatok jelentéstana* c. fejezetben a szemantikai alany, a szemantikai állítmány, szemantikai tárgy, birtokviszonyok, tulajdonságviszonyok, szemantikai konkretizátorok (térbeli, idő-, ek-sági, célt jelölő, feltételes, megengedő, eredetet jelölő, hasonlító, megfeleléseket, *mennyiséget* stb. jelölő viszonyok bemutatása található.

A *mondat használattana* c. fejezet foglalkozik a beszédaktus-elmélettel, a nyilatkozatnak a beszélőre, a címzettre irányuló kategóriáival, a személyek közötti viszonyok jellemzőivel és a beszédaktus belső szervezettségével.

A grammatikák pluralitásának elvéből következik a leírás többféle lehetősége.

PACSAI IMRE

A SZINONIMA KAPCSOLATÚ ALKOTÓRÉSZEKBŐL ÁLLÓ

MELLÉRENDELŐ ÖSSZETÉTELEKRŐL

A mellérendelő szóösszetételek vizsgálatának gazdag szakirodalma van. Ennek ellenére egy-egy újabb aspektusú elemzés bizonyos kiegészítéssel szolgálhat vonatkozásukban.

A magyar mellérendelő összetétel fogalmának kialakításában fontos szerep jutott PAIS DEZSŐNEK, aki összegezte s tisztázta az adott kategóriával kapcsolatos megfogalmazásokat, véleményeket. GELEI KATONA, GYARMATHY SÁMUEL, BALASSA JÓZSEF, GOMBOCZ ZOLTÁN, KUNOS IGNÁCZ, KELEMEN JÓZSEF, FOKOS DÁVID képviselik az elődöket s a kortársakat e kérdéskör vizsgálata terén.

PAIS DEZSŐ (1951) a mellérendelő összetételek egyik alcsoportjaként említi a rokon értelmű alkotóelemekből álló kompozitákat.

Ezen összetételek ősi voltára mutat rá ZELLINGER ERZSÉBET (1990), aki az ősmagyar és ómagyar kort jelöli meg kialakulásuk időpontjául. N. KAJDAROV (1959) véleményével megegyezik e feltételezés, aki a "Kul Tegin emlékére" c. VIII. században keletkezett mű példáit hozza az ősi eredet bizonyítékául.

A konfrontatív vizsgálat során a finnugor (magyar, mordvin, komi), a török (oszm. török, kazah, ujjur), indo-muzulmán (hindi), sino-tibeti (kínai) nyelvekből vett kopulatív összetételeket hasonlítottam össze, közöttük a szinonim kapcsolatú mellérendelő összetételeket.

A szinonim összetételek hasonló funkciójúak a vizsgált nyelvekben. Az egyik alkotórész jelentése kiegészíti a másik komponens jelentését. Az összegződő jelentés fokozott, erősebb mint az alkotórészek egyedi jelentése. A létrejött lexéma a szemikus mezőn (szemantikai sor PAVLENSZKAJA 1964) belül maradva szinonimája az őt alkotó elemeknek.

bú + bánat - búbanat

ujgur: man - zar (bánat - bú > melankólia)

kínai: wei - da (nagy + óriási > hatalmas)

komi: ujdöm - verdöm (táplálás - etetés > gondozás)

hindi: rob - dab (félelem - rettenet > rettegés)

KÁROLY SÁNDOR (1970), A. V. LAGUTYINA (1967), M. F. PAVLENSZKAJA (1964) hasonlóképp foglal állást a szinonimák kialakulásával kapcsolatban. Kialakulásukban a nyelvi társadalmi kapcsolatok szerepére mutatnak rá. Ezt erősíti meg a szinonim kopulatív összetételek vizsgálata.

Az ujjur nyelv mellérendelő összetételeiben a komponensek egyike a törökség szókinszét példázza, a másik elem valamelyik vele kontaktusban álló (vagy állt) nép nyelvéből kölcsönzött szó. Az ujjurban arab, perzsa, kínai szavak állhatnak a török eredetű szó szinonimájaként. N. KAJDAROV (1959), KÁROLY SÁNDORHOZ hasonló véleményt alkot kialakulásukkal kapcsolatban.

A. P. BARANNYIKOV (1928) a hindi nyelv kopulatív összetételeit alkotó szinonim komponensek között mutat ki hasonló kontaktusra visszavezethető párhuzamot. A hindi szinonim összetételekben szanszkrit, arab, perzsa, urdu, hindi kombinációkat mutat be. M. N. SZOLNCEV (1979) a kínai szinonim összetételekben a venjan - putunhua kombinációra épülő sajátos belső kontaktust elemzi.

A magyar rokon értelmű komponensekből álló összetételek etimológiai vizsgálatát végezve a fent említett törvényszerűségeket láttam érvényesülni.

A kopulatív összetétel egyik tagja ősi finnugor eredetű, a másik 54,5% idegen eredetű (török, szláv, alán, latin). Az egyik komponens ismeretlen eredetű: 20,4%, bizonytalan eredetű: 9,4%, elhomályosult jelentésű: 2,2%.

A 86,1% statisztikai adat megerősíti a szinonimák kialakulásáról KÁROLY SÁNDOR által megfogalmazott tézist. Egyben további támpontul szolgál a kopulatív összetételek areális körülhatárolásához.

Az ujjur, hindi nyelv a kölcsönzó mellé helyezve magyarára annak jelentését, egyben egymást erősítik jelentésben, stílusjegyek vonatkozásában, úgy a magyar nyelv szinonim összetételei is

egy térben és időben körülhatárolható kontaktusra utalnak, s feltételezhető a statisztikai adatok alapján a funkcióbeli hasonlóság.

Irodalom

- BEKE ÖDÖN: A finnugor szóösszetételhez (NyK XXXII 346-356)
- FOKOS DÁVID: Urali és altáji összehasonlító szintaktikai tanulmányok (NyK LXVIII. 14-45 p.)
- GRÉTSY LÁSZLÓ: Az összetétel meghatározásának kérdéséhez (MNY LII 69-76)
- KÁROLY SÁNDOR: Általános és magyar jelentéstan. Bp. 1970.
- KELEMEN JÓZSEF: Szempontok az ikerszók vizsgálatához. MNY XXXV (1939) 236-247.
- PAIS DEZSŐ: Kérdések és szempontok a szóösszetételek vizsgálatához. (MNY XLVII /1951/ 140-155)
- ZELLINGER ERZSÉBET: Mellérendelő összetett szavak az ősmagyar és korai őmagyar korban. Bp. ELTE 1990. 269-275)
- БАРАННИКОВ, А. П.: Парные слова в новониндийских языках (1928)
- БАТАЛОВА, Е.: Восточные финно-угорские языки (коми). М., 1978.
- ГАДЖАЕВА, А.: Ареальные исследования тюркских языков. 1981.
- КАЙДАРОВ, Н.: Парные слова в уйгурском языке. 1959.
- СОЛНЦЕВА-СОЛНЦЕВ: Теоретическая грамматика современного китайского языка. М. 1979.
- U. WEINREICH: Languages in Contact 1970 Mouton. The Hague-Paris

KISS KÁLMÁN

ELSŐ OROSZ NYELVTANAINK, NYELVKÖNYVEINK

Hazai orosznyelv-oktatásunk, -tanulásunk története a XIX. század közepéig nyúlik vissza. A rendelkezésre álló adatok szerint Pesten már 1849-ben van oroszoktatás. A 17 nyelven beszélő Ferencz József tanította a pesti egyetem hallgatóit többek között oroszra is. Ő azonban elsősorban gyakorlati tevékenységet fejtett ki, publikációja nem maradt fenn.¹

A tényleges kezdetekhez két szálon juthatunk el. Elsőként számos mű háttérében azt a tényt említhetjük meg, hogy Magyarország századunk első két évtizedéig soknemzetiségű ország, s így számos népnek, köztük szlávajkúaknak is hazája volt. A történelmi Magyarország északkeleti részének több megyéjét is benépesítették a ruszinok (kárpátukránok).² A XIX. század nemzeti-újjaszületési mozgalmi ezen a területen is változásokat hoztak, és az eltérő politikai, társadalmi célokért küzdő csoportok elképzelései három irányzat létrejöttét eredményezték. A szabadságharc orosz segítséggel történő leverése után a ruszofil jelleg érvényesült,³ amely mellett azonban létezett egy ruszinofil, illetve hungarofil irányzat is, majd a századforduló táján egy újabb tendencia bontakozik ki: ukrainofilizmus.⁴ Valamennyi irányzat egy-egy általa kívánatosnak tartott jövőképet képviselt, s mivel a tét nagy volt, igyekeztek minden tőlük telhetőt megtenni céljaik elérése érdekében. A harc elsősorban a publicisztika eszközeivel az irodalmi nyelv kérdésében zajlott.⁵

Témám szempontjából a Dobránszky Adolf-vezette ruszofilizmus játszik fontos szerepet, amelynek rövid ideig érvényesülő dominanciája alatt több orosz nyelvtan is napvilágot látott. Mivel, amint azt nyelvtanaink egyik szerzője, Rakovszky János is hangsúlyozza, a ruszofilek mindig irodalmi és kulturális egyesülést

akartak a nagyorosz nyelvvel, céljuk az orosz irodalmi nyelv terjesztése volt, azé a nyelvé, amelynek nyelvtanát A. Duchnovics, Szabó Kiryll és Rakovszky János írták.⁶ Érdekessége ennek a mozgalomnak, hogy képviselői elsősorban papok voltak, mivel a világi értelmiség vagy elmagyarosodott vagy pedig korábban kivándorolt Oroszországba, ahol képzettségének és tehetségének megfelelő állásokba került.⁷ A nagyorosz nyelv terjesztéséhez szükséges keretet az 1864-ben Ungváron alapított Szent Bazil Társulat alapszabálya is biztosítja, amelyben célul tűzték ki (iskolai) könyvek és folyóiratok szerkesztését, terjesztését.⁸

Terjedelem hiányában csak a magyar nyelven vagy részben magyar nyelven írott, az orosz nyelv tanulását segítő könyveket említem. Rakovszky János (1815-1885) magyar nyelven írott orosz nyelvtana 1867-ben jelent meg.⁹ Feltételezésem szerint Rakovszky könyvét nem igazán a magyarok számára készítette, sokkal inkább ruszin honfitársai részére, akik sok esetben magyarul jobban tudtak, mint oroszul. Így tehát a magyar mintegy a közvetítő nyelv szerepét töltötte be a nagyorosz nyelv tanulásában. Erre egy korábbi írásomban igyekeztem tartalmi és formai bizonyítékokat felsorakoztatni, ezért ezt most csak érintőlegesen tárgyalom.¹⁰

Időben megelőzte Rakovszky nyelvtanát Szabó Kiryll (1838-?) orosz nyelven írott orosz nyelvtana.¹¹ A szerző, aki 1862-től az ungvári főgimnázium orosz nyelv és irodalom tanára, 1865-ben jelentette meg művét a középiskolai ifjúság részére, amelyet nemcsak Ungváron, hanem más városokban is használtak, például Eperjesen, Munkácson, Máramarosszigeten.¹² Szabó Kiryll könyve orosznyelvűsége miatt nem is tartozna szorosan e témához, ha nem tartalmazna egy figyelemre méltó fejezetet, éspedig egy orosz-magyar nyelven készített szótárt. Ebben mintegy 60 oldalon keresztül 3-4 ezer szót és azok magyar megfelelőit találjuk meg. Jóllehet, ez a könyv tankönyvnek készült, és így nem is válhatott olyan közhasználatúvá, mint Rakovszky könyve vagy a később megjelentetett Mitrák-féle szótár, meglátásom szerint azonban szótárírásunk szempontjából mindenképpen említésre méltó. Bizonyára a tankönyv orosz példanyagának megértetése volt Szabó célja, amikor szótárát orosz-magyar nyelven készítette el, és feltételezhetően hasznos segítség lehetett a szintén általa összeállított orosz nyelvű

antológia olvasása közben is.¹³ A korabeli kritika dícsérettel fogadta Szabó Kiryll nyelvtanát és a szótárrészt, erről tanúskodik a Bécsben kiadott "Zolotaja gramota"-beli könyvismertetés is, amelynek szerzője érezhetően russzofil beállítottságú volt.¹⁴

E könyvek sorába kíváncszna még a Sztripszky Hiador által említett "Oroszul egy óra alatt" című orosz nyelvtan is, amely szintén a russzofil irányzat valamely tagjának tollából származhatott.¹⁵ Erről a könyvről azonban a szerző nem közölt részletes bibliográfiai adatokat, így eddig nem sikerült nyomára bukkannom.

Az orosz nyelv tanítását segítette elő Mitrák Sándor (1837-1913) szótára is,¹⁶ amelynek tudományos értékeit Balczyk Emil is méltatta.¹⁷ Mitrák lelkész-esperes volt, de hírlapírói működése Rakovszkyhoz hasonlóan említést érdemel.¹⁸ Mitrák szótárát a magyarországi orosz lexikográfia fontos állomásának tekintik, bár itt még egyértelműbb, hogy ez főként a kárpátukrán értelmiség számára készült, hiszen a helyi sajátosságok is jól tükröződnek benne.¹⁹ A nagyorosz szavakon túl ugyanis a szótár a Rakovszky által összegyűjtött egyházi szláv, illetve a Szilvay Iván gyűjtötte helyi népnyelv szavait is tartalmazza. Bár a szótár hamar elkészült, a megjelenéséig azonban sok idő telt el: 1870-81 között a Szent Bazil Társulatnál van, ahol közben vezetőségváltás történt, s az új vezetőség politikai okokra, az Akadémia pedig tudományos hiányosságokra hivatkozva nem akarja azt megjelentetni. Végül Mitrák saját költségén adja ki a szótár első részét. Szabó Eumén jónak találta a szótárt, szerinte Mitrák tökéletesen ismerte az orosz és magyar nyelvet, így a szavak árnyalatait is. Ő maga is mindig használta azt a tanítás során az ungvári főgimnáziumban.²⁰ Fencik pedig utal arra, hogy a szótárt a két világháború közötti időben felhasználták orosz könyvek, így egy ábécéskönyv és két olvasókönyv készítéséhez.²¹

Mint látható, az ismertetett munkák az 1860-70-es években a ruszin nemzeti újjászületési mozgalom russzofil talaján jöttek létre, amelyek azonban a bevezetőben előrebocsátott másik szálon megjelenő igény kezdeti kielégítését is szolgálták. Ez az igény az orosz nép irodalmának, nyelvének, kultúrájának megismerésére irányult, s ehhez közvetlen gyakorlati segítséget új, magyar nyelven írott orosz nyelvtanok és nyelvkönyvek nyújtottak. Az

orosz nyelvvel való foglalkozást az is indokolta, hogy előtérbe került a magyar nyelvben talált szláv elemeknek és a mögöttük rejlő kapcsolatoknak a kutatása is.²²

1888-ban egyszerre két új könyv is megjelenik: Asbóth Oszkár Gyakorlati orosz nyelvtana és Szabó Endre Zsebbe való orosz nyelvtana. Mindkettő magyar nyelven íródott, és Rakovszky nyelvtanához képest az a lényeges különbség, hogy nem tételes nyelvtant írtak, hanem praktikus céloknak megfelelő műveket. Asbóth könyvéről Ferenczy Gyula készített tanulmányt, amelyben rámutatott a mű számos gyakorlati érdemére.²³ Asbóth, aki a magyarországi szlavisztika első kiemelkedő képviselője, s egyben a rusz-szisztikáé is, a könyv címétől eltérően nem nyelvtant, hanem jó érzékkel - látva a grammatika és lexika közötti szoros kapcsolatot, és így lexikai részleteket is beiktatva - valójában nyelvkönyvét írt, ezzel jobban segítette elő a nyelv tanulását. Ugyanezt a módszert követte munkájában Szabó Endre is.²⁴

Ezek a művek még csak előfutárai a modern értelemben vett nyelvkönyveknek. Ilyenek megjelenésére csak a XX. század első évtizedeiben került sor. Ekkoriban jelentek meg ugyanis a Rozsnyai gyors nyelvmesterei-sorozatban (1906), majd Munkácsy Mihály és más szerzők²⁵ tollából olyan orosz nyelvkönyvek, amelyek mind tartalmukban, mind formájukban, illetve módszertanukban a nyelvtanulásnak egyre korszerűbb eszközeivé váltak.

Jegyzetek

- 1/ Э. Балецкий: Краткий очерк русско-венгерской лексокографии. Studia Russica. Вр., 1978. I. 12. és Йозеф Бихари: Состояние и задачи русистики в Венгрии. Acta Academiae Paedagogiensis Agriensis. XIII. Eger, 1975. 250.
- 2/ Ruszinok laktak a történelmi Magyarország déli vármegyéiben is. VÖ: Udvari István: Adalékok a XVII-XVIII századi kárpát-ukrán migráció történetéhez. A miskolci Herman Ottó Múzeum Közleményei 22. (1984) 34-38. és Udvari István: A bács-szerémi ruszin nyelv magyar jövevényszavainak fonetikai meghonosodása. Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis 10/E (1985) 61-83.

- 3/ Udvari István: A. P. Csehov színművei ruszin nyelvű fordításainak orosz elemeiről. In: Filológiai tanulmányok A. P. Csehov műveiről II. Kiadja a Bessenyei György Tanárképző Főiskola. Nyíregyháza, 1987. 170.
- 4/ Mayer Mária: Kárpátukrán (ruszin) politikai és társadalmi törekvések 1860-1910. Bp., 9.
- 5/ Jelen dolgozatnak nem áll módjában a bőséges orosz vagy más nyelven írott szakirodalmat ismertetni, amely főként a századforduló előtti és utáni szerzők tollából származik.
- 6/ Ев. И. Сабовъ: Русскій литературный языкъ Подкарпатской Руси и новая грамматика русскаго языка для среднихъ учебныхъ заведеній Подкарпатской Руси. Мукачево, 1925. 5-6.
- 7/ Perényi József: A ruszinok történetének vázlata. Kandidátusi értekezés tézisei. Bp., 1954. 6.
- 8/ Medve Zoltán: A magyarországi orosz nyelvű sajtó a XIX. század második felében. Russzisztika '90. XVI. Tézisek. Debrecen, 1990. január 25-26. 10.
- 9/ Rakovszky János: Orosz nyelvtan. Budapest, 1867.
Itt jegyzem meg, hogy a Rakovszky neve utáni évszámokat tekinthetjük valós életrajzi adatoknak. A Szinnyei József: Magyar írók élete és munkái. Bp., 1906. XI. kötetének 531-2. oldalán található Rakovszkyról szóló részben valószínűleg egy másik Rakovszky János adatait is feldolgozták, ez az oka az eltérő születési és halálozási dátumnak.
- 10/ Kiss Kálmán: Egy múlt századi orosz nyelvtan, Rakovszky János: Orosz nyelvtan (Buda, 1867). A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei 12/C. Nyíregyháza, 1990. 197-203.
- 11/ Кирилъ Сабовъ: Грамматика русскаго письменнаго языка. Унгарь, 1865.
- 12/ Енгені Недзельскій: Очеркъ карпаторусской литературы. Ужгородъ, 1932. 188.
- 13/ Кирилъ Сабовъ: Краткий сборникъ для упражненія въ русскомъ языкѣ. Унгарь, 1869.
- 14/ Грамматика письменнаго русскаго языка, по образцу лучшихъ авторовъ, составлена Кирилломъ А. Сабовымъ. In: Золотая грамота. Вена. 1865. № 12. 98-99.

- 15/ Sztripszky Híador: Moszkophilismus, ukrainismus és a hazai rusznákok. Budapesti Szemle CLIII. 1913. 282.
- 16/ Mitrák Sándor: orosz-magyar szótár. Ungvár, 1881; Magyar-orosz szótár. Ungvár, 1922.
- 17/ Э. Балецкий: Русское языкование в Венгрии. Studia Slavica, Tomus 1. Bp., 1955. 462.
- 18/ Szabó Oreszt: A magyar oroszokról (Ruthének). Bp., 1913. 81.
- 19/ Э. Балецкий: Краткий очерк... 20.
- 20/ Евменій Сабовъ: Рѣчь при открытіи памятника О. А. Митраку-Материну въ Мукачевѣ 7. VI. 1931. Ужгородъ, 1931. 12-13.
- 21/ Д-ръ Степанъ А. Фенцикъ: Почему мы открываемъ памятникъ А. А. Митраку? Ужгородъ, 1931. 3-4.
- 22/ Э. Нидерхаузер: 30 лет венгерской славистики. Studia Slavica Hung. XXI. 1975. 1.
- 23/ Ferenczy Gyula: Asbóth Oszkár nyelvтанáról mai szemmel. Modern Nyelvoktatás I. (1963) 1-2. sz. 74-79.
- 24/ Galló András - Pintér Erika: Orosz nyelvkönyveink száz éve. 1986. 16-23.
- 25/ Munkácsy Mihály: Orosz nyelvтан. Bp., 1920; Boghen György: Gyakorlati orosz nyelvтан. Bp., 1920; Nagy Iván: Orosz nyelvтан. Bp., 1923.

DRAHOS JÓZSEF

AZ IGESZEMLÉLET (ASPEKTUS) AZ EGYES NYELVEKBEN

Az utóbbi 5-6 évben az igeszemléletről (aspektusról) szóló tanítás, amelyet a szláv és nem szláv nyelvek anyagán dolgoztak ki egy külön tudománygá, aspektológiává vált. Ez a tudományág az aspektualitás egész szféráját átfogja és az aspektuson kívül foglalkozik különféle más, hozzá hasonló és azzal határos jelenségekkel tartalmi funkcionális-szemantikai vonatkozásban, így pl. terminativitás/aterminativitás (határpontosság/határpontnélküliség, предельность/непредельность) cselekvésmód (способ действия, Aktionsart), aspektualitás (аспектуальность, Aspektualitát, Aktionaltát) és taxis fogalmak kutatásával¹.

Az igeszemléletet (вид) nem egy, hanem három értelemben használjuk : 1) legközvetlenebb, legszűkebb jelentésben a szláv nyelvek grammatikai kategóriája a folyamatos és befejezett szemlélet (perfektívum/imperfektívum) kéttagú szembenállásával; 2) továbbiakban az igeszemlélet terminusát kibővítetten nemcsak a szláv grammatika, hanem az általános nyelvészet minőségében is használják az ógörögben a praesens/aoristos/perfektum tő háromtagú korrelációjaként, a latinban az infektum/perfektum szembenállásaként, az angol nyelvben a Continuous/nonContinuous igeidők oppozíciójaként és a francia nyelvben az imparfait/passé simple (és passé composé) múlt idők szembenállásaként; 3) végül legtágabb és szétfolyó értelemben bármely nyelv összes általában az igében lévő olyan jelenségek kifejezésére, amelyek kapcsolatosak a cselekvés időben való lefolyásának és elosztásának jellegével vagy a beszélőnek ezen lefolyás elképzelésének módjaival?²

Az orosz nyelvben igen fontos A.M. Peskovszkij igeszemléleti meghatározása: "Az igeszemlélet rámutat arra, hogyan folyik le és hogyan osztozik el időben az igével jelölt cselekvés (jelenség, esemény, szituáció, állapot stb.)."³ A.M. Peskovszkij az igeszemlélet meghatározását nemcsak az igeszemléletre, hanem az aspektualitásra, azaz az ige cselekvésmódjaira is vonatkoztatta.

Amint A.M. Peskovszkij meghatározásából kitűnik, hogy az igeszempléletnek kapcsolata van az idő fogalmával, de nem a külső idővel, hanem a cselekvés belső időbeli strukturájával. A szemléleti jelentésekben az idő eszméje másképpen jelenik, éspedig magának a kifejezett cselekvésnek belső inherens tulajdonságaként. Konkrétan olyan jelentésekről van szó, mint a tartósság/pillanatnyiség, megszakítottság/megszakítatlanság, a belső határ megléte és annak hiánya stb.⁴

Nagyok sok nyelvre vonatkozóan kielégítő módon az igeszemplélet kategóriájának szemantikája általában még nincsen kidolgozva. Az egyik legjobban tanulmányozott oppozíció a befejezett és folyamatos szemlélet oppozíciója (nemzetközi terminológiával perfektivum/imperfektivum) az orosz és szláv nyelvekben. Reális alapja a cselekvés belső határának elérése, el nemérése. A befejezett szemlélet a cselekvés oszthatatlan egészét tükrözi a folyamatos szemlélet pedig fejezi ezt ki.⁵

V.G. Gak megállapítja, hogy az orosz nyelvben a befejezett szemlélet invariáns jelentése a teljesség, az oszthatatlan egész (неделимая целостность) és a folyamatos pedig a folyamat (процессуальность) különbségével fejezhető ki és gyakran a befejezett szemlélet jelentése használatban egybeesik a francia passé simple (passé composé) és a folyamatos szemléletű pedig az imparfait jelentésével: Il parlait (imparfait) "Он заговаривал", Ő beszélt; Il parla (passé simple) "Он заговорил", Elkezdett beszélni.⁶

A progresszív (Continuous) és a nem progresszív igeidők oppozíciója tartalma szerint kissé távolabb van a perfektivitás oppozíciójától. Ez az oppozíció az angol, spanyol, portugál és más nyelvekben fordul elő. A progresszív kategorialis jelentését a folyamatosság határozza meg, amely egyesül a cselekvés konkrétságával. A progresszív alakjait jelenben, múltban és jövőben is képezi. (I am writing. I was writing. I shall be writing.) A nem

progresszívnek nagyon nagy szemleges aspektuális jelentése van és mint általános szemlélet kell értékelni.

B. Comrie így határozza meg az aspektus definícióját: "aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of situation"⁷, tehát az ige szemlélet a szituáció belső időbeli szerkezet szemlélésének különböző módján. Rámutat arra is, hogy az ige szemlélet egy ige két idejével fejeződik ki: a Continuous-non-Continuous igeidővel: He is reading - He reads; He was reading - He read; He will be reading. Szerinte a perfektivitás egy egész szituációt jelöl (kezdetével, közepével és végével). Az imperfektivitásnál pedig egyértelműen utalás történik a cselekvés belső időszerkezetére, belülről szemlélve a szituációt. Az angol nyelvben ez kifejezést nyer az used + főnévi igenév múlt idejű analitikus alakokkal és szembenáll az egyszerűséget kifejező Past Indefinite-vel. I used to be a good lawyer once. "Valamikor én jó ügyvéd voltam." B. Comrie szemléletnek tartja és ezt a szemléletet "Habitnal" terminussal jelölte.

W. Admoni megállapítja, hogy a német nyelvben nincs olyan morfológiai rendszer, amely az összes német igéket két nagy kategóriára a befejezett és folyamatos szemléletek kategóriájára képes lenne felosztani, amint ez az orosz nyelvben van. Továbbá hiányzik a német nyelvből egy olyan specializált időrendszer, amilyen az angol nyelvben van, amely ki tudja fejezni az ige szemléletet is. A német nyelv tehát az Aktionsart kategóriáját ismeri az aspektus kategóriáját nem.⁸ Általában ezen a véleményen van az aspektológusok többsége is.

A magyar nyelv aspektusrendszerének teljes kidolgozását Szabó Zoltán kolozsvári nyelvész vetette fel. Erre reagált Wacka Balázs "Az igeaspektusról" (Magyar Nyelvőr 72 évf. 1976. 1 szám) és "Az aspektus oktatásáról" (Magyar Nyelvőr 82. évf. 1983. 2. szám) szóló munkáiban. Az első munkájában az egyidejűségre és az

utóidejűségre próbálta felépíteni elméletét. A második munkájában arra a következtetésre jut, hogy a magyar nyelvben az aspektus lexikai-szintaktikai kategória.

Kiefer Ferenc "Az előfeltevések elmélete" (Budapest, 1983) című munkájában megadja a magyar aspektusrendszer vázlatát: "Az aspektus és a mondat szerkezete" című munkájában kidolgozza ezt a rendszert. Az aspektust a mondat szemantikai kategóriájának tekinti, de lehetségesnek tartja az ige morfológiájával való kifejezhetőségét is. Aspektus elméletének kidolgozásában bizonyos mértékben B. Comrie elméletét tartja szemelőtt.

1. Маслов Ю.С.: Очерки по аспектологии. Ленинград, 1984. с. 5. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Ленинград, 1987.
2. Маслов Ю.С.: Вопросы глагольного вида в современном зарубежном языкознании. Вопросы глагольного вида. Сборник. Москва, 1962. с. 7-10.
3. Пешковский А.М.: Русский синтаксис в научном освещении. Москва, 1956, с. 105.
4. Маслов Ю.С.: К основам сопоставительной аспектологии. Ленинград, 1978. с. 7. Он также: Очерки по аспектологии. Ленинград, 1983. с. 5-6.
5. Маслов Ю.С.: Очерки... с. 15.
6. Гак В.Г.: Сравнительная типология французского и русского языков. Ленинград, 1977. с. 151.
7. Comrie B.: Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge, 1976. p. 3-26.
8. Admoni W. Der Deutsche Sprachbau. Moskau, 1986. S. 176.

PONGRÁCZ JUDIT

DEFENZÍVÁBAN A SZAKNYELV?

A szaknyelvvvel, szaknyelvekkel foglalkozni, szaknyelvet tanítani az elmúlt 20-30 év nagy elméleti és oktatásmódszertani kalandja volt. Társadalmi igényből született a szaknyelv-oktatás, és mint minden igényes gyakorlati tevékenység, megteremtette a maga elméletét, amely visszahatott a gyakorlatra. A nagy társadalmi változások azonban a szaknyelv kutatását és oktatását sem hagyták érintetlenül. Így, sokunk számára váratlanul, de felmerült sok olyan gondolat, sor került több olyan intézkedésre, illetékesek tárgyalnak olyan tervekről, amelyek a címben megfogalmazott kérdést indokoltá tették. Természetesen, ha nagyobb összefüggésbe helyezzük a szaknyelvvvel kapcsolatos jelenlegi problémákat, mindez már nem is olyan meglepő. A történelem azt tanúsítja, hogy az evolúció időszakai elméletbarát korszakok, a revolúció rövidebb korszakai pedig inkább elutasítják az elméletet. De a politika, a gazdaság, a tudományok és az oktatás művelőinek tanulniuk kell abból, hogy a nagy társadalmi változások idején már sok gyereket kiöntöttek a fürdővízzel együtt. Sajnálatos módon újra terítékre került a kutató és a jó tanár szembeállítása. Majd ha tisztességesen tanítunk, akkor kutathatunk is, például a szaknyelvet, hangzik nem egyszer a nagylelkű "ígéret". Nem is nehéz elvenni a kedvet, főleg a fiatalok kedvét, a nyelvészeti, ezen belül a szaknyelvi kutatásoktól, ha azokat ingyen folytatjuk, az alternatívát pedig a jól fizetett nyelvórák jelentik a tanárok számára. A sok felmérés közé érdemes lenne egyszer egy olyat is befiktatni, amely azt vizsgálná, hogy kik tanítanak érdekesebben jobban, hogy kik képesek alacsony óraszámban is többet kihozni a szaknyelvoktatásból, mint a szakszövegolvasást: azok a tanárok, akik elméleti kérdésekkel is foglalkoznak,

vagy azok, akik pályájuk végéig megelégszenek azzal, amit hajdan az egyetemen hallottak, ha egyáltalán hallottak valamit a szaknyelv problematikájáról. A válasz a tapasztalatok alapján felmérés nélkül sem kétséges. Természetesen azok tanítanak jobban, akik figyelemmel kísérik az utat saját szakterületükön. Paradox módon az elmondottak ellenére a társadalom el is várja tőlünk, hogy lépést tartsunk az új elméletekkel és módszerekkel, hiszen miközben többen tagadják a szaknyelv, a szaknyelv kutatásának és oktatásának szükségességét, azért új, magasabb szintű elvárásoknak kell megfelelnünk a szaknyelvoktatással kapcsolatban is, mint korábban.

A szaknyelvi kutatások kiemelt és létjogosultságát illetően soha nem vitatott területe a terminológia kutatása, illetve a szaknyelvoktatásban annak oktatása volt. A nyelvészet szempontjából jelenleg a probléma az, hogy nem szabad beszűkíteni azt a területet, nem szabad elutasítani azokat a módszereket, amelyek a terminológiai kutatások során már kialakultak. A szaknyelv több, mint sajátos morfológia vagy szóképzés, és oktatása sem merülhet ki szólisták megtanításában. A modern terminológiai kutatásoknak szemantikai ihletésűeknek kell lenniük. Ez az oktatásba való átvitel miatt is nagyon fontos, ha másért nem, a nyelvi gazdaságosság miatt. Szemantikai megközelítésből igen sok köznyelvi szavunkról kiderül, hogy azok jelentésmódosulással, jelentésszűküléssel, ill. bővüléssel váltak szakszavakká. Így nemcsak az ún. "kemény" terminológia számít szakszókincsnek, hanem tanulóinkat képesek vagyunk olyan megközelítésre szoktatni a szemantika aspektusából, hogy elméletileg bármely szavunkból lehet szakszó, és akkor kiderül, hogy a szaknyelv nem is olyan "mumus" mint ahogyan sokan, sokszor azt beállítják.

A szaknyelvi kutatások nem terminológiai része elméletkövető jellegű. Ebből eredően bizonyos fáziskésésben van az általános nyelvészet mögött. Amikor a szaknyelv defenzívába kerül, ezt a körülményt könnyen ellene lehet fordítani mind a kutatás, mind az oktatás terén. A szaknyelvoktatást általában az alkalmazott nyelvészet kategóriájába sorolják. A szaknyelvoktatás valóban alkalmazott nyelvészet abban az értelemben, hogy művelői munkájuk során már kialakult elméleteket alkalmaznak. De a nyelvészek nem erre szoktak gondolni,

amikor a szaknyelv vonatkozásában alkalmazott nyelvészetről beszélnek. Sokkal inkább egy leszűkített, megszürt, ennek következtében óhatatlanul degradált nyelvészeti-fogalmat tételeneznek fel, ami helytellen és igazságtalan a szaknyelv kutatóival és oktatóival szemben. Mi lenne hát a kívánatos viszony a szaknyelv és a nyelvtudomány, a szaknyelv és a nyelvoktatás között? Nyilvánvalóan az elméletkövető fáziskésés megszüntetése. Ez természetszerűleg elvezetne a szakmai kommunikáció nyelvi anyagának a kommunikáció más területeiről származó beszédművekkel való egyenértékűségének elismeréséhez a kutatásban és az oktatásban egyaránt. Mindez leginkább a szövegnyelvészet és a nyelvészeti pragmatika alapján lehetséges. Érthető, hogy ez az ideális eset könnyebben bekövetkezik az olyan szakterületek nyelvhasználatában, amelyek jellegüknél fogva nem egy vagy két szövegtípust és beszédaktust használnak, hanem többet. Ezek közé tartozik a gazdasági élet nyelvhasználat.

A szövegtipológia és a nyelvészeti pragmatika kommunikációelméleti indíttatású diszciplínák. A kommunikáció adott típusa, például a szerződéskötés, több szövegfajtában is megjelenhet. A szövegfajta a szóhasználat gyakori pontatlansága ellenére nem azonos a szövegtípussal. Mindez nem lovaglás a szavakon, hanem olyan nyelvészeti distinkció, amelynek közvetlen hatása van a szaknyelvoktatásra is. Természetesen van jogosultsága a szaknyelvoktatásban a szövegfajta szerinti felosztásnak is. A gazdasági élet nyelvhasználatának tanítása során így szerveződik például tantárggyá a kereskedelmi levél vagy a tárgyalási gyakorlatok. De a szövegtípusok mélyebb tudást tételeneznek fel, mint az ún. kötött szövegek utánzása, mondjuk kereskedelmi levelek írása.

És ezzel már eljutottunk a szaknyelvoktatás fő problémájához, amelyet meg kell oldanunk, ha ki akarunk kerülni a defenzív magatartás helyzetéből: Az egyes szövegtípusokat valószínűs előfordulásuknak megfelelően kell az oktatásban és a vizsgáztatások során felhasználni, nem pedig attól eltérő arányban vagy más kommunikációs szituációkban. Emellett, hogy ez a természetes követelmény milyen könnyen érvényesíthető szövegnyelvészet és pragmatikai megközelítésből, míg egy hagyományos nyelvészeti részterület szaknyelvi indit-

tatásu művelőjének ugyancsak igyekeznie kell, hogy mondani-valóját valóban tudományos szintre emelje. A magas absztrakciós szint ugyanakkor nem mond ellent az oktatás gyakorlati követelményeinek. Ellenkezőleg, hozzásegít minket oktatási problémáink megoldásához azzal, hogy feltárja a kommunikáció lényegét az adott szituációban.

Különböző szaknyelvi óráinkon és a szakmai anyaggal bővített nyelvvizsgákon évtizedek óta érezzük, hogy az anyag feldolgozásával és számonkérésével kapcsolatban nincs minden rendben, akkor sem, ha a diák folyékonyan beszél például a fizetési módokról vagy a tőzsdei műveletekről. Hiányérzetünk abból ered, hogy ezekről a témákról valós élethelyzetekben nem szokás beszélni, legalábbis monologikus formában nem. Jogos lehet a kérdés, hogy akkor hogyan győződünk meg hallgatónk, vizsgázónk tudásáról. Ez a jövő szaknyelvoktatásának egyik nagy kérdése. Ezt a kérdést nyilvánvalóan nem úgy tudjuk megválaszolni, ha lemondunk a szaknyelvoktatás sajátos jellegének megtartásáról, az azt megalapozó elméleti felismerésekről, és visszahelyezkedünk egy korábbi állapothoz, amely a jelenlegi defenzívában kényelmes is lenne.

De valljuk be, van a szaknyelv kutatásának és oktatásának az elmondott objektív akadályokon kívül egy másik, szubjektív akadálya is. Ez pedig a kényelmesség. Ha egyszer nem követelik meg, nem honorálják sem anyagilag, sem erkölcsileg azt, hogy az idegen nyelven kívül még egy szakmát is megismerünk és annak nyelvhasználatában járatossá válunk, oktatási módszereit kidolgozzuk, fejlesztjük, akkor bizony az önbecsülésen és a jövőbe vetett hiten kívül nem sok ösztönző erő marad, amiért érdemes a kutatónak a szaknyelvet mint elméleti területet választania és a tanárnak a szaknyelvoktatásra vállalkoznia. Riasztó hírek érkeznek a különböző nyelvi intézetekből, lektorátusokból. Csökkentik az idegennyelvi órák számát, van ahol szaknyelvet már nem is tanítanak, mondván, hogy nincs rá idő. Ugyanakkor optimizmusra adhat okot, hogy a szakközépiskolákban, legalábbis a közgazdasági szakközépiskolákban, viszonylag magas óraszámban /4-6/ tanítják az idegen nyelvet, és az érettségi előtti évben már szaknyelvet is tanítanak. Reméljük, hogy a terhek és feladatok megosztása is hozzásegít majd ahhoz, hogy jövőre ne legyen már aktuális ennek a mai előadásnak a címe.

1 SZIKLAINÉ GOMBOS ZSUZSANNA

4 SZAKNYELV MINT CÉL, SZAKNYELV MINT ESZKÖZ

10 Jelen előadás célja a szaknyelvoktatási munka egy olyan új,
11 magas szintű területének bemutatása, amely a közeljövőben várha-
12 tóan nagy fontosságot nyer a felsőoktatási intézményekben.

13 Ez az új terület: az idegennyelven folytatandó tanulmányokra,
14 nyelvterületen végzendő szakmai munkára felkészítés.

15 Módszertanilag az említett oktatás nem hagyománynélküli, hi-
16 szen külföldi hallgatók Magyarországon folytatandó tanulmányokra
17 való magyar nyelvi felkészítése hasonló szituációt jelentett. A
18 nyelvoktatási feladat a nyelvtanár számára az általunk vizsgált
19 esetben azzal a gonddal bővül, hogy a közvetítő nyelv nélküli
20 nyelvtanítás mind a tanár, mind a hallgató számára idegen nyelven
21 történik. (Évek óta folyik ilyen jellegű képzés a BME Külföldi
22 Hallgatók Mérnökképző Központja valamint a Mérnöki Továbbképző
23 szervezésében.)

24 A tanfolyam feltételei a hallgató számára:

25 1.) Magas szintű idegennyelvtudás (átfogó általános
26 nyelvi szókincs és az idegennyelv nyelvtanának megalapozott tudása)

27 2.) Tanulandó szaktárgyak alapjainak ismerete.

28 A tanfolyam végén a nyelvtudás minőségileg új szintje
29 nem önmagában, hanem az általa elsajátított szakmai szint, az
30 idegennyelven - gondolkodási képesség produktumai formájában,
31 értékelődik.

32 A tananyag megtervezése: szituáció központú, minden tanóra
33 többszörösen előkészített: nyelv- és szaktanár együttesen gondol-
34 ja végig az egyes szaktárgyak oktatása, tanulása során előforduló
35 szókincset, a megfogalmazás grammatikai szabályait, és a kommuni-
36 katív szituáció kísérő elemeit.

37 A korábbi szövegcentrikus szaknyelvoktatás mind szókincs
38 mind nyelvtan szempontjából gyakran esetleges volt. Amennyiben

1 a tankönyvszerző autentikus szövegekhez ragaszkodott, a szókincs
2 gyakran volt véletlenszerű, és a kiválasztott szövegek tartalma-
3 ta nyelvtan nem volt alkalmas egy adott nyelv nyelvtanának rend-
4 szerszerű illusztrálására.

5 A kommunikatív szituáció központú nyelvtani feldolgozás a ha-
6 gyományos nyelvtantól eltérő, de szigorúan rendszerezett elrende-
7 zést jelent. Az egyes szituációk elemzése megadja a reális kommu-
8 nikációs helyzetek sorát, annak leggyakoribb verbális és kísé-
9 rő elemeit és azok funkció szerinti szervezettségét.

10 A kommunikációs cél szerint elrendezett nyelvtan esetén a ta-
11 nulás élményét a kommunikációs cél elérése adja. A nyelv alapjait
12 már ismerő hallgató számára gondolatai formába öntése jelenti az
13 újat.

14 A tananyag megtervezésekor tehát a következő kérdések merül-
15 nek fel: Milyen jellegű feladatokkal találkozik a hallgató az ide-
16 gennyelven tanulás során? Melyek az előadás hallgatás és az írott
17 szöveg megértésének legfőbb nehézségei? Milyen általános tanulási
18 problémák merülhetnek fel?

19 Pl. a hallgató belép a laboratóriumba:

20 Milyen eszközöket lát?

21 Milyenek ezek az eszközök? (alak, anyag, méret...)

22 Mire szolgálnak ezek az eszközök? (funkció)

23 A szituáció máris meghatározza a gyakori nyelvtani szerkeze-
24 tek sorát. Nem véletlen, hogy a legtöbb funkcionális megközelítés
25 műszaki szaknyelvet oktató könyv alak, méret, anyag, funkció, el-
26 helyezkedés stb. általános jelentések kifejezési módjaival indul. Az általá-
27 nos jelentéstartalmak konkrét realizációjának bemutatásakor a szin-
28 onímia problémája újfajta fontosságot nyer. Az egynyelvű szemantizáció során a tanár az egyértelmű megértés érdekében több oldal-
29 ról megvilágítja a fogalmat. A szinonímák sora a szavak, kifejezé-
30 sek szintjétől egészen a közlés parafrázisáig terjedhet. Az ilyen
31 kommunikatív szituáció adta nyelvtani feldolgozásban a nyelvtan
32 máskor egészen távoli fejezetei is egymás mellé kerülhetnek. A
33 hagyományos nyelvtanok több helyen foglalkoznak pl. az idő kategó-
34 riájával (igék, határozószók, névszói csoportok, határozói mellék-
35 mondatok) míg kommunikációs elrendezés esetén pl. folyamat sor-
36 rendjének leírásakor, mindez egy kategória kifejezési módjaként
37 egymás mellé kerül.
38

1 Hasonlóan jelzőszerkezetek esetén, amelyek a műszaki nyelv
2 közismerten nagy gyakoriságú elemei, már az oktatás legelején be-
3 lép a korlátozó értelmű mellékmondat- jelezve hogy S-P állításban
4 S jelentése egy meghatározott tulajdonságokkal bíró részhalmaz -
5 holott összetett mondatokkal általában a nyelvtanfolyamok csak ké-
6 sői szakaszukban foglalkoznak.

7 A szinonimitás ugyanakkor szigorúan szakmaközpontú. Pl. a tu-
8 dományos stílusban ahol az igék tulajdonság, képesség nem pedig
9 cselekvés történése jelentéssel bírnak, a kopula igék megválasztása
10 a szakterületenként változó + jelentéselem által meghatározott.

11 Mivel a tanítás célja későbbi tanulmányok előkészítése, a
12 nyelvtanítás során a szituációban való nyelvi viselkedést készség-
13 gé kell emelnünk. Ennek érdekében pl. a tanár a kisgyermek anya-
14 nyelvtanulásához hasonló módszereket is alkalmaz. Pl. a felszólító
15 mondattal adott utasítás végrehajtása után, a tanár a feladat el-
16 végzésének tényét verbálisan is megerősítteti. (példa a felszólító
17 mód majd angol nyelv esetén a present perfect használatára)

18 A kommunikatív elrendezés ugyanakkor kiszűri a formális gram-
19 matikai eljárásokat, idegen nyelven tanít gondolkodni. A passzív
20 szerkezet kiemelt használata annak kifejezésére, hogy adott anyag,
21 tárgy valamilyen hatásnak volt kitéve, folyamat eredményeként jön
22 létre, vagy ugyanezen jelentéstartalom bevitele a szenvedő mellék-
23 névi igenév + főnév terminologizálódott kapcsolatokba, eloszlatja
24 azt a formális nyelvtani gyakorlatok szülte tévhitet, hogy aktívum
25 és passzívum egymásból kölcsönös szabad transzformációval keletke-
26 ző, azonos gyakoriságú alakok. Sőt ha a szenvedő szerkezet mellett
27 még az eszközhatarozó is szerepel, ez műszaki témájú szövegben leg-
28 gyakrabban a folyamat, eljárás módjára, nem pedig a cselekvést vég-
29 ző személyre utal.

30 A kommunikatív központú és célú nyelvoktatás nem feledkezhet
31 meg a modális elemekről sem. Míg korábban a műszaki stílust moda-
32 litás-mentesnek tartották (ami leíró műfajoknál többé kevésbé ma
33 is igaz), a valódi beszédhelyzet tükrözésekor nem szabad megfeled-
34 kezni az érvelés, bizonyítás modális elemeiről sem. A modalitás
35 mindig ott van az együttgondolkodás nyelvi formáiban: valószínű-
36 ség, kétség, bizonytalanság kifejezésekor. Pl. amikor valami kívá-
37 natos csak, vagy pedig egyértelmű követelmény. Az adekvált kifeje-
38 zési forma megválasztása nem stíluskérdés, hanem a tudományos gon-

1 gondolkodás (igaz-hamis érték) komponense.

2 A végső cél, a problémamegoldás készségének kialakítása érde-
3 kében olyan kompetenciát kell kialakítanunk a hallgatóban egy
4 adott funkcionális nyelvváltozat szabályszerűségeiről, hogy az ké-
5 pes legyen az információs lényeg megragadására (jegyzetelés alap-
6 ja), következtetni tudjon a hallgató adott szavak, kifejezések
7 adott szöveggörnyezetheni jelentésére, funkciójára egy-egy szó je-
8 lentésének nem ismerete esetén is.

9 A probléma-megoldási képességet műszaki-tudományos pályára
10 készülő hallgatóknál verbális → nem verbális feladatokkal is elle-
11 nőrizhetjük. Gyakori, hallás vagy olvasás utáni megértés rajz, dia-
12 gramm, folyamatábra, számadatok formájában való ellenőrzése, éppúgy,
13 mint rajzokból, ábrákból kiinduló irányított fogalmazások készít-
14 tetése.

15 A feladat-orientált kommunikációs egységben gondolkodás meg-
16 valósulásának segítését szolgálják: a szöveget építő mondatok közti
17 funkcionális kötőelemek szoros szabályainak illusztrációi majd
18 gyakorlati alkalmaztatásai. (Pl. Feladatként szerepel egy rajz
19 illusztrálta technológia szavakkal leírása, hangsúlyozva a folya-
20 mat elemeinek sorrendjét)

21 A szaktárgy tanulást célzó nyelvtanfolyam megtervezésekor
22 (mivel a tanuló párhuzamosan szaktárgytárgyakat is tanul) a nyelv-
23 -szakmai ismeretek egyensúlyának változásával is számolnunk kell.

24 Míg a tanfolyam kezdetén a szaktárgyi órák is döntően szak-
25 nyelvi jellegűek (hiszen itt a terminológia, illetve ismert jelen-
26 ségek idegennyelvű megfogalmazása jelenti az újat), a szaktárgyi
27 ismeretek bővülésével a gondolatok egyértelmű, árnyalt, tudományos
28 igényű megfogalmazásának készséggé emelésére kell a nyelvtanfo-
29 lyamnak koncentrálnia.

30 Bár a fenti tanfolyamok alapvetően külföldi hallgatók idegen-
31 nyelvű tanulmányainak megkezdését célozzák, a nyelvtanfolyamok
32 módszertani tapasztalatai várhatóan beépíthetőek lesznek

- 33 - külföldi részképzésre utazó magyar hallgatók
- 34 - szaktárgyat idegennyelven oktató szaktanárok nyelvi
- 35 továbbképzésébe is.

KÁRPÁTI ANNA

SZAKNYELV-OKTATÁS VAGY SZAKMAI NYELVOKTATÁS

Az elmúlt 2-3 év politikai, társadalmi és gazdasági változásai felértékeltek az idegennyelv-tudást és átértékeltek annak társadalmilag hasznosítható, "tőkesíthető" tartalmi ismérveit. A magyar iskolarendszere belül más, mindenki által ismert bajok mellett, még el sem narultak alsó-, közép- és felső szinten a szabadon választható nyelvek tanulását határolató körülmények / jól képzett illetve atképzett tanárok, korszerű tankönyvek és médiák nianya/, amikor a hagyományosan nem filológusokat képző intézmények idegennyelvi tanszékei, lektoratusai kihívással találják szembe magukat. A régebbi tantervi előírásokban meghatározotttal alig magasabb, vagy azonos óraszám mellett, középiskolából hozott, általános tartalmu, de még ma sem mindig megfelelően biztos nyelvismerettel felvett hallgatókat kell/ene/ olyan tudáshoz juttatni, amely nem csupán a nyelvvizsga sikeres letételét eredményezi, hanem a szaktudásuk szerves részét képezi majd. Olyan nyelvtudas, amely a leendő pálya bármely szakaszában, bármely szakmai tevékenység végzése kapcsán, képessé tenné a diplomás szakembert arra, hogy autonóm módon működjön együtt más nemzetiségű kollégáival, folyamatosan legyen képes adekvát információcserére, vagy nyelvi kommunikációval is kísért szakmai tevékenység kifejtésére.

Fontos hangsúlyozni, hogy minőségileg másként vetődik fel ez a kérdés azokban a felsőfoku szakemberképző intézményekben, ahol a leendő szakmai tevékenység éppen a külföldiekkel való kapcsolattartásra irányul / nemzetközi-, külgazdasági kapcsolatok, idegenforgalom stb./ és joggal feltételezhető, hogy az ezekre a pályákra készülő hallgató indíttatást és tehetséget

érez a nyelvtanulás iránt. De mi legyen a leendő orvossal, mérnökkel, jogással, rendőrtisztel, közgazdasági vagy agrár-szakemberrel?

Oly sokat emlegetett felzárkózásunk Európához, abban is kifejezésre jut, hogy mind többekre és szélesebb körben terjed ki a külföldi tanintézetekben, graduális vagy posztgraduális képzésben való részvétel lehetősége, hosszabb-rovidebb külföldön végezhető szakmai gyakorlat esélye. Ezeknek a külföldi utaknak, szemben a középiskolások számára szervezettekkel, nem célja, hanem a kiutazás feltétele az idegennyelv-tudas.

Ez a megnövekedett nyelvtudási igény nem újkeletű és ismeretlen probléma Európában. Az Európai közösség tagjai határait megnyitásával, a munkaerő és a "diákság" szabad áramlásával egyidőben egyeztetett nyelvvoktatási politikát is kidolgoztak. Az ezen a téren jelentkező igények felméréséhez, elemzéséhez, az egységes fogalmi apparátus megteremtéséhez az eredmények megismertetéséhez és gyakorlati alkalmazásához nyújtott keretet az Európa Tanács Kulturális Együttműködési Bizottsága 4. és 12. kutatási terve. Számos ajánlása mellett kiemelten foglalkozik ez a két project a felsőoktatásban jelentkező és a felnőttek nyelvtanulási igényeinek felmérésével és elemzésével. Az említett kutatásokban megfogalmazott elvek és ajánlások tükröződnek az utóbbi időkben hozott és a nyelvvoktatást érintő intézkedésekben, például az új állami nyelvvizsgarendszerben / pl. a négy nyelvi alapkészség különválasztott mérése, kommunikáció központú mérési normák meghatározása/.

Az említett kutatási programok nyomán megfogalmazott elvek irányt szabhatnak a főiskolákon, egyetemeken folyó szaknyelvi, szakmai- idegennyelvi képzés programjának kialakításához is.

A nyelvtanulás középpontjába az idegen nyelvet elsajátító személy kerül / képességei, szakmai irányultsága, törekvései/, a nyelvtanulási program nagyobb mértékben individualizálódik, a nyelvtanuló, a nyelvet oktató tanár és intézmény, valamint a potenciális nyelvtudást-hasznosító intézmény folyamatosan egyezteteti szempontjait. Az így alakított rugalmas rendszer épít a nyelvtanuló autonómiájára, számol az intézményes tanulás előzményeivel, nem tekinti lezártnak a nyelvelsajátítást az in-

tézményből való kikerüléssel, hanem módszereket segít elsajátítani, amelyekkel a nyelvtanulás gyakorlatilag permanens folyamattá válhat.

A nyelvtanulás moduláris rendszerben történik, amelynek egységei nem első sorban és csupán a nyelvi ismeretek szintjeire, vagy a négy nyelvi alapkészség fejlesztésére összpontosít, hanem a lehetséges szakmai kommunikációs helyzetek megéléséhez szükséges nyelvi és szakmai ismereteket gyűjti össze. Esettanulmányokon, szimulációs gyakorlatokon keresztül alakítja ki az adekvát magatartási és cselekvési mintákat, valamint az ezekhez tartozó nyelvi ismereteket és készségeket.

Ahhoz, hogy mindezek a törekvések eredményesen kibontakozhassanak a szakfelsőoktatásban, számos feltételnek kellene megvalósulnia. Nevezetesen, a középiskolából megbízható általános alanyelvtudással érkezzenek a hallgatók; alakuljon ki szorosabb és szervesebb együttműködés a főiskolákon és egyetemeken a szaktanszékek és az idegennyelvi lektorátusok és tanszékek között. Közösén alakítandó ki megfelelő szakmai és idegennyelvi adatbázis valamint multimédiális ismerethordozó illetve szemléltetőeszköztár. A nyelvtudás, már a felsőfoku tanulmányok során is működjön eszközként és ne pusztán cél legyen, például szakdolgozatok elkészítésénél, tudományos diákköri tevékenység kapcsán vagy a már említett szakmai gyakorlatokon illetve más tanintézetekbe történő áthallgatás során.

ÖTVÖSNÉ VADNAY MARIANNA

MÉRNÖKHALLGATÓK KÉTTANNYELVŰ KÉPZÉSE

A VESZPRÉMI EGYETEMEN

Előadásomban egy izgalmas, és szakmailag nagy kihívást jelentő kezdeményezéssel kívánok foglalkozni; a mérnökhallgatók kéttannyelvű képzési programjának tervezetével.

A lektorátusi nyelvoktatásban terjedőben van az a nemkívánatos tendencia, a szinte nyelvi szolgáltató egységekké váló lektorátusokon az állami nyelvvizsgákra való felkészítő tevékenység háttérbe vagy teljesen kiszorítja a lektorátusi oktatás lényegét jelentő szaknyelvtanítást. Ezt a tendenciát számos tényező támogatja és támogatja, többek között a 13/1985 MM számú rendelet is, amely hosszú évekig a felsőoktatásban folyó idegennyelv-oktatás legfontosabb irányadó rendelete volt. Ez paradox módon, elméletileg elősegíteni hivatott a szaknyelvoktatást azáltal, hogy a szaknyelvi fordítást és a szaknyelvi társalgást a mindkét nyelvből kötelezően előírt záróvizsga részévé tette. Ennek gyakorlati megvalósítása csak kompromisszumok árán történhetett, ami az adott helyzet ismeretében érthető is: a Veszprémi Egyetemre jelentkező hallgatók 60 %-a még az 1980-as évek végén is a szakközépiskolákból került ki, s ezáltal nagy részük a kötelezően tanult orosz nyelv mellett más idegen nyelvet nem vagy olyan kis óraszám-ban tanulta, hogy az egyetemen a második idegen nyelvet kezdőként vette fel. Mindezek ellenére teljesíteni kellett volna 5 féléves tanulással heti 3 órában, összesen kb. 230 nyelvi óra alatt, amelyek 1/7-ét tette ki a szaknyelvi óra, az előírt nyelvi szintet, a szaknyelvi aktív társalgást is beleértve. A valóságban arra törekedhettünk, hogy a hallgatókat a túlélést biztosító nyelvi készségekre megtanítsuk és olyan megbízható nyelvi szerkezetet építsünk fel, amely képessé teheti őket, hogy további szakmai-szaknyelvi tanulmányokat folytathassanak. Az időkorlátok miatt első-

sorban némi olvasási, szövegelemzési-fordítási készségek oktatását vállalhattuk, semmint aktív szakmai társalgási készségek kifejlesztését.

Az említett tendenciát tovább erősíti az 1989-es rendelet, mely az egyetemi diploma elnyerésének feltételéül 1992-től két idegen nyelvből letett nyelvvizsgát jelöl meg.

Tanárkollégáim közül talán többen nem is bánják a szaknyelvi komponens háttérbe szorulását, mivel általános bölcsész diplomával rendelkezve, úgy érezhették, hogy a szaknyelvoktatás - nem lévén tapasztalatuk benne - ingoványos talaj. Ez felveti a nyelvtanárképzésnek egyre jobban előtérbe kerülő hiányosságát is. Ezt felismerve, a Veszprémi Egyetemen múlt évben megindult angol-kémia szakos tanárképzési programba tervek szerint szaknyelvi komponens is be fog épülni.

A veszprémi lektorátuson a fenti tendencia visszafordítására tett kísérletként 1983-ban kolléganőm, dr. Kurtán Zsuzsa részvételével megindult egy új típusú szaknyelvoktatási program a szakanszék közreműködésével. Az első szakaszban a heti 5 óras emelt szintű nyelvoktatás a 3. egyetemi év végére a középfokú nyelvvizsgaszintig juttatta el a hallgatókat, akik a vizsga letétele után, a második szakaszban /a 4. és 5. évben/ az előadások nagy részét a célnyelven hallgatták és vizsgáztak, sőt kívánság szerint diplomamunkájukat is a célnyelven írhatták. A program sikeres kezdeményezésnek bizonyult, de több tényező miatt nem válhatott általános oktatási formává. A jelöltek kiválasztása a korábbi gimnáziumi nyelvi tanulmányok színvonalától, illetve a szakmai tárgyak terén mutatott előmeneteltől függött. Ez a két alkotó nem mindig esett egybe az egyes hallgatóknál. A merítési mélység évről évre hullámzott, volt olyan év, amikor nem sikerült egy csoportnyi jó nyelvi szintű hallgatót találni, és a program nem indulhatott el. Megesett az is, hogy az előírt nyelvvizsgaszintet teljesített hallgatók szakmailag nem feleltek meg a második célnyelvű szakmai szakasz megkezdésére.

Visszatérve a "lektorátus mint szolgáltató egység" kérdésre; egyre inkább felmerül a lektorátusi profilváltás szükségessége, mivel a jelentkező középiskolások között észrevehetően több a már két idegen nyelvet tanult, sőt nyelvvizsgával is rendelkező tanuló

és számuk emelkedő, így tehát a jövőben várható a felvételizők nyelvtudásának erős javulása. Ezáltal arányában csökkenthető lesz majd az alapvető általános nyelvi készségek elsajátíttatására szánt idő, és növelhető a szaknyelvi komponens, sőt lehetőség nyílhat a fenti kezdeményezés kiszélesítésére is.

A felvetett kérdésekre választ adhat a Veszprémi Egyetemen 1992-ben meginduló Műszaki informatika és automatizálás szakos 5 éves kéttannyelvű mérnökképzés, amelynek nyelvi programjáért a Nyelvi Intézet és ezen belül a Nyelvi Lektorátus felel. Ez a képzés intenzív általános és szaknyelvi képzést jelent, amely lehetővé fogja tenni, hogy a hallgatók a 3. évtől kezdve a szakmai előadások nagy részét idegen nyelven hallgathassák.

Az oktatás menete

/sémája az 1. ábrán látható, együtt az általános nyelvi képzéssel/

Az I. évben heti 6 órás intenzív képzés keretében a hallgatók haladó szintű nyelvi felkészítést kapnak általános nyelvből, amely őket erős haladó /Intermediate + advanced/ szintre juttatja el. A nyelvi képzés ebben az évben lényegében hasonló lesz az angol tanszéken jövőre meginduló 3 éves egyszakos tanárképzés nyelvi alapozó programjával. Az oktatás az angol tanszék és a lektorátusi nyelvtanárok bevonásával fog történni. Az oktatás tartalmi részét képezi egy korszerű, kommunikatív típusú, haladó nyelvi szintről induló kurzuskönyv /pl. Headway/ felhasználásával a kommunikatív kompetencia felé törekvő integrált készségfejlesztés, továbbá anyanyelvi tanárok által vezetett tematikus jellegű társalgási órák, melyeken a hagyományos témákat átvezetik egy átfogóbb, a társadalmi összefüggéseket magában foglaló szélesebb tematikus tartományba, előtérbe helyezve a nyelvtanhasználat helyett a nyelvhasználatot, figyelmet fordítva a célnyelv kulturális beidegződéseire, beszédszervező sajátosságaira, célnyelvi viselkedési formáira is. Sor kerül még az alapvető szövegolvasási és -elemzési készségek fejlesztésére, a sajtó és a telekommunikáció nyelvének megismertetésére és részletes, rendszeres laborgyakorlatok segítségével a hallás utáni értés intenzív fejlesztésére is.

A II. évben heti 4 órában az általános szaknyelv keretében a célnyelvi tanulástechnikai készségek /Study Skills/ kifejleszté-

sére kerül sor. A cél, hogy III. évtől a hallgatók képesek legyenek a célnyelven történő előadások megértésére. A képzésnek tehát magában kell foglalnia az olvasási készségek, olvasási stratégiák /gyorsolvasás, globális értés, a keresett információ gyors megtalálása, kulcsgondolatok, a szövegben lévő kohézió és koherencia felismerése, intenzív, extenzív stb. olvasás/ kifejtését, célnyelvi jegyzetelési, vázlatírási, stb. technikák oktatását, de a hallgatókat arra is fel kell készíteni, hogy képesek legyenek követni a különféle - nem anyanyelvi előadók és esetenként természetesen anyanyelvi előadók - akcentussal elhangzó előadásait. A II. év végén a hallgatók nyelvi szigorlaton foglalkozni számat adni általános és szaknyelvi ismereteikről. E vizsga sikeres letétele a feltétele annak, hogy belépessenek a III. évtől kezdődő célnyelvi-szakmai képzésbe.

A III. évben heti 2 órában az írásbeli készségek továbbfejlesztése folyik, szövegszerkezeti ismeretek, tömörítés, tudományos cikkek, hivatalos levelek, laboratóriumi jegyzőkönyvek stb. írásának, az információ elrendezésének formai követelményeit, az egyes informatív tartalom nyelvi kifejezőformáit tanulják meg. Eközben heti 2 órában második idegen nyelvvel is megismerkednek, és év végén kollokvium formájában számat adnak tudásukról.

A IV. évben a hallgatók saját szakirányuk szakmai szókincsét és nyelvét mélyítik el a stiláris és formai jegyek tudatos alkalmazási szintjéig. Ez év végén nyelvi tanulmányaikat nyelvi szigorlattal zárják.

A V. évben a diplomamunka célnyelven történő megírása és megvédése folyik, már önállóan, de természetesen mód nyílik nyelvi konzultációkra is.

Az ötéves képzés során a nyelvi érettség és felkészültség szintjétől függően a hallgatók általános vagy szakmailag bővített felsőfokú vagy esetleg valamilyen nemzetközi nyelvvizsgát is tehetnek.

A képzés előnyei

- Nyelvi és szakmailag kiválóan képzett mérnökök foglalkozni;

- a szaknyelvi komponens erősödése az egyéb mérnökszakos hallgatók képzésében is pozitív hatású lesz;

- a sémából látszik, hogy a mérnökhallgatók nyelvi képzési

modellje és a kéttannyelvű képzés átjárható, a nyelvíleg nagyon jó szintű mérnök-hallgatók csatlakozhatnak e célnyelvű képzéshez;

- tanári szempontból kiváló alkalom nyílik a szaktanszéki oktatók és lektorátusi nyelvtanárok közötti együttműködésre, kezdetben tananyagok közös kijelölésében, egyeztetésében, adaptálásában, később vizsgaanyagok összeállításában; végül a közös műhelymunkára is /team teaching/, a legszorosabb együttműködésre, amely során az adott szakmai előadások nyelvi előkészítése illetve további elmélyítése a nyelvi órákon történne;

- e nyelvoktatási program modellül szolgálhat az egyetem által tervezett további kéttannyelvű mérnöki szakok /környezetvédelem, számítástechnika/ nyelvoktatásához.

Természetesen e célok elérését nagymértékben befolyásolja a jelentkező hallgatók nyelvi és szakmai szintje. Kíváncsnak látszik, hogy a felvételi követelmény egy középfokú állami nyelv-vizsga szintű nyelvtudás legyen.

Ismerve a felvételre már jelentkező hallgatók számát, nyelvi hátterét és szaktárgyi tudását, jó esély lesz a válogatásra és ezáltal arra is, hogy olyan hallgatók kerüljenek be, akik teljesíteni tudják majd az előírt erős nyelvi követelményeket és biztosítani a tervezett nyelvi program sikeres megvalósítását.

MÉRŐKÖRÖK HALLGATÓK IDEGENNYELVI KÉPZÉSE, VESZPRÉMI EGYETEM, 1991

Évf.	Jelleg	I. ÁLTALÁNOS NYELVI KÉPZÉS		II. KÉTTANNYELVŰ MÉRŐKÉPZÉS/Műszaki informatika/	
		Óraszám éves/össz.	Tartalma	Óraszám éves/össz.	Tartalma
I	KÖTE-	4 120/120	első nyelv kollokvium	első nyelv 180/180	általános nyelvi képz. /közép-felső-nyelv + /
II	LE-	4 120/240	szigorlat	→ 120/300	szaknyelvi alapisz. tanulástechnika céljainak
III	ZÖI	4 120/260	kollokvium	60+60/ /420	/Study Skills/I. Nyelvi szig. Írásos készségek /Writing Skills/
IV	AJÁN-	4 120/480	első nyelv /felsőfokú nyelvvizsga előkészítő/	120/540	A szaknyelv elmélyítése II. Nyelvi szigorlat
V	LÖTTI	4 120/600	/felsőfokú nyelvvizsga előkészítő/	konzul- táció	Diplomamunka írása és védelem céljainak

Megjegyzés: 5 éves képzésben harmadévi után a választási lehetőségeket szaggatott vonalakkal jelöljük.

1. oldal

BERÉNYI PÁLNÉ

ÚJABB JELENSÉGEK ÉS KÖVETELMÉNYEK A SZAKNYELVI OKTATÁSBAN

Minden bizonnyal az amerikai antropológiai hagyomány továbbvívói, a "beszélés néprajzának" /Hymes/ adaptálói ma azok a nyelvészeti kutatók, akik munkájukat határtudományként művelik, s nekünk, a gazdasági szaknyelvet oktató tanároknak a legtöbbet mondják. Gumperz, de Prieto, Franke vagy Lacoste egyre több szülő gyermekének vallja magát, s korunk fejlődésének logikájából következik, hogy képtelének lennének a továbblépésre, ha nem integrálnák munkájukban az ethnometodológia, a mikroszociológia, a szociolingvisztika és más jellegű kutatások eredményeit.

Az ember individuális megismételhetetlenségének felismerése együtt jár a nyelvhasználatnak a társadalmi hovatartozásához, a sztereotípiákat rejtő érintkezési formákhoz, a munkavégzés szerint felépülő kommunikációfajták regisztrálásához kötődő vizsgálatával. A minden alkalommal egyedi kommunikációs esemény nem nélkülözheti azoknak a szabályszerűségeknek a tanulmányozását, amelyek különböző viszonyok eredőjeként is meghatározzák a nyelvi - és egyuttal nyelven kívüli - cselekmények létrejöttét, lezajlását, eredményességét vagy kudarcát. Érthető, hogy napjainkban a nyelvvel, a nyelvhasználattal és általában az oktatással foglalkozó kutatók figyelmé kitűntetően fordul a nyelv és a munkavégzés, elsősorban a vállalati kommunikáció felé.

A gazdasági élet szakemberei a marketing koncepció kidolgozásával a fogyasztói igényekből kiindulva látómezejükbe fogták a termék szellemi és fizikai kimunkálásától a felhasználásig terjedő egész folyamatot. Az informatika ugyanezt a folyamatot segíti és menedzseli ma már nélkülözhetetlen eszközeivel. Összefüggésben az előbbiekkal mind nagyobb szerep jut a humán tényezőnek, s ezzel

1 együtt a munkavégzésben fennálló viszonyok összehangolásának, dina-
2 mizálódásának. Új megközelítési módot kíván tehát meg a nyelv vizs-
3 gálata, amit a szakmai munka átalakulása, hangsúlyainak eltolódása
4 is sürgetővé tesz.

5 Szakmát tanulnak az idegen nyelven az ösztöndijasok, a külföl-
6 di munkavállalók, a nemzetközi kapcsolatokban vegyes vállalatok
7 munkatársaiként vagy akár egyéni vállalkozóként tevékenykedők. A
8 szakmák változását, a nyelvhasználat területeinek diverzifikálódá-
9 sát bizonyítja az a tény, hogy ma már nem lehet árut megfelelő szer-
10 vízháttár nélkül eladni. Az idegen nyelven csupán "gazdaságiul"
11 tudó kereskedő mellé felnő a műszaki szakember, akinek teljes érté-
12 kü munkát kell végeznie a beüzemelés, a hibaelhárítás, javítás, s
13 más, a berendezéssel vagy egyszerű áruval kapcsolatos kérések és
14 panaszok intézésekor.

15 Hol vannak ma már azok az idők, amikor a nyelvtanár kijelen-
16 tette, hogy ő nem szakember, különösen egy szakirányú oktatási in-
17 tézményben? Mind nyilvánvalóbb, hogy képtelen lesz ellátni a mun-
18 káját, hiszen nem egy "ideális", nyelvtanilag helyesen, viszonylag
19 megbízható általános szókincssel rendelkező beszélőt kell a tanul-
20 mányok végeztével útjára bocsátania, hanem olyan kereskedőt, vál-
21 lalkozót vagy szakembert, akinek beszédtevékenysége a szakmai szí-
22 tuációban gyökerezik. Ismeri a korunk civilizációjának jelentős
23 területét képező társadalmi- gazdasági fogalomvilágot, az idegen
24 nyelven, illetve az anyanyelvi fogalomvilággal való összevetésben.
25 Szem előtt tartja az adott oktatási mozzanat szakmai és egyéb im-
26 plicitjeit, pedagógiaiilag képes megkülönböztetni a szakmai nyelvi
27 ismeret nyelvhasználati aktivizáltságának fokát, ami megkiméli a
28 szakmai nyelvoktatás korábbi zsákutcáktól.

29 A fentebb említett és más nyelvészeti kutatók tevékenysége
30 sokat segít azoknak a gondoknak a megoldásán, amelyek lényegét elő-
31 szőr önmaguk számára kell tisztázniuk a szakmai nyelvet oktató ta-
32 tanároknak. Az elméleti tisztázottság lehetőséget nyújt a kimenet
33 felőli igények viszonylag pontos megfogalmazására, majd az adekvát
34 oktatási programok és módszerek megválasztására.

35 A professzionális interakciók vizsgálata a legújabb eredmé-
36 nyek szerint három főbb irányban ágazik el /Lacoste, 1990/. Az el-
37 ső csoport, az intézményes jellegű interakciók résztvevője, valameny-
38 yi beszélő, aki részt vesz a társadalmilag szervezett érintkező-

1 sek valamilyen formájában, legyen szó egy orvossal folytatott kon-
2 zultációról vagy munkaviszony létesítésekor lejátszódó felvételi be-
3 szélgetésről. A szolgáltatási szférában megfigyelhető interakciók
4 felúton vannak az előbbi intézményes, majd a harmadik csoportot al-
5 kotó, a munkával összefüggő interakciók között. A felosztás indika-
6 tív jellegét erősíti az a tény, hogy az interakciók egyik résztve-
7 vője, például az orvos intézményes beszélgető partner a beteg szá-
8 mára, önmaga ugyanakkor a munkájával összefüggő interakció részese
9 is egyben.

10 A gazdasági élet szereplői valamennyi interakciós típust gya-
11 korolják. A vállalati külső és belső kommunikáció felőli mindazo-
12 kat a mozzanatokat, amelyek témánkban egyáltalán megfigyelés tárgya-
13 vá tehetők.

14 A vállalati kommunikáció terjedelme az elemi, majd komplex in-
15 formációszerzéstől - ezzel összefüggésben kerül sor az információ
16 elemzésére, rendezésére, tárolására - a vállalati döntéshozatalon
17 keresztül a ráhatásig, külső partnerekkel megvalósuló cselekvésig
18 tart. Gondoljunk arra, milyen bonyolult és sűrített kommunikációs
19 csomópont a döntéshozatalt előkészítő vállalati egyeztetés, szóbe-
20 li és írásbeli szempontból egyaránt! Vagy milyen hatékonyságot té-
21 telez fel a döntés végrehajtása, melynek kiemelkedő fázisát képezi
22 a piac megdolgozása! A külső és belső kommunikáció lényegében csak
23 elméletileg választható szét, egymást segítik, vagy összefonódnak.
24 Az eredményesség kritériumai között pedig folyamatosan jelen vannak
25 a kulturális mutatók, amelyek az egyéniben /vezetés stílus/, a vál-
26 lalatiban /a munkahelyi profil értelmében/ és a nemzetiben
27 /a kollektíva arculatát határozza meg/ egyaránt tetten érhetők.

28 Érthető, hogy a fejlett országokban a gazdasági főiskolákon
29 egyre inkább előtérbe kerül a humán tartalom a speciálisan szakmai
30 továbbására. Paradoxonként hat talán, de a mi oktatási intézményeink-
31 ben ezzel párhuzamosan szükséges erősíteni a szakmai tartalmat is.
32 A "vállalatként" működő, eddig alig ismert vállalat életével meg-
33 kell ismerkedni, nyelvtanárnak ugyanúgy, mint a szaktanárnak, a
34 kommunikációs helyzetek tanítási célú reprodukálása érdekében. A
35 piaci mechanizmusok megismerése után világos képzet kell alkotni a
36 piac szereplőit motiváló indítékokról, üzleti szokásaikról, gondol-
37 kodásmódjukról, a ráhatás lehetséges pontjairól. Fejlődnek a to-
38 vábbképzési ágazatok, marketing, szállítmányozási, kisvállalkozási,

1 s ezek kivétel nélkül hozzák magukkal az idegennyelvi képzés igé-
2 nyét.

3 A szakma követelményei alapján kerülhet csak sor a tudásszint
4 mérését szolgáló vizsgakövetelmények megfogalmazására. Egyértelmű,
5 hogy a gazdasági élet szereplőinek az interakciós modellekre kell fel-
6 készülniök szóbeli és írásbeli téren egyaránt, a hagyományos "in-
7 formációáramlás"- típusu modellel szemben. Ez a szempont segíthet
8 a vizsgázó részfeladatainak kitűzésében, a tananyagok felépítése
9 alkalmával pedig a interakciós jellegűnek minősíthető kommunikációs
10 helyzetek és a csupán megértésre szánt tananyagrészek elkülönítésé-
11 ben. Egyszerű példával: kevésbé valószínűsíthető, hogy a kis- vagy
12 nagykereskedői tevékenység definíciós értelmezése nyelvi interakció
13 tárgyát képezheti, míg egy üzleti reklamáció minden formájában a
14 szakmai kommunikáció középpontjába kerül.

15 Megítélésem szerint ezért döntő különbség van a napjainkban a
16 közgondolkodásban elterjedt "szakmaival bővített nyelvi vizsga" és
17 a "szakmai nyelvi vizsga" között. Az első felfogás a mindennapi
18 nyelvhasználatból indul ki, amelyhez részfeladatok formájában ren-
19 del csekély szakmai tartalmat, de annak számonkérésével jóformán
20 nem tud mit kezdeni. Az utóbbi felfogás a mai gazdasági valóságból
21 kiindulva kívánja beépíteni követelményrendszerébe a szakma elvárá-
22 sait, s azt méri, amire a jelöltnek felkészülnie kell lennie, amit
23 a munkájában kell majd gyümölcsöztetnie. Végsősoron nem az határoz-
24 za tehát meg a színvonalasabb minősítést, hogy csökken a nyelv-
25 helyességi hibák száma vagy adott idő alatt néhány sorral hosszabb
26 írásbeli munkát képes alkotni a jelölt, hanem az, hogy adekvátab-
27 ban oldja meg a szakmai szituációhoz kötődő nyelvi feladatait vagy
28 kellő érveléssel tudja elfogadtatni kérését, javaslatait.

29 Ha ezeket a szempontokat figyelembe vesszük, minden bizonnyal
30 elkerülhető lesz az "üzlet a nyelvoktatás" csapdája és a felkészí-
31 tés a gazdasági szakmai nyelv használatára a korszerű értelmiségi
32 képzés egyik alappillérvé válik.

33 Felhasznált irodalom

34 De Prieto /ed./: Linguistics and the professions, Norwoord,
35 Ablex, 1982.

36 Français des Affaires et des Professions, a Párizsi Kereskedelmi
37 és Iparkamara füzete

38 Gumperz, J.J.: Ouvrir la conversation, Paris, Minuit, 1989.

- 1 Henao, M.: Formation linguistique professionnelle, in: Reflet 31,
- 2 1989.
- 3 Lacoste, M.: Un regard nouveau sur le travail et l'entreprise, in:
- 4 Le Français dans le Monde, Publics spécifiques et communication
- 5 spécialisée, 1990.
- 6 Moran, R.T.: For effective negotiating, know your cultural variables,
- 7 in: International Management 42,1.
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38

FODOR ZÓJA

AZ OROSZ KÖZGAZDASÁGI TERMINOLÓGIA SZEMANTIKAI
JELENTÉSÉNEK VIZSGÁLATA

A Szovjetunióban a 80-as évek közepétől kezdődő társadalmi, majd azt követő gazdasági változások új közgazdasági fogalmak megjelenéséhez vezettek, amelyek jelentős hatással voltak az orosz nyelv fejlődésére, különösen pedig a közgazdasági tudományos és publicisztikai nyelvben hoztak jelentős változásokat.

Ezek a változások arra készítetnek bennünket, hogy hozzáfogjunk a közgazdasági szaknyelv, s ezen belül a közgazdasági terminológia mélyebb kutatásához. A közgazdasági szaknyelv terminológia az áru termelésével, elosztásával és a cserével kapcsolatos fogalmakkal függ össze.

A kutatásunk tárgyát képező közgazdasági terminológiát két megközelítésben lehet vizsgálni: nyelvészeti, illetve országismereti oldalról. Mivel a terminusok keletkezését, fejlődését, jelentésbeli változásait vizsgáljuk, országismereti megközelítést kell választanunk.

A közgazdasági terminológia országismereti szempontú vizsgálatához a következő alapkérdéseket szükséges megvizsgálni:

1. A közgazdasági terminológia országismereti meghatározottsága;
2. A közgazdasági terminológia fejlődésére ható tényezők;
3. A terminológia feltárásához felhasznált módszerek;
4. A közgazdasági lexika és terminológia csoportosításának szempontjai.

1. Az új közgazdasági terminológia megjelenése és a korábbiak változása a társadalmi-gazdasági, történelmi, politikai rendszerváltozások függvénye, tehát a közgazdasági terminológiának országismereti meghatározottságuk van. Ez azt jelenti,

hogy a változásuk csak a gazdasági változások és a tudomány fejlődésének feltárásával magyarázható.

2. A nyelv lexikája - írja Ozsegov - bonyolult, több oldalú jelenség a többi nyelvrétegekhez képest, és - folytatja - mindenekelőtt két metszete van: egyrészt tükrözi a valóságot, azt a tárgyi valóságot, amelyben a társadalom él, másrészt a megfelelően fejlett nyelvben - mint pl. az oroszban - meglévő lexikai, szemantikai, stilisztikai stb. eszközök eleve meghatározzák a valóság tükrözésének módját /Ozsegov, 1962, 6/. A nyelv lexikájának változásai nézetünk szerint három okra vezethetők vissza:

- a valóság /Humbold elnevezésével élve a tárgyi kép/ változására;

- a nyelvhordozók összetételének változásaira;

- a nyelv önfejlődésére.

Az első két ok nyelvenkívüli tényezők következménye, mert:

- az új szavak megjelenése a társadalmi valóság változásából adódik;

- a szó stilisztikai árnyalatai, jelentésbeli eltolódásai a társadalmi rétegek változásairól, keveredéseiről tanuskodnak.

Mivel a közgazdasági lexika az általános nyelvi lexikától csak terminológiájában különbözik, így ezek a tényezők érvényesek a közgazdasági lexikára is. De ezeken kívül vannak mások is, amelyek csak a közgazdasági lexikára érvényesek. Ezek közé főként az alábbiakat soroljuk:

- a gazdasági fejlődést;

- a nagy történelmi átalakulásokat;

- a társadalmi-politikai változásokat;

- a közgazdaságtudomány fejlődését.

3. A közgazdasági terminológia országismereti meghatározottságának vizsgálatához felhasználjuk a szemaszilológia módszereit. "A szemaszilológia a szavak szemantikai történetével foglalkozik, amely eléggé pontosan tükrözi a társadalmi élet-

ben végbement változásokat", - írja Smeljov - /Smeljov, 1968, 8-9/. A szemasziológia tehát azt vizsgálja: hogyan tükröződik a szóban /terminusban/ a nyelven kívüli valóság.

A szemasziológia módszereivel, egyrészt a szinekroniával a közgazdasági terminológia keletkezését, kialakulását, jelentését, a közgazdasági fogalmakhoz való kötődését vizsgáljuk egy bizonyos időszakban; másrészt a diachroniával tanulmányozzuk, illetve figyeljük meg több évtizedes szovjet gazdasági fejlődés folyamán ezeknek a közgazdasági fogalmaknak /terminusoknak/ jelentésbeli változásait, időszakos vagy végleges eltűnését, illetve visszatérését.

4. A szemasziológia módszereivel feltárt közgazdasági lexika egyrészt összehasonlítási alapot nyújt a presztrojka ideje alatt újonnan megjelent közgazdasági terminusokhoz, amelyeknek többsége ma még csak a közgazdasági tudományos és publicisztikai irodalomban használatos, és csak kevésbé a szovjet gazdaságban; másrészt kapaszkodót ad a közgazdasági terminusok szemantizálásához.

A közgazdasági terminológia országismereti szempontú vizsgálata egyrészt megkönnyíti a terminológia szemantikai jelentésének feltárását, másrészt - ami az oktatás szempontjából fontos - a hallgatók nemcsak a terminust tanulják meg, hanem a terminus által tükrözött országismereti adatokra is szert tesznek.

A feltárt közgazdasági lexika és terminológia csoportosítása több szempontból lehetséges.

Ha összehasonlítási alapként az országismereti anyagot használjuk, akkor meg kell nevezni:

a/ az isztorizmusokat, vagyis olyan szavakat, amelyek végleg eltűntek az aktív szóhasználatból. Ezek közül főbb témák szerint megemlítünk néhányat:

- az állami gazdaságirányítási szerveket megnevező fogalmakat: Népbiztosok Tanácsa, Nép gazdasági Tanács;
- a termelést, illetve az elosztást szervező, irányító

Д.Н. Шмелёв "Очерки по семасиологии русского языка"

Просвещение., Москва. 1964, 3-9

társadalmi szervezetek: munkásellenőrzési bizottságok, munkás-kiszállások, szegényparaszt-bizottságok, huszonötezresek, munkahadseregek;

- a vállalatok, illetve termelőszövetkezetek elnevezései: földművelő kommunák, gép- és traktorállomások;

- a gazdasági tevékenységgel foglalkozó embercsoportokat: munkáltató, nepman, kulák, középparaszt;

b/ a neologizmusokat, vagyis olyan fogalmakat, amelyeket nem használtak a szovjet viszonyok között:

- a termelő szervezetek szervezési rendszerével és a vállalatok működésével kapcsolatos fogalmakat: részvénytársaság, reklám, vállalkozás, nyereség, osztalék, részvény, közkereseti társaságok, önfinanszírozás, árutőzsde, magánvállalkozás stb.;

- a pénzügyi rendszer működésével kapcsolatos fogalmakat: értékpapírtőzsde, hitelképesség, fizetőképesség stb.;

c/ a jelentésváltozáson átment fogalmakat. Ide tartoznak például:

- a szocializmus politikai gazdaságtanának alapvető fogalmai, mint a szükséges és többlettermék, a szocializmus gazdasági alaptörvénye;

- a szocialista gazdálkodás módszerei, mint az önálló elszámolás;

- a gazdaságirányítási rendszerrel kapcsolatos fogalmak, mint az időszakonként változó tervszám- és mutatórendszer stb.

A közgazdasági lexika és terminológia többféle csoportosítása is lehetséges még a bemutatottakon kívül, ezekre azonban most idő hiányában nem térek ki.

BENCZE ILDIKÓ

A MAGYAR KÖZGAZDASÁGI TERMINOLÓGIA KIALAKULÁSÁNAK KEZDETEI

A magyar közgazdasági szaknyelv épp úgy a nyelvújítás terméke, mint annyi más tudományág nyelve, azzal a nem jelentéktelen különbséggel, hogy a közgazdaságtan mint önálló diszciplína, a reformkorban még igen fiatal tudományágnak számított, szemben a fizikával, kémiával vagy akár a jogtudománnyal, amelyeknek a magyar terminológiája ugyancsak ebben az időszakban válik alapjában magyarrá.

A magyar közgazdasági terminológiát a magyar közgazdasági-politikai viszonyok elemzésének igénye, a nyugati gazdasági áramlatok és teóriák átültetésének óhaja, a már kialakult közgazdasági elméleteken felnőtt reformnemzedék jobbitó szándéka és e szándék publikussá tétele szülte meg.

A Marcibányi - bizottság híres 1817-es pályázatának megjelenésekor a terminológiák magyarítása még nem tudatos, inkább ösztönös, mind a szándék, mind a nyelvi felkészültség tekintetében - ez áll a közgazdaságtanra is.

Az ekkor működő szakemberek már magyarul is közreadják ismereteiket, szinte dacolva az általános latin és német nyelvhasználattal, de sokszor engedményt téve a szokásnak és saját nyelvi korlátaiknak. Sok közülük ösztönös és nem tudatos használója a nyelvnek, magyarságuk gyakran pongyola.

Régi és új, idegen és magyar, alakuló és letisztult szak kifejezések keverednek írásaikban.

Az újító törekvések folytán a régi idegen terminus és az új magyar kifejezés gyakran egymás mellett szerepel, jó fogódzót adva a kései terminológiakutatóknak a tükörfordítások vagy egyéb terminusalkotó eljárások tettenérésében.

A magyar gazdasági terminológia egyik korai kútfője Nagyváthy János, a Pestetich grófok jószágigazgatója, egyben a keszthelyi Goorgikon első igazgatója. Gyakorlati kézikönyvei oktatási céllal íródtak, és több kiadást megérttek.

Terminológiai szempontból azt kell értéküknek tekintenünk, hogy bennük szinte alakulása első szakaszában figyelhető meg a magyar gazdasági terminológia.

Ezt az in statu nascendi-állapotot mutatja, hogy az egyes terminusok sok esetben szinte egy lapon jelennek meg idegen nyelven az eredeti írásmóddal, a magyar kiejtést rögzítő lejegyzésben és tükörfordításban. Máskor magyarázó-értelmező kifejezés világítja meg az adott idegen szó értelmét.

Hogy a magyar és az idegen terminus között Nagyváthy gondolkodásában a magyar javára dőlt el a harc, annak látható jele az, hogy az idegen terminus az esetek többségében zárójelben van, mintegy magyarázatként azok számára, akik még kötődnek az előző kor gyakorlatához, és az idegent tartják hiteltelen szakkifejezésnek.

Persze Nagyváthy nem tudatos terminológus; nyelvérzéke sokszor ingadozik az egyes megoldási lehetőségek között - ezért nem is használja következetesen a saját terminusait sem. Ha nem talált megfelelő magyar kifejezést, a kényelmesebb utat választja, és a már megszokott latin vagy német terminust használja.

Hogy mégis fontos neki ez a terminológiai munka, arról egy mondata vall a Magyar Gazdatiszt c. munkájában, amikor is a "quietantia" - a mai "nyugta" - fogalmát "menedék"-nek nevezvén, így védekezik: "Hogy azonban a' menedék szóba valaki megne /Sic! - BI/ ütközzön: megjegyzem, hogy a "Quietantiát, már 1472 Esztendőben Magyar Elődjeink Menedéklevélnek /Refugium/ nevezték." És bizonyítékul hozzáfűzi: "Lásd a' G.Sz. Teleky Archivumát".

A tudós mezőgazda és közgazda magyar és magyarított kifejezései sokszor nehézkesek, és ellentmondanak a terminológia-alkotás szabályainak, amelyek közül az egyik legfontosabb szabály, hogy a terminus önmagára utal, tehát nem kelt semmilyen képzettársítást. Nagyváthy sok terminusát nem értenénk, ha nem

lenne mellettük a latin vagy a német megfelelő.

Nehéz eldönteni, hogy teljesen egyedi-e vajon az ilyen "pre-terminusok" használata, vagy még Nagyváthy után is használták őket egy ideig. Mindenesetre életképtelennek bizonyultak; talán azért, mert lebegő, bizonytalan jelentésükkel mintegy átmenetet képeznek a köznyelvi szó és a terminus között.

Természetesen itt felmerülhet az a kétely, vajon nem mai nyelvérzékünket és ismereteinket vetítjük-e vissza a múlt század elejére? Ez valóban előfordulhat, de az is tény, hogy Nagyváthy nyelvileg műveltebb és tudatosabb kor- és kortársainak munkáiban ennek a nyelvi félszogságnak nincs semmi nyoma.

Külön érdemes megemlítenünk Nagyváthy néhány olyan terminusát, amelyek pontosságuk és nyelvi szépségük ellenére kihullottak a nyelvből.

"Váltó, vagy csereszék"-nek nevezi például szerzőnk a börzét /zárójelben latinul értelmezi is a "Forum Cambiale" kifejezéssel/, "Kormány-szék"-nek az adminisztrációs központot. Az 'általános mérleg' fogalmát pedig így határozza meg: "A' midőn pedig a' Gazdaságra tett egész költség a Jövedelemmel összenéretik: az "Közkiterjedésű Bilántsznak, vagy Jövedelem, s Gazdasági Tükörnek neveztetik" /kiemelés - B.I./ Talán veszteségnek foghatnánk fel e kifejezések eltűnését, ha a fogalmi tartalmukat vesszük kizárólag figyelembe.

Ugy tűnik azonban, hogy a terminológia-alkotás sem mentes a kor ideológiai áramlatainak hatásaitól. A "kormány-szék", a "csereszék" kifejezéseknek megvan a maguk feudális árnyalata; a polgárosodás szellemétől áthatott szakírók így joggal érezheték avultnak a fenti kifejezéseket. A "gazdasági tükör" pedig 17.-18. századi irodalmi képzeleteket kelthetett.

Ha csak Nagyváthy terminusait vizsgáljuk, akkor is nyilvánvaló számunkra, hogy nyelvi korszakhatár előtti állapot az, amelyet e terminusok tükröznek.

Szövegeinek vizsgálata még egyértelműbbé teszi ezt a benyomásunkat. Nagyváthy, a szakember, jól ismeri szakterületét a szakmai korszerűséget nem lehet tőle elvitatni. Nyelvileg viszont mind szókicsében, mind mondatfűzésében a 17.-18. század fordulójához áll közelebb.

Feltűnő az a kontraszt, amely más nyelvújításkori szövegek és az ő szövegeinek összehasonlításából adódik.

Jó példa erre a neves közgazdász Berzeviczy Gergely egyik németül írott munkájának magyar fordítása. Berzeviczy tanulmánya nagyjából egy időben jelent meg Nagyváthy műveivel, a nyelvújítás szempontjából is igen nagy jelentőségű Tudományos Gyűjteményben "Az északi kereskedelem terjesztéséről" címmel.

A fordító Berzeviczy barátja, gróf Dessewffy József. Dessewffy az előszóban lefekteti máig is érvényesnek elfogadható fordítói elveit, egyszersmind megfogalmazza a nyelvújítás lényegét:

"Én, mint fordító, a szerző ideáit sehol se bolygattam; hanem imitt-amott jobban kifejtteni, világosítani, hathatósabban előadni... igyekeztem. Iparkodtam azon is, hogy a nyelv semmit ne veszítsen fordítással, annak okáért ahol szükségesnek látám, új, de érthető szókkal vagy szóalkalmaztatásokkal éltem.

Ugy tetszik nékem, hogy az írás közt az ideák összevaskozása és fűzése hevenyében, azaz: a gondolatok fogantatása közben, a terhesült lélektől kell születni az új, érthető és alkalmas kitételeknek." Majd később: "Az írott munkákból kell, gondolom, készíteni az új szónak gyűjtendő tárjait, nem pedig az irandó munkák számára eleve ilyenén szótárokat készíteni."

Dessewffy néhány új szóalkotása is átmenetinek bizonyult a nyelvújítás végeredményéhez képest. A Concurrenz szót törekedés-nek, a Finance-t jövedelmezés-nek, a Commerz-et kölcsön-cseré-nek, a Speditions-t bérlet-kereskedés-nek, a Transito-t átmenő kereskedés-nek, a Productivité termesztménység-nek fordította. Néhány kifejezése a mai olvasó számára úgy hat, mint valami egzotikus és ritka növény megpillantása egy erdei séta közben. A Contrabande neve nála "lopvahordás", a Zoll-beamen - "plájás"/!/, a Schleichhandel pedig: "rejtékes cse-re". Bátorabb tehát a magyarításban, mint mezőgazda kortársa. Ha terminusai nem is sokkal életképesebbek, mint a Nagyváthyéi, mégis szakszerűbbek, pontosabbak, modernebbek és nagyobb magabiztosságról tanuszkodnak.

E vázlatos eszmefuttatás célja az volt, hogy érzékeltessem, milyen képlékeny nyelvi állapot jellemezte azt a kort, amely megteremtette az egyes szakterületek terminológiáját. Tisztelnünk kell elődeinket azért a küldetéstudatért, amellyel rövid idő alatt elvégezték az egy-két évszázadnyi időre való nyelvépítő munkát. Az 1840-től 49-ig terjedő évtizedről már méltán írhatta Kautz Gyula: "ez évtized hazai nemzetgazdasági literaturánk első virágzási korszakának nevezhető" /Kautz 168, 474/.

BAROTA MÁRIA

IDEGENNYELV-OKTATÁS A BDTF LEKTORÁTUSÁN

Előadásomban azt kívánom vizsgálni, hogyan alakult az idegen nyelvek oktatásának helyzete Vas megyében a szabad nyelvválasztás bevezetése óta, az alap-, közép- és felsőfokú oktatás területén.

.. A nyelvek szabad választhatóságát biztosító rendelkezés megjelenése előtt - az akkori Megyei Tanács V.B. Művelődési Osztálytól kapott tájékoztatás szerint - Vas megyében mindössze 16 általános iskolában tanítottak második idegen nyelvként németet és kettőben angolt.

Ez nyilvánvaló módon azzal is magyarázható, hogy a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán a német nyelv- és irodalom szakos tanárképzés az 1989/90-es, az angol nyelv- és irodalom szakos képzés az 1990/91-es tanévben kezdődött el. A francia és olasz szakos tanárok képzése a következő tanévben indul. 1989 szeptemberében a megye mintegy 100 általános iskolája közül 42 általános iskolában (5 városi és 37 vidéki) a gyerekek orosz nyelvet tanultak - a személyi feltételek ezt tették lehetővé.

Az általános iskola 4. osztályában németet 25, angolt 5, franciát 1 iskolában kezdtek el tanítani orosz helyett.

A választék az említett nyelveken kívül 9 iskolában a nemzetiségi nyelvként tanított (orosz nyelvi óraszámban) horvát, szlovén és német nyelvekkel, ill. fakultatív jelleggel az eszperantóval bővült.

2. A megye középiskoláiban valamivel kedvezőbb volt a kép az 1989/90-es tanév elején, hiszen itt a rendelkezés megjelenése előtt is szélesebb körökben folyt az idegennyelv-oktatás.

A megye 23 középfokú intézményéből mindössze 5 iskolában indult orosz nyelvoktatás. A nyelvválasztás arányai a következőképpen alakultak az 1989/90-es tanévben: orosz Gimnáziumban (G) 18%, Szakközépiskolában (Sz) 53%; német G. 42% Sz. 30,6%, angol G. 30,5%, Sz. 3,1%; francia G. 2,8%, Sz. 8,2%; latin G. 4,7%, Sz. 5,1%; olasz G. 1,0%; szlovén G. 1,0%.

Szombathely 1 középiskolájában a diákok kéttannyelvű idegenforgalmi képzésben vesznek részt, 1990 szeptemberétől pedig 1 szakközépiskolában idegennyelvi gép-gyorsíró képzésre nyílt lehetőség.

3. A szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Lektorátusán idegennyelv-oktatás a tanító szakos hallgatók (szakkollégium, ill. idegen nyelvoktató-tanító), valamint nem idegennyelv-szakos hallgatók számára történik. A főiskola domináns beiskolázási területe Vas megyén kívül a nyugat-dunántúli régió.

A nem idegennyelv-szakos hallgatóknak a szabad nyelvválasztásra 1989 szeptemberétől van lehetőségük. A kínálat országos mércével is igen széleskörű, hiszen haladó szinten angol, német és orosz nyelvekből, kezdő szinten pedig olasz, finn, eszperantó, francia és latin nyelvekből indítunk csoportokat. A latin nyelvet a történelem szakos hallgatók a Főiskola Történelem Tanszéke kérésére kötelező jelleggel tanulják, a finn nyelv tanulását elsősorban a magyar szakos hallgatók körében szorgalmazzuk.

Az órákat 17 kollégával (5 angol, 7 német, 3 orosz, 2 olasz, 1 francia, 1 latin és 1 eszperantó szakos) és 8 óraadóval együtt látjuk el, és komoly eredmények tekintjük azt, hogy e tanév szeptemberétől munkánkat egy német lektor is segíti, egy amerikai lektort pedig óraadóként tudtunk alkalmazni.

Első ízben a jelenleg másodéves hallgatók választhattak nyelvet. Főiskolánkon a II. éves hallgatói összlétszám 299 fő, a nyelvenkénti megoszlás a következőképpen alakult: angol 53 fő - 17,7%; német 84 fő - 28,1%; orosz 55 fő - 18,3%; latin 69 fő - 23,1%; olasz 12 fő - 4,0%; eszperantó 26 fő - 8,6%.

Az 1990 szeptemberében I. évfolyamra felvételt nyert hallgatók összlétszáma 392, közülük 85 hallgató Vas megyei. (Hasonló jellegű adatgyűjtés az előző évben nem történt.) Közülük nem idegennyelv-szakos összesen 307 hallgató, Vas megyei 67 hallgató; történelem szakos, így latin nyelvet tanul 77, Vas megyei 18; más nyelvet tanul 230 hallgató, Vas megyei 49.

A jelentkezők közül első helyen németet választott 93, orosz 37, angolt pedig 53 jelölt.

A jelentkezők tudásszintjét egy képességvizsgáló, besoroló teszt alapján mértük, melynek eredményei az alábbiak szerint alakultak:

		Össz.hallg.létsz.		Teszteredmények		Vas megyeiek		
Nyelv		Fő	%	megfelelt %	nem felelt meg %	Össz. %	megfelelt %	nem felelt meg %
Háladó	angol	307	17,3	43,4	56,6	11,3	100	0
	német	307	30,3	49,4	50,5	29	16,1	12,9
	orosz	307	12,1	70,3	29,7	8,1	5,4	2,7
	latin	307	25,1			22,4		
Kézdő	olasz	307	16,6			25,5		
	eszperantó	307	13,0			15,0		
	francia	307	11,7			13,8		
	finn	307	2,0			0		

A Vas megyéből jelentkezettek közül a tesztje nem sikerült összesen 13 hallgatónak (németből 12, oroszból 1 teszt). Ezek a hallgatók másod ízben az ún. "kis" nyelvek közül választhattak, 7-en eszperantót, 3-an olaszt és ugyancsak 3-an francia nyelvet kezdtek el tanulni.

Feltétlenül hangsúlyozni szeretném, hogy a tesztek kimondottan és kizárólagosan a középiskolai tankönyvekre épültek, és a jelentkezést 50%-os eredmény esetében fogadtuk el.

Összegezve a nyelvenkénti megoszlás elmúlt két tanévének adatait:

1989/90-es tanév: 299 fő 100%		1990/91-es tanév I. évf.: 307 fő 100%	
angol	17,7%		17,3%
német	28,1%		30,3%
orosz	18,3%		12,1%
latin	23,1%		25,1%
olasz	4,0%		16,6%
eszperantó	8,6%		13,0%

Az adatokból kitűnik, hogy az orosz nyelv iránti érdeklődés tovább csökkent, ugyanakkor jelentősen megnőtt a tanulási kedv az olasz és az eszperantó nyelvek iránt.

A közoktatásban tapasztalható nyelvválasztási adatok Vas megyében egyértelműen a német nyelv elsődlegességét bizonyítják, s hasonló a helyzet a főiskolai hallgatók esetében is.

A választás okait nyilvánvalóan magyarázza a megye földrajzi helyzete (a német anyanyelvű lakosság száma 2 ezerre tehető), idegenforgalma, a családi és személyes kapcsolatok megélénkülése, a médiák adta lehetőségek. Ugyanakkor valószínűleg a túlzottan prakticista beállítódás kevésbé ösztönzi a diákokat a stilisztikai és grammatikai szempontból is korrekt irodalmi nyelv szabályszerűségeinek elsajátítására.

A "hiszen úgy is megértik" szóbeli, tehát nem teljes funkciójú kommunikatív cél elérésének lehetősége - ami ugyan nem kevés - háttérbe szorítja a diákok részéről a szisztematikus grammatikai ismeretszerzést, ezért következhet be az a jelenség, hogy a 13 Vas megyei nem megfelelő teszt közül 12-t német nyelvből írtak a hallgatók.

A számadatokból az is kitűnik, hogy a hallgatók közül sokan vagy nem megfelelő tudás következtében (II.választás), vagy abból a megfontolásból, hogy egy újabb idegen nyelv tanulását elkezdzeni könnyebb, az ún. kis nyelvek közül választottak (I.választás). Színes és változó a kép, sajnos nem ritkán a még-mindig-újrakezdés stádiumában vagyunk a folytatáshoz szükséges bizonytalan, ingadozó alapokkal ...

A nyitott, rugalmas és az igényekre is támaszkodó oktatásszervezési szemléletnek köszönhetően vált lehetségessé a fakultatív hálózat kialakítása. Ezekben a csoportokban a hallgatói igényeket figyelembe véve a német és angol nyelvet kezdő szinten is lehet tanulni.

Főiskolánkon a fakultációban oktatott idegen nyelvekből is gyakorlati jegyet kapnak a hallgatók. A kötelező és fakultációs csoportokban összevetve az első félévi eredményeket, a szabadon választott de kötelezően tanult és a szabadon választott és szabadon tanult, azaz a főiskolai tanulmányi időben második idegen nyelvként tanult nyelvekből elért eredményeket, a mérleg ez utóbbi irányba billen: német kötelező (K) 3,6 - fakultatív (F) 4,62; angol K. 3,78 - F. 4,12; olasz K. 3,35 - F. 4,0; francia K. 4,11 - F. 4,36; finn K. 3,83 - F. 4,16.

Fakultatív oktatásban a hallgatók (I.+II.évf.) 24,1%-a, 146 hallgató vesz részt, 61-en németet, 58-an angolt, 27-en olasz ill. francia nyelvet tanulnak.

Távlatokban gondolkodva bízunk a felsőoktatás oly sokat emlegetett európai integrációjában, abban, hogy a TEMPUS-program keretében a tanárképző főiskolák hallgatói is részstúdiumokat folytatnak külföldi felsőoktatási intézményekben. A tanárképzésben is mindenképpen túl kell lépniünk a jelenlegi követelményeken az optimum irányába, a szakmaival bővített idegennyelv-oktatás felé.

Az emelt szintű nyelvi követelmények teljesítését azonban az elkövetkező 2-3 éven belül aligha tekinthetjük realitásnak. Mindaddig, amíg a felsőoktatásba belépő hallgatók tanulmányaikat, nem legalább alapfokú, de inkább középfokú nyelvtudás birtokában kezdik meg, a diploma megtagadása ÁNYV hiányában (új vizsgáztatási rendszer - "C") a rendelkezésre álló óraszám következtében irrealitásnak tűnik.

Ha az első idegen nyelv alapfokú szinten történő megtanítását a közoktatás feladataul vállalja - mint ahogyan az a Nemzeti Alaptanterv idegen nyelvekről szóló vitaanyagában olvasható, követelményként jelenik meg -, megteremtődik a lehetősége annak is, hogy az alulról fölfelé történő szerves építkezés szintézist teremtsen az oktatás különböző szintjei között. Ha ez létrejön, akkor valósíthatjuk meg magas színvonalon a speciálkollégiumok hálózatával a szaknyelvi oktatás (társalgás és fordítás) feladatait is.

1 SZABÓNÉ CSEKOVICS KLÁRA

4 IRODALMI SZÖVEGEK SZEREPE A BME-n FOLYÓ NYELVOKTATÁSBAN

10 A szövegnyelvészet - amely a modern nyelvtudomány egyik legigéretesebb
11 kutatási területe - bebizonyította, hogy egy nyelvet nem lehet elkülönített ele-
12 mekből felépíteni, következésképpen tanítani sem. Valamennyi nyelvi forma és
13 struktúra szövegben fordul elő.

14 A szöveg tehát előfeltétele a nyelvvel való foglalkozásnak, és már a nyelv
15 tanulás első óráján jelen kell lennie.

16 A tananyagként szolgáló szövegek kiválasztásának elsődleges kritériuma
17 a tanítási cél, azaz napjainkban a kommunikációs készség kialakítása, az idegen-
18 nyelvű beszéd.

19 Ugyanakkor ennek a célnak az eléréséhez elengedhetetlen a többi három
20 nyelvi készség, az olvasás, írás, hallás utáni értés fejlesztése. A szövegnek tehát
21 alkalmasnak kell lennie, hogy ezeknek a készségeknek a kialakulását külön-külön
22 vagy együttesen elősegítse. Mivel a kommunikatív nyelvtanítási módszer nem a ta-
23 nitási anyagra, hanem a tanulóra koncentrál, a szövegnek a tanulói igényekhez
24 kell igazodnia. Ezek igen sokrétűek lehetnek: egyéni, társadalmi igények, esetén-
25 ként nem is elég konkrétak, és a tanulás folyamán ráadásul változhatnak.

26 A szövegkiválasztás harmadik fontos szempontja összefügg az első kettővel.
27 Teremtse reális nyelvi környezetet, legyen a célnyelv hiteles dokumentuma, te-
28 kintet nélkül a szöveg fajtájára, "műfajára", forrására, mert csak így lehet moti-
29 váló, érdeklődést felkeltő hatása: egyszóval csak autentikus /eredeti/ szövegeket
30 használjunk.

31 A fentebb vázolt követelményekből kitűnik, hogy szinte megoldhatatlan
32 feladatot jelent olyan "jó" szöveget találni, ami ráadásul még könnyen tanítható
33 is /bár ez legyen a tanár feladata és gondja!/, és ami a mai gazdasági körülmé-
34 nyek között nem elhanyagolható szempont - többször felhasználható.

35 Az irodalmi szöveg képes megfelelni mindazoknak az elvárásoknak, amelyek-
36 nek a tankönyvi ún. köznyelvi szöveg csak részben tudott, nem egyszerre, és nem
37 kielégítően.

1 Az irodalmi szöveg a tanulás céljához a tanulók igényeihez tartalmában
2 igazodva éppúgy ismereteket, véleményeket, stb. közül, ám ezen túlmenően absztrahál
3 azaz általánosít, elvonatkoztat a valós külső és belső világtól, amelyben az olva-
4 só önmagára ismer, a mű / a szöveg/ cselekvő részesévé válik, azonosul vele. Lebi-
5 lincseli a tanulót, morális, esztétikai értékeket közvetít, tehát érzelmi, értelmi
6 élményt ad. Míg a köznyelvi szöveg szerzője mindig háttérben marad, az irodalmi
7 szöveg sohasem választható külön alkotójától. Nem elsősorban a neve a fontos, ha-
8 nem, hogy létrejöjjön kapcsolata az olvasóval, egy folyamatos, személyes párbeszéd
9 alakuljon ki közöttük.

10 Az irodalmi mű befogadásának tanulmányozása során megállapítóak, hogy az
11 irodalmi mű mint olyan "önmagában" nem létezik, hanem az olvasási művelet során
12 mindig újra és újra létrejön. Ennek a megállapításnak a folytatása, hogy egy
13 szövegnek mindig két szerzője van: az egyik, aki megírja / a hagyományos értelem-
14 ben vett szerző/, a másik, aki befogadja /az olvasó/. S éppen ez a befogadás
15 mindig más és más, az érintett olvasó személyiségétől függően. Az irodalmi szöveg
16 tehát rendkívül sokféle, különböző hatást gyakorol a befogadó személyre.

17 Az absztrakción keresztül a hatások véletlen szerepe csökken, a példák
18 szemléletesebbé válnak, időhöz nem kötött összefüggéseikben jelennek meg, miáltal
19 az olvasót a problémák felismeréséhez vezetik. Az olvasás átvezet a kérdésfelte-
20 véshez, érveléshez, véleménycseréhez - és spontán módon létrejött a kommunikáció!
21 Emellett az irodalmi szöveg a lehető legszemléletesebben, legkifejezőbben repre-
22 zentálja a nyelvet, hiszen természetesen a művész-író ír pl. "jobb" németiséggel,
23 mint bármiféle más szöveg szerzője. Ennek köszönhetően nemcsak élményszerűen
24 nyújtja, kínálja a nyelvismeretet, hanem még is szilárdítja azt, minőségileg ja-
25 vitja, mert az idegen nyelvű kifejezések mélyebb tartalmat kapnak, jobban rögzöd-
26 nek. S arról se feledkezzünk meg, milyen óriási szerepe van az idegennyelvű kul-
27 tura, országismeret közvetítésében! Az pedig teljesen magától értetődik, hogy akár
28 hányszor felhasználható - autoritása miatt mindig változatlan, s ilyen értelem-
29 ben vége időtálló minőségében állandóan hozzáférhető lehet.

30 Ezek után nyilvánvaló, hogy az idegennyelvű irodalom szinte tárcán kínálja
31 magát eszközként az adott célnyelv tanítására. Ennek ellenére mégsem kapta meg
32 mindig az őt megillető rangját a tananyagokban.

33 A 60-as évek irodalmat elutasító magatartása után a 70-es évektől kezdve
34 újra világszerte elismerik az irodalmi szövegek funkcióját az idegennyelv tani-
35 tásában. Ennek ellenére csak lassan kerülnek vissza a tananyagba, és igen sokszor
36 a hagyományos módszerekkel tárgyalják őket.

37 Az irodalmi szöveg újraértelmezése a tananyag számára éppen az angol nyelv
38 vá országból indult ki. Egy amerikai tanárnő, Renate A. Schultz /Arkansas/ sta-

1 tisztikai eszközökkel vizsgálta az irodalmi prózai szövegek olvashatóságát,
2 nyelvi nehézségi fokát. A computeres adatfeldolgozás eredménye azt mutatta,
3 hogy a különböző szövegtípusok igen eltérőek az olvashatóság /szövegértés/
4 szempontjából. Egyértelművé válik, hogy az idegen nyelven a tanulók a gyermek -
5 és ifjúsági irodalmat értik meg legkönnyebben, de a szépirodalom sem jelent
6 különösebb nehézséget számukra. Ellenben az ismeretterjesztő irodalom olvasha-
7 tósági indexe csak átlagos, a szakirodalomé, a műszaki irodalomé pedig a nehéz
8 minősítést kapta. Ne csodálkozzunk, ha mi is rengeteget küszködünk a feldolgozá-
9 sával.

10 A statisztikai elemzés tükrében érthető, hogy egyre több tanár veszi fel
11 az irodalomtanítást az idegennyelvű kurzusok anyagába Európában és Amerikában
12 egyaránt.

13 Összefoglalásul be szeretnék mutatni egy táblázatot, amely igen szemlélete-
14 sen példázza az idegennyelvű irodalmi szövegek hagyományos és új megközelítésű
15 feldolgozását.

16 Irodalmi szövegek az oktatásban

17 <u>Régi feldolgozási módszer</u>	18 <u>Új feldolgozási módszer</u>
19 Kötelező irodalom	Irodalmi szöveg tág értelmezése
20 /csak klasszikus/	/ponyva is/
21 A költészet nevelési eszköz	A költészet tapasztalást nyújtó
22	eszköz
23 A tanuló az irodalmi képzés	Az irodalom a tanuló tanulási esz-
24 tárgya/irodalomcentrikusság/	köze /olvasócentrikusság/
25 A tanítás fontosabb, mint a	A tanuló fontosabb, mint a tanítás
26 tanuló	
27 Irányított, a szerző szemszögé-	A megértés - befogadás oldaláról
28 ből való megközelítés	való megközelítés
29 A szöveg statikus, lezárt, autonóm	A szöveg dinamikus, nyitott, élő
30	
31 Az értelmezés előre meghatározott	Az értelmezést az olvasó végzi el
32 /egy-értelműség/	/több-értelműség/
33 Időhöz nem kötött szemlélet	Korhoz kapcsolódó, aktualizált szem-
34	lélet

35
36 Ezzel tulajdonképpen már fel is vázoltam az irodalmi szemelvények fel-
37 használásának kereteit.

38

1 Ami a megértést fejleszti, az a beszédképességet is fejleszti, hiszen aktívi-
2 zálja a szókinccset, s egyszersmind bővíti is, és közlésre készíttet. Ugyanakkor a
3 tanár a gyakorlás folyamán visszahúzódhat, a háttérben maradhat, a terepet szin-
4 te teljesen átengedi a tanulóknak. A tanulók maguk is megpróbálhatnak költői
5 produktumokat előállítani. Ez a módszer - egy előzetesen elolvasott irodalmi
6 szöveg alapján - különösen alkalmas az egyén gondolatainak, érzelmeinek kifeje-
7 zésére, a tanuló szabadjára engedheti fantáziáját. Ezeknek a műveknek talán ki-
8 sebb az esztétikai értékük, mint az eredetieké, de a nyelvet használják. Igen
9 pontosan kell fogalmazniuk, hogy a többiek megértsék, mit akarnak mondani. Ez
10 rendkívül kreatív feladat, igazi sikerélményt ad- és természetesen újabb be-
11 szélgetési témát.

12 Minél korábban kezdünk el ilyen jellegű feladatokat adni, annál eredménye-
13 sebb, gyorsabb a nyelvtanulás. Ha megszokják, akkor nem alakulnak ki gátlások,
14 a diákok természetesen dolgoznak az irodalmi szöveggel. A mi diákjaink felélén-
15 kültek, eltűnt fáradtságuk, amikor ilyen - számukra most már nem is olyan isme-
16 retlen feladatokat kaptak.

17 Nagyon tetszett nekik az írók szellemes humora, a vers ritmikája, a látszó-
18 lag egyszerű szöveg mögött elrejtett bonyolult mondanivaló. Meggyőződésem, hogy
19 ez a fajta nyelvi alkotó tevékenység, a nyelvi jártasság könnyebb megszerzésén
20 tul, igen jól fejleszti a gondolkodást, az anyanyelvi kifejezőképességet, munkára
21 serkenti a fantáziát /amit az iskola és sok esetben az egyetem is módszeresen
22 igyekszik kiöltni belőlük/, fejleszti a kombinációs képességet, van - nem is kicsi
23 erkölcsi nevelő hatása. A diákok kölcsönösen jobban megismerik egymást az iro-
24 dalmi szöveg feldolgozása során nyújtott megnyilatkozásokból - ilyenkor ugyan-
25 is sohasem azt mondják, amiről azt gondolják, hogy elvárják tőlük. Én is jobban
26 megismerem őket, és ezáltal még inkább testre szabhatom a feladatokat.

27 Azt hiszem, ezekről az irodalmi szöveg nyújtotta előnyökről nem mondhatunk
28 le, mint ahogy arról sem, hogy minden eszközzel, trükkel, módszerrel az irodalom
29 megszerettetésére törekedjünk. Mi sem tartjuk magunkat szakbarbároknak, nem sze-
30 retnénk a környezetünkben sem ilyen embereket tudni. Mint egyetemi oktatóknak,
31 egyenesen kötelességünk a diákok sokoldalú, humanista értelemben vett értelmi-
32 séggé nevelése.

33 Egy apró fogással szeretném befejezni, amit még az általános iskolából
34 hoztam magammal: Minden szemeszter elé választok egy jelmondatot. Haladó cso-
35 portokban a következő Oscar Wilde-idézetet írom az első órán a táblára:

36 "Ich habe einen ganz einfachen Geschmack:

37 Für mich ist das beste gerade gut genug."

38 Ehhez igyekszem tartani magamat is munkám során.

IRODALOM

1. Kélemen Éva: Műegyetemi hallgatók szóbeli nyelvi vizsgákra való előkészítésének elméleti kérdései.
/III. Műszaki Felsőoktatási Oktatásmódszertani Konferencia, BME/
/Folia Practico Linguistica /BME 1982./
2. Erdei Gyula: Bemerkungen zum VIII. IDV-Kongress/Bern 1986.
DuFu 1987/2-3.
3. Dr. Széchy Éva: Az egyetemi hallgatók értelmiséggé nevelésének tennivalói az orvosképzésben.
/Felsőoktatási Szemle 1986/február/
4. Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes in Budapest 1.-5. August 1983. - Sektionsberichte
5. Goethe-Institut München módszertani kiadványai
 - Literatur im Unterricht /Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer/
 - Literarische Texte in der Unterrichtspraxis /Seminarbericht I./
 - a/ Harald Weinrich: Die vernachlässigte Fähigkeit - Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht
 - b/ Ulrich Haussermann: Pro und Contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache
 - c/ Ingrid Mummert: Literatur macht Spass - auch in der Fremdsprache - Überlegungen zu einem kommunikativen Umgang mit fremdsprachiger Literatur
 - Lesen in der Fremdsprache - Werkstattgespräche
 - a/ Renate Schulz: Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading
 - b/ Joseph A. Wipf: Improving Reading Fluency through Lexical Cuing
6. Ilona Leki: Teaching Literature of the United States to Nonnative Speakers /English Teaching Forum, 1986/1.

FODORNÉ BALTHAZÁR ENIKŐ

SZAKNYELVI DIALÓGUSOK KOMPLEX VIZSGÁLATA

Dolgozatom címéből adódóan mindenekelőtt pontosítanom kell, milyen értelemben használok a szaknyelv megjelölést, valamint mit értek szaknyelvi dialóguson.

A szociolingvisztika a magánélet, a munka és a közélet szféráját különbözteti meg. Mindhárom életteret áthatja és meghatározza az emberi kommunikáció. A kommunikáció résztvevői az adott területre vonatkozó információikat a nyelv mint jelrendszer segítségével közvetítik. A kommunikáció folyhat a kommunikációs partnerek nemzeti nyelvén, a partnerek valamelyikének nemzeti nyelvén, vagy egy nemzet nyelvén, amelyen a résztvevők egymással kölcsönösen tudnak érintkezni. A munka életszférájában egy bizonyos szakmában tevékenykedő emberek, embercsoportok a szakmára, a szakterületre vonatkozó információikat a szakmai kommunikáció folyamatában szintén valamely nemzeti nyelven cserélik ki. Nyelvhasználatuk, amely jellemző az adott, szakmailag körülhatárolható területre, a szakmai kommunikáció nyelve, szaknyelv. A szakmai kommunikáció nyelvének, a szaknyelvnek nincs a nemzeti nyelvtől eltérő, különálló grammatikai rendszere, de bizonyos nyelvtani formák előfordulási gyakoriságával jellemezhető. Legszembetűnőbb sajátossága egy terminológiai rendszer. Ez a terminológiai rendszer csak viszonylag zárt. Egyrészt az egyes szakterületeket nem minden esetben lehet elhatárolni egymástól. Másrészt nem lehet éles határvonalat húzni a munka, a magánélet és a közélet szférájának nyelvhasználatára közé. Míg a köznyelvet az anyanyelvi beszélő spontán módon sajátítja el anyanyelvi környezetében, a szaknyelvet a szakmával párhuzamosan tudatosan kell tanulnia. A szaknyelvi kommunikatív kompetencia kialakítása idegen nyelven is

a köznyelvi kommunikatív kompetenciára épül, tehát a szaknyelv-oktatást idegen nyelven csak akkor tanácsos megkezdeni, ha a nyelvtanuló nyelvtudása már egy bizonyos, meglehetősen magas szintet elért. /Ez nálunk mintegy a középfoku nyelvvizsga szintjének felel meg./

A nyelvi cselekvés egyik fő formája a dialógus. Ha a szaknyelv a nemzeti nyelv része és a köznyelvtől nehezen határolható el, akkor logikus, hogy a dialógus a szakmai kommunikációnak is egyik fő csatornája. Szakembereknek szakmai témáról folytatott megbeszélése, beszélgetése nyelvészeti szempontból szaknyelvi dialógus.

Egy adott szaknyelv különféle kommunikációs szituációkban jelenik meg. Például: A külkereskedelem elméletéről szólhat egy szakszöveg, előadást tarthat egy gazdasági szakember. Egy külkereskedelmi ügylet lebonyolításáról tárgyalhat két üzletkötő, levelet írhat egy idegennyelvű levelező, vagy beszámolhat egy szaklap. A különféle szakmai szituációkhoz különféle "szaknyelvi stílusok" illenek. Egy szaknyelv ennek értelmében tekinthető a lehetséges szakmai szituációkhoz kötődő "szaknyelvi stílusok" összességének. Ebből az a didaktikai következtetés vonható le, hogy a szaknyelvoktatásban a különféle szakmai szituációkban megjelenő tipikus kommunikáció elsajátíttatását kell célul kitűzni. Ez nem könnyű feladat, mivel a valós helyzetekben a nyelvi eszközök alkalmazása nagymértékben függ a kommunikációs szerep hordozóinak szakmai kompetenciájától, egyéniségétől, magától a szituációtól, a tárgytól, az előzményektől, a várható következményektől, a céltől, a közlőtársak egymáshoz fűződő viszonyától, a közlőtársban feltételezett ismeretanyagtól, a közlőtárs feltételezett reakciójától, tehát egy sor objektív és szubjektív tényezőtől. Támpontot adhat, hogy az üzenetet közvetítő anyagi hordozó szempontjából két fő kommunikációs csatornát különböztethetünk meg: az írást és a beszédet. Az írott és a beszédben realizálódó szaknyelvi szövegek jellemző jegyeinek egybevető vizsgálata, ezeknek tudatosítása a nyelvtanulóban elősegíti a szakmai kommunikációs készség kialakulását. Ezáltal kiküszöbölhető az a hiba, hogy a nyelvtanulók gyakran az írott szövegekre jellemző szerkezeteket használnak

dialógusokban, az elméleti anyagról pedig a beszélt nyelvre jellemző módon, sokkal kötetlenebb formában próbálnak számot adni.

A szaknyelvi dialógusok komplex vizsgálatánál abból a kérdésből indultam ki, hogyan lehetne a külkereskedelmi szakmai nyelv német nyelven történő elsajátítását hatékonyabbá tenni, a dialógizálási készséget eredményesebben fejleszteni. A Külkereskedelmi Főiskolán oktatott szakmai tárgyak - külkereskedelmi ismeretek német nyelven, idegennyelvű levelezés, tárgyalási gyakorlatok - tanóráin használatos szövegtípusokat első lépésként a kommunikációs stratégia és a struktúra szempontjából elemeztem. Strukturális sajátosságokon lexikai, szintagmatikai, szintaktikai és morfológiai jellemzőket értek. A kommunikációs stratégia egy olyan terv, amely alapján a beszélő mondanivalóját a kommunikációs szándéknak megfelelően logikailag felépíti. Realizálása a nyelvi eszközök segítségével történik. Minél pontosabb kiválasztásuk, annál sikeresebben közelít a beszélő a kommunikációs célhoz. A vizsgálat azt a megállapítást eredményezte, hogy a kommunikációs stratégia és a strukturális jegyek elsajátítása írott szövegeknél jóval egyszerűbb, mint dialógusok esetében. Ennek magyarázata egyrészt az, hogy az írott szövegeknél jobban megvalósul a szigorú logikai tagolás. Másrészt a strukturális sajátosságok sokkal markánsabbak, azaz az írott szövegek több szaknyelvi elemet tartalmaznak, mint a szaknyelvi dialógusok. A szaknyelvi dialógusok mondat szerkesztése nem tér el a természetes, hétköznapi beszéd mondat szerkesztésétől. A szakszavak aránya a köznyelviééhez képest elenyésző. A dialógus a kommunikációban részt vevő szakemberek, a szituáció és a szakmai téma által válik szakmaiivá, szaknyelvivé. A hétköznapi beszélgetéstől megkülönbözteti, hogy témája sohasem spontán. A szakmai dialógusnak mindig meghatározott célja van, egy hétköznapi beszélgetés háttérében nem mindig rajzolódik ki egy meghatározott kommunikációs cél. A szakmai dialógussal szemben a hétköznapi olykor logikus, olykor viszont csapongó. A gondolatok nyelvi megformálása azonban a dialógus mindkét fajtájánál spontán, a szituációban születik és a mindenkor közlőtárs reakciója befolyásolja. Mindebből meg-

állapítható, hogy egy idegen nyelv grammatikai rendszerének és szókincsének bizonyos foku elsajátítása még nem eredményezi automatikusan a dialogizálási készség kialakulását.

Dialoguselemzési munkámban a továbbiakban azt vizsgáltam, milyen egyéb tényezőket kell figyelembe venni a dialogizálási készség fejlesztésénél. Egyrészt a nyelvi kompetencia kialakításánál a kommunikációs eljárásoknak nevezett logikai-nyelvi műveletek /pl. megállapítás, állítás, indokolás, ellenvetés/ tanulmányozása segít abban, hogy megtaníthassuk, milyen eszközökkel tudjuk kommunikációs szándékunk függvényében egy dialógus során partnerünket informálni, meggyőzni vagy mobilizálni. Ezenkívül érdemes figyelmet szentelni a beszédaktus elmélet három fontos tézisének: a/ Egy adott szituációs kontextusban egy mástól teljesen különböző nyelvi megnyilvánulásoknak egyazon kommunikatív funkciójuk van. b/ Egy bizonyos mondat különböző kontextusokban egészen eltérő kommunikatív funkciókkal rendelkezik. c/ Egy bizonyos mondat különböző verbális kontextusokban különböző kommunikatív funkciókat valósít meg.

Másrészt nem lehet figyelmen kívül hagyni olyan paranyelvi tényezőket, mint a hangsúly és az intonáció, valamint a nemverbális jelrendszereket, mint a gesztikuláció, a testtartás, stb. A közlés eredményessége attól is függ, milyen mértékben ismerjük az adott nyelvet beszélő közösségben intézményesült interakciós szabályokat, normákat, vagyis milyen mértékben alakult ki bennünk a szocio-kulturális kompetencia. Fontos kitérni arra is, hogy a nyelvi kompetencia nem egyenlő a nyelvhasználati kompetenciával. Jó példa erre, hogy hiába beszél egy külkereskedő kiválóan németül, nem fog tudni üzletet kötni a tőzsdén, ha nem ismeri az ott kialakult nyelvhasználatot és speciális jelrendszert:

A dialogizálási készség kialakítása tehát rendkívül összetett feladat. Komplexitása abból ered, hogy a szakmai kommunikatív kompetencia összetett fogalom. Összetevői a nyelvi, a szakmai, a nyelvhasználati és a szocio-kulturális kompetencia, valamint a beszéd paranyelvi kísérő elemeinek megfelelő használata és a nemverbális jelrendszerek jelentésének ismerete.

ARADI ANDRÁS

A SZÖVEGKAPCSOLÓ ELEMEEK VIZSGÁLATA MAGYAR MŰSZAKI SZÖVEGEK
MONDATAINAK TÉMASZAKASZAIBAN

1.

Elemzéseim alapja egy 200 mondategészből álló korpusz, melyet 16, különböző műszaki szakterületekről származó szöveg alkot. A szövegek mondatainak aktuális tagolásában, a témaszakaszok (T) és rémaszakaszok (R) elkülönítésében azt a tagolási tipológiát használtam fel, amelyet Klaudy Kinga dolgozott ki Fordítás és aktuális tagolás c. munkájában (1987). A választott módszer az aktuális tagolás azon felfogását követi, amely a tagolási határt nem az ismert közlés és az új információt hozó mondatszakasz mentén húzza meg, hanem a témát a közlés kiinduló szakaszának tekinti, a rémát pedig a témáról szóló állításnak, közlendőnek (vö. É. Kiss 1983, 11). Elemzésünkben - a mondattagolás szempontjából - minden mondategység önálló kommunikatív egységnek számít, melyek vagy T-R tagolásúak, vagy csak rémaszakaszból álló ún. komplex rémák (KR). Így külön elemeztem az alárendelő összetett mondatok tagmondatait is, nem alkalmazva a szabad mondat fogalmát (vö. Nagy 1981, 36). Ez indokolja a későbbi elemzésben a vonatkozó névmások önálló számontartását. (Az alapvizsgálatok eredményeiről: Aradi 1987, 253).

A most - csak körvonalalaiban - ismertetendő elemzés a témaszakaszok vizsgálatát tűzte ki célul, mindenekelőtt abból a szempontból, hogy a mondatok szöveggé szerveződése milyen nyelvi eszközökkel, tartalmi mozzanatokkal valósul meg, a témaszakaszok milyen szövegkapcsoló elemeket tartalmaznak. Érintőlegesen vizsgáljuk azt is, hogy a szövegszervező tényezők hogyan oszlanak meg a T és R között, jogos-e a témaszakaszt előnyben részesíteni a szövegkapcsoló elemek vizsgálatában.

Azokat a szövegszervező erőket - nyelvi elemeket és nyelven kívüli tényezőket -, melyek a mondatokból összefüggő, folyamatos és a teljesség érzetét keltő szöveget teremtenek, a szövegnyelvészeti szakirodalom általában a koherencia, kohézió fogalomkörébe sorolja. Kiefer Ferenc 1979-es útbaigazító megfogalmazása figyelemztetést is tartalmaz: "Nevezzük mindazt, ami a mondatokat szöveggé szervezi, szövegkoherenciának. Jegyezzük azonban mindjárt meg, hogy a szövegkoherencia fogalma kifejtésre és magyarázatra szorul. Itt azonban minden pontosabb meghatározás nélkül használjuk" (Kiefer 1979, 218). Nem idézek későbbi meghatározásokat, melyekkel kapcsolatban szintén felvetődik a pontosítás igénye, csupán arra utalok, hogy a mondatok és szövegegységek közötti grammatikai és jelentésbeli kapcsolatoknak és kifejezőeszközöknek jelölésére több összefoglaló munkában egymás mellett él, azonos értelemben használatos a koherencia és a kohézió terminus (Nagy 1981, Albertné 1987).

Ugyanakkor a két fogalmat következetesen megkülönbözteti a szemiotikai alapozású szövegtan, s bevezeti a konnexitás, összefüggőség fogalmát, az egymást követő mondatok szintaktikai és kommunikatív jól formáltságára utalva vele. Petőfi S. Jánostól idézem a következőket: "A 'kohézió' terminus általában csupán a láncok [kapcsolódó mondatok] értelmi-szemantikai konnexitására utal, a 'koherencia' pedig olyan tulajdonságot jelöl, amelynek egy verbális tárgyhoz való hozzárendelése során az elemzőnek nem csupán e tárgyra, hanem a tárgy használatára és általában a világra vonatkozó ismeretei is szerepet játszanak" (Petőfi 1982, 11). A szöveg jól formáltságához szükséges konnexitás a szöveg összetevőinek megfelelő elrendezésével és összekapcsolásával valósul meg. Elemzéseink szempontjából fontos, hogy milyen típusú elemek valósítják meg a szövegösszetevők kapcsolatát. Ezek lehetnek: explicit konnektív elemek, un. konnektorok, más esetben értelme-szemantikai elemek, továbbá az összetevőkben leírt tényállások között fennálló relevancia kapcsolatok (Petőfi-Békési szerk. 1990 alapján).

A fenti fogalmak (koherencia, kohézió, konnexitás) egyéb értelmezéseivel nem foglalkozom, s nem is vagyok felkészülve további precizírozásukra. Mindenesetre - adott értelmezésükben -

ezen fogalmak alá rendelhetők mindazok a mondatgrammatikai jelenségek, jelentéstani kapcsolatok, s lényegében a nyelven kívüli tényezők, ismeretek is, amelyek a szövegalkotásban, ill. szövegfelfogásban szerepet játszanak, a mondatok egymásutánjából szöveget állítanak elő. A szövegkapcsoló grammatikai és szemantikai eszközök és jelenségek bemutatásával, elemzésével, csoportosításával foglalkozó munkák (Kiefer 1979, Nagy 1981, Albertné 1987, A magyar nyelv könyve 1991) többségükben igyekeznek elkülöníteni a szöveget összetartó nyelvtani/grammatikai kategóriákat és a szemantikai eszközöket. Természetesnek kell találnunk azonban, hogy e tekintetben nem teljesen egységesek a felosztások, hiszen nem egy idetartozó jelenség a szintaxis fogalmaival jellemezhető, ugyanakkor erősen szemantikai meghatározottságú is. Csak felsorolásszerűen - jellemzésük és csoportosításuk nélkül - említem a leggyakoribb és legfontosabb szövegkapcsoló, kohézióteremtő elemeket: határozott névelő, utalás (anaphora, katafora, deixis), névmásítás, egyeztetés, szórend, kötőszók; azonosság (ismétlés, szinonímia), rész-egész viszony (felosztás, felsorolás), nemfogalom-fajfogalom viszonya; mondatok aktuális tagolása.

Ez utóbbi nyelvi eszközzel kapcsolatban felvetődhet a kérdés, hogy - a dolgozatban választott módon - a mondatok téma-réma szerkezetének elemzése keretét adhatja-e a szövegkapcsoló elemek vizsgálatának, hiszen az aktuális tagolást is a szövegkoherencia egyik mutatójaként szokás számon tartani több más jelenség között. Elmondhatjuk azonban, hogy a T-R tagolásnak kitüntetett szerepe van szempontunkból. Az egyes szövegszervező elemeket a téma-réma szerkezetet alakító és az általa befolyásolt szórendi szabályok juttatják a megfelelő mondatbeli pozícióba, s azok így töltik be szerepüket a szövegbeli konnexitás kialakításában. Az is ismeretes, hogy a jelentéskapcsolatban álló mondatok aktuális tagolása szorosan összefügg a konnexitás elemek megválasztásával, befolyásolja mondatbeli helyüket: pl. a visszautaló főnév rendszere szerint a mondat témájához tartozik; a névmásítás és az egyeztetés közötti választás függ az előzménymondat T-R szerkezetétől (vö. Rácz 1991, 148). Azt mondhatnánk, hogy a T-R szerkezet olyan alakítható keret a szövegszervező grammatikai és jelentéstani eszközök számára, amelynek végső formáját és tartalmi elemeit a mondatnak az adott szövegösszefüggésben betöltött közlési funkciója határozza meg.

Ezek után rátérek az általam végzett vizsgálatok összefoglaló ismertetésére. A szövegszervező eszközök megjelenését először a mondategységek témaszakaszában vizsgáltam, de - a vizsgálat szempontjából - a T-R tagolású mondatok témaszakaszával egyenrangúnak tekintettem a csak rémát tartalmazó mondategységeket, a komplex rémákat, ugyanis feltételezhető, hogy valamilyen módon megvalósul ezek konnexitása is a szöveg folyamatában.

A vizsgált jelenségekről tíz (2-7 bekezdésnyi) szöveg alapján készítettem statisztikát; a tíz szöveg 125 mondategészből álló korpuszt alkot. (A kategóriák kialakításában és jellemzésében azonban figyelembe vettem az aktuális tagolás szempontjából már korábban elemzett teljes szövegmennyiséget /200 mondategész, 343 mondategység/.) A szövegszervező eszközök, mondatkapcsoló elemek osztályozását gyakoriságuk, a szövegalkotásban megmutató jelentőségük alapján végeztem. Az alábbi táblázat az eredményként kapott csoportosítást és a korpuszra vonatkozó főbb adatokat tünteti fel.

Mondategészek száma: 125

Mondategységek száma: 212

Szövegkapcsoló elemek száma (témaszakaszok és komplex rémák): 257

A szövegkapcsoló elemek típusai és megoszlása:

<u>Típus:</u>	<u>Előfordulás:</u>
I. Lexikai ismétlés:	107
Szinonímia:	14
Rész-egész viszony:	35
II. Anaforikus névmás, határozószó:	33
Ellipszis:	24
Katafora:	5
Vonatkozó névmás:	20
III. Tartalmi kapcsolat/tárgyismeret:	17
Referálás a szövegre:	2
	257

Néhány megjegyzés az adatokkal kapcsolatban. Mint látható a szövegkapcsoló elemek száma meghaladja a mondategységekét. Ez annak a következménye, hogy egy I vagy KR két (esetleg három) mondat szinten levő szerkezete is szövegkapcsoló eszköznek minő-

sülhet. Ezeket külön számon tartottam (45 előfordulás).

Pl. τ Ha az egyik tekercsrendszernek R mágneses tere van,
 τ és a másik tekercsrendszert⁽¹⁾ ebben⁽²⁾ R elfordítjuk,...
(1): anaforikus névmás/felsorolás-ismétlés; (2): anaforikus névmás.
(1) szerkezet egy másik kettősséget is mutat: ugyanaz a szó/szerkezet képviselhet többféle koherenciamutatót is. (Ezeket az eseteket a statisztika külön nem tünteti fel.)

A dolgozat terjedelme csupán a kapcsolóelemek egy-két csoportjáról enged meg néhány megjegyzést, emellett csak további elemzési szempontokra utalhatok.

Az anaforikus névmások csoportja (a táblázatban) nem tartalmazza azokat az utalóelemeket (főként mutató névmásokat), melyek a lexikai ismétlés szerkezeteiben jelzőként szerepelnek (pl. ebben a mágneses térben). Jelentőségüket mutatja, hogy a lexikai utalás csoportjában az ilyen névmási anaforikus utalások eléggé gyakoriak. Érdekes eset az, amikor az anaforikus mutató névmás olyan vissza-utaló főnévi szerkezethez tartozik, amelyben nincs explicit ismétlődés. Pl.: a szövegelőzmény az első atomreaktor főbb szerkezeti elemeit és elhelyezésüket írja le, majd következik a jelzett főnévi csoporttal bevezetett mondat: "Ebből az elrendezési módból született az atommáglya elnevezés." E szövegkapcsoló tartalmi szerkezeti elem a Bánréti Zoltán által irodalmi, publicisztikai szövegekben elemzett anaforikus főnévi csoportokra emlékeztet (Bánréti 1979, 406).

A rész-egész viszony - tágan értelmezve a megjelölést - igen változatos tartalmi kapcsolatokat és nyelvi megoldásokat foglal magába. Úgy tűnik, a szakmai szövegekben a jelentéstani kohéziós tényezők egyik legfontosabb típusa. Jellegzetes változatai pl.: meghatározott csoport elemeinek felsorolása, egy folyamat fázisainak megnevezése (ezeknek kataforikus szerepük is lehet a szövegben), egy fogalom tartalmi összetevőinek részletezése; ezekben az esetekben az általánosabb felől kiinduló specifikálás történik. Másrészt találkozhatunk itt az előzményekre visszautaló összefoglaló, általánosító megjelölésekkel, melyek gyakorta nyelvi klisék, szokványos beszédfordulatok (pl. ilyen körülmények között, az előbbi kérdésekre...).

Elemzésem nem tér ki - többek között - a mellérendelt mondatok, mondatrövidítések (kitett és hiányzó) kötőszavaira, nem volt célom

ugyanis a mondatok tartalmi-logikai kapcsolatának elemzése.

Végül visszatérek egyik alapkérdésünkre. A választott mondat-tagolási mód, mely nem föltétlenül az ismert és az új információk szerint különíti el a mondatok szerkezeteit, természetesen veti fel a kérdést: mi jellemzi a T-R tagolású mondatok rémaszakaszát a szövegkapcsoló elemek előfordulását tekintve. Egyetlen adattal válaszolva: a vizsgált szövegekben a rémaszakaszok kb. 25%-a tartalmaz valamilyen szövegkapcsoló eszközt. Tehát ezeket is elemezni kell, ha célunk a szövegkapcsoló elemek teljes hálózatának felderítése adott szövegben.

Még egy megjegyzés, melynek tartalmát egy következő dolgozatnak kell hitelesítenie. E szövegvizsgálat célja - a műszaki szövegek jellegzetességeinek alaposabb megismerése mellett és azon keresztül - az, hogy segítséget nyújtson a műszaki felsőoktatásban tanuló külföldiek magyar nyelv-oktatásához: a (szak)szövegalkotás tanításában, szövegalkotási gyakorlatok készítésében.

Irodalom

A magyar nyelv könyve. szerk. A.Jászó Anna. Bp. 1991.

Albertné Herbszt Mária: Modern nyelvészet - anyanyelvi oktatás. Bp. 1987.

Aradi András: Az aktuális mondattagolás vizsgálata magyar műszaki szövegekben. Folia Practico-Linguistica XVII. 1-2. Bp.1987.

Bánréti Zoltán: Téma és anaforikus viszonyok a szövegben. M.Ny.75. 1979.

É.Kiss Katalin: A magyar mondat szerkezet generatív leírása. Bp. 1983.

Kiefer Ferenc: Szövegelmélet-szöveggrammatika-szövegnyelvészt. Nyr. 103. 1979.

Klaudy Kinga: Fordítás és aktuális tagolás. Bp. 1987.

Nagy Ferenc: Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába. Bp. 1981.

Petőfi S. János: Szöveg, diszkurzus. in: Penavin O. és Thomka B. szerk. Tanulmányok 15. Szövegelmélet. Novi Sad. 1982.

Petőfi S. János - Békési Imre (szerk.): Szemiotikai szövegtan. 1. A szövegtani kutatás néhány alapkérdése. Szeged. 1990.

Rácz Endre: Az egyeztetés a magyar nyelvben. Bp. 1991.

A MONDATELEMEK HIERARCHIÁJA

1. A naponta kimondott vagy leírt mondatok megalkotásakor és megértésekor nem is sejtjük, hogy a nyelvi elemek használata során miféle belső rendszert érvényesítünk, miféle meghatározott törvényszerűségekhez igazodunk.

A szintaktikai szerkesztésmód nem véletlenszerű. Azt, hogy egy mondaton belül milyen szavak kerüljenek egymás mellé és hogy milyen sorrendben álljanak, szigorú szabályok határozzák meg. Amikor egy mondatot kimondunk vagy leírunk, az alkotóelemek egy egyirányú és egysíkú lineáris sorba rendeződnek. Ez a mondatelemek külső, konkrét megjelenési formája, amelynek törvényszerűségeit belső erők irányítják. Fel tárásukhoz meg kell ismernünk a mondat többsíkú szerkezeti sorrendjét mint absztrakt képződményt és az elemek valóság-tükröző szerepét is. A külső alak és a szerkezet megkülönböztetését és egymásra vonatkozását L. Tesnière szintaxisa alapján kísérlem meg bemutatni. (1,2) Ugyanakkor egy állítmánycentrikus mondatmodell ábrázolása során S. Dik funkcionális grammatikai alapelveit is érvényesítem és azt is vizsgálom, hogy a szintaktikai komponensek milyen szemantikai viszonyokat tükröznek. (3) A mondatelemek közötti kapcsolatokat angol nyelvű mondatok alapján szemléltetem.

2. L. Tesnière álláspontja szerint a mondat alapszerkezetét az ige hozza létre a hozzá kapcsolódó kiegészítőkkal. Valenciájának érvényesítésével aktánsokat és cirkonsztansokat von be a szituáció megnevezésébe, amelyek a mondaton belül egy függőségi viszonyon alapuló szintaktikai láncot

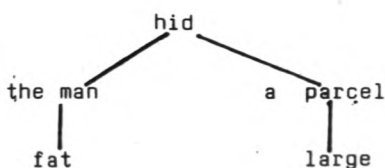
Szemantikai síkon a mondatelemek közötti fontossági sorrend a szerkezettel ellentétes irányú lesz, és abban nyilvánul meg, hogy minél lejjebb van egy szó a szerkezeti viszonyok lépcsőfokán, annál fontosabb információ közlésére alkalmas. A mondat értelme szempontjából tehát mindig az alárendelt tag jelentése dominál.

A The fat man hid a large parcel under the desk yesterday mondatban az 1. ábrán bemutatott szerkezetet a cselekvés helyét és idejét megnevező, az igéhez nem kötelező érvénnyel kapcsolódó hely- és időhatározóval bővítettem. A szemantikai viszonyokat tükröző szerkezeti sorrendben ezen "másodlagos bővítmények" mint az ige alárendeltjei, szintén a második szinten foglalnak helyet. Mindezek alapján Tesnière elmélete értelmében arra a következtetésre juthatnánk, hogy a cselekvést végrehajtó személy, az érintett tárgy, valamint a cselekvés körülményeire utaló határozók azonos szemantikai viszonyokat tükröznek és egyformán fontosak a mondat-szerkezet kialakítása szempontjából. Ez hibás következtetés lenne.

Egy megfelelő álláspont kialakításához S. Dik funkcionális grammatikája nyújt segítséget. Dik nézetei arról győznek meg, hogy a második szerkezeti szint elemeit a szemantikai funkciók hierarchiájának megfelelően kell rangsorolni. Ezért tanácsos a második szintet alszintekre osztani úgy, hogy az igéhez legközelebb a cselekvést végrehajtó személy (Ag) álljon, ezt kövesse a cselekvés által érintett tárgy (Go) és személy (Rec). Az aktánsok szemantikai hierarchiája tehát a következő: $Ag > Go > Rec$
A cselekvés körülményeire utalva Dik a határozók fontossági sorrendjét így állapítja meg: $Instr > Loc > Temp$.
A példaként idézett mondatban a szemantikai viszonyokat is jól szemléltető szerkezeti sorrend tehát a következő:

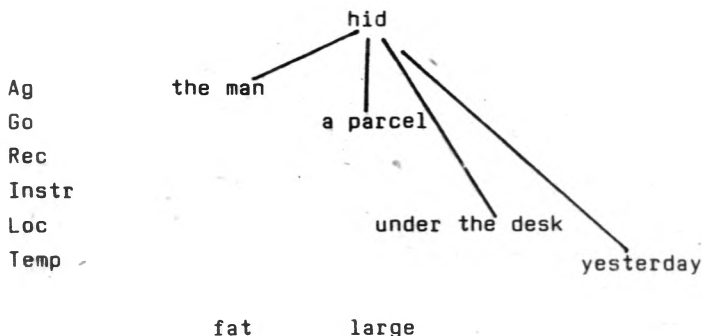
alkotnak. Az ige alakítja ki a predikátumkeretet: egysége szervezi a kijelentés részeit, kijelöli a többi mondatrész pozícióját és funkcióját, ezért kerül a hierarchia csúcsára. Az összes többi mondatelem az ige alárendeltje.

A második szintet az aktánsokat megnevező főnevek és az igehez nem kötelező érvénnyel kapcsolódó határozók foglalják el. Tesniére elmélete értelmében ezek a mondatrészek azonos horizontális síkon helyezednek el teljesen függetlenül attól, hogy a cselekvés végrehajtóját, a cselekvés által érintett tárgyat vagy annak egyéb körülményeit nevezik meg. Függőségi szempontból sajátos felfelé ívelő, ugyanakkor leágazó funkciót is betöltenek. Egyrészt mint az ige alárendeltjei elfoglalják az ige által kijelölt szintaktikai pozíciókat és felveszik a szükséges grammatikai kategóriákat. Másrészt alárendelők, mivel a harmadik szintet elfoglaló elemek fölött ugyanúgy rendelkeznek, mint ahogy az ige rendelkezik felettük. Következésképpen egy alárendelő szintagmatikus kapcsolaton belül a melléknév olyan viszonyban van a főnévvel, mint a főnév vagy a határozószó az igevel. Ebből az alapelvből kiindulva a The fat man hid a parcel mondat elemei közötti szemantikai kapcsolatot az alábbi szerkezettel fejezhetjük ki.



1. ábra

A merőlegesekből és ferde egyenesekből álló mondatábra a szerkezetet mint absztrakt fogalmat teszi szemléletessé azt érzékeltetve, hogy a strukturális szókapcsolatnak föl- és alárendelt tagjai vannak, amelyek közül a mondat szerkezet kialakítása szempontjából mindig a fölérendelt elem a domináns.



2. ábra

Az angol nyelvben érvényesülő szemantikai és szintaktikai viszonykapcsolatok rendszerezése során az a kérdés is felmerül, vajon nem szükséges-e az igei szintet is a névszói szint mintájára alszintekre bontani. A kérdésre adandó igenlő választ a következő tények indokolják: Az angolok nagyon sok, szemantikáját tekintve teljes igit ritkán használnak önálló állítmányként. Gyakran még az egyszerű jelen vagy múlt idejű cselekvések és állapotok megnevezésére is egykomponensű állítmány helyett valamilyen "körül-ményesebb" formát választanak. Ezt támasztja alá R. Quirk példája is, mely szerint a He sang predikatív egység helyett inkább a He was singing szerkezet használatos. (4) A He was singing mondat állítmánya egy összetett igeidős alak. Ezt a formát egy ún. "felbontott magból álló", és a hierarchia csúcsán is függőségi viszonyt alkotó olyan egésznek kell tekintenünk, amelynek felsőbb szintjét a főige, az alatta lévő alszintet pedig a segédige foglalja el.

Ugyanezt a megoldást javaslom a He wanted to run típusú, főigéből és főnévi igenévből álló összetett igei állítmányt tartalmazó mondatok szerkezeti sorrendjének leírására is. Ugyanakkor itt jegyzem meg, hogy a főnévi igeneves, valamint "üres" igéből és deverbális főnévből álló komplex ige szerkezetek (to have a drink, to make a promise) elemzése további kutatásokat igényel és egy önálló dolgozat témája

lehetne.

3. A mondatok grafikus ábrázolása a szavak szerkezeti sorrendjét, a mondatelemek közötti hierarchiai viszonyokat szemlélteti. Ezt a többsíkú képződményt mondatszerkesztéskor a közlőnek olyan egysíkú és egyirányú lineáris sorba kell rendeznie, amely megfelelően tükrözi a szemantikai viszonyokat, ugyanakkor szintaktikai szabályokhoz is igazodik. A közlő a kommunikáció során a mondat szerkezeti sorrendjét lineárisrá alakítja. A befogadó stimulusként a lineáris sorrendbe állított közlést kapja, amelyet a megértés érdekében szerkezeti sorrendd é alakít. Mindazoknak, akik idegen nyelveket tanulnak, ezeket a könnyűnek egyáltalán nem nevezhető műveleteket kell begyakorolniuk.

Tesnière szintaxisához hasonlóan ez a dolgozat is nyelvoktatási gyakorlat közben született meg. Célja olyan problémák feltárása volt, amelyek ismeretében a nyelv nemcsak könnyebben oktatható, hanem könnyebben el is sajátítható.

Irodalom

1. Л. Теньер: Основы структурного синтаксиса, Москва, изд. "Прогресс", 1988.
2. Károly Sándor: Tesnière szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése, Általános nyelvészeti tanulmányok, Akad. Bp. 1963, /161-186.o./
3. Simon C. Dik: Seventeen sentences, Basic Principles and Application of Functional Grammar, University of Amsterdam, 1979.
4. Korponay Béla: Complex verbal structures, Angol filológiai Tanulmányok, XV. KLTE, Debrecen 1982. (100.o.)

REFERÁTUMKÉSZÍTÉS: FOLYAMATOK ÉS KÉRDŐJELEK

A referátumkészítés lényege valamely szöveg legfontosabb tartalmának előre meghatározott szempontok szerinti visszatükrözése egy másik, az előzőnél rövidebb terjedelmű szövegben.

A referátumkészítés eredményét, a referátumot a szakirodalmi tájékoztatás (dokumentáció) széles körben használja; a referátumban tükrözött szöveget elsődleges, a referátumszöveget másodlagos dokumentumnak nevezve.

Referátumok készülhetnek intellektuálisan, referálók közreműködésével, vagy gépi úton, számítógép segítségével. Mindkét forma megjelenhet mind papírhordozón, mind géppel olvasható, elektronikus alakban.

Sok olyan jóslat született, amely a másodlagos dokumentumok eltűnését jövendőli, de ezek messze nem teljesültek be a fejlett információs struktúrával rendelkező országokban sem. Az angol nyelvterületen kívül, a kis nyelvek esetében ráadásul mindenképpen fennáll a nyelvi barrier problémája, amely többek között a referátum segítségével hidalható át.

A referátumkészítés folyamatát nagy mértékben meghatározza, szának-e neki helyettesítési funkciót, azaz a referátum képes-e feleslegessé tenni az elsődleges dokumentum elolvasását. Az ezzel kapcsolatos vitákat figyelembe véve, megítélésem szerint elméletileg kizárhatjuk ugyan ezt a funkciót, a gyakorlatban azonban sokszor célkitűzéséként jelenik meg, hogy a referátum helyettesítőként lépjen fel, amit nem hagyhatunk figyelmen kívül.

Hasonló viták tárgya a referátumok indikatívításának megítélése. Erre több dokumentációs megközelítési mód is van, ezek azonban nem az információ újdonságát, mint szövegszervező tényezőt állítják a középpontba. Ha az informatívítás dokumentációs értelmezésétől sem akarunk teljesen elszakadni, de jól körülhatárolható nyelvészeti szempontokat is figyelembe veszünk, azt mondhatjuk, hogy az indikatív típusú referátum kizárólag indikatív, az informatív típusú referátum kizárólag informatív nyilatkozatokból (megnyilatkozásokból) áll, míg a vegyes típusú referátumok ezek keverékét jelentik. Az indikatív kijelentés lényege, hogy az az elsődleges dokumentumra való hivatkozást (referenciát) tartalmaz. Mindez azt is jelenti, hogy az informatív referátum szövege önmagában, bibliográfiai leírás, szakjelzetek stb. nélkül egy elsődleges szöveg mellé állítva, ahhoz nagyon hasonlít, míg az indikatív referátum inkább tartalomjegyzék-szerű felsorolás.

A referálás kommunikációs szempontból sajátos. A kommunikáció közismert folyamatával szemben itt a feladó és a címzett közé ékelődik a referáló kommunikatív tevékenysége; másodlagos kommunikáció^o jön létre. A referáló tevékenysége nem hat az elsődleges kommunikáció eredményére, a szövegre, hiszen annak létrejötte nem is tételezi fel ezt a tevékenységet, sőt attól idegen tényezőket visz be a kommunikációba.

Az intellektuális referálás gyakorlati megvalósítás során a referáló először elolvassa az elsődleges szöveget, majd újabb olvasás után jegyzeteket készít tartalmi csomópontjairól. Ebben nagy segítségére vannak azok a konvencionizált sémák, amelyeket Van Dijk szuperstruktúráknak nevez és amelyek a szöveg globális formáját adják meg. Az elsődleges dokumentum szuperstruktúrái nemcsak a tájékoztatót szolgálják, hanem meghatározzák a referátumszöveg szuperstruktúráit is.

A következő lépés a referátum vázlatos megfogalmazása. Ha a referátum ebben a formájában túl hosszú, törölni kell a referálás szempontjából lényegtelen információkat. Ezt követi a végleges megfogalmazás.

Az olvasással kapcsolatban, általánosságban azt mondhatjuk, hogy a referálónak a szöveg egyes részeit elmélyülten kell tanulmányoznia, míg a kevésbé értékes információt hordozó részeket csak átfutja.

A referátumkészítés első fázisában a tájékoztató olvasás játssza a főszerepet. Ennek feladata felderíteni, van-e a szövegben fontosnak tekinthető információ. Ha nincs, az olvasási folyamat befejeződik, mert nem kerül sor referátumkészítésére. Ha van fontos információ, akkor számolnunk kell meghatározott adatok meglétének, vagy hiányának felderítésére szolgáló, továbbá a lényegi információnak a lényegtelenről való elkülönítését segítő olvasással is. Speciális olvasási típus segíti az implicit mondanivaló felderítését.

A szuperstruktúrák, keret-jellegüknél fogva, csak az információ azonosításában segítenek, szükség van tehát a makrostruktúrák, azaz a keretet kitöltő globális jelentés felderítésére is. A referálás folyamata ennek alapján speciális igények vezérelte sűrítés. Ehhez a négy ismert makrooperációt, a kihagyást, a válogatást, az általánosítást és az újraszervezést alkalmazzuk.

A makrooperációkra alapozva, a referálás gyakorlatában eddig is részben ismert, alapvetően a referátumkészítésben alkalmazható, kevésbé átfogó és általános, konkretizált műveleteket is megfogalmazhatunk Endes-Niggemeyer nyomán.

A redukció néhány szabálya:

- A már említett tények mellől hagyja el a példákat, a bizonyítást, a definíciókat, a (kiegészítő) magyarázatokat és specifikációkat!

- A semmitmondó jelzőket törölje!

- Grafikonok, táblázatok, hivatkozások ne legyenek a referátumban!

- Hagyja ki azt, amit a szerző maga is kevésbé fontosnak ítél, ami magától értetődik, ami marginális, amit nem végeztek el, nem vizsgáltak!

A kondenzáció néhány szabálya:

- Használjon az eredeti helyett annál rövidebb, tömörebb rokon értelmű szót, kifejezést!

- Ne ismételje azt sem, amit már tartalmaz egy fogalom meghatározása!

- Hagyja el a retorikus fordulatokat!

A tisztázás néhány szabálya:

- Definiálja a súlyponti fogalmakat, ha szükséges!

- Ha (az eredetiben) nem található valaminek a világos megfogalmazása, kihagyhatja!

- Ha egy rövidítés nem eléggé közismert, adja meg a feloldását!

A szöveg újrászervezése és a stilizálás szabályai közül kiemelendők a következők:

- Szervezze újra a szöveg kohézióját és szerkezetét!

- Szervezze újra a mondat szerkezetét!

- Oldja fel a nehézkes szerkezeteket!

- Kapcsolja össze az analóg állításokat!

Látható, hogy a fentiek nem minden esetben jelentenek kötelezően elvégzendő műveleteket. Néhány esetben eleve is tartalmaznak feltételeket, de megfogalmazásukat több esetben a következővel egészíthetnénk ki: "... ha szükséges...".

Az is világos, hogy a redukció a kihagyás-válogatás konkretizálása. A tisztázás műveletei alapvetően a referálás közismert irányelvein alapulnak és megtalálhatók benne a kihagyás elemei is. A kondenzációban ott van a kihagyás és az újrászervezés is.

A referálás történhet az elsődleges dokumentum nyelvén, vagy attól eltérő nyelven, fordítással is. Az idegen nyelvi referálás során a fordítás nem az információ sűrítését követi, hanem azzal párhuzamosan zajlik.

Ha a másodlagos kommunikáció már említett modelljét kicsit részletezzük és a referáló tevékenységét egy receptív és egy produktív fázisra osztjuk, azt mondhatjuk, hogy a két nyelv közötti kapcsolat a receptív fázisban valósul meg.

Saját referálói tapasztalatom az, hogy a megértéssel lényegében párhuzamosan megtörténhet a jegyzetkészítés, ugyanakkor a megértéshez egyes részek esetében egyszeri, más részeknél többszöri olvasásra van szükség. A kiválasztott részek magyarítása nem pusztán fordítás, mert ebben a fázisban a magyar szöveg tömörebb lehet az eredetiből átvett részeknél, de előfodul az is, hogy az eredetiből további gondolatokat kell átvenni ahhoz, hogy a referátum megfelelő legyen.

Fel kell vetnünk azt a kérdést, hogy a referálással kapcsolatos vizsgálatokban miért kapott eddig kevés figyelmet az elsődleges dokumentum szerzője által írt összefoglaló (autoreferátum) és a referáló készíttette szöveg közötti különbség problémája. A különbség ugyanis éppen abban gyökerezik, hogy a szerző az elsődleges kommuni-

káció résztvevője és meghatározó tényezője, aki viszont nem vesz részt a másodlagosban; valójában akkor sem, amikor autoreferátumot készít.

Végezetül pedig meg kell említenünk, hogy bár az intellektuális referálás legfontosabb lépéseit lényegében ismerjük, de ezek nem, vagy nem megfelelően tükröződnek a referálók számára készült útmutatókban, sőt a referálókat gyakran csak informálisan tájékoztatják az előjük állított követelményekről.

Irodalom:

1. Beaugrande R.A., Dressler W.U.: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1981.
2. Beghtol C.: Bibliographic classification theory and text linguistics: aboutness analysis, intertextuality and the cognitive art of classifying documents. = Journal of Documentation, 42.évf.2.sz.1986.p.84-133.
3. van Dijk T.: Macrostructures. Hillsdale: Erlbaum, 1980.
4. Endes-Niggemeyer B.: Referierregeln und Referate-Abstracting als regelgesteuerter Textverarbeitungsprozess. = Nachrichten für Dokumentation, 36.évf.1.sz.1985.p.38-50.
5. Endes-Niggemeyer B.: Content analysis - a special case of text comprehension. = 44th FID Conference and Congress, August 28 - 1 September, 1988. Pt.1. s.l., s.n., 1988.p.207-216.
6. Gavrilov L.A.: Referirovanie kak specializirovanaa azykovaa deatel'nost. = Sistema azyka i perevod. Moskva, MGU, 1983.p.17-28.
7. Jacko V.A.: O logiko-lingvisticeskih kriteriah razgranicenia referativnyh i annotativnyh vyskazyvanij. Naucno-tehniceskaa informacia.s.2.12.sz.1989.p.21-23.
8. Pfeifer-Jaeger G.: Referat und Referieren. Germanistische Linguistik. 1/2.sz.1980.p.1-180.
9. Rowlett R.J.Jr.: Abstracts and other information filters.= Journal of Chemical Information and Computer Science, 25.évf.3.sz.1985.p.159-163.
10. Rowley J.E.: Abstracting and indexing. 2nd edition. Clive Bingley, London, 1989.
11. Sidorov E.V.: K karakteristike teksta kak podsistemy (v obychnoj kommunikacii i v kommunikacii s referirovaniem). Perevod kak lingvisticeskaa problema. Moskva, MGU, 1982.p.12-27.
12. Vejze A.A.: Ctenie, referirovanie i annotirovanie inostrannovo teksta. Moskva: Vyssaa skola, 1985.

SZÁSZ ERIKA

A MAGYAR KATONAI NYELV NÉHÁNY NYELVHELYESSÉGI KÉRDÉSE

A magyar katonai nyelvet több évszázados fejlődése során sok külső hatás érte. Némelyek közvetlenül, mások fordítások révén. Dolgozatomban ez utóbbiaknak olyankor pozitív, de az esetek zömében káros következményeiről szeretnék néhányat bemutatni.

Ha ősi "hadi nyelvünket" vizsgáljuk, a nyelvtudomány elsősorban közvetett forrásokra, más tudományágak eredményeire támaszkodhat. Az összehasonlító nyelvtudomány információit kiegészítik a régészet, a néprajz, a gazdaságtörténet, a vallástörténet, a hadtudomány és a szájhagyomány útján ránk maradt irodalmi emlékek és szólásmondások adatai.

A népvándorlás korában a magyarság különféle népekkel érintkezett, új fogalmakkal, eszközökkel, fegyverekkel ismerkedett meg, ezeknek nevét is átvette. Nyelvünk és szókincsünk alakulására nagy hatással volt az iráni (alán, perzsa), a mongol és a török nyelv. Az iráni szavak közül katonai nyelvünket is gazdagította a kard, ing, híd, vért, vár (erődítmény), számneveink közül a tíz és az ezer.

Leghosszabb ideig tartott, s szókincsünket leginkább gyarapította a török hatás. A hadi élettel kapcsolatos török jövevényszavaink az ágyú, árok, balta, buzogány, csákány, erdő, ló, tábor. A honfoglaláskori hadi életről csak közvetett értesüléseink vannak, mivel mind a külföldi, mind a hazai nyelvemlékek görög, illetve latin nyelvűek, elvétele tartalmaznak magyar szavakat. Jelentőségüket még sem szabad lebecsülni, mivel hiteles képet kaphatunk belőlük a korabeli hadművészetről, a magyar hadi életről, harcmodorról, fegyverekről.

A kereszténység felvétele, Géza fejedelem, majd Szent István nyugati orientációja, az államalapítás megváltoztatta hadi életünket is. Az új fogalmak a hadi technika, a harcászat és hadászat fejlődésével együtt egyre szaporodtak.

Az Anjou-korban ismét változás következett be a harcászatban; létrejöttek a banderális hadseregek. Az új harcmodor új fogalmakkal bővítette a magyar katonai szókincset; ezek többsége olasz: lándzsa, pajzs, alabárd, golyó, de sok új szláv szavunk is van már: akna, baj (harc), csíny (fortély) gát, puzdra, rend, sisak, szablya, tiszt.

Legrégebbi nyelvelméleink nem a harcászat vagy hadászat témaköréből maradtak fenn, mégsem véletlen, hogy legelső, latin nyelvű emlékünknél, a Tihanyi Alapítólevél megőrzi az ősi finn-ugor "had" szavunkat (feheruuaru rea meneh hodu utu rea), amely jelentésében gazdagodva, bővülve azóta is a katonai szaknyelv egyik alapszava.

Az Árpád-ház kihalása (1301), majd az Anjou-kor (1308-1382) után újabb, hatalmas veszély támadt Európában. Az oszmán birodalom terjeszkedő politikája egyre komolyabban fenyegette Magyarországot is. Eleinte csak határainkon túl, a Balkánon és Szerbia területén hadakoztunk a török ellen, de a végzetes mohácsi csata (1526) után másfélszáz éven keresztül állandó harcok színtere lett hazánk. Ez alatt a több mint 300 év alatt újabb török szavakkal gazdagodott nyelvünk. Ekkor vettük át többek között (esetleg délszláv közvetítéssel) a dandár, dzsida szavakat, de sok német, illetve német közvetítéssel francia szó kis került nyelvünkbe, mint például a mundér, páncél, portyáz, sánc, ostrom, tarack, zsákmány, torony szavak.

Zrínyi Miklós, a kiemelkedő hadvezér, államférfi, tudós, író és költő, hadtudományi író, a magyar katonai terminológia megteremtője titka, hogy az idegen nyelv tudása mellett kitűnően ismerte a magyar nyelvet is, s egységes irodalmi nyelv nem lévén, bátran merített a népnyelvből, hogy a latin vagy olasz szerzők gondolatait minél szemléletesebben megfogalmazhassa. De attól sem félt, hogy a szerző-

vel saját tapasztalatai alapján vitába szálljon, s a magyarországi hadviselésnek a nyugati stratégiától való eltérése ismeretében ellentétes véleményének adjon hangot.

Az eltelt évszázadok során sokan tekintették példaképüknek Zrínyi Miklóst. Megállapították, milyen kiváló volt a költészet, az eposzírás, a politika, a hadvezetés és hadtudomány művelésében. Felülmúlni őt keveseknek sikerült. A magyar katonai nyelvet gazdagító fordítói képességeit kevesen méltatták, pedig tevékenysége mind a mai napig példaértékű.

A magyar nyelv felvirágoztatásáért sokan tevékenykedtek a felvilágosodás korában, közöttük katonaiírók is. Bessenyei György, Kónyi József, Jakkó László kortársaként a legtöbbet talán Szekér Joachim tette a magyar katonai nyelv újjáélesztéséért, újból magyarrá tételéért. A "magyarításban" olykor következetlen volt, ugyanannak a szakszónak más-más magyar fordítását adja, de ez nem von le semmit munkájának jelentőségéből.

Zrínyi óta ő az első, aki tudatosan alkot magyar katonai szakszókat, de fő törekvése, hogy bizonyítsa: a magyar nyelv alkalmas bármilyen tárgyú tudományos munka megírására. Stílusa könnyed, gördülékeny.

A katonai szaknyelv megújításának egyik kiemelkedő alakja Kiss Károly. (1793-1866)

Jól ismerte kora hadtudományi munkáit, s minden erővel azon fáradozott, hogy a legjelentősebbeket saját, vagy írókatonatársai fordításában a magyar nagyközönség is megismerje. Fordítóként újból és újból szembetalálta magát azzal a ténnyel, hogy katonai szaknyelvünk elsivárodott, a korábbi magyar katonai terminológiát kiszorították a francia-német jövevényszavak. Nagy lelkesedéssel látott hozzá új műszavak megalkotásához; ezek jelentős részét ma is használja a katonai szaknyelv.

Nyelvünk magyarságának megőrzéséért, szókincsünk gazdagításáért a nyelvészek, írók, költők mellett hivatásos katonák is síkraszálltak.

"A katonai nyelv egyik fontos követelménye a tömörség. A rövid, tömör beszéd és írás nem kenyeré mindenkinek. Erre meg kell tanítani a parancsnokokat. Az ő példájukat majd követik a beosztottak is. A tömörség elérésének lényeges feltétele az úgynevezett "töltelék" szavak elhagyása. "Az ellenséges tüzérség tüzet vezet" - halljuk gyakran a foglalkozásokon. Nem jobb lenne így: "Az ellenség tüzérsége lő" - mutatott rá az egyik legelterjedtebb katonai terpeszkedő kifejezésre Móricz Lajos alezredes.

Mióta vezetik a tüzet?

Elhamarkodottan azt válaszolhatnánk: amióta a magyar katonai szaknyelv átvette az orosz terminológiát. Korábbi szabályzatokban a tüzérség, a honvédek, "csatárok" lönek, vagy tüzelnek. Még sem mondhatjuk, hogy a "tüzet vezet" orosz mintára honosodott meg katonai nyelvünkben. A német feuern, schiessen mellett megtaláljuk a Feuer führen-t is.

A tűzvezetés mellett a csapatok másik fontos tevékenysége a "végrehajtás, megvalósítás, megoldás". Míg korábban a csapatok manővereztek, védtek, támadtak, bekerítettek, vagy kitörtek a bekerítésből, esetleg visszavonultak, vagy menekültek, napjainkban megoldják az ellenség szétverését, megvalósítják a szilárd védelem áttörését, végrehajtják a manővert, a bekerítést, visszavonulást és a menetet.

A "megvalósításnál" is régebbre nyúlnak vissza a "képez" gyökerei. A német bilden tükörszava szintén a hivatali nyelvből szivárgott át katonai nyelvünkbe. A múlt század óta hasztalan küzdenek ellene legjobb nyelvészeink, íróink, nyelvművelőink. Mind a mai napig itt "terpeszkedik" katonai nyelvünkben is.

A terjengős kifejezések leggyakrabban használt divatszava a "kerül". Újságot olvasva, rádiót hallgatva, de a katonai szövegeket tanulmányozva is állandóan elénk bukkan. Gyakori használatának fő oka a személytelen szerkesztés elburjánzása. Különösen a hivatali nyelv kedveli a személyes felelősséget hárító személytelen fogalmazásmódot. Az "intézkedés végrehajtásra került" - közli velünk valaki, akinek

nincs arca, neve, s nem vállalja a felelősséget sem.

A katonai nyelvben a személytelen fogalmazásmód első-sorban orosz hatásra vált gyakoribbá. Az orosz nyelv kedveli a személytelen és a szenvedő szerkezeteket. Ezeket helyesen cselekvő mondatokkal kell magyarra fordítani. Ez a szerkezet-, illetve mondat-szintű átváltás gyakran elmarad, s a magyar mondatokban is a személytelen vagy a szenvedő szerkezet tükröződik. Különösen azóta, amióta a múlt századi nyelvtisztítók tűzzel-vassal kiírtották nyelvünkéből az -atik, -etiki végződésű szenvedő igéket. Napjainkban ugyanis a parancs kiadásra, a feladat teljesítésre kerül.

Katonai nyelvünk is tele van ezekkel az ál-szenvedő szerkezetekkel. "Váltás kerül végrehajtásra abban az esetben is, amikor a védelemben lévő csapatok nem képesek átmenni támadásba", tehát a támadásra képtelen csapatokat leváltják. "Minden harc más körülmények között és feltételek mellett, más ellenséggel, eltérő módon és terepen kerül megvívásra", vagyis a harcot az adott feltételekkel vívják meg. "A feladatok szakaszosan kerültek végrehajtásra", azaz a feladatokat nem egyszerre hajtották végre.

De ,nemcsak az írott katonai nyelvben ütközünk lépten nyomon az említett szerkezetbe. Az ép nyelvérzékű tisztek is egy idő után zavartan javítják ki magukat, amikor jelentés közben kicsúszik szájukon a "a csapatoknak kijelölik a roham terepszakaszát" a már vérükbe ívódott magyartalanságra: "a csapatok számára kijelölésre kerül az adott terepszakasz". S idegen nyelvet sem azért tanulnak a tisztek, hogy szükség esetén alkalmazhassák, hanem azért, hogy "a feladat megoldása során végrehajtásra kerüljön az addig szerzett idegen nyelvi ismeretek gyakorlati alkalmazása".

A példákat - sajnos - hosszasan sorolhatnám, de attól félek, hogy e jelenség elsősorban a tömegkommunikációs eszközök káros hatására csak tovább fog terjedni, visszaszorítására nem sok reményünk lehet.

A névutók használatával régóta baj van. Fölösleges, vagy éppen helytelen használatuk a német nyelv hatására ter-

jedt el a múlt század folyamán. A fölött német hatásra (über) sokszor olyan kifejezésekben is előfordul, melyekben az -on, -en, -ön, -val, -vel, -ról, -ról stb. ragos alakok használata természetes. A hivatalos és a katonai nyelvben is gyakoriak az alábbi hibás szerkezetek: dönt, határoz, íté, rendelkezik, tanácskozik, tárgyal valami fölött.

Újabban egyre több határozóragos főnévből válik névutószzerű elem. Ezt a folyamatot elősegíti az orosz nyelv hatása is. A katonai nyelv is gyakran használja névszóként a céljából (в целях), érdekében (в интересах), alkalmából (по случаю), keretében (в рамках), következtében (в результате, вследствие, valamivel kapcsolatban (в связи с чем) ragos főneveket.

Az utóbbi években hazánkban kezdődött társadalmi politikai fordulat a katonai nyelvre is jelentős hatást fog gyakorolni. Az orosz nyelv közvetlen és közvetítő szerepe csökken, esetleg meg is szűnik. A nyugati - elsősorban az angol és német - nyelvek egyre erőteljesebben fognak hatni katonai nyelvünkre is.

A nyelvészek, nyelvművelők "tanácsai alkalmazásának viszonyai között" talán várhatunk javulást. De kutatásaim azt bizonyítják, hogy a nyelvészek, írók, s a nyelvünk tisztaságáért aggódók minden nemes igyekezete pusztába kiáltott szó maradt. Katonai nyelvünk magyartalanságai ellen csak közös erőfeszítésekkel vehetjük fel a harcot. A Magyar Honvédség felsőfokú oktatási intézményeiben, a főiskolákon és a Zrínyi Miklós Katonai Akadémián oktató katona- és nyelvtanárok kötelessége, hogy az ott tanuló tisztak anyanyelvi kultúráját, idegennyelv-tudását minél magasabb színvonalra emeljék.

1 KISS ISTVÁN

2
3
4 KONTRASZTÍV KUTATÁSOK A LEXIKÁBAN

5 ÉS JELENTŐSÉGÜK A LEXIKA OKTATÁSÁBAN

6
7
8
9
10 Noha a kontrasztivitás fogalma évtizedek óta ismert a
11 nyelvészeti és módszertani szakirodalomban, mert régóta foly-
12 nak kontrasztív, trikontrasztív, polikontrasztív /ill. inter-
13 lingvisztikai/ kutatások, mégis emlékezhetünk rá, hogy a nyelv-
14 pedagógusok nem mind és nem mindig akarták egyformán a nyelvok-
15 tatást a nyelvészetre orientált szakmódszertani kutatások alap-
16 jára helyezni, egy részük öncélúnak tekintette a kontrasztív ku-
17 tatásokat.

18 Az ötvenes évek végén, ill. a hatvanas évek elején kezdett
19 nálunk kibontakozni az a szemlélet, amely az idegen nyelven való
20 szóbeli kommunikációt, a beszélt idegen nyelvet a nyelvoktatás
21 elsődleges céljának tekintette, s ennek megfelelően az órave-
22 zetésben az egynyelvűség és a beszédképesség fejlesztés primá-
23 tusát hangsúlyozta. Olykor persze elég egyoldalúan.

24 Ezt az egyoldalúságot azzal a szlogennel próbálták elfogad-
25 tatni, hogy a nyelvtanárnak a nyelvet és nem a nyelvről kell
26 tanítania. Ez például a lexika oktatásában azt jelentette, hogy
27 nem volt szabad a tanárnak egyetlen szót sem magyarul kiejteni,
28 hanem vagy rajzolni, mutogatni kellett, vagy pedig egy többé-
29 kevésbé egyértelmű szituációból, szövegösszefüggésből kellett
30 az idegen nyelvet tanulónak az ismeretlen szó jelentését ki-
31 találnia. Ezt nevezték aztán egynyelvű szemantizációnak.

32 Hogy ez olykor milyen képtelenségekhez és komikus helyze-
33 tekhez vezetett, ezt jól mutatja egy 1971-es TIT nyelvkönyv
34 egyik olvasmánya, A csoda. A szemantizáló tanár mindenképpen a
35 CSODA szót akarja hallani tanítványaitól, és ennek érdekében
36 háromszor is leesik a tizedik emeletről, de még csak meg sem
37 sérül. Legalább is mindezt elképzelteti hallgatóival, ám a cso-
38

1 da szót nem sikerül belőlük kihuznia, mert a történeteket elő-
2 szőr úgy minősítik, hogy "véletlen", aztán úgy, hogy "szeren-
3 cse", végül pedig úgy, hogy "gyakorlat".

4 Hasonló adomákat bizonyára a nyelvoktatás minden kökato-
5 nája tudna mesélni. Pedig az egynyelvűségre való törekvés alap-
6 jában helyes és hasznos volt, csupán arra szeretnék emlékeztet-
7 ni, hogy ez a direkt módszer jellegű szisztéma az idegennyelv-
8 oktatási módszerek olyan aránytalanságát jelentette, amelyet a
9 hetvenes évek idegennyelvoktatásának korrigálnia kellett. Ez
10 persze újabb lendületet adott a kontrasztív kutatásoknak, a
11 fordítással kapcsolatban pedig még azt is megfogalmazták, hogy
12 jóllehet az idegennyelv oktatás fő célja valóban a fordítás
13 nélküli, automatizált nyelvtudás, ehhez a célhoz azonban az út
14 a fordításon keresztül vezet!

15 A kontrasztivitásról többnyire elsősorban a kontrasztív
16 grammatika jut eszünkbe. Kétségtelen azonban, hogy emellett
17 lexikai kontrasztivitás, kontrasztív lexika is létezik, mégpe-
18 dig az egyes szavak eltérő jelentéstartalmában és használatuk
19 eltérő funkciójában. Ezek a lexikai kontrasztok pedig ugyancsak
20 fontosak lehetnek olyan készségek kialakítása szempontjából,
21 mint a./ idegennyelvű szövegek megértése,
22 b./ idegennyelvű és anyanyelvű szövegek fordítása,
23 c./ gondolataink idegennyelvű kifejezése /írás és beszéd/
24 ugyanakkor fontosak lehetnek a tanulási folyamat motivációja
25 szempontjából is.

26 Ezen állítások alátámasztására a következőket szeretném
27 felhozni:

28 1./ A különböző szójelentések, -megfelelések egy kétnyelvű
29 szótárban nem mindig lelhetők föl maradéktalanul.

30 2./ Nyelvtanulóink számára - akár középiskolások, akár egye-
31 temisták vagy felnőttek - nem mindig könnyű, ám ugyanakkor fon-
32 tos, hogy a poliszémia és homonimia világában eligazodjanak.
33 Különösen, ha például az anyanyelvi oktatás hiányosságai miatt
34 még a szófaj-kategóriák sem alakultak ki kellőképpen.

35 3./ Ha a tanuló a szójelentések között már jobban tud tájékozód-
36 ni, ez abban is segíthet neki, hogy megszabaduljon a pszicho-
37 lógiailag egyébként teljesen motivált előítéletektől, amelyek
38 az idegen nyelv rendszerében mindenáron valami logikusat

1 akarnak fölfedezni, ott is, ahol nincs. A szójelentések hona-
2 ban legalább is mindenképpen az illogikus az alapvető, bár a törté-
3 néelmi szükségszerűség és a véletlen, a törvény és a szabadság
4 váltakoznak benne.

5 4./ Ha mégsem a történelmi véletlen, hanem a szellemi oldal, a
6 történelmileg kialakult és meghatározott törvényszerűség jut a
7 szójelentésben kifejezésre, akkor ez olyannyira jellemző az adott
8 nyelvi világrépre, hogy az embernek embernek egészen kivételes
9 történelmi-antropológiai mélységekbe van alkalmunk bepillantani.
10 Márpedig ezeket sem kell feltétlenül a nyelvtanulást motiváló té-
11 nyezők közül kifelejtteni. A szójelentésekkel kapcsolatban mondot-
12 takat szeretném néhány konkrét példával illusztrálni, amelyek
13 nagyrészt Mario Wandruschka Sprachen vergleichbar und unvergleich-
14 bar c. könyvéből valók. /B Piper und CO verlag München 1969/.

15 Azok a jelenségek, amelyeknek körében érdemes kissé széttekinte-
16 nünk, főleg a fent említett polimorfia és poliszmia jelenségei.
17 A poliszmia jelenségének másik oldala természetesen a homonímia,
18 amelyhez Wandruschka a homográfia és a homofónia mellett odaso-
19 rolja azokat a többjelentésű szavakat is, amelyeknél az összefü-
20 gés /egykori jelentésátvitel/ már feledésbe merült. Pl. a köröm
21 és a szög, vagy a várkastély és a zár /Nagel és Schloss/.

22 Nézzünk néhány példát a polimorfia köréből, amelyeken demonstrál-
23 ható, hogy a nyelv formái és strukturái mennyiben tanubizonyosá-
24 gát egy sajátos nyelvi világrépre, és mennyiben tekinthetők törté-
25 néelmi véletlen művének. Jólismert tény, hogy a különböző nyel-
26 vek az ugyanarra a fogalomra használt különböző szavak különbö-
27 ző jelentései által másképp szegmentálják a valóságot. Ez magya-
28 rázhatja azt is, amiből Wandruschka kiindul, amikor a polimorfia
29 jelenségét kutatja: "Ismételten megesis velünk, hogy anyanyel-
30 vünk egy-egy meghitt, magától értetődő, nélkülözhetetlen szavára
31 hiába keresünk megfelelő szót egy másik nyelvben, és megfordít-
32 va: más nyelvekben fedezünk fel lépten-nyomon olyan szavakat,
33 amelyeknek anyanyelvünkben nincs igazi megfelelőjük."

34 A németben külön szó van a fa virágjára és az összes többi
35 virágra /Blüte és Blume/, valamint két szó van a tengerre is,
36 /die See és das Meer/. Ugyanakkor román nyelvek mindenféle vi-
37 rágra csak egy szót ismernek, tengerrepedig nemcsak a román
38 nyelvek, hanem a nagy tengeri népek nyelve is egyetlen szóval
éri be. Ha azonban szövegösszefüggésekben vizsgáljuk meg

1 a német nyelvnek ezt a tulkinálatát, kiderül, hogy olyan sza-
2 vakról van szó, amelyek jelentése és használata többféleképpen
3 átmeny egymásba; különösen jellemző ez a fa virágját jelentő
4 Blüte-re, mely ezenkívül az állapotot és folyamatot jelző vi-
5 rágást is jelenti, amire ráadásul még egy teljesen elvont
6 főnevet is használnak, a Blühen-t. A tengerre használt szino-
7 nimák esetében pedig az is bonyolítja a helyzetet, hogy az e-
8 gyikkel egybe esik, ill. csak a névelő által különbözik tőle a
9 tő hangalakja. / die See, der See/ Ezáltal az összetett szavak-
10 ban félreértési lehetőségek adódnak, /pl. a Bodeni tóban élő
11 hal, a Bodenseefisch nem tengeri hal./ Ehhez járul még a föld-
12 rajzi differenciálódás, vagyis, hogy a keleti és északi tenge-
13 rek esetében a See használatos / Ostsee, Nordsee, Balti See/,
14 a déli tengerek esetében viszont a Meer /das Schwarze Meer,
15 das Mittelmeer, das Adriatische Meer/. Annál meglepőbb, mikor
16 kiderül, hogy még ez a differenciálódás sem teljesen megbízható,
17 mert a mai német köznyelv megfordítva is használja, Südsee-t,
18 ill. Nordmeer-t mond, ha nem a földrajzi névről, hanem általá-
19 ban az északi vagy déli tengerekről van szó.

20 A német nyelvnek ezzel a történelmi- földrajzi adottságok-
21 kal magyarázható szinonimagazdagsága ugyanakkor nem bizonyítja,
22 hogy a németek differenciáltabban viszonyultak volna a tengeri
23 élethez, mint azok a nyelvek, amelyek a tenger fogalmának je-
24 lölésére egy szóval is megelégedtek.

25 Ellenpéldák, amelyekben a németnek van egy szava olyan
26 fogalmakra, amelyekre más nyelveknek több: a veszély- re a
27 franciák és csak ők-két szót használnak: "le danger" és "le pe-
28 ril". Az utóbbi az absztrakt és nagyobb veszélyt jelenti, noha
29 semmi mélyebb okot nem találhatunk arra, hogy ott nagyobb lett
30 volna a veszély, mint más országokban. A hús szintén több je-
31 lentésű szó a németben: a Fleisch jelenti mind a táplálékot,
32 mind az emberi testet filozófiai értelemben. Az angolban és a
33 franciában viszont két szóvá differenciálódott a két jelentés:
34 the flesh és the meat, ill. la chair és la viande.

35 Természetesen hozhatnánk további példákat, nemcsak főne-
36 veket, hanem más szófajokat is. Alaposabb elemzés után részle-
37 tesebb módszertani következtetéseket is lehetne levonni, most
38 azonban csak a kiinduló pontokat vázoltam fel.

GYÚRÓNÉ FEKETE ERZSÉBET

A MAGYAR HATÁROZOTT NÉVELŐ A KÜLFÖLDIEK OKTATÁSÁBAN

Előre kell bocsátanom, hogy az előadásomba egy alaposan megkurtított dolgozatom részleteit vettem bele, ezért elnézést kérek az ebből adódó hézagokért és egyenetlenségekért.

Azért választottam témául a határozott névelőt, /a továbbiakban h.n./ mert a Nemzetközi Előkészítő Intézetben szerzett sok éves nyelvtanítási tapasztalatom szerint amilyen jelentéktelennek látszik, olyan sok problémát tud okozni tanárnak és diáknak egyaránt. Sokszor olyan diákok is bizonytalankodnak a használatában, akik egyébként szinte hibátlan nyelvtani formákat produkálnak. Nagyon gyakori ez akkor, ha anyanyelvük valamelyik szláv nyelv vagy pl. a mongol, mivel ezekben a nyelvekben tudomásom szerint hiányzik a h.n. Más nyelvekben ugyan létezik, de sok eltérés van pl. az általunk gyakran használt közvetítő nyelv, az angol és a magyar nyelv h.n. használatában. Érdekességként megemlíthető, hogy a mutató névmás és a h.n. együttes használatával a magyar nyelv legalább olyan egyedülálló Európában, mint pl. a -lak, -lek tárgyas igeragokkal.

Nézzük meg röviden, hogyan definiálják a h.n. mai szerepét a nyelvészek. Imre Samu szerint /aki talán a legtöbbet foglalkozott vele/ "A főnevet vagy a főnévi szerepű más azót, mondatot, betűt stb. azáltal határozza meg, hogy jelentéstartalmát általános vagy egyedi értelemben szembeállítja minden más hasonló dologgal, fogalomkörét a rámutatással megjelöli, megkülönbözteti." /MMNY 1969.I.269./ Még világosabb eligazítást ad a következő mondata: "Ma h.n.-t használunk, ha a szó akár egy ismert fogalom egy egyedét, akár az egész fajt jelöli." /MNY, 49. 351./

Lehetne még finomítani a definíciót, vagy pl. stilisztikai szempontból vizsgálni, de bárhogyan is próbáljuk szabályok

közé szerítani a két kis rakoncátlan szót, röviden csak úgy tudnánk jellemezni a helyzetet, ahogy Imre Samu: "A névelőhasználatnak az általános szabályokon belül elég bonyolult a használati rendje." /MMNYR uo./ Hozzátehetjük, hogy sokszor a szabályok mit sem segítenek, pl. a földrajzi nevek népes csoportjánál csak nyelvi szokásokra hagyatkozhatunk.

A mi fő problémánk leginkább az, hogyan tudjuk a lehető legjobban eligazítani a diákjainkat a h.n. használatában. Nincs gond olyan esetben, amikor egybeesik a magyar h.n. használata anyanyelvük vagy a közvetítő nyelv h.n-i használatával. Ez leginkább az egyedi dolgokat jelölő közneveknél fordul elő. Számos eltérésre bukkanhatunk azonban, mivel tapasztalatom szerint a h.n. használata a mi nyelvünkben jóval széleskörűbb, mint az ismertebb európai nyelvekben. Ez főleg a magyar h.n. általánosító funkciójából adódik.

Összehasonlításként vessünk egy pillantást az angolra. /Részletesen Stephanides Éva: A Contrastive Study of the English and Hung. Article MTA 1974/. Általánosságban megállapítható, hogy az angol h.n. használati köre jóval szűkebb, mint a magyaré. Természetesen soha nem szerepel mutatószó és birtokos névmás előtt. A földrajzi tulajdonnevek előtt is ritkább /Atlantic ocean/. Majdnem mindig névelőtlenek az utcanevek /Oxford Street/, Nincs h.n. az intézmények /pl. university, school, hospital etc./ előtt, ha általános értelemben használatosak, sőt egyedülálló dolgok előtt is sokszor hiányzik, /heaven, hell/. Megfigyelhető, hogy az angolban a h.n. általánosító funkciója sokkal gyengébb, sőt azt is meg merném kockáztatni, hogy szinte nem is érvényesül, /csak 1-2 pl.: Az idő pénz.=Time is money/. /Szeretem a kutyáka/t.=I like dogs./ /Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a határozatlan névelő használata viszont sokkal gyakoribb az angolban, mint a magyarban./

A továbbiakban röviden azt szeretném jelezni, hogy a nyelvoktatásban hol vannak a legbizonytalanabb pontok. Némi hibaelemzéssel próbálkoztam, amelynek - az idő rövidsége miatt - csak a konklúziójáról tudok szót ejteni, esetleg 1-1 példával megvilágítva a hipotézisemet.

Amikor kerestem a rendező elvet a hibás mondatok elemzéséhez, arra az érdekes dologra jöttem rá, hogy a magyar h.n.

használatánál /de talán a többi nyelveknél is/ szemantikai és alaktani, azon belül szótani és mondattani szempontok keverednek. Természetesen ezt megemlítik a nyelvészeti definíciók is, utalván pl. a mutató névmásokat követő vagy a felsőfokú melléknévek utáni h.n.-re, de mintha ott leginkább szemantikai szempontok dominálnának. Viszont a hibákat elemezve egyre határozottabban éreztem, hogy a szemantikai szempont mellett erősen befolyásoló tényező a főnév vagy a főnévi jellegű szó mondatban elfoglalt szerepe, sőt még a szórendje is. Ezért végül úgy döntöttem, hogy a rendező elv a mondattan lesz, azt remélvén, hogy a gyakorlati nyelvoktatásban talán ez segíthet a legtöbbet. Csak egy apróság a döntésem megtámogatására: Kézikönyveink szerint a h.n. gyakori elvont főnevek előtt. Ez így is van sokszor, de legtöbbször akkor, ha ezek alany vagy tárgy szerepét töltik be. /pl. A jóság az egyik legkiválóbb tulajdonság. A jóságot tisztelni kell./ Bizonyos határozó szerepében viszont ugyanaz a főnév taszítja a h.n.-t /pl. Jóság nélkül mit sem ér a szépség. Jóságból támogatták a szomszédok./

Röviden tekintsük át, hogy mi a helyzet, ha a főnév /vagy főnévi funkciójú szó/különböző mondatrészi:

1. alany: Ebben az esetben a köznév legtöbbször h.n.-t kap, ha nincs jelzője, vagy nem létige az állítmány. Legfőképpen így van ez a nominális mondatokban, vagy ha az A igekötős ige /pl. Nagy a forgalom. de: Nagy forgalom van. Kő van. Elfújta a szél./ Érdekes, hogy ezen a területen sok a hiba, nagy az idegen nyelvek negatív transzfere. /pl. Esik _ eső. Fúj _ szél/. Fodított szórenddel /Eső esik/ már lehet jó is az 1. mondat.

2. állítmány: Általában nem kap h.n.-t. Ezek főleg definíciószerű mondatok. /pl. A kutya állat./ Nézzük viszont a következő mondatot: II. János Pál /a/ pápa. Mindkét forma helyes, de más-más jelentéssel bírnak. A névelőtlen csak funkciót jelöl, a névelős konkrét szituációba is helyezi az alanyt, implicite helyileg és időben is behatárolja, sőt esetlegesen ellentétet is érzékeltet. Hasonló a helyzet, ha az állítmány szerepét melléknév tölti be. /Kati /a/ szép./ A h.n. kiemelő és elhatároló funkciója a felsőfokú melléknévi állítmánynál erőteljesen érvényesül,

3. tárgy: Ez a mondatr. és a kapcsolódó ragozási formák egyik neuralgikus pontját képezik az oktatásunknak. Nagy súlyt fektetünk az alanyi és tárgyas ragozás megtanítására, de azt nem könnyű megmagyarázni, hogy mikor lehet határozott a tárgy és mikor nem. Miért nem jó pl.: "A mézzel iszom _ tejet.". Ilyen esetben egy magyarul tanulónak a szórend elég jó útmutató. A T+A-nál a T rendszerint határozatlan, a hat.tárgy viszont legtöbbször az Á után következik. Fokozottan így van ez az igekötős igei Á'-nál, melyhez a hat.tárgynak nagy az affinitása. Ezenkívül arra gyanakszom, hogy bizonyos igeik, pl. a szeret, tud hat.T-t vonzanak. A tárgynál nagy az idegen nyelvek neg.transzfere.

4. birtokos jelző: Itt a hibák nem gyakoriak. A nyelvoktatásban a probléma főleg akkor jelentkezik, ha valamilyen ok miatt a BJ. csak látens elemként van jelen, pl. "A diák_füzetét javította.". Ilyenkor ha az alany megelőzi a birtokot, mindig kell h.n. az utóbbi elé. Az ún. dativuszi - posszesszivuszi szerkezetek tapasztalatom szerint elég sok gondot okoznak, pl. " _ Magyar embereknek jó szívkük van." Itt azt kell tudatosítanunk, hogy az új információ mindig a birtok, ami egyben az alany.

5. határozó: Ebből a nagy csoportból csak néhány fontosabbról tudok szót ejteni. Erősen vonzza a h.n.-t a részesh. és a haszonlító h.. Kicsit részletesebben kell szólnom a helyh.-ről, mivel talán az ezen a területen előforduló hibák özöne készített a h.n. tüzetesebb vizsgálatára. /pl. Este sétálok _ városban/. Úgy gondolom, hogy a helyh.-nál a h.n. szerepe a szórenden kívül erősen függ a szituációtól, de a mérleg nyelve mindenképpen a h.n. gyakoribb használata felé billen. Talán azért van ez így, mert a helyek a képzeletünkben nagyon konkrétan jelennek meg. Van azonban néhány főnév, amely helyh.-i szerepében nem tűri a h.n.-t, pl. külföld, vidék vagy az égtájak. Végül csak felsorolom azokat a fontosabb főnévi határozókat, amelyeknek nincs nagy affinitásuk a h.n.-höz: eszköz-, társ-, ok-, cél-, eredet-, eredmény- és időhatározó. Az utolsóval jó lenne részletesebben foglalkozni, mert sok árnyalata van. Vele azonban egyben elérkeztünk azokhoz a határozókhoz, melyek kifejező eszközei már csak részben főnevek /v.főnévi szerepű szók/, tehát témánkat itt le is zárhatjuk.

OSVÁTH GÁBOR

A KONTRASZTÍV ELEMZÉS JELENTŐSÉGE
A KOREAI HALLGATÓK KIEJTÉS-TANÍTÁSÁBAN

A koreai hallgatók magyar kiejtésében tapasztalt gyakran megértést nehezítő idegenszerűség oka a két nyelv hangrendszere közötti nagymértékű eltérés. A koreai magánhangzók rendszere a magyarhoz képest nagymértékben divergens: a 14 magyar magánhangzó fonémával szemben 21 koreait találunk. Magánhangzó állományukat 10 monoftongus és 11 diftongus alkotja. A magyarral ellentétben a magánhangzók időtartama nem fonematikus értékű, bár néhány homonima megkülönböztetésére alkalmas: mal¹ 'ló', māl 'nyelv'/'language', pāl 'büntetés', pāl 'méh'. A koreai írás nem is jelzi ezt a periférikusnak tekintett jelenséget, idegen szavak átírásakor a magánhangzó megkettőzésével utalnak rá: Greece → Güriisü.

A koreai magánhangzók rendszerében megtalálható az ö és ü fonéma, ezek azonban a beszédtempó és egyéni eltérések függvényében diftongusként is ejthetők / ö → we, ü → wi/. Minél nagyobb érthetőségre törekszenek egy szó kiejtésekor, annál valószínűbb a diftongusként történő ejtés. Ezzel magyarázható a magyar ü és ö diftongussal való pótlásai: öt helyett wet^ü. A magyar a fonémát a vele megegyező nyelvvállású, de illabiális fonémával helyettesítik /alma → almə/.

Mássalhangzó állományát tekintve a koreai nyelv a magyarhoz képest nagymértékben konvergens, mivel a 19 koreai mássalhangzó fonémával szemben 25 magyar áll. Ha a 19-ből ^{hosszú} levonjuk a koreai nyelvészek által rendszerbe sorolt öt mássalhangzót, az arány még kedvezőtlenebb: 14:25. Az öt hosszú mássalhangzó azért

¹ A koreai szavak átírására a dél-koreai MOE-rendszert alkalmaztam /MOE=Ministry of Education/.

tagja a rendszernek, mert a többi mássalhangzónak nincs hosszú párja. Négy mássalhangzó hehezetes párja /p',t',k',ch'/ fonéma értékű. Az inkongruens jelenségeket elemezve a következő megállapításokat tehetjük:

1. A koreaiiban a laterális l és a tremuláns r fonematikusan nem különül el, egy fonéma variánsaiként fordulnak elő, magánhangzók között és magánhangzók előtt r-ként; ezért ejtenek diákjaink rámpát lámpa helyett.

2. A zöngés-zöngétlen oppozíció nem releváns jegy. A felpattanó zárhangok szó elején zöngétlenként, magánhangzók között zöngésként realizálódnak /pada 'tenger'/. A magánhangzók között elhelyezkedő zöngétlen magyar explozívát hosszú vagy hehezetes koreai hangként érzékelik és így is ejtik vagy írják át: kap'a vagy kappa → kapa, tat'a vagy tatta → tata stb.

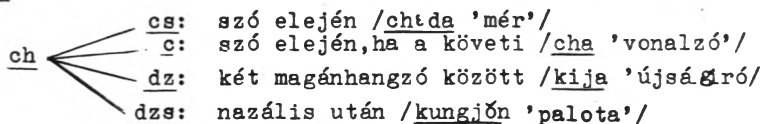
3. A koreaiiban 3 fonéma felel meg a következő 8 magyar beszédhangnak: z, zs, c, dz, cs, dzs, ty, gy. Ezek differenciálása a legnehezebb feladat a koreai anyanyelvűek számára. A három említett koreai fonéma a következő: ch, ch', cc. A koreai hallgatók általában ezek valamelyikével helyettesítik a rendszerükből hiányzó magyar fonémákat: zsír → chirű, hattyú → hach'uu.

4. Az s-sz réshangok fonematikusan nem különülnek el, a koreaiiban csak variánsok. Általában sz-nek ejtendő, i és i-vel kezdődő diftongusok előtt pedig s-nek. Ezzel magyarázható, hogy koreai anyanyelvűek nem képesek megkülönböztetni egymástól a város-városi, orvos-orvosi típusú alakpárokat, hiszen számukra csak akkor s a kiejtés, ha i hang követi.

5. Az f és a v hiányzik hangrendszerükből. A v-t a bilabiális p/b-vel, vagy o-val nyitódó diftongusaikkal /wa, wɛ, wɛ, wɔ, wi/helyettesítik: vaj → bɛi vagy wɛi, víz → biccű vagy wiccű. A hiányzó f-et a koreai hehezetes p'-vel pótolják /Ferenc → P'erenccű/. A hehezetesség mozzanatával magyarázható, hogy a h-val történő csere is megfigyelhető: fekete → heket'e. Ezt mutatja az idegen szavak átírása is néhány esetben: fork → hok'ű, family → həmilli, naftalin → nahűt'allin.

6. Hiányzik a j mássalhangzó fonéma. Pótlására az i-vel kezdődő diftongusokat /ya, yo, yu, ye, yɛ, yi/ használják fel: hajó → hayoo.

A két mássalhangzó rendszer nagymértékű inkongruenciája komoly nehézséget jelent a tanításban. Megoldás az lehet, ha elmagyarázzuk: a koreai rendszerből hiányzó fonémák többségét a koreaiul beszélők bizonyos fonetikai helyzetben koreai fonémák variánsaiként a koreai beszédben is ejtik. Erre jó példa a ch affrikáta, amelynek következő variánsai fordulhatnak elő:



Külön figyelmet érdemel a koreai zár-,rés-,zárrés-és orrhangok rendszere. Nemcsak a zöngés - zöngétlen oppozíció hiánya miatt különbözik a magyartól, hanem abban is, hogy e fonémák képzésekor szótag-és szóvégi helyzetben elmarad az utolsó képzésmozzanat: a zár felpattanása. Hasonló jelenségre a magyarban is van példa a t+n, d+n hangkapcsolat ejtésekor /látna, hadnagy/. A koreai nyelvben ez jóval jellemzőbb törvényszerűség. Így lehetséges az, hogy szóvégi helyzetben három fonémát is egy közös variáns képviselhet. A nach 'nap', nach 'arc', nas 'sarló' szavak kiejtése ezért ugyanaz: na^t, hiszen ugyanaz a képzés helye, ugyanott jön létre a zár. E törvényszerűség miatt a koreaiul beszélő a magyar szó érzékelésekor a szótag-és szóvégi helyzetben levő zár-,rés-,zárrés-és orrhangokhoz egy veláris magánhangzót is "odahall", hiszen anyanyelvében csak magánhangzó előtt teljes képzésűek, pattannak fel ezek a mássalhangzók. Ez magyarázza a koreai hallgatók nyílt szótagra való törekvését az ómagyar nyelvre emlékeztetve a következő szavakban: út → uut'ű, kap → kap'ű, ad → adű stb. Ezt a jelenséget bizonyítja az idegen szavak koreai átírása is: fork → hok'ű, Pest → P'esűt'ű.

Ugyanebben a fonetikai helyzetben a koreaiiban a tremuláns r-ből laterális l lesz. Ezért képes a koreaiul beszélő helyesen kiejteni a magyar hal szót, de az ár szóból arű lesz, ami a megértést is nehezíti. Az idegen szavakban levő magánhangzók közötti l -t a koreai l/r fonéma hosszú párjával helyettesítik, hiszen az öt koreai hosszú mássalhangzó /kk, tt, pp, ll, cc/ mindig zöngétlen: cola → k'olla.

A koreai hangtörvények közül egy okoz interferenciát : az

l/r magához hasonítja az előtte vagy mögötte álló n hangot /lateralizáció/: chinli → [chilli] 'igazság', ilyn → [illyon] 'egy év'. E törvényszerűség miatt jönnek létre a következő kiejtési hibák: molnár helyett mollár, a felel neki helyett felelleki, a fiatal nők helyett fiatallók. Elég arra gondolnunk, hogy nyelvoktatásunk alapozó időszakában milyen fontos igék végződnek l-re /indul, hall, tanul, épül, ül, áll, sétál, talál stb./ milyen sok igei toldalék kezdődik n-nel /a -nak/-nek személyrag, a felszólító és feltételes mód egész paradigmája/, s rögtön megérthetjük, hogy ez a látszólag perifériális jelenség mennyire megnehezíti a koreai diákok beszédjének megértését.

A hangmagasság a koreaiiban a monoszillabikus kínaival és vietnamival ellentétben nem jelentésmegkülönböztető értékű. Bár a koreai nyelv szókészletében 60% körüli a kínai jövevényszavak aránya, a koreaiiban /és a japánban/ ezek a szavak elvesztették tónus értéküket a kölcsönzés során. Ezzel magyarázható az, hogy a vietnami hallgatóknál megfigyelhető szaggatott és éneklő beszédmód nem jellemző a koreaiak magyar kiejtésében. A magyar nyelv szupraszegmentális elemeinek helyes alkalmazása nem jelent a hangképzéshez hasonló problémát a számukra.

A koreai hallgatók magyar kiejtésének javítása nem könnyű feladat. Az utóbbi évek erre irányuló kísérletei között logopédusok, logopédiai módszerek alkalmazására is sor került. Tervezünk egy olyan speciális gyakorlóanyagot logopédusi és magyartanári együttműködéssel, amelyben a megfelelő gyakorlatsor mellett anyanyelvi magyarázat hívja fel a figyelmet a forrásnyelv és célnyelv eltérő kiejtési sajátosságaira, a helyes kiejtési technika elsajátítására.

Irodalom

Ri Hjonbok: Hangugoui phjodzsun parum /A helyes koreai kiejtés/, Szöul, 1989.

Phjonszu csarjo II-4. /Helyesírási és átírási szabályok/, Szöul, 1987.

Mártonfi Ferenc: A koreai nyelv /In: A keleti nevek helyesírása, szerk. Ligeti Lajos/, Bp., 1981. pp. 483-498.

KISS LAJOS

A HELYNEVEK EREDETÉT MAGYARÁZÓ

SZÓTÁROK TÍPUSAIRÓL

Egyes nevek eredetmagyarázatával már ókori szerzők és középkori krónikások is megpróbálkoztak. Homérosz a görög hitvilág szerint a Messinai-szoros sziklabarlangjában élő nőstény szörnynek, *Szküllá*-nak (görög *Skylla* > latin *Scylla*) a nevét — pusztán összeecsengés alapján, azaz népetimológiai értelmezéssel — a görög *skylaz* 'kölyökkutya' szóval vélte összekapcsolhatónak. L. Devecseri Gábor fordításában: „Benne [= a barlangban] a szörnyen ugatva üvöltő Szküllá tanyázik. Éles a hangja, akárcsak a mostszületett kutyakölykök hangja, de ő maga roppant szörny” (Odüsszeia XII. 85–87). Béla király Névtelen jegyzője a Kolozsvártól északnyugatra található *Esküllő* nevét a következőképpen magyarázta: „a föld lakosai ... urukká választották Tétényt, Horka apját. A helyen, melyet Esküllőnek mondanak, esküvel erősítették meg hűségüket. S attól a naptól kezdve hívták azt a helyet Esküllőnek azért, mert ott esküdtek.” (Pais Dezső fordítása. *AnGestHung.* 103. Anonymus névfejtéseihez l. legújabbban Borzsák: *MNy.* 86: 155, 157–8). Ez a fajta módszertelen, önkényes etimologizálás egész Európában szokásos volt, és eltartott egészen a XIX. század derekáig. 1804-ben Dugonics András (Jólánka 1: 599) még komolyan állította, hogy a lettországi *Riga* régenté *Rigó* volt (NyÚSz. 210). Ám az összehasonlító-történeti módszer meghonosodása a helynévkutatásban is együtt járt a csapongó fantázia szüleményeinek elvetésével és korszerű magyarázó elveknek a kimunkálásával. Előbb a gyűjtés indult meg annak az egészséges elvnek az alapján, hogy a gyűjtésnek meg kell előznie a magyarázatot („zuerst sammeln, dann erklären”), de hamarosan megindultak a módszeres névvizsgálatok is, hiszen teljes, hiánytalan névgyűjtemények készítéséhez sok-sok idő szükséges. A helynevek etimológiai ismeretanyagának rendszerezésében a nyelvészek mellett főleg a geográfusok vettek részt, s ők szerkesztették az első terjedelmes helynévmagyarázó szótárokat is. E korai korszak klasszikus alkotása a zürichi egyetem földrajzprofesszorának, Johann Jakob Eglinek „*Nomina Geographica*” című helynévmagyarázó szótára, amely „*Versuch einer allgemeinen geographischen Onomatologie*” alcímmel 1872-ben látott először napvilágot Lipcsében, majd második, javított és bővített kiadásban 1893-ban „*Sprach- und Sacherklärung von 42 000 geographischen Namen aller Erdräume*” alcímmel, ugyancsak Lipcsében. (A 2. kiadás kicsinyített formátumú reprintjét forgalomba hozta: Georg Olms Verlag. Hildesheim–New York, 1973.) A nagy szorgalmú szerző szótára első kiadásában 17 000 földrajzi nevet tárgyalt, a második kiadásban viszont már 42 000-et. A szótár első kiadása a neveket egyedileg, a második viszont bokrosítva mutatja be, következésképpen abban a szócikkek száma sokkalta kisebb 42 000-nél. A második kiadás előszavában a szerző hangsúlyozza, hogy a szótára az utóbbi fél évszázadban módszeres munkává nemesedett névkutatás eredményeire támaszkodik, gazdag választékot nyújt azokból a helynevekből, amelyek egyszerű fordítás vagy gondos realpróba alapján jól megvilágíthatók, valamint azokból is, amelyek a földrajzi felfedezések nyomán keletkeztek. Tartalmát te-

kintve Egli szótára heterogén jellegű, mivel nemcsak egyetlen, hanem számos helynévfaj-tára van tekintettel (helységnevek, víznevek, hegynevek, kontinensnevek stb.), ugyanakkor viszont felöleli az egész Földet, tehát univerzális. Méretére nézve az egykötetes kéziszo-tárok közé tartozik. Jelentőségét akkor mérhetjük fel igazán, ha felfigyelünk arra, hogy az 1963-ban Amszterdamban rendezett nyolcadik nemzetközi névtudományi kongresszus határozatai kíváncsiságot tettek az iskolai atlaszokban megtalálható földrajzi nevek etimoló-giai magyarázatainak kézikönyvszerű összefoglalását ahhoz hasonló módon, ahogyan Egli a „Nomina Geographica”-ban tette. — Egli szótárának már első kiadása is megpezdí-tette a lexicográfiai kedvet. A Német Birodalom északi határszélén, Tilsitben (ma Szovjetszk) tanárkodó Alfred Thomas az iskolai földrajztanítás igényeit szem előtt tartva szerkesztett helynévmagyarázó szótárt „Etymologisches Wörterbuch geographischer Na-men, namentlich solcher aus dem Bereiche der Schulgeographie” (Breslau, 1886.) címmel Tulajdonképpen a középiskolai tanulók szükségleteihez mérten rostálta meg Egli anyagát Közlebről érint bennünket, magyarokat egy bécsi középiskolai és tanítóképző-intézeti ta-nárnak, Friedrich Umlaufnak „Geographisches Namenbuch von Österreich-Ungarn. Eine Erklärung von Länder-, Völker-, Gau-, Berg-, Fluss- und Ortsnamen” (Wien, 1886.) című szótára, hiszen ennek címében hazánk neve is szerepel, ha nem is önálló államiságában, hanem az Ausztriával való dualista kapcsolatában, amely az uralkodó személyének azo-nosságán és egyes ügyek (külügy, hadügy és a rájuk vonatkozó pénzügy) közös intézésén alapult. Umlauf azért vállalkozott e szótár megírására, mert Egli szótárának első kiadá-sában a 17 000 címszóból mindössze 124 származott Ausztria-Magyarország területéről. A szembeszökő töredékesség pótlására önálló kötetben kívánt a Monarchia névanyagának etimológiai sokszínűségéről számot adni. Szótára mintegy 8 000 földrajzi nevet tartalmaz, ebből több mint 7 000 a helységnév. Minthogy 1882-ben a Monarchia 76 218 helységet számlált, az Umlauftól szótárba foglalt névmennyiség a teljes helységnévállomány-nak csupán egytizedét tette ki. Umlauf hivatkozott arra, hogy az afféle közérthető helység-neveket, mint *Dorf, Feld, Bach, Bruck, Ufer, Brunn, Thal* stb., magyarázni sem kell. (E nézet ma már nem tartható, mert a névadás konkrét indítékát ilyen esetekben is fel kell tární.) Másfelől emlékeztetett Umlauf számos helységnév igen nagy gyakoriságára: Ausztriában 153 *Neudorf*, 69 *Au*, 58 *Grab*, 47 *Sankt Georgen*, 39 *Sankt Johann*, 37 *Baumgarten* nevű, Magyarországon pedig 53 *Szentgyörgy*, 47 *Szentmárton*, 47 *Szentmiklós*, 45 *Kereszt-úr*, 45 *Lehota* nevű helység található. Ezekből a szótár csak mutatóba tárgyal egyet-egyet. A magyar helynevek magyarázatába természetesen jó néhány tévedés is becsúszott (pl. a Hunyad megyei *Algyógy* Umlauf szerint a.m. ‘alsó gyógyhely’, *Keresztúr* szerinte a.m. ‘keresztes lovagrend birtoka’ stb.). *Nyíregyháza*-ról azt állapítja meg, hogy Pest-Pilis-Solt megyében fekszik (nyilvánvalóan *Nyáregyháza*-val tévesztette össze), s nevének tkp. jelen-tése ‘nyírfatemplom’ (160–161). Umlauf műve egyetlen államalakulatra szorítkozó, tehát parciális jellegű kisszótár heterogén tartalommal. Umlauf később, 1905-ben is jelentkezett egy helynévmagyarázó szótárral, amelyben Bécsnek magyar vonatkozásokban sem szűkül-ködő (*Eszterházygasse, Hadikgasse, Palfyigasse, Ungargasse, Zrinyigasse* stb.) utcaneveit dolgozta fel (Namenbuch der Strassen und Plätze von Wien. Wien–Leipzig). Ez egy városra korlátozódó homogén jellegű kisszótár.

A tudományos módszerességet nélkülöző, képtelen helynévmagyarázatok divatja Ma-gyarországon még az 1860-as években sem múltá idejét. A börtönügyi kérdésekben kitűnő szakembernek számító ifjú Réső Ensel Sándor királyi táblai fogalmazó és köz-ügyvéd kü-lönösen hírhedté tette nevét szinte teljes egészükben értéktelen helynévmagyarázó mun-káival. 1861–93-ban jelentette meg „A helynevek magyarázója” című füzetait. Az I. füzet (1861.) az A betűvel, a II. füzet (1862.) a B betűvel, a III. füzet (1890.) a C betűvel, a

IV. füzet (1893.) pedig a D betűvel kezdődő magyar város-, falu- és általánosabb értelemben vett helynevek magyarozatát tartalmazza. Több füzet nem jelent meg. A négy megjelent füzet szócikkeinek száma 957. (A tervezett, de el nem készült további 16 füzet az E–Z kezdetű helyneveket ölelte volna fel mintegy 4 000 szócikkben.) Szabó T. Attila értékelése szerint „E magyarozatok legtöbbször önkényes, minden történeti és nyelvészeti alapot nélkülöző eredetetések, és így e munkának már korában sem volt, ma meg még kevésbé van tudományos értéke, alig van egynehány, a valóságot megközelítő magyarozata” (Szabó T. Attila: A magyar helynévkutatás a XIX. században. Kolozsvár, 1944. 31). Mutatóba lássuk két szócikkét: „*Bagamér* m[agyar]. h[elység]. Bihar vb, Mikor még pusztá volt Baga nevű ember mért itt, egy dombos helyen bort, melyért neki buzát, tengerit, zabot hordottak cserébe. Most hol Baga mért, ref. templom áll, s körüle a föld mind megtermi azt, mit egykor boráért cserébe kapott” (II. füzet 135). „*Deretske*, h. Veszprém m.-ben. Mivel az időjárás Bittva vize felől sokszor dereket hoz reá, ezen dereskekről nyerte nevét” (IV. füzet 16). Típusát tekintve Részó torzóban maradt, dilettáns helynévmagyarozója heterogén tartalmú, Magyarországra korlátozódó, tehát parciális jellegű kéziszótár. Ifjú Részó Ensel Sándor 1859-ben pályaművet adott be a Tanodai Lapok 1858-ban kiírt pályázatára: „Mutattassék ki nyelvészetiileg és történetileg a két magyar haza vármegyéi, székei (Aranyos szék, Csik szék), kerületei (Hajdu kerület stb.) és vidékei (Kővár vidéke, Brassó vidéke, Barcaság stb.) neveinek eredete” (Szabó T. Attila: i.m. 29). A pályaművet Részó 1894-ben tette közzé „Régi vármegyék, székek, kerületek és vidékek neveinek eredete” (Budapest) címen. Három fejezetből áll; az I. fejezet a magyarországi vármegyék, a II. fejezet a régi erdélyi kerületek és megyék, a III. pedig a régi kerületek nevét magyarozza betűrendben. Mutatványul nézzünk meg négy példát: „*Hunyad*. [...] A Hunyad szó állítólag megtelepedő helyet jelöl, eredetileg Hunyos == honos, *hun*y == örökös” (30); „*Küküllő*. [...] a folyót ... kékes vizétől nevezték Kékellőnek, később Küküllőnek” (30); „*Maros szék*. [...] Maros értelme ragadós, harapós, mert a folyó átmarván sok hegyet végre Szegednél ront a Tiszába” (31); „*Zaránd*. [...] Zaránd == vándor, zarándok népet jelöl. Ilyen nép lakhatott rajta” (32). — Több jót mondhatunk Balkányi Szabó Lajos dalköltő ügyvédről, majd bíróról, akinek népdallá vált műdalai közül ma is kedvelt a „Kossuth Lajos azt üzente”, „Káka tövén költ a ruca”, „Azt a kislányt nem az anyja nevelte”, s aki 1865-ben közzétette lakóhelye nevezetesebb helyneveinek magyarozó jegyzékét „Debreczen helynevei. 100 helynévnek történeti, szájhagyományi és szónyomozási magyarozata” (Debreczen) címmel. Még ma is haszonnal forgatható. Állításomat a következőkkel támasztom alá. Lipszky Repertoriumában nem kevés az olyan helynév, amely nem szerepel az alapul szolgáló Lipszky-féle térképen, tehát amelyről csak azt lehet megtudni a Repertoriumból, milyen földrajzi objektumot jelöl és melyik vármegye területén fekszik, azt azonban nem, hogy közelebről hol található. Ilyen helynév a „*Gilányi* h. Popina [= csapszék] C. Bihariensis” (Lipszky: Rep. 1: 201). Az 1780–81-ben összeállított Tabella Locorum és az 1799-ben megjelent Vályi kötet (2: 38) sem árulja el, hol kell keresni *Gilányi*-t. Nem tudták lokalizálni *Gilányi*-t a „Magyarország történeti helységnevtára” sorozat „Bihar megye és a Hajdúság (1773–1808)” című kötetének (Budapest, 1991.) szerkesztői sem (i.m. 206). Nos, Balkányi Szabó könyvecskéjének fellapozásával a talány megfejthető: „*Gilányi*. Ez egy csapszék volt Debreczen alatt a bődögfalvai határon. Báró Gilányi György neje Barkóci Mária, mint leányágon egyik Szepesi örökös jogán a bődögfalvai pusztából őt illető részt kihalasztatván, minthogy az egész illetmény egy csapszék helynél nem volt nagyobb, arra egy csapszékot építtetett, a debreceni királyi kisebb haszonvételek nagy hátrányára, míg a város azt megvévén, később maga is mint csapszékot használtatta; jelenleg azonban kaszárnyává alakítottattó át. Nevét tehát a Gilányi családnévtől vette” (Balkányi Szabó 20). A „*Ghyllányi laktanya*” pontos helye

és épületeinek alaprajza ábrázolva van egy 1930-ban tervezett „Debrecen szab. kir. város szabályozási térképe” (M. kir. Állami Térképészet. 1931. 1: 10 000) feliratú várostérképen a MÁV pályaudvar felvételi épületétől délre. Az egykori *Gilányi csapadék*, majd *Gilányi laktanya* emlékét ma is őrzi Debrecenben a Boldogfalvi kert északi részét északnyugat–délkelet irányban határoló *Gilányi utca* (1989: Debrecen. Térkép. Kartográfiai Vállalat).

Az országos helynévgyűjtés megszervezésével elévülhetetlen érdemeket szerző Pesty Frigyes történész, aki levelezésben állt a zürichi Egli professzossal is, 1888-ban megjelentette az 1864–65. évi országos helynévgyűjtés feldolgozását ígérő, nagyarányúra tervezett helynévszótárának első (és egyetlen) kötetét a következő címmel: „Magyarország helynevei történeti, földrajzi és nyelvészeti tekintetben” (Budapest). Pesty úgy értelmezte feladatát, hogy térben (a szoros értelemben vett Magyarországon, a Dráván túli részekben és Dalmáción kívül) kiterjeszkedik mindazokra az országokra, ahol a magyarság történetileg vagy a jelenkorban nyomon követhető (Dél-Oroszország, Galícia, Stájerország, Románia, a Balkán, sőt Amerika), időben pedig nem szorítkozik az élő nevekre, hanem vizsgálja az okleveles helynévanyagot is. Az etimologizálást nem tartotta elengedhetetlennek mindegyik egyes szócikkben: „A helynevek értelmezését, magyarázatát mindenütt meg fogom kísérteni, a hol az erőszakos eljárás nélkül megtörténhetik. Nem létezik sehol, és senkire nézve kötelesség minden helynevet megmagyarázni. A helynevek, melyek egyelőre biztosan meg nem fejtethők, igen becses anyagul fognak szolgálni a nyelvésznek, ki azokban eléggé meg nem becsülhető szókincset nyer” (Pesty: MoHn. V). Pesty többkötetesre tervezte helynévszótárát, s az ábécébe rendezett címszók sorát minden kötetben újra A betűvel kívánta kezdeni, Z-vel végezni. Azonban az I. kötet megjelenése utáni évben meghalt, s munkája csonka maradt. Szótárát magyarságcentrikus, heterogén tartalmú helynévgyűjteményként kell számon tartanunk. Hellyel-közzel etimológiát is ad, de ezeket nem könnyű kimazsolázni a szócikkekből, amelyek elsősorban mégiscsak adatközlő jellegűek. (L. Szabó T. A.: i.m. 46–8.)

A XX. század harmincas évei óta szinte az áttekinthetetlenségig megsaporodtak a földrajzi nevek etimológiai szótárai nemcsak Európában, hanem más kontinensek országaiban is. Válogatni vagyok kénytelen. A gazdag termésből csupán a legmarkánsabb vagy számunkra legfontosabb 23 szótárt mutatom be, hangsúlyozva főbb sajátosságait. Terjedelmük szerint csoportosítom őket kis-, közép- és nagyszótárakra. Az egyes csoportokon belül időrendben haladok.

1930-ban G. H. Armstrong közzétette Kanada helynévmagyarázó szótárát (*The origin and meaning of place-names in Canada*. Toronto). Akárcsak az Újvilág többi államában, az adatolhatóság elméleti kezdete Kanadában is 1492, azaz Amerika felfedezésének éve. (Gondoljuk bele magunkat abba a lehangoló helyzetbe, amely akkor állna elő, ha Magyarország helyneveiről csupán Mátyás király halála után volnának okleveles adataink.) Valójában a legtöbb kanadai helység a XVIII. század végén vagy a XIX. század folyamán alakult. A víznevek jórésze indián eredetű. Armstrong művét a heterogén tartalmú, egy állammal kiterjedő helynévmagyarázó kishozzávetőlegesen közé sorolhatjuk be.

1931-ben jelent meg Szegeden Virágh Rózsának kis, 97 lapos munkája, amelynek „Magyar helységnevek eredete (A magyar helynév-kutatás eredményei)” a címe. Virágh mintegy 2 000 magyar helységnevet etimológiáját mutatta be anélkül, hogy kritikailag megvizsgálta volna őket. Gyakran hivatkozott Bártky Zsigmondra, aki jeles geográfus és etnográfus volt, de etimológiai tárgyú cikkei elárulták, hogy nyelvészeti, különösen hangtörténeti felkészültsége hiányzott. Virágh Rózsa munkája homogén tartalmú, a magyar nyelvterületre szorítkozó névmagyarázó kishozzávetőlegesen közé sorolhatjuk be.

Az Amerikai Egyesült Államok egyik szövetségi államának, Kaliforniának indián és spanyol vonatkozásokban gazdag helynévanyagát Erwin G. Gudde dolgozta fel eredet szempontjából (California place names. A geographical dictionary. Berkeley–Los Angeles. 1949. 1960². 1969³.). Ennek a heterogén tartalmú, egy USA-beli tagállam területére korlátozódó helynévmagyarázó kéziszótárnak a szerzője elkészítette a műnek paperback kiadványként forgalomba hozott rövid változatát is ezer helynévmagyarázáttal (1000 California place names. Their origin and meaning. Berkeley–Los Angeles, 1969.) Úgy látszik, a kisméretű helynévmagyarázó szótárok címébe belekiváncolizik egy jól hangzó kerek tőszámnév. Gondoljunk Balkányi Szabó 100 debreceni helynévmagyarázatára.

1965-ben tette közzé Hans Bahlow nagy tudományos becsújáról tanúskodó helynévmagyarázó szótárát, amelyben Németország óeurópai ősiségének tartható folyó- és egyéb helyneveit gyűjtötte egybe (Deutschlands geographische Namenwelt. Etymologisches Lexikon der Fluß und Ortsnamen alteuropäischer Herkunft. Frankfurt am Main.) E szótár szemléletes bizonyítéka annak, hogy még egy különben józan magyarázó elvnek a túlzásba vitele is torz eredményhez vezet. Bahlow szinte mindenhol, minden földrajzi név hátterében vizet, mocsarat, lápot keres — és talál. Németországot mocsárvilágként tárja a szemünk elé, Mintha bizony a helyneveknek nem volna sok-sok más indítéka is. Ez az egyoldalúság Bahlow heterogén tartalmú, parciális kiterjeszkedésű kéziszótárának legnagyobb fogyatékosága.

Három brit szerző közös munkaként látott napvilágot az a karcsú kötet, amely Nagy-Britannia, azaz Anglia, Wales és Skócia fontosabb városainak a nevét dolgozza fel (Margaret Gelling–W.F.H. Nicolaisen–Melville Richards: The names of towns and cities in Britain. London, 1970.) E mű szerencsésen egészíti ki Ekwall később ismertetendő szótárát, amely nincs tekintettel Walesre és Skóciára. Homogén anyagú, parciális területi kiterjeszkedésű helynévmagyarázó kisszótárral van dolgunk.

1972-ben Mező András és Németh Péter megjelentette „Szabolcs-Szatmár megye történeti-etimológiai helységnévtárát (Nyíregyháza) 234 önálló névcikkkel. A szerzők tekintetbe vették az elpusztult, beolvadt településeket is, s ennek folytán a névcikkeken belül etimológizált helységnevek együttes száma jóval magasabb a cikkekénél. A szócikkekben egyenletesen oszlanak meg a történeti és a nyelvészeti fejtegetések, amelyeknek tudományos értéke nagy. Külön kiemelésre méltó a kötet törzsanyagát kiegészítő négy térképvázlat. A két szerző úttörő jellegű művét a homogén tartalmú, körülhatárolt területre kiterjedő történeti-etimológiai kisszótárak közé sorolhatjuk be.

Gillian Bebbington szótárban foglalta össze London mintegy 4000 utcanevének történetét (London Street Names. London, 1972.). A homogén anyagú, zárt területre korlátozódó helynévmagyarázó szótár különlegessége a metszetekből, térképekből, családfatáblázatokból összetevődő illusztráció.

1974-ben V.A. Žučkevič orosz nyelven közzétette Belorusszia helynévmagyarázó kisszótárát (Kratkij toponimičeskij slovar' Belorussii. Minsk). Az anyag elrendezésében a mérsekelt bokrosítás elvét követi. A címszó orosz alakja mellett megadja a belorusz névalakot is. A heterogén tartalmú, körülhatárolt területre kiterjedő kisszótár törzsanyagát 17 toponomasztikai térképvázlat egészíti ki.

Adrian Room az államok, fővárosok, fontosabb városok, az óceánok, főbb tengerek, folyamok, hegységek, szigetek és közigazgatási egységek nevét dolgozta fel szótári formában, csupán néhány sor felvilágosítást nyújtva mindegyikőjükéről (Place-names of the world. Newton-Abbot, 1974.) Heterogén anyagú, univerzális kiterjeszkedésű helynévmagyarázó kisszótárral van dolgunk.

1975-ben António Cabral portugál nyelven elkészítette a bantu nyelveken beszélő őslakosságú délkelet-afrikai Mozambik helynévmagyarázó szójegyzékét (Dicionário de nomes geograficos de Moçambique. Sua origem. Laureço Marques). E heterogén tartalmú, egy állam területére korlátozódó helynévmagyarázó szójegyzéknek az az érdekessége, hogy a betűkezdő oldalak fejlécét egy-egy mozambiki táj fényképe alkotja.

Kazimierz Rymut azoknak a lengyelországi településeknek a névmagyarozatát foglalta betűrendes szótárba, amelyeknek városi rangjuk van vagy volt a múltban (Nazwy miast Polski. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1980.). Az önálló szócikkben megtárgyalt lengyel városnevek együttes száma mintegy 1 450. Stanisław Rospond 2 873 szócikkben mutatta be a mai Lengyelország város- és faluneveinek etimológiáját (Słownik etymologiczny miast i gmin PRL. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź, 1984.). Minthogy a településnevek szócikkeiben víznevek és egyéb földrajzi nevek is szóba kerülnek, a Rospondtól etimologizált lengyelországi földrajzi nevek együttes száma 4 000 körül mozog. — Rymut és Rospond szóban forgó műve egyaránt a homogén tartalmú, korlátozott területre kiterjeszkedő etimológiai kiegészítők sorába tartozik.

1982-ben két cseh (Ivan Lutterer, Rudolf Šrámek) és egy szlovák nyelvész (Milan Majtán) összefogásával készült egy mintegy 1200 szócikket magában foglaló kiegészítő Csehország, Morvaország, Szilézia és Szlovákia fontosabb földrajzi neveinek etimológiájáról (Zeměpisná jména Československa. Slovník vybraných zeměpisných jmen s výkladem jejich původu a historického vývoje. Praha.). A karcsú kötetet térképvázlatokkal szemléltetett, értődes tanulmányok vezetik be az egyes államrészek betelepülésének lefolyásától és a helynévtípusok kronológiájáról, a földrajzi nevek rendszeréről és társadalmi funkciójáról, valamint a cseh és szlovák földrajzi nevek fő típusairól (10 térképvázlattal). A szócikkek tudományos színvonala egyenletesen magas. A három szerző művét a heterogén tartalmú, egy állam területére kiterjeszkedő helynévmagyarázó kiegészítők között kell nyilvántartanunk.

1983-ban V.P. Neroznak 300-nál több orosz város nevééről írt szótárszerű összefoglalást (Nazvanija drevnerusskich gorodov. Moskva). Kiegyensúlyozottan osztja meg a szócikkeket a névtörténeti adatok és a nyelvészeti kommentár között. A térben és időben korlátozott kiterjeszkedésű, homogén tartalmú helynévmagyarázó kiegészítőt több térkép és korabeli miniatúra, valamint művészi metszet éleníti.

1986-ban Ernst Eichler és Hans Walter „Städtenamenbuch der DDR” (Leipzig) címen jelentette meg az akkori NDK városainak névmagyarázó kiegészítőt. A törzsszövegben arányosan oszlik meg a várostörténeti és nyelvészeti ismeretközlés. A homogén tartalmú, egy (azóta megszűnt) állam területére kiterjeszkedő, hasznos könyvecske érdekessége egy „a tergo” városnévjegyzék.

Első ízben 1936-ban látott napvilágot Eilert Ekwall mesteri műve Anglia helyneveiről (The concise Oxford dictionary of English place-names. Oxford), amelyet három további kiadás és több utánnomás követett. A Kárpát-medencei olvasót megilletődés foghatja el, amikor Ekwall szótárában bizonyítva látja, mennyi angliai helységnév, folyónév adatolható folyamatosan már az első évezredből, sőt korábbiakról is. A Temze nevét már Krisztus születése előtt 51-ben feljegyezte Julius Caesar *Tamesis* alakban, London neve 115–117-ben bukkan fel Tacitusnál *Londinium* alakban, Westminster neve egy 785. évi oklevélben *Westminster* alakú volt stb. Ekwall műve heterogén tartalmú, Anglia területére korlátozódó helynévmagyarázó kiegészítő.

A modern helynévkutatás kiemelkedő alakja, a francia Albert Dauzat előbb másodmagával elkészítette Franciaország településneveinek etimológiai szótárát (A. Dauzat–Ch. Rostaing: Dictionnaire étymologique des noms de lieux en France. Paris, 1963.), majd harmadmagával összeállította a franciaországi folyó- és hegynevek etimológiai szótárát,

külön ábécérendbe szedve a folyóneveket és a hegyneveket (A. Dauzat-G. Deslandes-Ch. Rostaing: Dictionnaire étymologique des noms de rivières et de montagnes en France. Paris, 1978.). Az előbbi művet homogén tartalmú, egy államra kiterjedő helynévmagyarázó kéziszótárnak, az utóbbit pedig két, ugyanilyen jellegű helynévmagyarázó szójegyzék saját gyűjtőkötetének minősíthetjük. Tudományos színvonaluk egyenletesen magas.

Az Amerikai Egyesült Államok helyneveinek eredetmagyarázó szótárát 1970-ben jelentette meg George R. Stewart (American places-names. A concise and selective dictionary for the continental United States of America. New York). Amint a szótár nevéből kitűnik, a szerkesztő az államszövetség szárazföldi részét dolgozta fel, a Hawaii szigeteket viszont kirekesztette vizsgálódásaiból, mert a szigetek polinéz helynévanyaga külön kutatásra szorul. Stewart főleg a széles körben ismert helyneveket, a többfelé ismétlődő, gyakori helyneveket, valamint a szokatlan, s ezért kíváncsivá tevő helyneveket vette be címszavai közé. Műve heterogén tartalmú, körülhatárolt területre kiterjeszkedő helynévmagyarázó kéziszótár. Tudományos színvonala az átlagos népszerűsítő művekével azonos.

A „Földrajzi nevek etimológiai szótára” (Budapest, 1978. 1980. 1983. I-II. 1988.) című munkám első három kiadása a heterogén tartalmú, univerzális helynévmagyarázó kisszótárak, negyedik kiadása pedig az ilyen természetű kéziszótárak közé tartozik. A negyedik kiadásban jóval nagyobb teret kapott a Kárpát-medence helynévanyaga, mint a korábbiakban.

A nagyszabású történeti-etimológiai helységnévtárak sorában az első helyet bizonyára Antonín Profous közel háromezer lapos művének kell fenntartanunk, amely a mintegy 52 000 négyzetkilométernyi történelmi Csehország 15 500 helységnévéről nyújt felvilágosítást a következő rendben: a helységnév hivatalos alakja, a nyelvjárási változatok, a helység földrajzi elhelyezkedése, a helységnév történeti dokumentációja, a név magyarázata (Místní jména v Čechách, jejich vznik, původní význam a změny. I-IV. Praha, 1947-1957.). Profous művének kiegészítéseként Jan Svoboda és Vladimír Šmilauer 676 lap terjedelmű pótléket állított össze, s ez mint V. kötet csatlakozik Profous négy kötetéhez. Profous művének morvaországi és sziléziai párdarabját Ladislav Hosák olomouci történészprofesszor és Rudolf Šrámek brnói kutató nyelvész készítette el (Místní jména na Moravě a ve Slezsku. I-II. Praha, 1970-1980.). Profous és Hosák-Šrámek művei a homogén tartalmú, körülhatárolt területre kiterjedő történeti-etimológiai nagyszótárak mesterdarabjai.

Körszemlénk befejeztével megállapíthatjuk, hogy helynévmagyarázó szótárak világszerte sokféle célkitűzéssel, különböző színvonalon és változatos terjedelemben készülnek. A szóba hozott 31 szótár túlnyomó többsége, összesen 24 mű egy-egy szerző egyéni alkotása. 4 szótárt szerzőpáros, 3 szótárt pedig három-három szerző készített el. Nagy létszámú szerzői munkaközösséggel sehol sem találkozhatunk. Minőségileg a többkötetes nagyszótárak a legmegbízhatóbbak, de akadnak kiválóak a kis- és kéziszótárak között is.

CZEGLÉDI KATALIN

OROSZ KÉPZŐS FÖLDRAJZI NEVEK CSUVASIÁBAN

Jelen dolgozatom része egy készülő nagyobb munkának, mely tartalmazni fogja Csuvasia földrajzi neveinek etimologiai szótárán kívül a helyneveket alkotó közszói elemek és a személynevek etimologiai szótárát, a helynevek szóvégmutató szótárát, egy bevezetőt a szótárakhoz, valamint egy szakirodalmi bibliográfiát.

Az általam a helyszínen gyűjtött anyagon kívül feldolgozom a Naseljonniye Punkti Čuvašskoj ASSR, Čeboksari 1974; és Ašmarin, N. I. /1928-50/, Theasurus linguae Tschuvaschorum I-XVII. Kazan-Čeboksari című munkák földrajzinév anyagát.

A bevezető a szótárakhoz tartalmazni fogja a magyar őstörténeti problémákat, a helynévi anyag fénvében a kérdésekre keresett válaszokat, a nevek nyelvtörténeti problémáit és a kutatással kapcsolatos tanulságokat. Ehhez a munkához a helynevek teljes, együttes vizsgálatára van szükség. Ezen átfogó tanulmányozásnak a része Csuvasia orosz eredetű helyneveinek a vizsgálata, így az orosz képzős helynevek kutatása is.

Nemcsak az írásos forrásokból tudjuk, hanem a nyelvészeti kutatások eredményei is tanuskodnak arról, hogy a régi magyaroknak és a csuvasok elődeinek már a 9. század előtt kapcsolatban kellett lenniük keleti szláv népcsoportokkal. Erről árulkodik pl. a gomba szavunk, amely a csuvas helynévi anyagban kāmpa. Mindkét esetben megőrződött a nazális.

A Középső-Volga vidékén a 8. században elkezdődött keleti szláv hatás váltakozó intenzitással folytatódott, és tart a mai napig. Ezt az orosz eredetű szavakon kívül a helynevekben szereplő orosz képzők is tanusítják, melyeket a következő szempontok szerint érdemes megvizsgálni: 1. Helynévképzők vagy

egyéb funkcióju képzők; 2, Szerkezetük szerint egyszerű és összetett; 3, Aszerint, hogy milyen eredetű szavakhoz járulnak: orosz és nem orosz; 4, Szófaj szerint képezhetnek főnevet és melléknevet.

Vannak olyan orosz képzők, amelyek csak orosz eredetű szavakon fordulnak elő. Ezek viszonylag ritkábbak a toponimiában. Sokkal gyakoribbak azok, amelyek az orosz és a nem orosz eredetű szavakon egyaránt megtalálhatók. Sőt, a nem orosz eredetű szavakon gyakoribbak. Ebből arra is következtethetünk, hogy az oroszok Csuvasiában viszonylag sűrűn lakott területre kerültek, ahol a legtöbb helynek már volt neve.

A leggyakoribb orosz képző a csuvas toponimiában az -ovo. Mindössze 207 szóhoz járul, de előfordulási száma ennél jóval nagyobb, mert sok -ovo képzős szó több helynévben is előfordul. A -evo lágy mássalhangzós tövű szavakhoz járulván csak három orosz eredetű szón található, és 179 nem orosz eredetű szón. Ez egyuttal azt is jelenti, hogy igen magas a lágy tövű finnugor és a csuvas eredetű szavak száma.

Míg az -ovo és -evo semleges nemű szóra utal, pl. Bannovo Sali /cs./ Č. /ld. orosz selo/; az -ov és -ev jóval kisebb előfordulási számban himnemű szót pl. orosz gorod "város" -t, xutor "tanva"-t jelöl, pl. Fedorov xuttără /cs./ M-P. "Fjodorov tanyája".

Az -äv végű szavak száma négy. Ez azért érdekes, mert egyrészt mint orosz eredetű képző a csuvas helyesírást tükrözi, s egyuttal egykori csuvas használatra is utal, pl. Rasumäv xuttără /cs./ Ja. Másrészt, csak a finnugor eredetű folyónevek alapos vizsgálatával deríthető ki, hogy a szóvégi -äv egy korábbi nem orosz -äk < -yk, -uk fejleménye, ahol a szóvégi -k-ből spirantizálódás, majd zöngésedés útján lett -v. Ilven a Neratäv /cs./ M-P. helynév is.

Elvileg az -av szóvég is lehetne az -ov orosz képző csuvas lejegyzése. A helynevek sokoldalú vizsgálata során azonban megállapítható, hogy az -av finnugor nyelvekre visszavezethető folyónévi eredetű helynevekben fordul elő, és ugyanazt a hangváltozást kell feltennünk a végső mássalhangzót illetően, mint az -äv esetében, pl. Karaklav /šyrma /cs./ Ar.A., Käšlav šyrmi /cs./ Ar. Kra. "Käšlav folyója".

Az -ova, -eva minden esetben orosz képző, és nőnemű szóval jelzett helyet jelölnek, pl. Orpa-Pavlova /o./ Ja., Knazeva /o./ Tk.

Az -ava szóvég folyót jelölő szón található, ahol az intervocalis helyzetben lévő -y- egy korábbi zárhangból keletkezett, tehát -ava < *aa < *-aka változás feltételezhető, pl. Kalava Šetně /cs./ Kra., Sijava /cs./ P.

A Skvorcov tara ilně /cs./ Ar. Ja., Skvorcox varě /cs./ Ar. Ja. helynevekben szereplő Skvorcov ill. Skvorcox nincs meg Ašmarinnál. Személynévként ma is használatos. Amennyiben orosz személynévi eredetű szó, a csuvas ejtésben az -ov -ból -ox lett.

Az -oxa, -ox, -ux képzők egy-egy helynévben találhatók: Petroxxa varě /cs./ Ar. A., Jăvanox varě /cs./ Ar. A., Pitrux xärtñi /cs./ Ar. Še. A példák azt mutatják, hogy az -oxa, -ox, -ux képzők elsősorban orosz személynemekhez járultak. Az összetett helynevek második tagja csuvas szó. /vö.: cs. var "árok", xärtñä "tisztás"/. A szóvégi -ě és az -i csuvas birtokos személyragok. A fentiekből az is következik, hogy ezek a helynevek használatukat tekintve csuvasok.

Az orosz képzők: -ovka, -ev, -uv /ld. -ov/ a csuvas használatban -oxa, -ox, -ux. Csuvas -x ejtés az orosz -v és -f helyett szófőben is előfordul, pl. cs. Jexrem /ld. orosz férfi-név Jefrem /, cs. Mitroxan /ld. orosz Mitrofan/. Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy az orosz szavakban a y olyan helyzetben van, ahol a y zöngétlenedett a csuvas ejtésben, s így lett f. A másodlagos és eredeti f pedig a csuvasban gyakran x.

A földrajzi nevek orosz melléknévképzős tagjai különösen összetett nevek nem utolsó tagjaként jelölik a hely típusának a nemét, pl. orosz gorod, okolodok himnemű, derevna, reka nőnemű, selo semleges nemű. Gyakori, hogy a település több részből áll, ilyenkor az orosz többes számot használ, és ezt jelzi a melléknév. Az orosz azonban akkor is többes számot használ, ha a hely neve finnugor vagy török eredetű, de -i vagy -y végű szóból keletkezett. Ezekben az esetekben ezt az orosz többes számnak fogta fel, tehát a toponimiai formát átértékelte, azt többes számúvá alakította. Pl. Pýsák Upakassi /cs./ I. "Nagy Upafalva", Bolsije Abakasy /o./ I. helynévben a csuvas

-i birtokos személyragot értékelte át többes számmá.

Csuvasia helyneveiben lévő orosz képzők vizsgálata a következő tanulságokkal jár:

Sok esetben a helyesírás az orosz képző csuvas ejtését jelzi. Egy alkalommal orosz hely^{es}írást is tükröz. Az orosz képző egybeeshet alakilag török eredetű képzővel, azonban a vizsgálat során ezeket el kell különíteni. Egybeeshetnek alakilag finnugor eredetű "folyó" jelentésű szavakkal vagy finnugor eredetű képzőkkel. A széleskörű vizsgálatok lehetővé teszik ezek elkülönítését is. Az orosz képzők lehetnek egyszerű és összetett, főnévi és melléknévi, valamint helynévképzők és a helyneveket alkotó szavak képzői. Helynévképzőnek az egyszerű helynév szóvégi képzőjét tekinthetjük, pl. -ovo: Uzanovo /o./ Jan.; összetett helynév esetén az utolsó tag képzőjét, pl.: Zadnjeje Bajsubakovo /o./ Č.

Az orosz képzők vizsgálata komoly finnugor, török és orosz együttélésre enged következtetni. Az orosz képző gyakran utbaigazit, segít elkülöníteni a megfeythetetlennek látszó ősi neveket, mint pl. a finnugor eredetű vízneveket.

Az orosz eredetű szavakon kívül sok esetben a képző utal egy-egy szó vagy helynév jelentésére, annak szerkezetére. Különös jelentőséget kell tulajdonítanunk az orosz képzős vizsgálatának azért is, mert lehetővé teszi az egyes alakilag egymáshoz közel álló, hasonló képzők elkülönítését.

Szerencsés dolog, hogy az oroszok nemcsak új nevet adtak a helynek, vagy a már meglévőt oroszra fordították, esetleg átvették az eredetit gyakran kiegészítve egy-egy orosz szóval, hanem sok esetben orosz képzővel látták el azokat. Az adatok nemcsak az intenzív és hosszan tartó finnugor, török és orosz nyelvű népek együttélését igazolják, hanem egyuttal konzerválják az ősi finnugor és török eredetű szavakat.

Dolgozatunkban nem adhattunk teljes képet Csuvasia orosz képzős földrajzi neveiről a térbeli korlátok miatt. Ezért elsődleges célunk az volt, hogy bemutassuk az orosz képzők szerepét és jelentőségét Csuvasia földrajzi neveinek kutatásában.

KISS G. GÁBOR

A WORDPERFECT SZÖVEGSZERKESZTŐ PROGRAMOZÁSI
LEHETŐSÉGEINEK FELHASZNÁLÁSA A SZÖVEGEK
SZÓTÁRSZERŰ FELDOLGOZÁSÁNAK ELŐKÉSZÍTÉSÉBEN

Bemutatva a Vizsolyi Biblia négy evangéliumán

Az embernek és a számítógépnek a jövőben életközösséget kell alkotnia. Ebben a szimbiózisban a résztvevők előnyösen kiegészíthetik egymást. Ehhez az szükséges, hogy az Ember és a Gép között a jövőben szorosabb és életszerűbb legyen a kapcsolat. Ezeket a gondolatokat fejti ki részletesen a magyar származású J. G. Kemeny 1978-ban magyarul is megjelent *Az ember és a számítógép* című könyvében. (Kemény Jánost és munkatársait hasonló a cél vezérelte már korábban is, amikor az 50-es évek végén megalkották az akkor közvetlenségével újszerűen ható BASIC programnyelvet.)

A fenti, mintegy húsz évvel ezelőtti óhaj, jóslat még ma is csak álom, de vannak jelek amelyek a szimbiózis kezdetének megvalósulását mutatják. Ugyanis napjainkban figyelemre méltó tendenciának lehetünk tanúi. A gép és az ember közötti kapcsolatot ezideig fenntartó, különböző célokra kifejlesztett programok kezdenek egy nagy interfész program felé konvergálni. Ennek az összetartásnak egyik szemléletes példája az, hogy a programozási nyelvek és a szövegszerkesztő programok között a korábban oly éles határvonal kezd elmosódni.

A programozási nyelvek editorai – melyekkel a PASCAL, a C stb. nyelvű programok utasításait gépellhetjük be a számítógépbe – hatékony szövegszerkesztőként is kezdenek működni. A programok készítése ma párbeszédessé számítógéphasználatot feltételez, ahol a program szövegtestében rövid időn belül többször kell szöveg manipulációkat végezni a program készítése, ill. tesztelése során. (Hol vannak ma már a "lyukkártyás" idők, mikor a program fél nap alatt, vagy még hosszabb idő alatt "fordult"!)

Épp az interaktív számítógép használattal és a személyi számítógépek elterjedésével nőtt meg a szövegszerkesztők iránti igény. Napjainkban már személyi számítógépeinkkel (lézer printerrel kiegészítve) ugyanúgy házilagosan, "kisipari módon" tudunk könyveket nyomtatni, mint Gutenberg korában tette a kézi nyomdagép kezelője. Azért, hogy a számítógépes szövegszerkesztők a megnövekedett, sokirányú igényt ki tudják elégíteni, flexibilissé, programozhatókká kellett válniuk.

Az elterjedt és népszerű szövegszerkesztők egyike a WordPerfect. A WordPerfect szövegszerkesztőbe az alkotók egy valóságos programnyelvet (makró) építettek be. Ezen a nyelven a tájékozott felhasználó maga készíthet a szövegszerkesztőn belül kis programokat, amelyek segítségével a text editor belső utasításait kibővítheti, az aktuális szöveget akár különleges igényei szerint is feldolgozhatja. A beépített programnyelv

utasításában többek között megtaláljuk a feltételes elágazást lehetővé tevő, a ciklust szervező, az alprogramot aktivizáló és más, a "nagy" programnyelvekből ismert utasításokat is.

A sokirányú felhasználásra csak példaképpen: a szövegszerkesztő használója a makró programok segítségével hatatosan tudja címtárát borítékok címzéséhez etikett címkekre megfelelő elrendezésben kinyomtatni (Kenczler, 1991.).

Jól ismerjük azt a gyakori jelenséget, hogy a felhasználók esküsznek az általuk már hosszú ideje használt szoftver eszközre. Tapasztalatunk szerint ennek a dicséretnek gyakran az az egyetlen magyarázata, hogy az adott felhasználó nem ismer más szoftvert, így nincs összehasonlítási lehetősége. Hogy bennünket ne érhesen ez a vád, idézzük a Computerworld Számítástechnika folyóiratban megjelent **összehasonlító vizsgálat** eredményét. E vizsgálat 8 szövegszerkesztőt (AmiPro 1.2B, Displaywrite 5, Legacy 1.1, MultiMate 4.0, Word 5.5, Winword 1.1, WordPerfect 5.1, WordStar 6.0) hasonlított össze 20 szempont alapján. Az összesített "végosztályzat" szerint a WordPerfect 5.1 a második legjobb osztályzatot kapta (8.0) a Winword (8.3) után. A 20 szempont között a makró programozási lehetőségeket is vizsgálták. A WordPerfect 5.1 a "nagyon jó" osztályzatot kapta míg az AmiPro és a Winword a "kiváló" minősítést nyerték el e szempont alapján.

Mielőtt rátérnék annak bemutatására, hogy saját kutatásaimban hogyan használtam fel a WordPerfect makróit, fel kell hívnom a figyelmet azokra a bevezető sorokra, amelyet a WordPerfect kézikönyben a makrókat ismertető fejezet elején találtam (Stewart, 1988, p. 833.). E szerint az amerikai szerző hatékonyabban tudja a "humán" szakos egyetemi hallgatók programozás oktatásában felhasználni a WordPerfect makró nyelvét mint más "nagy" programnyelveket. Ezt szintén alátámaszthatom saját tapasztalataimmal. Mivel a mostani konferenciának is egy felsőfokú oktatási intézmény ad otthont, szükségesnek tartottam ezt elmondani.

A Vizsolyi Biblia evangéliumainak szövegét vizsgáltam a WordCruncher szövegfeldolgozó, szótárkészítő programmal. A WordCruncher programnak van néhány megkötése a feldolgozandó szöveg alakját, formáját tekintve. Előadásomban a továbbiakban bemutatom, hogy a szöveg megfelelő formára hozása, előkészítése során hogyan használtam fel a WordPerfect szövegszerkesztő makró programozási lehetőségeit.

Példáimmal illusztrálom, hogy a feldolgozott 650.000 karakternyi szövegben milyen keresési, csere, gyűjtési stb. funkciókat hajthattam végre a fenti szoftver eszközzel.

A Vizsolyi Biblia evangéliumait a *Magyar irodalmi és köznyelv nagyszótára (1533–1990)* című munkát keretében gépelték be számítógépekbe. A nagyszótári munkát során a VolksWriter szövegszerkesztőt használták, és az evangéliumok szövegét a következő 11 fájlban helyezték el:

Máté103.JII, Máté104.JII, Máté105.JII;
Márk106.JII, Márk107.JII;
Lukács108.JII, Lukács109.JII, Lukács110.JII;
János111.JII, János112.JII, János113.JII.

A VolksWriter kiválóan megfelel szövegek rögzítésére, ugyanis kimenetként mágneslemezre egy szabványosnak mondható ASCII fájl generál. Igényes kivitelű kiadványt azonban nem lehet vele szerkeszteni, és nincsen programozhatósági lehetősége.

Az előkészítés lépései:

1. lépés

A Vizsolyi Biblia szövegrészleteinek WordCruncherrel való feldolgozásához tehát egy kvázi sztenderd ASCII fájlt emeltünk be a WordPerfectbe az [F5, Text in] utasítással.

2. lépés

Miután a VolksWriterrel rögzített szöveget beemeltük a WordPerfectbe meglepetten tapasztaltuk, hogy minden sor végén ún. "Hardreturn" jel van, valamint, hogy a VolksWriterben kitett "Return" jel helyén "^T" (=controll T) karaktert látunk. Ezért nekünk a sorvégi "Hardreturn" jeleket szünetre kellett cserélnünk (ha nem szünetre cserélnénk, hanem csak kitörölnénk őket, akkor egy sor utolsó szava "egybefródná" a következő sor első szavával!) majd a "^T"-ket "Hardreturn" jelekkel kellett felváltanunk.

Megtehetjük ezeket a cseréket a minden szövegszerkesztőben megtalálható "Search and Replace" utasításpárral úgy, hogy az alkalmas billentyűk lenyomásával pontról-pontra kézzel vezéreljük a műveletsort. Ebben az esetben, ha a feldolgozandó 11 szövegfájl közül egy következő szövegrészleten ugyanezeket a műveleteket kívánjuk végrehajtani, akkor újból és újból billentyűk sorával kell utasítanunk a gépet. De végrehajthatjuk ezeket a cseréket úgy is, hogy egy alkalmas kis makró programba helyezzük el a műveletsort vezérlő billentyűk sorának kódjait egyetlen egyszer. Így a makró programocska nevének beírásával ({Alt F10} után) bármikor elvégeztethetjük a géppel a cserék sorát.

Azt gondolnánk, hogy nehéz egy ilyen makró programocskát létrehozni. Épp ellenkezőleg, igen könnyű! Ugyanis bekapcsolva az automatikus makró definiálást {Controll F10} a WordPerfect maga "írja meg" a makrókat, miközben mi a szövegszerkesztőben billentyűzetről végrehajtuk manuálisan egyszer a műveletsort.

Mit szeretnénk tehát végrehajtatni a géppel?

- a) a képernyőn mutasd működésed lépcsőről-lépésre,
- b) menj a szöveg elejére,
- c) pásztázd végig a szöveget, keress "HardReturn"-t, cseréld ki szünetre,
- d) ha már több "HardReturn"-t nem találsz menj a szöveg elejére,
- e) pásztázd végig a szöveget, keress "^T", cseréld ki "HardReturn"-re,
- f) ha már több "^T"-t nem találsz, menj a szöveg elejére,
- g) fűtülj egyet, ha elvégezted a feladatot!

Ezt a műveletsort a következő, CSERE10.WPM nevű programocska hajtja végre:

- 1 {DISPLAY ON}
- 2 {Home}{Home}{Up}
- 3 {Replace}{Enter}{Enter}{Search}{Search}
- 4 {Home}{Home}{Up}
- 5 {Replace}{Enter}{^T}{Search}{Enter}{Search}
- 6 {Home}{Home}{Up}
- 7 {Bell}

3. lépés:

A nagyszótári munkálat során az ún. Prószekey kódot használták a szövegek, és így az evangéliumok speciális karaktereinek rögzítésére is (Kiss, 1990/1). A Vizsolyi Biblia szótárszerű feldolgozásához az tűnt célszerűnek, hogy a legtöbb kódolt karaktert eredeti formájára állítsuk vissza. Véleményünk szerint így a szöveg olvashatóbbá válik, közelebb

kerül az eredeti karakterképhez és kevesebb helyet foglal el a számítógépben. A Bibliában fellelhető karaktereket a következő kódokkal vitték gépre (V.ö. Rögzítési utasítás ...):

á=a1, à=a4, â=a7; é=e4, ê=e33, ë=e7; í=i1, î=i4; ó=o1, ô=o7; õ=o20; ú=u1, û=u7; v=v1; ü=u20; g=g6; ß=s43z40, f=s43.

Természetszerűleg a fentiekben leírt visszakódolást is makró programmal végeztük el.

4. lépés

A Vizsolyi Biblia szótárszerű feldolgozásához két gyári szoftver állt rendelkezésünkre. Az egyik az IBM cég által készített KAYE nevű programsomag, a másik az ETC cég által kifejlesztett WordCruncher szövegfeldolgozó program. A WordCrunchert választottuk a Kaye helyett, mert:

- a) a szöveg előfeldolgozása során létrehozott, a gyors kereséshez szükséges indexfájlja kisebb,
- b) meghatározható a Wordcruncherben a "nemzeti ábécé" – ez méginkább fontos a különleges karakterekkel teletfüzdelt XVI. századi magyar nyomtatványok esetében,
- c) A WordCruncher 3 szintű szöveglokalizációs mechanizmusa igen kedvező a Biblia feldolgozásához, hiszen a Biblia gondos tagolása – evangélium, rész, vers – évszázadok óta készen van!

Milyen jeleket kellett tehát elhelyeznünk a 4 evangélium szövegtestében a WordCruncher helyes működéséhez – természetesen a WordPerfect szövegszerkesztőn belül egy makró programmal? A WordCruncher lokalizációs jeleit a "|" jel vezeti be. Így pl. a Máté evangélium elejére ezt kellett betoldanunk: "|Mt|c1|p1". Vagyis a hármas szintű tagolásnak megfelelően: Máté evangéliuma, 1 rész, 1 vers. Az evangéliumok szövegének gépre vitelekor, annak számozását is beírták a gépbe a következők szerint: Máté evangéliuma, I. Rész, #/1, nekünk csak arra kellett megkérnünk (?) a gépet, hogy az evangéliumok elejére a név elé tegyen | jelet, ahol "XX. Rész" karaktersort talál oda toldja be a |c jelet, valamint a #/ jelet minden vers előtt cserélje ki a |p jellel. Ezt az előkészítést a CSERE20.WPM nevű makróval hajtottuk végre.

Ezt követően rendelkezésünkre álltak az evangéliumok olyan formában, ahogy az a WordCruncher indexelést végző programrésze (INDEXETC) számára elő van írva. Elvégeztük az indexelést.

5. lépés (kitérő)

Meglepetten tapasztaltuk, hogy az INDEXETC az indexelés során jónéhányszor fűtyült, ami a lokalizációs jelek helytelen elhelyezésére utal. Későbbi vizsgálódásunk során derült ki, hogy a fűtők, akkor hallatszottak, mikor a program a Vizsolyi Biblia evangéliumaiban sajtóhibás rész-hez, vagy téves versszámozáshoz ért. Tehát az INDEXETC program egy teljesen más szempontú vizsgálat melléktermékeként elkészítette az evangéliumok sajtóhibás részeinek és téves versbeosztásainak jegyzékét.

Tévesen számozott részek:

Mt XXI, XIX; Lk II, XI.

Tévesen számozott versek (az első szám a helyes, a második a sajtóhiba):

Mt XII 42, 43; Mt XII 49, 41; Mt XXII 20, 26; Mt XXII 31, 13; Mt XXV 32, 22; Mk I 15,-; Mk VI 29, 20; Mk VII 27, 26; Mk XIII 20, 29; Mk XIII 29, 26; Lk I 2, 22; Lk VI 11, 13; Lk VII 8, -; Lk VIII 40, 49; Lk XIII 17, 16; Lk XVII 16, 19; Lk XXII 52, 53; Jn III 6, 9; Jn VI 55, 45; Jn VI 67, 6; Jn XI 51, 5; Jn XII 32, 22; Jn XX 1, 2.

A sajtóhibák helyét a "[!]"-jellel megjelöltük a szövegben, majd kijavítottuk őket. Ismét elindítottuk az indexálást, eközben most már egyszer sem hallatott a gép "fütyöt", tehát hiba nélkül fel tudta építeni a 4 evangélium indextábláit. Így a WordCruncher másik programjával, a VIEWETC-vel most már hatékonyan kereshettünk szóalakokat a szövegben. Ezenkívül a szóalakok előfordulásának helyéről mutatót állíthatunk össze. A következő listán a *mutat(t)*-tal kezdődő szóalakok indexét közöljük:

mutafd	(5) Mt-8:4; Mk-1:44; Lk-5:14; Jn-14:8,9
mutaffad	(1) Jn-17:1
Mutaffatoc	(2) Mt-22:19; Lk-20:24
mutaffátoc	(1) Lk-17:14
mutat	(4) Mk-14:15; Lk-22:12; Jn-5:20,20
mutata	(1) Lk-24:40
mutatá	(5) Mt-4:8; 14:11; Lk-4:5; Jn-2:11; 20:20
mutatánac	(1) Mt-22:19
mutatás	(1) Lk-12:1
mutatáfokat	(1) Mk-12:15
mutatáffal	(1) Mt-23:28
mutatna	(1) Mt-5:16
mutatnác	(1) Lk-2:22
mutatni	(1) Lk-1:79
mutatnioc	(1) Mt-5:12
mutato	(1) Mt-24:51
mutató	(12) Mt-7:5; 23:13,14,15,23,25,27,29;24:51; Lk-6:42; 11:44; 13:15
mutatoc	(5) Mt-12:34; 15:7; 22:12; Lk-5:33; Jn-8:7
mutatóc	(8) Mt-6:2,5,16; 15:7; 16:3; 22:18; Mk-7:6; Lk-12:56
mutatok	(1) Jn-6:70
mutatokat	(1) Mt-9:9
mutatokis	(1) Mt-21:19
mutatom	(1) Jn-14:12
mutat8	(1) Jn-2:18
mutatta	(2) Lk-3:7; 7:27
mutattac	(1) Lk-7:27
mutattam	(1) Jn-10:32
mutattia	(1) Jn-15:9
mutattya	(16) Mt-5:21;12:41;Mk-4:29;Lk-3:1,11;4:16;5:18,27;6:6;7:11;16:19;22:33;23:34;24:25;Jn-14:10
mutattyá	(1) Jn-8:37
mutattyác	(1) Mt-12:34
mutatuan	(1) Mt-5:16
mutatz	(1) Jn-6:30
mutáfd	(1) Jn-7:4

Az indexálás során a program generált egy ábécébe rendezett szóalak-listát is. Ebben a szóalak-listában a szóalakok mellett feltüntette a gép az előfordulások számát is. Így ebből a listából tudunk:

- gyakorisági szóalak-listát generálni,
- valamint jó kiindulást biztosít ez a lista egy "a tergo" szóalak tárhoz. (Ennek az "a tergo" szóalak tárnak természetesen lehetne más neve is, pl.: szóalakvég-mutató szótár.)

A WordPerfect makró programozási lehetőségét nemcsak szótárszerű vizsgálatokhoz lehet felhasználni, hanem más irányú nyelvészeti kutatásokban is hathatós segítséget nyújthat. A széleskörű felhasználhatóságra példák: ezzel a szoftver eszközzel

végeztem el az *u/ú* és *v* jelölésének feltárását (Kiss G., 1991); ezzel állítottam össze az evangéliumok szövegéből az *ny-t* tartalmazó és azt ingadozó módon jelölő szavak listáját (Kiss, 1990/3) valamint részben konkordancia készítésre is felhasználtam (Kiss 1990/2).

Előadásomban rámutattam egy hosszabb fejlődési folyamatba ágyazva a szövegszerkesztők újszerű programozhatósági tulajdonságaira.

Példaképpen bemutattam azt, hogy hogyan készítettem elő a Vizsolyi Biblia 4 evangéliumának szövegét a WordPerfect szövegszerkesztő makró programnyelven írt kis programokkal a WordCruncher szövegfeldolgozó, szótárkészítő programmal való feldolgozáshoz. Ezen túlmenően felhívtam a figyelmet arra, hogy a makró programnyelv eredményesen felhasználható "humán" irányultságú hallgatók programozás oktatásában.

A programozási nyelveknek a szövegszerkesztők felé hajlása, ill. a szövegszerkesztők egyre bővülő programozási lehetőségei jól mutatják a fejlődés irányát. Ennek a fejlődésnek reménybeli végeredménye egy olyan egyetlen modulból álló általános interfész **program**, amelynek segítségével közvetlen kapcsolat teremthető az **ember** és a **gép** között. Bízunk abban, hogy ez a kapcsolat az ember számára a legtermészetesebb módon, élőszóban, természetes nyelven jön létre! (De erről majd a Második Magyar Alkalmazott Nyelvészeti konferencián.)

Irodalom

- BEINHORN, R. George: Kétbillentős makrókezelés. Computerworld Számítástechnika, VI. évfolyam 7. szám 1991. február 14. p. 16.
- KEMENY, G. John: Az ember és a számítógép. Gondolat, Budapest, 1978. (Eredetileg: Man and the Computer, 1972.)
- KENCZLER Mihály: Címkenyomatás szövegszerkesztővel. Computerworld Számítástechnika, VI. évfolyam 7. szám 1991. február 14. p. 13-15.
- KISS Gábor: A 400 éves Vizsolyi Biblia számítógépes vizsgálata. Computerworld Számítástechnika V. évfolyam 29. szám 1990. július 19. p. 16-17.
- KISS Gábor: A Vizsolyi Biblia Lukács evangéliumában található ősi, irányt jelölő igeekötők konkordanciája. Emlékkönyv Zsilka János professzor hatvanadik születésnapjára. Budapest, 1990. p. 146-152.
- KISS Gábor: *tanituanoc, tanituánioc, tanituánjokat, tanituan'*. A Vizsolyi Biblia számítógépes vizsgálata, különös tekintettel a [p] hang ingadozó jelölésére. Egyetemi Fonetikai Füzetek 3. Studia in Honorem K. Bolla, oblata a collegis et discipulis. Budapest, 1990. p. 87-103.
- KISS G. Gábor: Az *u/v* és *a* hangok jelölése a Vizsolyi Biblia Evangéliumaiban. Magyar Fonetikai Füzetek 23. Budapest, 1991.
- LOMBARDI, John: Nagy teljesítményű szövegszerkesztők III. Computerworld Számítástechnika VI. évfolyam 12. szám, 1991. március 21. p. 25-27.
- STEWART, O. Charles et al.: Using WordPerfect 5. Que Corporation Carmel, Indiana, 1989. p. 867.
- Rögzítési és ellenőrzési utasítás (melléklet: Speciális karakterek kódolása). Kézirat, MTA Nyelvtudományi Intézet, lexikográfiai és lexikológiai osztály, é.n.

KÓSA FERENC

AZ ERDÉLYI MAGYAR SZÓTÖRTÉNETI TÁR
MUNKÁLATÁNAK NÉHÁNY RÉSZLETÉRŐL

1. A címbeli szótárról már eddig is egész kötetre valót írtak, mondhatni, külön irodalma alakult ki. A róla szóló ismeretések, méltatások száma száz körül van. Ehhez vegyük hozzá azokat a közleményeket, amelyekben Szabó T. Attila kifejti a szótárával kapcsolatos fontosabb tudnivalókat és kérdéseket. És megjelent néhány vele készített idevonható interjú is. Ezekből átfogó kép áll össze az Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár szerkesztésének módjairól, fő elvi és gyakorlati szempontjairól, enciklopédikus értékeiről, különös jelentőségéről, és persze még nagyon sok mindenről. A Tár munkálatai azonban jobbra ismeretlenek. Ezért most ennek néhány részletéről szeretnék valamelyest tájékoztatni.

2. Azzal kezdem, hogy amikor hozzáfogtunk a szótár szerkesztéséhez, fölbecsülhetetlenül gazdag adatmennyiség állt rendelkezésre, az anyaggyűjtés mégsem fejeződött be. Szabó T. Attilát életművének megalkotásában a lehető és elérhető teljességre való törekvés vezérelte. Ezért végezte tovább rendszeres levéltári kutatását, s - a Tár anyagának szükséges bővítéséért és változatosságáért - a munkatársak bevonásával folyt bizonyos irodalmi, történeti stb. művek "kicédulázása" is. Ezek kicédulázása úgy értendő, hogy az illető művek lapjait kis tartalmi, gondolati szövegegységek szerint szétvágtuk, beragasztottuk "köpenybe" (palliumba), s ennek külső oldalára kiírtuk a minket érdeklő szavakat, persze jelezvén a forrást, az évszámát stb. A kiválasztott munkák közé bizony jó lett volna olyanokat is bevenni, amelyek pl. a XVIII-XIX. század művelődését, ipari, műszaki fejlődését tükröző szavakban, kifejezésekben is bővelkednek (vö. Egyed Ákos, Adattár és forrásmű. Utunk. 1984. X. 19.).

Szabó T. Attila többször jelezte: ő tudja legjobban, hogy a Szótörténeti Tár anyaggyűjtésének vannak hiányosságai, és lehetnek szerkesztésbeli fogyatékoságai, vitatható megoldásai. Tegyük hozzá: a Tár szóanyaga nyilván nem ölelheti fel az erdélyi nyelvi valóság valamennyi területét, s azokat a részterületeket, amelyekre kiterjed - most nem részletezendő objektív vagy szubjektív okból -, nem mindig fogja át egyforma vagy hasonló mértékben, arányosan.

Mivel a szótár anyaggyűjtése nem zárult le, folyton kerültek elő új szavak, származékok, addig ismeretlen alakváltozatok, valamint jóval korábbi adatok. Ezek utólagos betoldásáért már a legépebb kész kéziratot is sokszor módosítottuk, hogy a jelentős adalékokat beiktassuk. Megjegyzendő, az utóbbi időben nem folytattuk a további gyűjtést.

3. Az igen számos és sokféle forrásból kiválasztott szövegek kis alakú cédulákra vannak kijegyezve. A hosszabb szövegek több cédulára íródtak; ezeket kapocs fogja össze. Felül a cédulákon egy vagy két sorban a kivetített címszavak szerepelnek függőleges vonallal elkülönítve. Alul az adatok évszáma, a forrásjelzet, a valló neve, életkora, foglalkozása, társadalmi helyzete, vagy egyéb közlés: ki kihez írta a levelet stb. olvasható. Attól függően, hogy a cédulán lévő adatot felhasználjuk vagy nem, a kivetített megfelelő címszót részűtos, illetve vízszintes ceruzavonással áthúzzuk. És legtöbbször végünk még egy műveletet: a cédulákon a már kijegyzett címszavak mellé szerre kiírjuk a szövegből újonnan kiemelt szavakat. Ezután a továbbrendezés céljából a betűrendbeli következő címszót aláhúzással jelöljük meg. Ha a szerkesztés során a cédulákon szereplő címszavak közül némelyek valamiképpen figyelmen kívül maradtak, és később az illető adatokat már nem lehet tekintetbe venni, az ilyen címszókat piros ceruzával húzzuk alá arra gondolva, hogy majd a szótár pótkötetébe esetleg valamikor még bekerülhetnek.

4. A szerkesztés, a szócikk-írás alkotó módon történik. Ennek elvi - gyakorlati lényegét Szabó T. Attila így fogalmazza meg: "a Tár szerkesztője az első pillanattól kezdve úgy látja, a szerkesztés gyakorlata is mind határozottabban az egye-

dül helyes és így követendő magatartásként azt bizonyítja, hogy az anyag bemutatásában nem kell, nem lehet ragaszkodnia előre megállapított, merev szócikk-sémákhoz, hanem az egyes szók problémáival kapcsolatos kérdések megvilágításának célkitűzéseihez igazodóan kell alakítania a címszó szerkezeti, illetőleg adalékrendezési képét.

Ez persze nem jelenthet elvtelen összevisszaságot. Bizonyos alap-felépítési formákhoz minden szócikk esetében szigorúan ragaszkodnom kell, hogy így a t ö b b valóban csak t ö b b l e tként és ne a rendbontás veszélyével jelentkessék. Úgy áll hát a dolog, hogy cédularengetegemben sohasem előre kialakított szerkezeti sémákra keresek történeti nyersanyagot, hanem mindig az anyag oldaláról, a rendelkezésre álló nyersanyagból indulok ki, s csak a belőle meglátható, a vele kapcsolatban felvillanó kérdések bemutatására keresek szerkesztési megoldást. Ezért aztán a megoldási lehetőségeknek is bizonyos kereteken belül magától értetődően jóval változatosabbaknak kell lenniük az eddigi magyar történeti jellegű szótárak és szójegyzékek megoldási sémáinál" (A szó és az ember. Bukarest, 1971. 536). Így tehát érthető, hogy a Szabó T. Attila kidolgozta "Utasítás az Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár szerkesztéséhez" mindössze tizedfél gépelt oldalnyi. Mivel ezt csak a szerkesztők ismerik, tájékoztatóul megjegyzem, hogy az Utasításnak 12 pontja van a következő címekkel: 1. A SzT. célja. 2. A SzT. anyaggyűjtése és cédulanyaga. 3. A címszók megállapítása. 4. Milyen szót, illetve szókapcsolatot minősítünk címszónak? 5. A szófaji minősítés. 6. A szócikk szerkezeti váza. 7. Az értelmezés-, illetve jelentés-megállapítás. 8. A cédulákon lévő adalékok felhasználásának mértéke, illetőleg az adalékok közötti válogatás kérdése. 9. Az adalékok időbeli rögzítése. 10. Az adalékok földrajzi rögzítése. 11. Az adalékok forrásjelzete. 12. A járulékos jelzések. - Itt ezek jelzésére találunk utasításokat: a szöveg leírója; a levél írója, címzettje; a vallomástevő neve, társadalmi helyzete, életkora stb. Ezután következnek a "Gyakorlatias tanácsok a szerkesztésre vonatkozólag", amelyek - hat rövid pontba foglalva - az adatok jelentések szerinti elrendezésével, valamint a hangjelzés egyszerűsítésével kapcsolatosak.

Később olyan újabb Utasítást kaptunk, amely a Tár III. kötetétől érvényesítendő szempontokat tartalmazza tömören. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy mit nem kell beszerkeszteni, és mik nem hagyhatók ki, illetve bőségebben adathozhatók.

5. Terjedelmes szócikkek esetében az ezrekre, tízezekre rúgó adatok tömegéből tetemes időt és nagyon gondos körültekintést, mérlegelést igénylő összetett feladat kiválogatni azt a viszonylag kis számú anyagrészt, amely jellemzően képviseli az illető szó korok szerinti földrajzi elterjedtségét, hang-, alak-, nyelvtani, jelentésbeli és egyéb sajátosságait, ügyelve arra, hogy ne csak a maitól eltérő nyelvi formák, jelenségek szerepeljenek, hanem a vele azonosak is az egykori nyelvi valószínűségnek megfelelően. Szabó T. Attilának eredetileg az volt a szándéka, hogy új típusúnak tervezett szótárában egyes nyelv-földrajzilag érdekes, tanulságos szavakat majd térképek szemléltessenek. Munkánk anyagának sok szempontú szelektálásakor nagyon figyelünk arra is, hogy más tudománysszakok, főleg a néprajz, történettudomány, művelődéstörténet stb. is minél többet hasznosíthasson a közölt példákból. De ha valaki - tesszem azt - meteorológia-történettel foglalkozik, az is igen sok értékes adatra bukkanhat a szótárban. Van aki azért véli úgy, hogy e mű tulajdonképpen nem is szótár, hanem enciklopédia.

6. A szócikkekbe bedolgozandó adatokat számozott, kettőbe hajtott ívlapoknak vagy fél lapoknak a bal felére írjuk; a lap jobb fele üresen marad, hogy ott lehessen javítani. Az így elkészült szerkesztmény a munkálat vezetőjéhez kerül. Szabó T. Attila rendkívül alaposan mindent megvizsgált, ellenőrzött: a cédulákról hibátlanul másoltunk?, jól rövidítettük meg a szövegeket?, pontosak a forrásjelzetek? stb. A kihullatott cédulákat is megnézte, vajon nem maradtak ki valami fontos adatok. Ha igen, azokat beiktatta, vagy a szerkesztményhez tüste, hogy mi dolgozzuk be. Különösen figyelt a jelentésekre, hogy helyesek, szabatosak legyenek, és természetesnek tekinthető sorrendben kövessék egymást. Megjegyzéseit a kéziratlapok szabadon hagyott jobb részére írta, s olykor csatolt papírdarabra is. Pontosabb, bonyolultabb esetekben az ésszrevételeit szóban mondta el. Javaslatára sok szócikket részben vagy néha egészen át kellett rendezni, újra kellett szerkeszteni. Ezt a kéziratlapok szétvágásával, össze-

ragasztásával általában meg lehet oldani. A javítások, változtatások elvégzése után a szerkesztmény ismét Szabó T. Attilához került, és újból átnézte. Jobbítani való megint adódhatott, mert közben esetleg valami megfelelőbb ötlet kínálkozott, vagy korábbi adat bukkant elő, s be kellett illeszteni stb. Némely kérdéses adatnak még a levéltár rendezetlen anyagában is igyekezett idővesztegető kutatással utánanézni, hogy a fölmerült kételyt eloszlassa. A rendszeres ellenőrzés és korrigálás szótári munkánk lényeges tartozéka annak tudatában, hogy nyelvtörténeti adatok esetében a kijavíthatatlanul maradt hibák beláthatatlan ideig megtéveszthetnek és továbbvándorolhatnak.

7. A Szótörténeti Tár munkálatának nincs intézményes kerete; szerkesztőinek nem lévén közös munkahelye, ki-ki otthon végzi a feladatát. De régebben hetenként, újabban csak kéthetenként rendszeres szótári megbeszélést tartottunk, illetve tartunk. Ezen a munkálat irányítójától megvizsgált és kijavított új kéziratokkal kapcsolatos kérdéseket vitatjuk meg, valamint azokat, amelyek szerkesztés közben merültek föl, és tisztázásra várnak. Ilyenkor gyakran a közbölcseesség dönt a fogas kérdések megoldásának szerintünk lehető legjobb módjáról. Persze bárki szabadon véleményt vagy ellenvéleményt nyilváníthat, abból neheztelés nem származhat, mert jobbító céllal valamennyien ugyanazt akarjuk: a szótár legyen minél tökéletesebb.

8. Magam is úgy vélem, hogy a nyelvtudományban a szótárírás talán a legösszetettebb, a legtöbb tudást igénylő tevékenység. Például a mi esetünkben arra gondolok: minden nagyobb szócikk kidolgozása lényegében új feladat elé állít. A Tár célja világos, koncepciója egységes, kimerült, szilárd szerkesztési alapelvekre épül, de alkalmazásukat nem merevítik meg erőssakolt elvi és gyakorlati szempontok. Így a szerkesztés újragondolása, az ésszerűbb megoldások keresése és az állandó javítás szándéka nyomán egyes apró részletekben vagy olykor általános vonatkozásban is, pl. az adatok számának lényeges csökkentését illetően, történtek változtatások. Jeleznünk kell azt is: elkerülhetetlen, hogy előre nem látható - tudható kérdések ne vetődjenek föl. Ezek esetenként megoldhatók módosított vagy új szerkesztési eljárással úgy, hogy nem zavarják a szótári munka alapvető felfogását és egységét.

Édíg mik váltostak időkösben? Íme egy-két példa: módosult az adatolás mennyisége. Az I-II. kötetre általában a bőséges példanyag jellemző. Ez forrásérték szempontjából esszényi, de a továbbiakban nem lehetett ugyanúgy folytatni a túlméretezés veszélye nélkül. Ezért már a megjelent III., s még inkább a IV. kötettől a példák érezhetően megrostálódtak. Minden jelentés alá rendszerint csak 8-10 adat kerül századonként arányosan elosztva; kivételek az olyan címszavak, esetek, amelyek valamilyen okból többet szükségeltetnek. A szókapcsolatokat újabban csupán a legkorábbi és a legkésőbbi adalék szokta szemléltetni. A kényszerű szövegrövidítések, -kihagyások gyakran sajnos hátránnyal járnak, mert pl. megnehezítik a mondattani vizsgálódást; vagy: a különböző tárgyak néprajsszerű leírásának, éhszabályoknak stb. a megkurtításával az ismeretközlés sokszor egészen lecsúszkál; és a többi. Újítás, hogy azokat a figyelmet érdemlő ízealakokat, amelyek takarékoság miatt nem kerülhettek be a szócikk példamondatos törzsanyagába, a végén külön jelzés alatt beszerkesztjük őket igemódok, -idők és ige-nevek (főnévi, határozói igenék) szerint az ezzel kapcsolatos utasítási sorrendben. Az ilyen szövegkörnyezet nélküli adatok hosszajárulnak az igeformák teljesebb és jobb megismeréséhez, pl. ahhoz, hogy az elbesszélő, befejezett, összetett, olvastának típusú múlt koronként mennyire volt gyakori.

9. A Szótörténeti Tár számítógép nélkül készül. Gépi segítség felhasználására különben nem is lett volna alkalmunk. De ha erre lehetőség nyílik, kérdés, hogy a mi munkánkat mennyire és miként könnyíthetné, gyorsíthatná meg az eddig követett szerkesztésmód megváltoztatása nélkül, hogy a Tár ne legyen felesleges alkotás.

10. Végül néhány szót arról, hogy Szabó T. Attila halála után az Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár szerkesztő-munkaközössége igyekezett úgy dolgozni, mintha ő továbbra is köztünk volna. Ez az összeforrt közösség jelenleg 13 tagú, s a VII. vagy VIII. kötetbe kerülő Mi- kezdetű szavakat szerkeszti; tevékenységét Vámszer Márta fogja át és irányítja nagy ügybuszgalommal, hozzáértéssel. Most az a legfőbb gondunk, hogy a szerkesztés üteme az utóbbi időben lelassult. De ha annyi kétes és kilátástalan várakozás után a Tár V. kötete remélhetőleg a közel jövőben napvilágot lát, ez kitartóbb és előreleadító munkára serkent.

BALOGH DEZSŐ

HORVÁTH IMRE SZÓKÉSZLETE

Horváth Imre ma is élő, Nagyváradon dolgozó, a kilencvenedik éve felé közeledő költő. Ezt azért kell megjegyeznem, mert a hatvanas évek elején kezdtem el költői szókészletének tanulmányozását. Annak idején az 1934-ben megjelent "Örvény felett" című első kötetétől az 1965-ben kiadott "Versek" című gyűjteményes kötetéig terjedő időszak, tehát több mint három évtized alatt megjelent összesen tizenhét verseskötet szóanyagát, illetőleg költői szótárát is tartalmazza. Ebből a munkából szeretnék bemutatni néhány részletet.

Eltérek természetesen azoktól a kérdésektől, amelyek a költői szótárak készítésével kapcsolatosak. Javarást arra fogok szorítkozni, hogy ismertessek néhány fontosabb eredményt a Horváth Imre költői szókészletére vonatkozóan. Annak idején a munkával kapcsolatos elképzeléseimet közöltem a Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények X.évfolyamában /l. Horváth Imre költői szókészlete az "Őszi remény" című kötet alapján. NyIrK. X. 261-74/. Ezen kívül megjelent egy közlésem az él ige Horváth Imre-i felhasználásáról /l. Az él ige Horváth Imre költői nyelvében. NyIrK. X. 285-88/.

A magyar szókészlet statisztikai vizsgálata nem új keletű. /l. Nemes Zoltán, Szóstatisztika egymillió szótagot felölelő újságszövegek alapján: Az Egységes Magyar Gyorsírás Könyvtára. 190 sz.H. és é.n. U.ő. A magyar parlamenti nyelv leggyakoribb szavai. Szeged, 1933./, de összefoglaló monográfia csakis akkor várható, hogyha az eddig megjelent költői szótárak mellett elkészül még jónéhány hasonló munka.

Ez a rövid dolgozat tehát egy részét tartalmazza a Horváth Imre szókészletéről a költői szótárát is magába foglaló

munkának. A terjedelem adta lehetőségeket kihasználva, elsősorban statisztikai feldolgozásban azt igyekeztem felvillantani, hogy egy néhány ezer szavas költői szöveg alapján mennyi tanulságos megállapítás adódhatik.

Itt most nem részletezem a munka olyan vonatkozásait, mint például a címszók grammatikai alakja, az alakváltozatok, a szófaji minősítés kérdései. Vannak persze olyan problémák, amelyek elég sok gondot okoznak a feldolgozásban. Ilyen például a nagyon sok kifejezés. Az átvitt értelemben szereplő kifejezések esetében az értelmezés annál a szónál /címszónál/ található, amely megítélésem szerint a fő jelentést hordozza. Például a gyökeret ereszt kifejezés jelentése a gyökér, a szélnek ereszt kifejezés jelentése pedig az ereszt címszóban olvasható. A kifejezés másik szavának címszavában utalás van az ereszt, illetve a szél szóra. Vannak a magyar nyelvben idegen alakjukban meghonosodott kifejezések, mint például az ars poetika meg a salto mortale. Ezek így külön írva is egyetlen lexikai egységnek tekinthetők, és csak egy helyen szerepelnek a szótárban.

A szófajiságot mindig a szövegbeli szerep alapján állapítottam meg, a meghonosodott gyakorlatnak megfelelően. A több szófaji csoportba is besorolható szavakat csak abban az esetben különítettem el önálló címszóként, amennyiben segédszói szerepben is előfordulnak. A hoggy kötőszó meg a hoggy határozószó tehát két külön címszó, ellenben például az egész egy címszó, hármas szófaji /melléknévi, határozószói és főnévi/ minősítéssel, mivel mind a három szófaj az önálló jelentésű szók csoportjába tartozik. Egyébként a Petőfi-szótár szerkesztői is ugyanígy jártak el.

Külön címszóként szerepelnek azok a ragos és jeles alakok, amelyek a mai nyelvhasználatban megkövült alaknak tekinthetők és nagy részük már szótárban is előfordul, mint például: általában, másodszor, odább, szembe, /hsz./, véletlenül stb. Ugyancsak külön címszók határozószói minősítéssel a határozóragos személyes névmások és névutók, harmadik személyű ragos alakban: neki, róla, mellette, utána stb. A melléznevek -an, -en ragos alakja szintén önálló címszó, hiszen java részük átvitt értelmű, emellett azonban határozószóvá válásuk a mai nyelvben jól

megfigyelhető folyamat, ezzel szemben az -ul, -ül meg a -ként ragos szók csak abban az esetben címszók, hogy ha az ÉrtSz-ban is szerepelnek, mint: emberül, orvul, másként stb.

A szókészlet statisztikai vizsgálatának talán legmeglepőbb eredménye az, hogy a beszéd /és az írás/ nagy részét a szókészletnek viszonylag kis hányada teszi ki. George Miller arra az eredményre jutott, hogy az 50 leggyakrabban használt szó alkotja az angol nyelvben a beszéd 60, az írás 45 százalékát. Nemes statisztikája szerint az összes előfordulások negyedrészt az első 15, felét az első 174, háromnegyed részét pedig az első 908 szó teszi ki. A magyar szóhasználat arányaiban érvényesülő általános törvényszerűségekre utal az a meglepő azonosság, amely a Nemes-féle statisztika eredményei és a Horváth Imre szókészletére vonatkozó számítások között fennáll. Horváth Imre szókészletében ugyanis az összes előfordulások negyedrészt szintén a gyakorisági lista első 15 szava teszi ki. Az egész szókincs felét az első 152, háromnegyed részét pedig az első 902 szó előfordulásai alkotják. Miller eredményeitől viszont eléggé eltér az az eredmény, amelyet az első 50 szó adatainak összevetése rendjén kaptam. Horváth Imre költészetében az első 50 szó összes előfordulásai a teljes szókincsnek csupán 30 százalékát teszi ki. Érdekes eredményre jutunk, hogyha hasonló számításokat végzünk a gyakorisági lista végén szereplő, vagyis a legritkább szavakra vonatkozólag. Az összes előfordulásoknak több mint egynegyedét /27.02 százalékát/ alkotják azok a szavak, amelyek a gyakorisági listán 1-es, 2-es, 3-as, 4-es és 5-ös gyakorisággal szerepelnek. a teljes szókincs felét /49.84 százalékát/ teszik ki az 1-estől a 30-as gyakoriságig terjedő szavak előfordulásai, a háromnegyed részét pedig /75.23 százalékát/ a 198-as gyakoriságig terjedő szavak előfordulásai.

Eldrige egy hatezer szót tartalmazó újságszöveget vizsgált meg abból a szempontból, hogy melyik szó hányszor ismétlődik /1. Eldrige, R.C. Thousand Common English Words. Buffalo, 1911/. A 6000 szó 44000 adatot eredményezett. Az egyszer előforduló szavak száma 2976, a kétszer előfordulóké 1079, a háromszor előfordulóké 516, a négyszer előfordulóké 294 stb. Ezekkel az adatokkal is összevetettem Horváth Imre szókincsének megoszlását. Először is az tűnik fel, hogy a 6675 szó csak 34126

adatot eredményez. Ez azt jelenti, hogy kevesebb az ismétlődés. Föltétlenül a költő javára frandó, hogy viszonylag nagy a csak egyszer előforduló szavak száma /3899/, ez pedig a típusok 58.39 százalékát, vagyis jóval több, mint a felét teszi ki. A kétszer előforduló szavak száma 1016, a típusok 15.22 százaléka, a háromszor előfordulóké 479, a típusok 7.17 százaléka, a négyszer előfordulóké pedig 264, a típusok 3.97 százaléka. Megpróbáltam alkalmazni G.K.Zipf sajátos formuláját Horváth Imre szókincsére. E formula szerint egy hosszabb szövegrészben az ugyanannyiszor előforduló típusok száma és az előfordulás négyzetének szorzata egy állandó. /Zipf, G.K., The Psycho-Biology of Language, Boston, 1935./ Ha az ugyanannyiszor előforduló típusok számát n -nel, az előfordulást f -fel /frekvencia/ jelöljük, akkor a Zipf-féle képlet: $nf^2=K$ /konstans/. Ezt a formulát Antal László alkalmazta Eldrige adataira, és arra az eredményre jutott, hogy az átlagérték 4966. Zipf képletének helyességét Horváth Imre szókincsének megoszlása is bizonyítja. A gyakorisági listán szereplő első 40 szó alapján végzett számítások végeredménye: 5004. A számításokat elvégeztem az összes szavakra vonatkozólag, és azt tapasztaltam, hogy nincs nagy eltérés ettől és az átlagértéktől.

A szókészlet vizsgálatában nem elhanyagolható szempont a szófaji megoszlás. Az egész szövmennyiség 97.27 százaléka egy szófajiságú /összesen 6493 szó/, 2.65 százaléka két szófajiságú /összesen 177 szó/, 0.08 százaléka pedig három szófajiságú /mindössze 5 szó/.

Ha ezeket az adatokat összevetjük Szende Tamásnak Juhász Gyula, Tóth Árpád és Szabó Lőrinc /l. Nyr. XCII, 287-308/, továbbá Zsilka Tibornak Cselényi László és Juhász Ferenc bizonyos verseire vonatkozó közlésében szereplő adatokkal /l. A költői nyelv statisztikai megoszlásáról. A magyar nyelv története és rendszere. 580-6/, a legfeltűnőbb eltérést az ige meg a főnév előfordulási arányában, valamint a melléknevek viszonylag csekély számában tapasztaljuk. Horváth Imre költészetének dinamikusabb jellegére utal az a tény, hogy az igék száma csaknem azonos a főnevekével, sőt, a főnév adatainak száma is csak alig másfélszerese az igék számának. A melléknevek száma a melléknévi igenevekkel együtt is alacsony. Ami viszont

az említett három költőre vonatkozó összes előfordulások összesített százalékos adatait illeti, itt már nem találkozunk számottevő eltéréssel, hiszen az ott szereplő 14 százalékos igei, 27 százalékos főnévi és 14 százalékos melléknévi arányokkal szemben Horváth Imrénél 18 százalékos igei, 25 százalékos főnévi és 10 százalékos melléknévi arányt találunk. Vagyis a teljes szókincs adatainak egynegyed részét a főnév teszi ki.

BÍRÓ ÁGNES

A KÉPES DIÁKSZÓTÁR MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

Az Akadémiai Kiadó kezdeményezésére képes anyanyelvi szótárt készít a 10-15 éves diákifjúság számára a Nyelvtudományi Intézet 7 főből álló munkaközössége, Kemény Gábor szerkesztésében és Grétsy László elvi ellenőrzésével. A megrendelő megszabta terjedelem, amely legfeljebb 58,5 ív lehet, erősen behatárolta a szerzők lehetőségeit, hiszen 13.000-re kellett korlátoznunk a címszók számát, s átlagosan 3 gépelt sor lehet egy szócikk. A kiadó jóvoltából azonban mód nyílik arra, hogy ezen kívül a könyv kb. 100 teljes oldalán mintegy 3000 fogalmat színes ábrával illusztráltassunk. Ezzel egyrészt bővíthetjük a címszavak számát, hiszen egyes ábrákra csak röviden utalunk a szöveges részben, másrészt reményeink szerint olyan színes és figyelemfelkeltő szótárt adhatunk a gyerekek kezébe, mely nem iskolai segédeszköz lévén, talán elég vonzó lehet ahhoz, hogy indirekt módon szolgálhassa a 10-15 éves korúak nyelvi művelődését.

A Képes Diákszótár sajátos szótártípust fog képviselni, amely a magyar szótárkiadásból eddig hiányzott. Értelmező szótár lesz, de nem a hagyományos értelmező szótárok írfűzési változata, hanem olyan szókincs- és műveltségfejlesztő szógyűjtemény, amely az egyes nyelvi elemek jelentését és használatát élőnyelvi példákön mutatja be, sok szinonima, adott esetben az antonimák és az állandó szókapcsolatok segítségével.

A képek is alapvetően meghatározzák a szótár műfaját. A Magyar értelmező kéziszótár vagy a The English Illustrated Dictionary szócikkei között elszórtan viszonylag kevés ábra található. A szöveg nélküli, kétnyelvű képszótárok pedig inkább szójegyzékek, melyekben még az igék bemutatására is korlátozott lehetőség nyílik, az elvont fogalmak és átvitt értelmű kifejezések értelmezé-

se pedig általában megoldhatatlan (Vö. Rubin Péter: Magyar-francia szemléltető szótár; Biró-Kontra-Radnai: Hungarian Picture Dictionary for Young Americans.) A Képes diákszótár műfaja a francia Larousse maxi débutants ifjúsági szótárhoz áll a legközelebb, ebben a képanyag szintén integráns része a szöveges résznek, mind szerkesztettsége, mind mennyisége és elrendezése folytán.

A képes táblákhoz a címszójegyzékkel egyidejűleg elkészültek tárgyköri csoportosításban az összefüggő szóegyüttesjegyzékek. A következő témakörök általában egyenként 8 táblán 200-300 szóval szerepelnek: az emberi test; város és falu; ház és lakás; iskola; sport; természet (tájak és élőlények); művészetek; szabadidő, szórakozás; számítástechnika, öltözködés és divat; intézmények (hivatal, kórház, posta stb.) A nagy témakörökön belül 1 képpoldalon a szorosabban összetartozó szavak jelennek majd meg. Például a természet a következő szűkebb tárgykörökre oszlik: karsztvidék; középhegység és erdő (2 tábla); erdei állatok (2 tábla); az alföld (2); állatkert; sarkvidék, magashegység, ásványok és kőzetek (2); tengerek, óceánok (2); trópusi erdő, szavanna (2); sivatag.

Valamennyi ábrázolt szóra külön jellel hívjuk fel a figyelmet a szöveges részben, akár van önálló szócikke, akár nincs.

A valódi problémák a címszójegyzék összeállításakor kezdődtek. Terjedelmi okokból a már elkészült húszezres összeállításunkat kellett 13.000-re csökkenteni.

Bármily fontosnak is tekintjük a fiatal szótárhasználó szókincsének bővítését, az érdekes és ritka szavak értelmezését, nem mondhattunk le az alapszavak teljes körének bemutatásáról, több okból sem. Bár a szóban forgó korosztály már nagy biztonsággal képes használni anyanyelvének alapszókincsét, nem hagyhatja cserben egy ifjúsági szótár azokat a kisdíákokat, akik éppen koruk miatt már restellik megkérdezni az egyszerűbb szavak jelentését. Ezen kívül az alapszók túlnyomó többségének másodlagos és átvitt jelentései is vannak, és ezek pontos értelmezést kívánnak. A kiegészítő szókincs műveltségszavait kellett tehát alaposan megrostálni, szándékunk szerint úgy, hogy az anyanyelv színeiből és izeiből mégis mind több megmaradjon.

Mindenekelőtt erősen megritkítottuk az idegen szavakat. Argó eredetű szó csak akkor szerepel, ha a bizalmas színezetű beszélt

köznyelvben elfogadhatónak tartjuk. Elhagytuk a toldalékoknak és a betűk nevének címszóként való szerepeltetését, kivéve, ha másodlagos jelentésük is van, pl. ábécé, á-tól z-ig. Az igekötős igék és az összetett szavak számára csak akkor van hely, ha átvitt értelműek, illetve az összetételi tagok másutt megadott jelentéseitől különböző értelműk van. Ez a megoldás természetesen megkívánja az egyes igekötők részletes értelmezését.

Sok gondot okoztak a származékszók, illetve a képzett szavak alkotta szócsaládok, melyek mind teljesebb bemutatása egyébként lexikográfiai és didaktikai szempontból egyaránt kívánatos. Nem szerepel például a kerge mn után a kergül ige, a laza mn után a lazul, bár lazít van. E kényszerű döntések gondos egyedi mérlegelés eredményeképpen születnek, a felületes szemlélőben esetleg mégis a szerkesztetlenség benyomását kelthetik, különösen akkor, ha az alapszó marad ki, s a származék szerepel. Nincs például lábatlan címszó, holott lábatlankodik van. A szólások és más állandósult szókapcsolatok esetében is előfordul, hogy valamelyik domináns szavuk nem lesz önálló szócikk. Pl. jöttányi szócikk nem lesz (az ÉKSz-ban van), hanem jöttányit sem enged lesz a címszó.

A címszójegyzék elkészítésekor figyelembe kellett vennünk, hogy ekkora terjedelemben nem vállalkozhatunk ún. iskolai értelmező szótár írására, amely felölelné az általános iskolai tantárgyak ma már hatalmas szaknyelvi szókincsét. Kimaradnak tehát pl. azok a természettudományos műszók, amelyeket a gyermek nagy valószínűséggel az iskolában hall először, és azonnal meghatározással együtt: tangens, molekulasúly, csillószór, moréna stb. Felveszük viszont azokat a szavakat, amelyeket a kisdiák azelőtt is hallhat vagy olvashat, mielőtt a tananyagban előfordulnak: amfora, láva stb.

A szócikkek feje az Értelmező Kéziszótártól eltérően tartalmazza a legjellemzőbb alaktani adatokat, főnevek esetében a többes szám jelének, a tárgyragnak és az egyes számú birtokos személynagynak a megfelelő alakjait. A még bizonytalan nyelvrétekből fiatalok számára fontos segítség lehet ez, néhány szó esetében pedig az is szükséges, hogy a fentiekén kívül példamondat toldalékos alakja legyen iránymutató. Pl. férfinak v. férfivel.

Ezzel szemben lényegesen egyszerűbb lesz a címszó stílusa, illetve nyelvrétegbeli minősítése az értelmező szótárak vagy a

Nyelvművelő Kézikönyv gyakorlatánál. Valószínűleg nem lesz szükség például az elav. (elavult) és kiv. (kiveszőben levő) minősítésekre, elegendő lesz a rég. (régies). Mivel a valódi tájszók csak elvétve fordulhatnak elő a szótárban, a nyj. és tájny. megjelöléseket is nélkülözhetjük, s a köznyelvi szavak egyes nyelvjárásokra vagy vidékekre jellemző jelentésárnyalatait a nép. (népi, népies) rövidítéssel minősíthetjük. A lehető legkevesebbre szeretnénk szorítani a szaknyelvi minősítéseket. Ezt igen megkönnyíti, hogy ha csak lehet, példával oldjuk meg az értelmezést, ami módot ad a szó használati körének bemutatására. A fütem szó zenei és sportnyelvi jelentését például úgy világítja meg a két példa, hogy fölösleges a nyelvi réteg külön meghatározása. Ugyanez a helyzet a lánc szócikkében, ahol a 4. jelentés: „Az atomok egymáshoz kapcsolódásának módja a szerves vegyületek molekuláiban”; az 5. pedig: „A szövésben a hosszirányú fonalak összessége”. A kémia, ill. textilipar megjelölést itt szintén szükségtelenné tartotta a munkaközösség. E szaknyelvi jelentések felvétele ellentmondani látszik annak a törekvésünknek, mely szerint a szaknyelvi szavakat csak ritkán vesszük fel, ha a köznyelvi használatuk ezt szükségessé teszi. Azonban abban következtetések szerénénk lenni, hogy a felvett köznyelvi szavaknak minden fontos jelentésárnyalatát, a szaknyelveket is, bemutatjuk.

Az értelmezésekben a tömörség és a szemléletesség a fő szempontunk. Ezek érvényesítése érdekében, a nemes magyar szótárirói hagyományoktól eretnek módon eltérve, szócikkeink értelmező részének felépítése szándékosan nem egységes. A körülíró értelmezéssel egyenrangú eszközünk a példa, amely sokkal kevésbé illusztráló jellegű, mint nagy szótárainkban. Elkerülhetők vele az elvont értelmezések, s az a nehézkesség, ami abból fakad, hogy a szótári értelmezésnek csakis a címszót szabad fednie. A példamondat értelmezése már sokkal szabadabb lehet. A példák mellett a szinonimákat is gyakran alkalmazzuk, néhány esetben az antonimákat is, s ezen eszközök mellett az értelmezés gyakran el is marad.

A csak értelmezést tartalmazó szócikk (például: amfora) a legritkább. A második típusú szócikkben példa követi az értelmezést. Ennél minden bizonnyal gyakoribb lesz az a 3. típus, amelyben rendhagyó módon a példa áll elől, s ehhez kapcsolódik

szükség esetén a rövid magyarázat, gyakran csak rokon értelmű megfelelők (például: fregoli, futólag). A negyedik típusban csak példával világítjuk meg a szó jelentését (laktató), előfordul, hogy egy példában két jelentésárnyalatot is (látkép). A több jelentésű szavak esetében az egyes jelentések ismertetésekor szükség esetén más-más módszert választunk (lanyha).

A lexikográfiai szabályoktól más módon is eltérünk. A népnevek esetében például szótáraink a melléknévi jelentést tekintik elsődlegesnek. A Képes Diákszótár pusztán gyakorlati okokból valószínűleg megfordított sorrendben tárgyalja a népneveket, mert a főnévi jelentések bemutatása után nem kell nehézkes körülírással értelmezni a melléknéveket.

Mivel jelenleg a szócikkeknek alig több, mint 10%-a van készen, az említett módszerbeli megoldások kísérleti jellegűeknek tekintendők, s a munkaközösség rendszeres viták során csiszolja őket. Számos egyéb kisebb-nagyobb nehézséggel is meg kell küzde-nünk, például a szótárakban szokásos sajátos formai megoldások, rövidítések, írásjel-elhagyás stb. alkalmazása. E kérdésekben nemcsak a szakmai hagyományok és a gyakorlatiasság szempontját kell figyelembe vennünk, hanem a szótárt használó korosztály műveltségét és igényeit is.

A Képes Diákszótár 1992-ben készül el. Bár nem iskolai segéd-eszköznek szánja a kiadó, reméljük, hogy gyarlóságai ellenére pedagógus kollégáink alkalmasnak tartják arra, hogy felhívják rá a diákok figyelmét.

R. MOLNÁR EMMA

STÍLUSSZÓTÁR GYEREKEKNEK

A nyelvtudománnyal foglalkozó szakemberek - akár a gyakorlat akár az elmélet szakterületén dolgoznak - egyaránt fontosnak ítélik olyan kiadványok megjelentetését, amelyet tanárok diákok hasznosan forgathatnak - az ismeretek átadása, szerzése céljából -. Számtalan munka jelent meg az utóbbi évtizedben, segédkönyvként, tankönyvként vagy egyszerűen tudományos népszerűsítő célzattal. Nem ritka az idegen nyelvek oktatását segítő tartalmilag és formailag is exkluzív kiadvány, mely a jó minőségű papírra nyomtatott igen szép szemléltető ábrák segítségével külsőleg is felhívja magára a figyelmet, és bármely korosztály tanulását segíti, megkönnyíti.

Az anyanyelvi oktatás különböző szakágait számbavéve a felerőlt szükségletek között különösen jelentősek azok, amelyek a szépen beszélést és írást, a fogalmazást és mondat szerkesztést segítik, és fejlesztik a gondolat világos és pontos kifejezésének képességét. Ilyen diszciplinának tekintjük a stilisztikát azaz a stílustant, mely több iskolai szaktárggyal is érintkezik; az irodalom és nyelvtan tanítását összekapcsolja, de a művészet-történet, az ének, egyáltalán a kultúrtörténeti tanulmányok része és összekötője.

A stilisztika körébe vágó az iskolai oktatás számára készült szakkönyvekből hiány van az alsó fokú oktatástól kezdve a felső-oktatásig bezárólag. Ezen a hiányon régen és többen is próbáltak már segíteni eredményesen (olyan módon, hogy a szemléltetés szándékával csokorba kötötték a magyar nyelv művészeinek, kiváló íróinknak költőinknek egy-egy igen szép tartalmilag is kiemelkedő alkotását, még inkább a műalkotásból kiválasztott részleteket. Ezeket a szépirodalom nagy anyagából választott nyelvileg is példas-

mutató műveket, szemelvényeket a korszerű anyanyelvi oktatás sem mellőzheti, sőt felhasználhatja példaként. A nyelvi-stilisztikai "rendszerezés" is elsősorban a szépirodalom anyagával illusztrál. Csakhogy a pusztá bemutatás nem mond eleget még a felnőtt érdeklődőknek sem, még kevesebbet a tájékozatlan diákoknak. A műalkotás mélyebb rétegeibe kell hatolni a mű több dimenziós elemzésével. Ehhez viszont megfelelő alapismeret szükséges, mert csak erre épülhetnek a magasabb elmélyültebb elemzésre készítő fokozatok. 14 éves korig ez jelenleg az általános iskola felső tagozata befejezésének felel meg-adható, kialakítható bizonyos alapfokú tájékozódási készség.

A műelemzés megvalósítása iskolai szinten vázlatosan a következő részfeladatokban összegezhető:

- a/ Ráirányítani a figyelmet a műalkotás szerzőjének és korának nyelvhasználatára és stílusának főbb jellemző sajátosságaira.
- b/ Észrevétni azokat a rögtön szembetűnő fontosabb nyelvi eszközöket amelyek a mű tárgyának, tartalmának hatását előidéznek, aláfestik, fokozzák.
- c/ Az egyes művekben előforduló eltérő szintű (nagyságrendű) nyelvi eszközök (fonémák, lexémák, morféma, szintagmák, textémák) használati értékét és körét stilisztikai aspektusból minősíteni kell.
- d/ Ehhez nélkülözhetetlen a legfontosabb stilisztikai alapfogalmakat kiválogatni definiálni és példák többségével bemutatni vagyis a használt fogalmakat tisztázni.

A fentiekben említett alapvető stilisztikai ismeretek megszerzéséhez azaz alapvető stilisztikai ismeretek megszerzéséhez legalkalmasabbnak látszott egy a lexikográfia műfajába sorolható segédkönyv elkészítése, melynek lényege, hogy meghatározott szótári forma alapján rendszerezi a stilisztikai terminológiát, értelmezi és megfelelő példaanyaggal szemlélteti.

Ez a jelenleg bemutatásra szánt kis könyv a Stilisztikai ábécé címet viseli és OTKA pályázat keretében készült. Megjelent 1989-ben Szegeden a JGYTF Módszertani Közleménye Tanárok Könyvtára sorozatának 2. darabjaként. Társszerzőm dr. Vass László főiskolai adjunktus, munkatársaink: dr. Bene Kálmán főiskolai adjunktus Magyar irodalom tanszék, dr. Berkes Miklósné szakvezető tanár 1. sz. Gyakorlóiskola, Tóth Jánosné szakvezető 2. sz. Gyakorlóiskola, Bali

Péterné könyvtáros 1. sz. Gyakorlóiskola.

A szótár eredeti tervünk szerint két részből állt volna: stilisztikai ábécé példákkal; és a végén külön példagyűjtemény. Ha az általános iskola felső tagozatában tanítandó stilisztikai alapfogalmak mindegyike belekerül 221 címszót eredményezett volna. A szándék és lehetőség (terjedelmi megkötöttség miatt) nem esett egybe, így kevesebb címszó kidolgozására került sor, és elmaradt a külön példagyűjtemény.

A szócikk felépítése vázlatosan:

Címszó: értelmezés; 2-3 példa az általános iskola felső tagozatos irodalom- és nyelvtankönyvek törzs- és kiegészítő anyagából.

A szócikkek az irodalmi tankönyvek és a hagyományos stilisztikák meghatározását követik. A definíciók egyszerűsítése a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodik, bár igen gondosan mérlegelni kellett a meghatározások mai érvényességét. Előfordul, hogy egyik-másik szócikk inkább a középiskolások számára érthető.

A szemléltető példák száma az értelmezett fogalom jellegétől függően szócikkenként változó. Egyes címszavak, meghatározások (diáknyelv, ellentét, fokozás, túlzás stb.) megértéséhez néhány idézet is elegendő volt, másokéhoz (metafora, metonímia, szimbólum stb.) jóval több példa felsorolása vált szükségessé. Adatszerűen 118 címszót illetve meghatározást tartalmaz a kötet összesen: 392 idézettel szemléltetve. Megjegyezném, hogy a fentebb említett területi okból igen megrostáltuk az anyagot ugyanis közel négyezer adat gyűlt össze. Törekvésünk szerint a tiszta, egyértelmű példákat választottuk illusztrációul.

A szótárba 43 alkotó (egynek véve ebből a népköltést) 146 művből kerültek szemléltető példák(111 vers és 35 prózai).

Az 5. osztályos könyvből 61

a 6. osztályosból 101

a 7. osztályosból 164

a 8. osztályosból 66 szemelvény szerepel a könyvben.

A legtöbbször idézett alkotók: Arany János, Petőfi Sándor, Ady Endre, József Attila, Mikszáth Kálmán, Vörösmarty Mihály, Csokonai Vitéz Mihály.

Természetesen a jelzett nevek tükrözik, hogy mely írók művei vannak túlsúlyban az általános iskola törzs- és kiegészítő anyagában.

Íme egy szócikk példaként:

Nagyítás, túlzás (gör. *auxesis*, hiperbola) - a tartalmi erősítés egyik faja. Úgy jön létre, hogy az író nem elégszik meg a fogalmak, jelenségek közönséges, valódi mértékével, hanem felnagyítja, eltúlozza azokat sokszor egészen a határtalanig, a lehetetlenig. Stílushatása abból a feszültségből ered, amely a túlzás és a valóságra hívebben utaló jelentése között fennáll. A társalgási stílusnak, a népköltészetnek és a műköltészetnek egyaránt gyakori eleme pl.

"Hárman sem bírnátok súlyos buzogányát,
Parittyaköveit, öklelő kopjáját;
Elhülnétek, látva rettenetes pajzsát,
,És, kit a csizmáján viselt, sarkantyúját!

(Arany János: Toldi, Előhang)

"Eszembe jutottál,
Kicsiny kis leányka,
Te a nagy világnak
Legnagyobb gyémántja."

(Petőfi Sándor: Reszket a bokor, mert...)

Gyakran a divat kap fel egy-egy fokozó jelzőt. Ezek sűrű használata szabatosabb jelzőket szoríthat ki, gyakori alkalmazásuk ezért nem kívánatos. A szépirodalom csak elvétve él velük. Pl.

..."Borzasztó szép olvasmány, nyolc- és kilencéves gyermekek örömeire szerkesztve."

(Móra Ferenc: A másik család)

L. még: Alakzat, Erősítés, Gúny és irónia, Kicsinyítés, látomás.

✱

A könyvecske végén címszójegyzék és névmutató segíti a könnyebb eligazodást.

Összegzésül: az alapfogalmak megtanulásához alkalmasnak látszik egy lexikonszerű könyv pontos értelmezéssel és főleg sok példával, amelyeket aztán a tanulók saját gyűjteménnyel bővíthetnek.

Emellett egy teljesebb stíluszótár igénye is megmarad, amely akár önállóan megjelentetett, bővített kiadása lenne Szathmári István: A magyar stilisztika útja című könyve "Lexikon" részének (Bp. Gondolat 1961). Elmélyültebb kutatómunka is nehezen képzelhető el a megfelelő segédanyag, a terminológia pontosítását segítő szakkönyv nélkül.

MIKÓ PÁLNÉ

SZÓÁLLOMÁNY ÉS NYELVTANI PÉLDATÁR

A nyelvi rendszer működését vizsgáló kutató figyelme az eszköztárra és az alkotórészeket összetartó viszonyhálózatra összpontosul. Az alkalmazott nyelvészet célja, hasonlóképpen, ennek jobb megismer/tet/ése, különösen a működése és a használata. A szinkron leírás abban az összefüggésrendszerben ragadja meg az üzenetet, amely a grammatika egészén nyugszik, mégpedig mind a szó- és kifejezőképzőlet, mind a többi építőelem - fonéma, morféma, szupraszegmentális sáv, gesztusok - kapcsolataiban.

Igencsak érvényes a magunk szakterületére is az irodalomtudomány egyik közhely-igazsága. Az, hogy egy régebbi kor társadalmi regénye idővel történeti regénnyé válik. Régi nyelvtanok és szótárak vallomása ugyanis részint a történelemmel való találkozás élményéhez juttat, részint abban segít, hogy okulhassunk a mában észlelhető nyelvi-nyelvhasználati változások "elődeiből".

A dilemmák egyike abban áll, hogy milyen minősítés illesse a régi és az új nyelvi formákat, s hogy milyen visszhangjukat "jelzi vissza" az anyanyelvi beszélő. Nevezetesen: elfogadja-e az újat, s ha igen, akkor milyen mértékben, milyen indokok alapján. A "fogyasztó" megkülönbözteti-e a nyelvi változást a változtatástól, másszával a spontánt a tudatosítól? Szembesülnek a tudási vélemények, hiszen tisztázandó, hogy mi a változás lényege, iránya, terjedelme. Az önálló nyelvi kezdeményezés pályája ugyanis kiszámíthatatlan.

Önmagában sem a jáhangzás, sem a rövidség, sem a logika, sem a nyelv természetéhez igazodó ismérvek nem biztosítéka annak, hogy valamely grammatikai újítás ugyanúgy megeredjen, mint egy-egy azonosan megszerkesztett, már meglévő forma. Érvényes ez a szóállományra, amelyben befogadóra lelnek némely bizarr, alig

igazolható szülemények, viszont kihullnak a látszólag előnnyel indulók. /A nyelvújítás szakasza ugyanezt igazolja./

Az újgrammatikusoknak a hangváltozásokról szála véleményével szembeszáll Fánagy Iván állapítja meg: nem igazolják a megfigyelések, hogy a nyelvközösség minden tagjának nyelvhasználatában egyszerre jelentkeznek az eddig nem volt változatok; nem az új jelentkezésével egyidejűleg tűnik el a régi. Ellentmondások szabad kibontakozása, szabad változatok és alkalmattól függő ingadozások mozgása érzékelteti a nyelvi változás kiindul- és végpontja között végbemenő folyamat titkát. Nem magyarázható, hogy miképpen születik az egyéni árnyalat és hogyan válik nyelvi faktorrá, hogy miért lesz az egyik tendencia általános, a másik nem. A változás irányába hat vagy azzal ellentétes tényezőket nem ismerjük pontosan. Csupán annyit mondhatunk, hogy sokszor azonos az eredmény, és hogy gyakran felismerhető a fejlődés oka /Fánagy 1956, 268 kk./.

Sokféleség jellemzi magának a változásnak a megítélését. Az állandóság és a mozgás együtt-előfordulása arra készíteti a szakembert, hogy állást foglaljon: eleve romlást vagy javulást lát-e a régi nyelvállapot/ok/hoz képest. Mással, a kétévszázados metaforával élve, vajon mikor ért /ér/ el a nyelv a maga életkorának a delelőjére és mikor uralkodnak el rajta az aggkori leépülés jegyei. A változás lehetséges irányait - lehanyatlik? felfelé? oszcillál? - megítélve nemcsak az ismert Révai-Verseghy vita kötődik legalább két, ha nem több, mögöttes állásponthez. A "régien", a veneranda antiquitas, nosztalgijával fakad az adott nyelvállapot lebecsülése; a jelen úzusában a fejlődést vagy annak csíráit köszöntők ellenben éppen nem a múltbeli mércét fogadják el. Nem egykönnyen csiszolódnak össze a nézetkülönbségek.

Olykor azért sem, mert hiszen maga az elmozdulás is két szempontból közelíthető meg: haladás az, az egyszerűtől /a tagolatlanattól/ a bonyolult felé; avagy, ezzel ellentétes erőhatásban, a részletező, aprólékos konkrétumok magasodnak fel a közös elemeket összefoglalni képes általánosító absztrakció szintjére. Az egyik felfogás tehát azt miltatja, ahogyan az eredetileg nem differenciálható /primitív?/ lényegmegragadás mozdul el az egyre árnyaltabb megkülönböztetési-akarási felé. Az ezzel ellentétes megítélés a világosan elkülönülő egységek integrálódásában látja az

üdvözlendő főtenenciát. /Tagadhatatlan érzelmi konnotációi ennek a nyelvtanulásban jelentkeznek: bőr vs. Haut/Leder, ill. szeretet/szerelem vs. Liebe - vajon felesleges-e a finomítás? "szegényes"-e az átfogó? Nem az idegennyelvi kínálat gazdagsága vagy globalitást érzékeltető tömörsége számít, hanem az egyik nyelvet a másikhoz képest alacsonyabb- vagy magasabbrendűnek tartó elfogultság. S a grammatikában: az igeidők száma, a jelzők egyeztetése stb. hasonló rokonszenvet vagy ellenszenvet kelthet.../

Az általam más helyütt feldolgozott 19. sz. eleji magyar grammatikák - főleg Márton Józseféi, Földi Jánosé, a két Debreceni Grammatika - elemzése is bizonyítja, hogy a morfológiai rendszerből és a mondatépítkezésből nemcsak egyes alakulatok tűntek el, hiszen néhány lappangó forma nyert azóta polgárjogot. Mindössze néhány szemelvény ideiktatására nyílik mód: szavateszik pl. az ikes igék ragozásakor észlelhető anomáliákat, a vonatkozó névmások /aki, ami/ felcserélését; Földi hívja fel a figyelmet az igekötővel tárgyassá tett igékre /1912, 153, 282/ - napjainkból példa rá a meglépi, megéli /sátéli/. Finom árnyalatokat jelez néhány, azóta alig olvasható nyelvtani tájékoztató: kis csak jelző lehet, állítmány nem. /uo.248/. Itt szólok példátlan-ról, amelynek töltése állítmányként pejoratív lesz. A várnak típusú toldalékolás kiszorulásban van a köznyelvből /Rácz-Takács 198/, 119/. Nem tudhatni, hogy jáformán egyeduralomra/?/ jut-e az a sajátos, feltehetőleg a birtokos szerkezet hatására keletkezett "egyeztetés", - a szakemberek felelőssége nyomán felelőssége van a szakembereknek - amellyel bizony egyre gyakrabban találkozunk.

Valójában az sincs mindig szabályozva, hogy hol a helyük az ilyenfajta közlendők egyrészének. Annál is inkább okozhat gondot ez a tény, mivel a régi nyelvleírások, példatárak mellé számos szerző csatol terjedelmes szógyűjteményt. Ha az alábbiakban meg kell állnom néhány közismert lexikográfiai tételnél, ezt a szükséges válogatás, mérlegelés ún. nehéz döntései indokolják. Az egy- és a többnyelvű szótár használója egyaránt ellenőrizni és gazdagítani kívánja ismereteit. A szócikk megszerkesztése éppen ezért nem maradhat csupán a gyakoriság függvénye. Nem nélkülözheti a sz- és kifejezésállomány sem a szaknyelvi sávot /Mártonnál: "mesterszak", 1799, xi/, sem a regionális vagy a sajátos stílusértékű /pl. régies, valamint egy-egy társadalmilag elkülönülő

csoportban élő "önjellemző" egységeket. S éppígy nem szerencsés idegenkednünk a neologizmusok befogadásátál sem.

A tekintélyes Robert-szótár szerint nem rendelkezünk a szelkeci¹ pontosan kidolgozott kritériumaival. Nincsenek segítségünkre já statisztikák. A szerkesztők látják a szoros betűrend hátrányát, hiszen igencsak önkényes a szinonímák és homonímák helye, zavaró lehet a szóbokorba ékelődő "kakukkfi¹ka" is. Melcsuk felfogásával egybehangz¹an állítják: a naprakész szótár utópia. Emiatt kényszerülnek a sűrű újrakiadásokkal járó átdolgozásra. Az újdonságokra gyorsan reagálnak. Megtaláljuk a répondeurt /üzenetreggítő/, a PCV /payé contre vérification/-t, ez az R-beszélgetés, de nincs téléréunion, visioconférence. Az ÉrtSz-ba kéredekik már a rájátszás, nevesít, hasznosul? Az Idegen szavak szótárában ott szerepel a CB, de a logo, a CD még a függelékben sem.

Nem vág egybe a szótár anyaga a szóhasználattal. Pedig: nem kellően kiaknázott információ¹ is rejtene a szójelentések közötti összefüggések. A legújabb típusú Melcsuk-szótár példaanyagából megtudjuk a szó lehetséges kapcsolatait, hogy mivel helyettesíthető /azonos szófajúval? más szerkezettel?/, hogy melyek az el¹lentétei. Az antonímákat a Robert is hozza. Olykor a szépirodalmi kiadványokban is elkelne a gondosabb művelődéstörténeti magyarázat. Az egyik reprint-kiadás glosszáriumában a Karsamadiner mint ismeretlen kiromkodás szerepel; kár, hogy szerkesztő és lektor nem tudott a 'gehorsamer Diener' = alá/zatos/szolgája - igaz ugyan, hogy elavult - köszönről.

Összefoglalva: tudomissul vesszük a nyelv mozgását s a vele járó érzelmeket. Örömet, rosszállást, meglepődést, derűt. Számos konkrétumból építkezik a nyelvreírás. Minden nyelvi alkotóelem az adott szerkezeten belül él. Viszonylagos állandósága és/vagy mozgása a rendszer kis és nagy hierarchiáiban, oppozícióiban követhető nyomon. A nyelvi egységek nemcsak önmagukban tanulságosak, sajátos konkrétiságuk alkotja az összefüggéshálózatot, melynek leírása egy meghatározott nézetnyalábban, azaz elméletben gyökerezik. A grammatika és a szókészlet bemutatása így lesz a nyelvelmélet része. Hiszen a cseppben a tengert tükrözi.

* * *

A szakirodalomból: ÉrtSz. Bp. 1972; F¹nagy I.: Über den Verlauf des Lautwandels. AL 1956; Földi János Magyar grammatikája. Bp. 1912 /1790/; Márton József: Új magyar-német lexicon. Bécs 1799; Melcsuk, I. A.-Zsolkovszkij, A.K.: Explanatory Combinational Dictionary. Vienna 1984; Rácz E.-Takács E.: Kis magyar nyelvtan. Bp. 1987; Robert, P.: Dictionnaire alphabétique et analogique. Paris 1979; Szalai A. /szerk./: Pennaháborúk. Bp. 1980

NAGY L. JÁNOS

SZÓTÁRAK - SZTENDEREK - VERSENYEK

0. A három fogalom egymás mellé kerülését az indokolja, hogy 1988 óta készítettem középiskolai tanulók helyesírási versenyének feladatait, s mind a teendők meghatározásában, mind a javításban gyakran éreztem szükségét egyrészt helyesírási szótárnak, másrészt egységes követelményeknek. Számos középiskolai tanár kolléga a nemzeti alaptantervből ismerkedett a sztenderdek vizsgakövetelményeinek rendszerével; ha a közeljövőnek már jellemzője lesz oktatási rendszerünkben a vizsgáról vizsgára való előmenetel, máris aktuális azon gondolkodni, hogy milyen lexikai anyagot milyen típusú feladatokban célszerű adnunk a helyesírási versenyeken. Ez tanulságos a kialakuló sztenderdek számára is.

1. A helyesírási versenyeket napjainkban az általános iskola felső tagozatos tanulói / külön az 5-6. és 7-8. osztályosok /, a középiskolások és a felsőoktatás magyar szakos hallgatói számára rendezik. Egyenletesen magas színvonalúnak mutatja PÁSZTOR EMIL hozzáértő irányítása az egyetemisták és főiskolások egri versenyét évek óta. A felsőoktatásban tanulók számára a lexikai anyag szempontjából a követelményeket a Szabályzat 11. kiadásának szótár-része is, a Helyesírási kézisztár is meghatározza. A versenyre kerülő szó- és kifejezőkészlet vagy megtalálható ezekben a tárákban, vagy egy-egy közölt példájuk analógiájára kell megoldani az adott problémát.

Ami a legkisebbeket illeti, az alsó tagozatosok számára évekkel ezelőtt "Helyesírási szójegyzék" határozta meg a 10 éves korra elérendő színvonal érvényességi körét. Hasznos volt, hiszen a legfontosabb szavakat tartalmazta. Természeténél fogva nem tartalmazhatott viszont utalást az interpunkcióra, annak érvényesí-

tésére nézve.

A felső tagozatosok és a középiskolások számára sem áll rendelkezésre olyan lexikon, illetve szótár, amely megadná a leglényegesebb korpuszt. Ebből következik, hogy elvileg lehetséges a kíváncsnál tágabb és a kíváncsnál szűkebb szó- és kifejezőkészlet alkalmazása egyaránt a versenyfeladatokban. A "Helyesírá-sunk" c. segédkönyv újabb kiadása szükséges. Információim szerint az Ikva Kiadó - s talán más kiadók is - szókincstárt jelentetnek meg 7-13 éves tanulóknak. Ez folytatná az Ablak-zsiráf elemi ismereteinek sorát. A Helyesírási kézisztár újabb kiadása is célszerűnek látszik néhány éven belül, hiszen a magyar társadalom intézményrendszerének átalakulása után az intézmények nevét le kell tudni írni.

2. Akár a nemzeti alaptanterv koncepciója alapján, akár más elképzelések szerint valósul meg az egységes követelményrendszer a magyar oktatásban, valószínű, hogy a vizsgák sora teszi majd lehetővé az előrehaladást is, az átjárhatóságot is. Jelenleg a 8 osztályos gimnáziumokban általános az a felvételi vizsga, amelyet az állami és felekezeti gimnázium "a maga képére és hasonlatosságára" szokott szabni. A 6 osztályos középiskola is a bekerülés szabályozásával kívánja biztosítani tanulóinak színvonalát. S ha ehhez még elképzeljük azt, hogy a rugalmas oktatási rendszer alapvetően megköveteli nemcsak a vertikális továbbléptetéshez, hanem a horizontális haladáshoz szükséges alap- és különbözeti vizsgákat is, akkor egész bonyolultságában feltárul a majdan kíváncs sztemderdekkkel szemben támasztott igény.

Anélkül, hogy az éppen kidolgozás alatt álló vizsgarenddel részletesebben kíváncs lenne foglalkozni, valószínűsíthető, hogy az eddig alkalmazott teljesítménymérő módozatok mellett a helyesírási versenyeken használatos feladattípusok tapasztalatai relevánsak e területen is. Erre vallanak az érettségien javító feladatlapok, elkerülendő ugyanis, hogy az egyik iskola feladatlapjai alapján megbukjon, a szomszéd iskolában átmenjen ugyanazzal a tudással a jelölt. Szabályozni kell tehát pl. az érettségi helyesírási követelményeit is, a bármilyen szintű vizsga helyesírási szintjének egységes volta a fontos.

3. A helyesírás tanításának-tanulásának igen hasznos segítői

azok a segédkönyvek, amelyek egyaránt használatosak tanári irányítással és a tanulói önképzésben. Igen színvonalas munkák jelentek meg az utóbbi években : CS. NAGY LAJOS 2 gyakorlókönyvét a Népszava, majd a Trezor Kiadó, DÖRNYEI LÁSZLÓ 5-8. osztályos gyakorlófüzeteit az Apáczai Kiadó hozta ki. Előké-születben van 2-4. osztályos gyakorlókönyv a már említett Ik-va Kiadó gondozásában./ A közeljövőben megjelenik a Gyulán 4 éve rendezett középiskolai helyesírási verseny ismertetője, s ott bőséges bibliográfia is hozzáférhető lesz./ Az említett gyakorlóanyagok jelentős segítséget nyújtanak a tanároknak és az önmagukat képző tanulóknak is.

4. A 11. kiadásnak a 10.-hez képest könnyebben érthetőek a rendelkezései. Talán érdeménél kevesebb figyelem szentelődik ugyanakkor a helyesírás stilisztikai arculatának. Igen érdekes az a világ, amelyben a hrrr nem olyan fázós hangulatot fejez ki, mint a hrrrrrrrr. Annak ellenére is igazságot kell szolgáltatnunk a stilisztikumnak, hogy a 11. kiadás számos pontjában szövegszerűen is utal ilyen lehetőségekre.

Az 1984 óta érvényes szabályozás szerint a Malév, Délép, Zöldért-típusú mozaikszóknak csak a kezdőbetűje nagy. A reklám napjainkban nagy úr: a menetrendben MALÉV, a versenytárgyalásra küldött írásos anyagokban DÉLÉP, ZÖLDÉRT olvasható, nem is szólva a plakátokon megjelenő, a hirdetési célú közleményekben tipikus formákról./ S ráadásul mindez nem azért van így, mintha nem lennének tisztában a helyesírási szabályokkal az adott szövegek engedélyezői./ Tehát, az írásképi jelenségeit a helyesírási norma és az írásmódokban rejlő stilisztikai-expresszív lehetőségek együttesében tanácsos vizsgálni is, minősíteni is. Ilyen módon a társadalom mindennapjainak s így tanulóink hétköznapijainak írásproblémái nem szakadnak el az akadémiai helyesírás "hivatalos" szabálypontjaitól. Minthogy pedig a helyesírás gyakorlati anyanyelvismeret, ezért a nyelv használatáról, azaz anyanyelvéről tud meg egyre többet az, aki az írásmódokról, a lehetségesekről is több ismerethez jut. Elégészes itt utalni pl. az ún. konkrét költészet alkotásaira; bennük új meg új formai kifejezéseket hordoznak grafikai, kurziválási stb. ötletek.

5. Bizonyos, hogy sikerrel kecsegtet a megjelenő szótáraknak, a kialakulóban lévő vizsgarendszernek és a helyesírási versenyeknek az összehangolása. Mindegyik komponensnek van mit tanulnia a másik kettőtől, a versenyek tapasztalataival szembesítve a tanulói szókincs invariáns része mellett relevanciáját kivívja a variáns rész ; a sztemderdek előzményei is, kipróbálói is bizonyos tekintetben a versenyek. De a címben megjelölt faktorok csak akkor hatnak optimálisan, ha a fentebb említett összehangolás nem marad el. Ha a legfontosabb szakmai elveket minél pontosabban, minél inkább alkalmazhatóan dolgozzák ki. És ezt a kidolgozást a szakértőknek a szakminisztérium jóváhagyásával, sőt az irányításával kell végezniük. A minisztériumi irányítás és jóváhagyás pedig egységes szemléletet feltételez az iskolarendszer vertikális és horizontális tagolódásában. Az anyanyelvi oktatás és nevelés csakis folyamatos készségfejlesztéssel képzelhető el. Készségfejlesztéssel a szóbeli és írásbeli befogadás szektorában is, a szóbeli és írásbeli kifejezés területén is. Ebből pedig az a következtetés adódik, hogy a helyesírással foglalkozó gondolatmenetünknek sokkal messzebbre ható következtetései lehetnek. Kell, hogy legyenek.

FARKAS FERENC - HORVÁTHNÉ KISPÉTER ZSUZSANNA

A SZÓLÁSKINCS FAUNÁJA

(A BÁRÁNY ÉS A FARKAS A MAGYAR, A FRANCIA ÉS A NÉMET
SZÓLÁSKINCSBEN)

I. Az ember és az állatvilág

Az ember és az állatvilág kapcsolata sajátos. Az állat ugyanis részben ember módjára, az ember közelében él, és fajtól függően egyéni viszonyulásra képes, azaz van e g y é n i - s é g e .

A különböző vallásokban jelképpé emelték, emberiesítették. Az ókori és újabb kori állatmesék szereplői embernyelven beszélnek más állatfajokkal és az emberekkel is.

Az a n t r o p o m o r f állatnevek is felhívják a figyelmet arra, hogy az embernevek állatokra történő testálása nem véletlen, hanem az együttélés természetes megnyilvánulása. (Egy-egy település állatneveinek nagy hányada, olykor több mint a negyven százaléka embernév.)

Nyelvünk mindmáig legteljesebb frazeológiai gyűjteménye is igen tanulságos ebből a szempontból. (O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások. Budapest. 1982. Gondolat Kiadó) Benne 201 állat megnevezése szerepel vezérszóként. Akad olyan állat (a ló), amelynek a megnevezése 195 frazeológiai egység vezérszója. A ló után a kutya következik 143 előfordulással. De akad még további nyolc olyan állatfaj, amely egyenként több mint 35 frazeológiai egység kulcsponti tényezője.

Ez utóbbi is vallomás a világról, a közvetlen környezetről. A magyar ember meg a más nyelvet beszélők egyaránt bemutatják az embert és az állatot kölcsönös meghatározottságában, összefüggésében. A frazeológiai egységek mindezt tömören, hatásosan, plasztikusan képesek megragadni és közvetíteni.

II. A két állatfaj rajza magyar, francia és német frazeológiai egységekben

1. A B Á R Á N Y és a J U H

A b á r á n y az állandósult szókapcsolatokban pozitív tulajdonságok hordozója. Az ártatlan, szelíd mellett az eltévedt jelző jól érzékelteti, hogy ez az állatcsoport szinte csak pozitív emberi tulajdonságokat jelöl. Ez a magyar, a francia és a német frazeológiai egységekre egyaránt vonatkozik:

ártatlan, mint a (ma született) bárány:

être innocent comme l'agneau qui vient de naître

unschuldig wie ein neugeborenes Lamm

szelíd, mint a bárány: Sanft wie ein Lamm;

eltévedt bárányt keres: ein verirrtes Schaf/Lamm suchen.

Még ez utóbbi szólás is megbocsátható vétket jelöl. Ebben minden bizonnyal szerepe van az Isten báránya, a bárány áldozata motívumnak is. A franciában ilyen a la brebis du bon Dieu (veszélytelen, ártalmatlan ember). A német a magyarhoz hasonlóképp adja vissza a jelenséget: Lamm Gottes, Gottes Lamm, Opfer des Lammes. Nem is szólva az egyházi jelképről (Bárány zászlóval). Ezek ismerete, tudata is átvetítődhet a mindennapi élet jelenségeire. Az imádság olykor direkt értelmezés nélkül is hathat az ember gondolkodására, ítéletalkotására. Agnus dei, qui tollit ...

Könnyen értelmezhető tehát, hogy még a legnegatívabb töltésű alakulat sem igazán elmarasztaló tartalmat tükröz:

játssza az ártatlan bárányt: das unschuldige Lamm spielen.

A bárány itt is lehet áldozat, mert bár a képmutató embert jelöli, minősíti a szólással, a jelzős kifejezés tartalma csaknem érintetlen marad. Szerepet játszik mindebben, hogy az állatfaj kifejeletlen egyedéről, kicsinyéről van szó.

A bárány szónak mind a magyarban, mind a németben van diminutív képzős alakja: bárányka = Lämmchen (osztrák: Lammerl). A magyar népnyelvben pedig a bárányka újszülöttet is jelent, továbbá a pici gyerek megszólítása Isten báránykája is lehet. A bari, barika további kicsinyítés a magyarban, és egyben állathívogató is.

A kifejlett egyed, a J U H más tartalmú szókapcsolatok vezérszava: Megjelenik a türelmes, mint a birka = geduldig wie ein Schaf; szelíd, mint a bárány = sanft wie ein Schaf, de emellett az ein rechtes Schaf kifejezés is. Ugyancsak negatív tulajdonságot fogalmaz meg az ein Schaf folgt dem anderen német frazeológiai egység is. A francia nyelvben pejoratív értelmű az une brebis galeuse (rühös birka) kifejezés, amelyet megméltózott, méltótlannak tartott, veszteségbe, illetve nem kívánatos vagy veszélyes társ jelentésben használnak. Valamelyest más aspektusú, de lényegében rokon jelentést tükröz a német közmondás is: Ein räudiges Schaf steckt die ganze Herde an = Egyetlen rossz ember megromthat egy egész közösséget. Érdekes a francia mouton enragé "vesztett birka" jelentésbeli összetettsége: a haragra lobbanó, de egyébként szelíd ember jellemzésére szolgál.

A b á r á n y és a j u h a mesevilágnak is fontos tényezője, szereplője, és ennek révén is kaphat sajátos funkciót nyelvünkben, beszédünkben.

2. A F A R K A S, egészen más tulajdonságok, viselkedésmódok jelölésére alkalmas. Szinte csak pejoratív tulajdonságok hordozója mindhárom nyelv frazeológiájában. Gonoszsága ragadozó mivoltából fakad, abból, hogy nem domesztikálódott:

Éhes, mint a farkas = Er ist hungrig wie ein Wolf.

Er frißt wie ein Wolf.

Farkaséhes vagyok = Ich habe einen Wolfshunger.

Hunger haben wie ein Bär.

Einen Bärenhunger haben.

avoir un faim de loup

A medve a német számára ugyanúgy megtestesíti az éhséget, mint a farkas. A magyar nyelvben ez a fordulat nem él.

A f a r k a s az éhség következtében olykor feladja óvatosságát a szólások szerint:

La faim chasse le loup du bois = az éhség kiűzi a farkast az erdőből;

Der Hunger treibt /jagt den Wolf aus dem Busche/ Walde;

Der Hunger treibt den Wolf ins Dorf.

A három alakulat két szemléletet tükröz. Jelentésük: = A szűkség törvényt bont: a muszáj nagy úr.

Többféle megfogalmazás fordul elő az alábbi szólásban is:
Wenn man den Wolf nennt, so kommt er gerennt: Wenn man vom Wolfe spricht, so ist er nicht weit; Wenn man vom Wolfe spricht, so ist er vor der Tür. Sokkal rövidebben lényegében ugyanez:

der Wolf in der Fabel (latinul: lupus in fabula)

Az említett állandósult szókapcsolatok jól tükrözik a szóban forgó állat tulajdonságait, megrajzolják magát az állatot, a ennek következtében nyelvben rögzített és általa továbbadandó tapasztalattá sűrítik.

Az úszik az árral szólásunk a körülményekhez való kényszerű vagy szándékolt alkalmazkodást tükrözi. A francia és német gondolkodás a következőképp vetíti elénk:

hurler avec les loups = farkasokkal üvölteni.

Mit den Wölfen muß man heulen; Er heult mit den Wölfen.

Innen már nincs messze az ember az embernek farkasa szólás sem. Ezt a német nyelv is legalább kétféleképpen fejezi ki, önti nyelvi formába:

Der Mensch ist des andern Wolf;

Ein Mensch ist des andern Teufel.

Az előbbiben a farkas, az utóbbiban az ördög lesz a kibékíthetlenség megtestesítője, és ily módon az emberi viszonylatok hordozója.

A farkasra bizza a bárányt szólás mind a franciában, mind a németben fellelhető: A francia kétféleképp is megfogalmazta ezt a tartalmat:

donner la brebis à garder le loup = farkasra bizza a megőrzendő bárányt;

enfermer le loup dans la bergerie = juhakolba zárja a farkast.

der Wolf in der Schafherde;

den Wolf die Schafe befehlen;

das Schaf dem Wolfe anvertrauen;

den Wolf zum Hirten machen.

Ízinto művészi értékű körülírása egy lehetséges jelenségnek.

Másféle tevékenységre, emberi tevékenységre utal a gondol-
kozik, mint a verembe esett farkas szóláshasonlatunk. O. Nagy
Gábor közlésében: Komor (kedvetlen vagy szomorú vagy búsul
vagy alázatos), mint a verembe esett (lyukba fogott) farkas.
A német nyelvi megfelelő tömörítettebb:

er studiert (philosophiert) wie der Wolf in der Wolfsgrube;

er studiert (philosophiert) wie der Fuchs in Fangeisen

A két frazeológiai egység tükrében megállapítható, hogy a né-
met a ravasz rókát a farkassal rokonítani látszik.

A báránybőrbe bújt farkas a magyar és a németnek egyaránt
beszédes, és a jóindulatot színlelő ember jelölésére szolgál:

ein Wolf im Schafspelz;

Er ist ein Wolf in Schafskleidern;

Részben rokonítható ezzel az olykor bárány, olykor farkas né-
metül is: Wolf und Lamm spielen.

A farkas tulajdonságai nem változtathatók meg. Ezt a ta-
pasztalatot mind a magyar, mind a német szóláshasonlatba ön-
tötte: megjobbítja magát, mint a farkaskölyök = azaz egyre go-
noszabb lesz = sich bessern wie ein junger Wolf.

Továbbá: akinek vérében van a gonoszság, valójában nem javul
meg: Der Wolf ändert wohl sein Haar, aber er bleibt
wie er war.

Der Fuchs ändert's Haar, und bleibt, was er war.

A franciában ez az ismert, hírhedt, mint a fehér farkas szó-
láshasonlatban jelenik meg:

il est connu comme le loup blanc.

A Rossz természet ellen nehéz küzdeni avagy Kutyából nem
lesz szalonna közmondás megfelelője e töről sarjadhatott:

Der Wolf stirbt in seiner Haut.

A világ képes a feje tetejére állni, és akkor megeszi a
juh a farkast = Das Lamm frißt den Wolf; esetleg = der Hase
schießt den Jäger stb.

A f a r k a s a magyar népmesének ellenszenves figurája.
Sőt a Kint a bárány, bent a farkas nevű játékban "benyújtjuk"
neki a számlát.

Petőfi szerint a szabadság hordozói:

Részünk minden nyomor,

De szabadok vagyunk.

III. K é t állatfaj - két egészen eltérő rajzolat. Az ember megismerte az állatot, és annak tulajdonságait szembesíthette a sajátjával. Majd pedig összekapcsolta a kettőt, és ezzel erősítette fel az egyes tulajdonságok, cselekvések nyelvi arculatát.

A két állatfajról természetesen vélekedik a vonatkozó szaktudomány is. Brehm szerint a juh "nyugodt, türelmes és félénk jószág. Minden szokatlan zajtól megriad... Nem tanulékony s nagyon tehetetlen. Ne feledjük el azonban, hogy ezek a tulajdonságok a tenyésztés következtében alakultak ki." (IV. 333.) A farkast egészen másképpen mutatja be: "A farkas vadászatai során ugyanolyan ügyes, mint a róka, melynek tulajdonságai közül már egy másikat is felmutat, az "orcátlanságot". ... Csoportos vadászat közben együttműködést lehet tapasztalni a horda tagjai között." (i. m. 192.)

A házi és vadon élő állat közül igazában az utóbbi sejtelmesebb, félelmetesebb. Nem véletlen tehát, hogy a farkas jellemzése színesebb, teljesebb, mint a bárányé, s valójában minden kellemes színfolt hiányzik nyelvi megformálásából.

Irodalom:

Annelies Herzog - Arthur Michel - Herbert Riedel:

Deutsche idiomatische Wendungen für Ausländer. Ein Auswahl Beispielen. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig. 1974.

Bárdos Vilmos: De fil en aiguille. Kalandozás a francia szólások világában. Tankönyvkiadó. Budapest. 1986.

Bíró Izabella - Schlandt Henrik: Szólások és fordulatok magyar - német gyűjteménye. Budapest. 1937. Kilián Frigyes utóda M. Kir. Egyetemi Könyvkereskedés

Echardt Sándor: Francia - magyar kéziszlótár. Akadémiai Kiadó Budapest. 1987.

Gallicizmusok. 5000 francia szó és kifejezés. Szerk:

Végh Béla és Rubin Péter. Terra. Budapest. 1989.

Halász Előd: Magyar - német szótár. Akadémiai Kiadó Budapest. 1990.

8000 germanizmus. Német szólások és kifejezések. Szerk:

Ármosné Eisenbarth Magda - Rácz Ottó. Terra. Budapest. 1983.

Paczolay Gyula: Magyar - észt - német - angol - finn - latin közmondások és szólások. VEAB. Veszprém. 1987.

Szabó Ernő: A háziállatok a magyar szólásokban. Nyr. XXIII.

MÁTÉ ÉVA

FUNKCIONÁLIS SAJÁTSÁGOK A FRANCIA

ANTI- PREFIXUM ESETÉBEN

1. A francia szóképzéssel behatóbban foglalkozó hazai és külföldi nyelvészek között Darmsteter-től Dubois-ig vagy Nyrop-tól Togeby-ig nincs senki, aki ne keresett volna magyarázatot az *anti*- prefixumnak a főnévből melléknevet képező képességére. A róla szóló cikkek is (vö. Rey 1968., Ivanyickaja 1974., Zribi-Hertz 1974., Corbin 1979., Voir 1982.) elsősorban a prefixum e sajátos funkciójára hívják fel a figyelmet. A szóképző affixumok hagyományos értelmezése szerint ugyanis a prefixum a szuffixumtól eltérően nem változtathatja meg az alapszó szófaját és merőben új jelentésű szót sem hozhat létre. (Vö.Máté 1990.) Nos, az *anti*- prefixum ellentmond ennek a képzőmeghatározásnak, mivel az alapszótól eltérő szófajú és új jelentésű származékszó alkotására is képes. Jelen esetben a szófajváltó *anti*- prefixum néhány grammatikai és szemantikai vonatkozására szeretném felhívni a figyelmet.

2. A szófajváltó *anti*- prefixum produktivitását mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a neologizmusokban a motiváló szó szerepében az egyszerű közneveken kívül más főnevek és más szófajú szavak is megjelennek:

- tulajdonnevek: campagne *anti-Argentine* 'Argentína-ellenes kampány', manifestation *anti-Giscard* 'Giscard-ellenes tüntetés', candidat *anti-Giscard* 'a vele szemben álló ellenzéki jelölt';
- betűszavak: manifestation *anti-O.A.A.* 'Titkos Katonai Szervezet- ellenes tüntetés',

polémique *anti-P.S.*'a Szocialista Párt ellen felszólaló / vitatkozó', 'az ellene irányuló vádirat';

- jelzős kifejezések: *anti-marché commun* 'közös piac elleni/-ellenes', abris *anti-retombées radioactives* 'sugárzásbiztos óvóhelyek', climat *anti-forces de l'ordre* 'rendfenntartó erők-ellenes légkör';

- névmások: il est antitout 'mindent ellenző, mindennel szemben ellenséges', *c'est...anticeci, anticela* ez... 'ilyen- meg olyanellenes';

- idegen eredetű szavak, kifejezések: grèves et manifestations *anti-apartheid* 'apartheid -ellenes sztrájkok és tüntetések', dispositif *anti-hold up* 'biztonsági berendezés betörés ellen'.

3. A főnevekből képzett *anti-* prefixumos melléknevek a s z ó f a j i sajtáságokat tekintve háromfélék lehetnek.

I. Egyszófajú melléknevek

<i>antiengin</i>	'rakétaelhárító'
<i>anti-sous-marin</i>	'tengeralattjáró elleni'

II. Kettős szófajú melléknevek

a) A/N

<i>antihalo</i>	'fényudvarmentes', 'fényudvarképződést gátló anyag'
<i>antiparasite</i>	'zavarelhárító /-szűrő', 'zavarszűrő berendezés'

b) N/A

<i>antifriction</i>	'csapágyfém', 'súrlódásgátló'
<i>antiradar</i>	'radarelhárító berendezés', 'radarelhárító'

A főnevekből képzett *anti-* prefixumos származékok szófaji hovatartozása azonban gyakran nem dönthető el egyértelműen, mivel az egy- és kétnyelvi szótárak nem egységesek ebben a tekintetben. A szófajmeghatározás körüli ingadozás fő oka az, hogy a franciában, a homonim képzőknél fogva, a főnév és melléknév szófaja morfológiailag nem különül el egymástól élesen, így a két kategóriához tartozó szavak között, az *anti-* prefixumos származékokat is beleértve, igen gyakori a s z ó f a j á t v á l t á s jelensége.

Ha már ingadozásról beszéltünk, szólnunk kell az egyes szavak írásának a problémájáról is: a többes szám jelének az alternatív jelölése *antimite(s)*, *antitrust(s)*, vagy a szavak egybe- illetve kötőjellel írásának a lehetősége *anti(-) brouillard*, *anti(-)char* a h e l y e s í r á s terén árul el némi bizonytalanságot.

4. Az *anti*- előképzős melléznevek morfo-szintaktikai sajátágaikkal is kitűnnek, amelyek elsősorban a jelzői minőségükben, azaz a nominális szintagmák révén jutnak kifejezésre:

- A mellézneveknek nincs nembeli megkülönböztető jegyük: des lanternes *antibrouillards* 'ködfénylámpák', des grenades *antichars* 'tankelhárító / páncéltörő gránátok'.

- Számos melléknév változatlan (invariable) alakban szerepel: des murs *antibruit* 'zajelnyelő falak', un crème *antirides* 'ráncosodás elleni krém'.

- A melléznevet motiváló főnév megtarthatja a többes szám jelét: un produit *antimite(s)* 'molyirtó szer', une loi *antitrust(s)* 'trösztellenes törvény'.

- A melléznevek a főneveknek csak bizonyos, szemantikailag kötött csoportjaival, tagjaival alkothatnak szintagmákat: mines, canons, grenades *antichars* 'páncéltörő aknák, ágyúk, gránátok', des lois *antigrève(s)* 'sztrájkellenes törvények'.

- A melléznevek nem fokozhatók, következésképpen nem állhatnak mellettük fokhatározók (pl. *très* 'nagyon', *trop* 'túl') sem.

- A melléznevek ritkán vesznek fel újabb képzőket: *antiparasiter* 'zajsűrű berendezéssel ellát'.

- A korábbi felfogással ellentétben (vö. Zribi-Hertz 1974. 127) az *anti*- előképzős melléznevek a mondatban nemcsak jelzők lehetnek. A. Rey (1968. 41) példáit idézzük: Notre entreprise est résolument *antipresse*...'A vállalatunk határozottan sajtóellenes...'; il est *anti-tout* 'mindennel szemben áll, mindennel szemben ellenséges'.

Végso soron a morfo-szintaktikai sajátágok összhangban állnak a melléznevek sajátos szemantikai jegyeivel.

5. Az *anti*- prefixumos melléznevek főbb szemantikai csoportjai a szaknyelvi és a speciális köznyelvi használatnak megfelelően ötfélék lehetnek. A képzőjelentések elhatárolásánál érdekes módon éppen a magyar ekvivalensektől kaphatunk közvetlen segítséget, ugyanis valamennyien összetett szavak lévén, utótagjaikkal adekvát módon tükrözik az *anti*- prefixummal kifejezett különféle jelentéseket.

1. A műszaki terminológiához tartozó mellénevek közös jelentése: 'olyan (berendezés, anyag, szer), ami védelmet, biztonságot nyújt az alapszóban megnevezett káros, vagy veszélyes cselekvéssel, fizikai dologgal, jelenséggel szemben'.

a) A cselekvésnevekből képzett mellénevek általában kettő jelentésűek: 'olyan, ami(meg)gátolja a cselekvést' és 'olyan, ami nem veti magát alá a cselekvésnek':

antigel 'fagyálló, fagyásgátló, fagymentes'

antifriction 'súrlódásgátló, súrlódásmentes'

Csak az első jelentésben szerepelnek:

antivol 'lopás
elleni biztonsági (berendezés, zár)'

anti-hold up 'betörés'

b) A tőnevekből képzett mellénevek azt jelentik 'olyan, ami véd az általuk megnevezett dologgal, jelenséggel szemben':

antiincendie 'tűzbiztos'

antipoussière 'porhatlan, pormentesen záró, porvédő'

c) Egyes tőnevekből képzett mellénevek nemcsak az alapszó megnevezte fizikai dolog, vagy állat ellen védőt jelentenek, hanem az olyat is, ami gátolja azok létrejöttét, elterjedésüket:

antimite(s) 'molyellenes, molyálló, molymentesre kikészített'

antirouille 'rozsdamentes/-álló/-védő'

A *phares antibrouillards* ködfénylámpa szemantikailag egyedül áll, mivel a lámpa nem a köd ellen irányul, hanem a ködben vezetésre szolgál.

2. A katonai terminológiához tartozó mellénevek közös jelentése: olyan fegyver, harcászati eszköz, ami az alapszóban megnevezett fegyver, harcászati eszköz megsemmisítésére, az azzal történő támadás elhárítására szolgál. Mivel a támadás és az elhárítás azonos fegyvernemmel is történhet, ebben az egy esetben a prefixumos melléknév oppozícióba kerülhet a prefixum nélküli főnévvel:

char *antichar* 'tankelhárító tank'

missile *antimissile* 'rakétaelhárító rakéta'

3. A megsemmisítésre szolgáló/alkalmas jelentés dominál azokban a köznyelvi mellénevekben is, amelyek bizonyos, az ember környezetében lévő kártékony állatok (legtöbbször rovarok) megölésére, irtására szolgáló vegyszerek neveiben

szerepelnek:

<i>antimite(s)</i>	'molyirtó' (másik jelentésében)
<i>antimoustique(s)</i>	'szúnyogirtó'
<i>antirat(s)</i>	'patkányölő'

4. Az orvosi szakszavakhoz tartozó *anti*- előképzős melléknevek közös jelentése: olyan (gyógyszer, gyógymód), ami az alapszóval megnevezett betegség, tünet (fájás), megelőzésére, gyógyítására szolgál. A főnevekből képzett melléknevek gyakran csak a dublettek szerepét töltik be:

<i>antigrippe</i>	/ <i>antigrippal</i> , -e	'influenzaellenes'
<i>antimigraine</i>	/ <i>antimigraineux</i> , euse	'migrénellenes'

de: *antitoux* / *contre la toux* 'köhögéscsillapító'

A deszubsztantivális melléknevek egyre gyakoribbak a mai nyelvezetben: *anti-insuline* 'inzulinellenes', *antigrossesse* 'terhességmegszakító', *antidouleur* 'fájdalomcsillapító', stb.

Az ember egészségvédelmi tevékenységével kapcsolatosak a következő kifejezések: *campagne anti-avortement*, *antidroque*, *antitabac* 'abortusz-, kábítószer-, dohányzásellenes kampány'.

5. Az *anti*- prefixum egyre produktívabb azoknak a mellékneveknek a képzésében, amelyeknek a jelentése vagy közvetlenül az emberre vonatkozik, vagy az ember társadalmi, politikai és egyéb tevékenységével függ össze. Ezek a melléknevek általában az alapszóban megnevezett személlyel, csoporttal, dologgal szembeeső ellenséges, azt ellenző személyt, csoportot, vagy a rá jellemző tevékenységet, megnyilvánulást jelölik. A származékszókban közös -ellenes jelentés minden esetben az adott egyén(ek) szubjektív megítélésének a kifejezése.

a) A személynevekből (ritkán) és csoportok neveiből képzett melléknevek alapszavai politikai vezetőket és többnyire politikai pártokat és szervezeteket jelölnek:

<i>anti-Sadate</i>	'Sadat-ellenes'	<i>anti-Mossadegh</i>	'Mossadegh-ellenes'
<i>anti-C.G.T.</i>	'C.G.T.-ellenes'	<i>anti-P.S.</i>	'SZP-ellenes'
<i>anti-mafia</i>	'maffia ellenes'	<i>anti-commando</i>	'kommandó-ellenes'

A csoport fogalma egy-egy foglalkozásbeli rétegre és fajra is kiterjedhet:

<i>anti-médecine</i>	'orvosellenes'	<i>antiflics</i>	'zsaruellenes'
<i>anti-hommes</i>	'férfiellenes'	<i>antiblancs</i>	'fehérellenes'

Az ország-, rendszernevek esetén az emberek csoportja beletartozik az adott intézmény fogalmába:

anti-Argentine 'Argentina-ellenes', *anti-France* 'Franciaország-ellenes'

anti-apartheid 'apartheid-ellenes', *anti-Etat* 'államellenes'

b) A dolog fogalmába olyan, általában a társadalomra is káros jelenségek tartoznak, amelyek az ember politikai és egyéb tevékenységével, illetve az egyének életmódjával vannak kapcsolatban.

anti-grève 'sztrájkellenes', *anti-chômage* 'munkanélküliségellenes'

anti-drogue 'kábitószerellenes', *antitabac* 'dohányzásellenes'

A szembenállás csaknem mindig a k t í v tevékenységben nyilvánul meg, ezért a nominális szintagmákban a jelzett szavak legtöbbször a *lutte* 'harc', *campagne* 'kampány', *manifestation* 'tüntetés', *action* 'akció', vagy az ezek irányításával megbízott emberek, mint például *brigade* 'brigád', *comité*, *comission* 'bizottság'. A *mesure* 'intézkedés', *loi* 'törvény' szavak a vmit gátló p a s s z í v tevékenységre utalnak.

Szóképzéstanai elemzésünk összegzésekképpen elmondhatjuk, hogy a francia nyelvben az *anti-* prefixum valóban egy bonyolult és sokrétű képzőfunkciót tölt be.

I R O D A L O M

D. Corbin. 1980. Contradictions et inadéquations de l'analyse parasythétiques en morphologie dérivationnelle, dans Dessaux - Berthonneau, A.-M.éd.181-224.

Károly Sándor. 1963. Tesnière szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése. Ált.Nyelv.Tan.I,161-186.

Máté Éva. 1989. Szóképzéstanai vizsgálatok a tagadó affixumos melléknevek körében (Magyar-hindi egybevetés). Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat. Szeged: József Attila Tudományegyetem.

A. Rey. 1968. Un champ préfixal: les mots français en *anti-* in: Cahiers de lexicologie.12.37-57.

J. Peytard. 1971. Recherches sur la préfixation en français contemporain. Thèse, tome II, 456-500. Paris.

M. Voir. 1982. Les préfixés transcatégorie. Cahiers de lexicologie XLI, 31-46.

A. Zribi-Hertz. 1974. Remarques sur la sémantiques de certains composés adjectivaux "techniques" du français. Tubingen.

JÁNOSKA SÁNDOR

LITVÁN-MAGYAR SZÓTÁR

1. A litván nyelv mint egyike a szláv nyelvekkel legközelebbi rokon balti nyelveknek nemcsak a szlavisztikai kutatások számára fontos, de az újabbkori magyar-litván közvetlen kapcsolatok is igénylik egy ilyen szótár összeállítását. Az előkészületi munka több éve tart: nyelvtanulás, russzista egyetemi hallgatók bevonása a munkába, szótári források beszerzése, kísérleti szócikk-összeállítások.

2. A szótár mintegy 50 ezer címszót tartalmaz. Alapját A. Lyberis 1971-ben kiadott litván-orosz szótára képezi. A litván-magyar változat (IMSZ) nem követi Lyberis szóbokor-szerkesztési technikáját, vagyis a szóbokor valamennyi szava önálló címszóvá lép elő. Kivételt csupán a himnemű főnévből képezhető nőnemű főnevek képeznek, pl.: darbinink/as, -é munkás, -nő; bulgar/as, -é, tb -ai bolgár férfi, b. nő, tb bolgárok. A szóbokor önálló címszavakra bontása viszonylag könnyű, mivel a szóbokron belül is érvényesül az ábécé-sorrend. Eltérés többnyire csak a melléknévből képzett határozószóknál van, pl.: geras jó → gerai jól. Az ilyen határozószók a szóbokor felbontásakor a szótárban előbbre kerülnek.

3. A litván szó magyar megfelelőjét olykor csak hosszadalmas munkával lehet megtalálni. Az egy jelentésű szavak esetében nehézség ritkán adódik, pl.: butas lakás, buldogas buldog, bulgaras bolgár férfi stb. Nehézséget többnyire a látszatra egy jelentésű szavak okoznak. Példaként említhető a cilindras цилиндр megfeleltetés. Az orosz-magyar szótár (HG) alapján kiderül azonban, hogy az orosz szónak legalább három jelentése van: 1) mat henger (geometria test); 2) műsz henger (gépalkatrész); 3) cylinder (magas hengeralaku kalap). Feltehetően mindezen jelenté-

sek a litván szó számára is. A litván értelmező szótárban (DLKŽ) ezek a jelentések regisztrálva is vannak, sőt egy negyedik jelentés is van, ti. lámpaüveg (petróleumlámpán). Az ÉrtSz szerint a cylinder szó ebből a négy jelentésből háromban a magyarban is használatos: 1) magas henger alakú kalap; 2) nép petróleumlámpa üvege; 3) műsz henger (motorban). Tehát a IMSZ-ban ez a szócikk így alakul:

cilindrás 1) mat henger; 2) műsz henger, elav cylinder; 3) cylinder (magas henger alakú kalap); 4) lámpaüveg (petróleumlámpán), nép elav cylinder.

A cilindrás-hoz hasonlóan a blizgalas ОЛѢСТКА esetében is egyetlen orosz megfeleltetést ad a LRKŽ (Lyberis szótára). Az orosz szónak viszont HG szerint három jelentése van: 1) fényfolt; 2) flitter; 3) átv sziporkák. Ellenőrzendő, megvannak-e mindezen jelentései a litván szónak is. A szó a DLKŽ-ban is egyetlen jelentéssel szerepel, és az értelmezések valamint a közölt példák alapján megállapítható, hogy a litván szónak csak flitter jelentése van. Ime a DLKŽ szócikkei a példák magyar fordításaival:

blizgalas → blizgutis, papuošalas: Apsikarstyti visokiais blizgalais Mindenféle flitterekkel teleaggatja magát;

blizgutis → blizgalas, žibutis: Mergaitė blizgučiais apsikabinusi A lány teleaggatta magát flitterekkel;

papuošalas → украшение disztárgy;

žibutis → blizgutis: Apsikarstęs visokiais žibučiais Mindenféle flitterekkel teleaggatva.

A nagyvonalú szerkesztés eredményeként egyjelentésűnek tűnhet a LRKŽ be- cimszava is: be- elők без- (без-): bedugnė бездна, bepirštis беспальный; tris rublius beturiu у меня есть только (всего лишь) три рубля. A megadott orosz előképző fosztóképzői funkciója névszók esetén egyértelmű még akkor is, ha a magyar megfelelője hol a -talan/-telen fosztóképző, hol a nélküli utótag. Ugyanakkor az utolsó példából következik, hogy ez az előképző igeekötőként is használatos 'csak', ill. 'csupán' korlátozó jelentésben. Mindezt megerősíti a DLKŽ szócikke, amelyben a fentiekben túl igeekötői funkcióban még a 'tartós cselekmény' jelölése (Senis vos bekruta Az öregember alig mozog (tkp mozdu-latlan)), illetve ugyanezen jelentés melléknév előképzőjének szerepében is lehetséges, főleg kérdőmondatokban (Ar beveikatas,

ar begyvas? Hogy s mint? (tkp Egészséges-e, élő-e?). A fosztóképzői funkciót akár mellőzni is lehetne, mivel szinte valamennyi, vagy legalábbis nagyon sok ilyen szó címszóként szerepel is a szótárban. Ugyanakkor a szótárak a 'tantós cselekmény v állapot' jelentést kölcsönző igei, illetve melléknévi. előképzővel, valamint 'korlátozó' jelentésű igekötővel egyetlen szót sem adnak. Ezeket a funkciókat a LMSZ nem kerülheti meg. Nem kell viszont feltüntetni a beveik, bemaž majdnem, csaknem, bepigu könnyen típusu határozószók előképzői funkcióját, hiszen ezen előképző nélkül az idézett határozószók nem fordulnak elő, bennük a be- előképzői volta már elhomályosult.

4. A szótár összeállítása során számtalan kontrasztív kutatási téma kínálkozik. Néhány ilyen téma bemutatásával együttműködni kész munkatársakat is szeretnék nyerni.

4.1 A litvánra az SVO jellegnek megfelelően a jobbra bővülő szerkezetek jellemzőek. Erről az alábbi mondat alapján is meggyőződhetünk:

Lig šiol neturėjome platesnio lietuvių-rusų kalbų žodyno,
Ezideig nem volt egy nagyobb litván-orosz szótárunk,
kuris labai reikalingas ne tik besimokantiems rusų kalbos, bet
amely nagyon szükséges nemcsak az orosz nyelvet tanulóknak, de
ir vertėjams, spaudos darbuotojams, nuolat susiduriantiems su
fordítóknak, nyomdai dolgozóknak is, állandóan találkozóknak
vertimais iš lietuvių į rusų kalbą.
fordításokkal litvánról orosz nyelvre.
neturėjome ko (platesnio... žodyno)

reikalingas kam (besimokantiems, vertėjams, darbuotojams)
susiduriantiems su kuo (su vertimais)
vertimais iš ko į ką (iš lietuvių į rusų kalbą)

Ugyanakkor balra bővülő szerkezetek is vannak, elsősorban
a határozószóval kifejezett határozók (labai reikalingas, nuolat
susiduriantiems) és az egyeztetett melléknévi jelzők (platesnio
žodyno). A balra bővülő szerkezetek között különös helyet foglal
el a birtokos jelző, amely nagyfokú hasonlóságot mutat a magyar
szerkezettel: lietuvių-rusų kalbų žodynas, rusų kalbos, spaudos
darbuotojas, į rusų kalbą. Ugyanakkor egyes esetekben a litván
birtokos jelző posztpozitív is lehet: mergaitė mėlyną akių kė-
szel. lėny; butelis kefyro egy üveg kefir, de kefyro butelis

kefires üveg. A litván és a magyar birtokos szerkezet egybeesését és eltéréseit tovább kell kutatni. Ezen belül a litván szerkezet mélységi vizsgálata mellett az egyéb szerkezetekhez való viszonya is vizsgálható.

4.2 Ismeretes, hogy a magyar birtokos szerkezet háromnál több birtokost nem visel el, vagyis szerkezete mélységileg korlátozott. Ilyen "háromemeletes" birtokos szerkezeteket a LRKŽ példaanyagában is találunk: civilinės būklės akty įrašų biuras Anyakönyvi Hivatal, tkp állampolgári állapot aktusai bejegyzéseinek a hivatala, és egy olyan példa, amelyet egy újabb LRKŽ sem fog tartalmazni: Tamsus ir beprošvaitas buvo Lietuvos darbe valstiečio gyvenimas buržuazijos valdymo metais Sötét és kilátástalan volt Litvánia dolgozó parasztságának élete a burzsoá hatalom idején. Vizsgálendő, hogy a litván birtokos szerkezet mélységileg szabadabb-e a magyarnál.

4.3 A litván birtokos szerkezet más szerkezetekhez való viszonyából a melléknévi egyeztetett jelzőhöz való viszonyát emelem ki. A magyarhoz hasonlóan a birtokos jelzője megelőzi a birtokost (civilinės būklės akty...; de eltérő, hogy a birtok jelzője is a birtokost, vagyis az egész birtokos szerkezetet előzi meg (broliškas tarybinių tautų bendradarbiavimas a szovjet népek testvéri együttműködése tkp testvéri szovjet népeké együttműködés); Dabartinės lietuvių kalbos žodynas A mai litván nyelv szótára (tkp mai litvánoké nyelv szótára). Ezt az utóbszerkezetet a melléknév egyeztetett volta egyértelműsíti, feltehetőleg.

4.4 további kutatási témák: a frazeologizmusok vizsgálata, a szakkifejezések, az állatok és növények neve, a rokonsági elnevezések stb.

Hivatkozások, rövidítések:

LRKŽ --- Antanas Lyberis, Lietuvių-rusų kalbų žodynas, "Mintis" Vilnius, 1971.

DLKZ --- Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, Vilnius, 1954.

HG --- Hadrovics-Gáldi, Magyar-országi szótár, Akadémiai Kiadó, Budapest 1972.

HORGOSI ÜDÖN - H. TÓTH IMRE

EGY ÓBOLGÁR SZÓTÁR-INDEX ÖSSZEÁLLÍTÁSÁNAK

ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

1989 őszén jelent meg a Szegedi József Attila Tudományegyetem orosz tanszéke kutatócsoportjának több éves munkája eredményeként az a SZÓTÁR-INDEX az óbolgár nyelv XI-XII. századi orosz másolatú emlékeihez^{1.}, amelyről előadásunkban szeretnénk szólni, vagyis arról szeretnénk szólni: hogyan születik egy szótár írásának (összeállításának) az ötlete és az anyaga, hogy alakul ki az alkotói munkaközösség és milyen nehézségekkel kellett a szótár-Index összeállítóinak megbirkóznia. A Szótár összeállításának a gondjairól, munkálatairól beszélt Horgosi Üdön az I. nemzetközi bolgarisztikai konferencián Szófiában (1981)^{2.}, de a Szótár-Index I. kötetének a megjelenése után már még többet tudunk mondani.

Először is Szótárunk anyagáról. A Szegedi József Attila Tudományegyetem orosz tanszéke Actája a "Dissertationes Slavicae" a VII. kötettől (1972) publikálja H. Tóth Imre és V.I. Koleszov kiadásában a "Monumenta Linguae Russicae Vetustae" sorozatot, amely XI-XII. századi orosz másolatú rövid, töredékes, nehezen hozzáférhető, ritka, kis terjedelmű nyelvemlékek fotokópiával mellékelt kiadását és leírását jelenti. A kiadott nyelvemlékek számának szaporodása, lexikai anyaguk vizsgálata adta az ötletet a sorozat egyik szerkesztőjének H. Tóth Imrénak, hogy a lexikai anyagot szótárban kellene feldolgozni és kiadni, ez a munka a tanszék kutatási tervébe is bekerült. Szótár-Indexünk kiadását a Művelődési Minisztérium Tudomány-szervezési és Informatikai Intézete anyagi támogatása tette lehetővé, munkatársak a tanszék fiatal oktatói, végzett hallgatók, önkéntes munkatársak lettek.

A munkálatok első szervezője a tragikus körülmények között

meghalt Horváth Gábor volt, akitől ezt a munkát később Horgosi Üdön vette át. A szótár-Index összeállításának, ellenőrzésének a munkálataiba bekapcsolódott a tanzék bolgár lektora Konsztantin Boszilkov is. A cédulázás több éves fárasztó munkáját elsősorban az vezette, hogy a kiválasztott nyelvemlékekből minden előfordulás, minden grafikai és grammatikai variáció a cédulára kerüljön, az evangéliumi és Zsoltári előfordulások pontos jelzésével. A példák (citátumok) kiválasztásánál is a pontosságra, teljességre törekedtünk, az elméleti megalapzásnál a Voproszi Jazikoznanie megfelelő számait³ tanulmányoztuk. Gondot jelentett a szócikkek felépítése, a grammatikai formák jelölése, a jelentések megadása, az utóbbinál az orosz, német és magyar nyelven történő jelentésmegadást választottuk (lásd. erre Grigorij szó I. k. 175.) bemutatását. A szónak nemcsak a nyelvtani nemét, szófaji hovatartozását jelöltük, hanem igen sok esetben országismereti, kultúrtörténeti, vallástörténeti utalást is adtunk. Mint említettük minden előforduló szót, szóformát regisztráltunk, így természetesen szerepelnek a személynevek, földrajzi nevek, a számok összes jelölése, stb. Arabszámokkal jelöltük a homonimákat, felsoroltuk, hogy hányszor fordul elő az adott szó, szóforma, szókapcsolat. A cédulázók és a szócikkek összeállítója igen sokszor került olyan helyzetbe, hogy még egyetlen óbolgár, ószláv, óegyháziaszláv szótárban sem regisztrált szót kellett meghatároznia, pl. az I. kötetünk 1001 szócikkből 30 ilyen, a munka közben ez adta az ötletet, hogy lexikai formáink, szavaink leírása után jelöljük az előfordulást, lelőhelyet a Szreznyevszkij (Materiali⁴ Cp.) Sadnik-Aizetmüller (SA)⁵ és a Prágai Akadémia Nagyszótár⁶ (Slov.) alapján. Munkánk végzésében nagy segítséget jelentett H. Tóth Imrének az óbolgár nyelv orosz redakciójáról írt könyvének a megjelenése⁷, Szótár-Indexünk 3 kötetre van tervezve. A kézirat lektorálását Hollós Attila, a kéziratnak az eredetivel való egybevezetését K. Boszilkov, Balázs G. Ferenc I. Kacziba Á. végezték. A **ВЪНЪЧНИКЪ**, (149), **ВЪРТОГРАДНИКЪ**, (83) szavak bemutatásával két a fent említett szótárakban nem regisztrált szót mutatunk be.

A szócikkek felépítésére példaként a ГРИГОРИИ /Szótár-Index I.k.175/, amelyet a résztvevők között ki is osztunk. A szó megnevezése után zárójelben az adott szónak a nyelvelmékekben való számszerű előfordulása van feltüntetve/3/, majd mindig az adott szó lexikai, grammatikai meghatározása következik/személynév, főnév, stb/, majd a grammatikai nem meghatározása következik/m-hímnem/, az orosz, német, magyar ritkán latin, görög szemantizáció után adjuk a szóval kapcsolatos országismereti, kultúrtörténeti, vallástörténeti utalásokat. A szócikk leírása a következőkben az adott szó összes grammatikai formában való előfordulását az adott nyelvelmékekben /pl. itt Reimsi Evangélium/ a leíróhely/pl. itt: l g 5, 13 v 9, 14 a 5/, valamint az evangéliumi, zsoltári, stb előfordulási hely pontos jelölésével. A szócikk utolsó adatai szónak a már előbb említett 3 Nagy-Szótárban történő előfordulását mutatják, így derül ki, hogy vizsgált szócikkünk, lexikai formánk, földrajzi vagy személynevünk már ismert, vagy még nem regisztrált. Végül utalás történik az esetleges homoním formára.

A következőkben két olyan szót szeretnénk bemutatni, amely az előzőekben említett ósláv, óbolgár, óorosz, óegyházi sláv szótárakban nincs regisztrálva. Elsőnek a könnyebbnek tűnő szót mutatjuk be:

ВЪРТОГРАДНИКЪ (1) с.м. = садос-
ник; Gärtner; kertész:

ИМ. П. ОД. Ч. ОНА І НЕ МЪНАШ
РАНО ВЪРТОГРАДНИКЪ РЪСТЪ.

И ГЛА РЪМОУ ФИ НО 20, 15

СК 159а 3-4.

/СК/

Ср. ѳ, SA. ѳ, Slov. ѳ

Az idézett evangéliumi szöveg János 20, 15, azt a részt tartalmazza, amikor Jézus sírjánál Mária sírva keresi az URAT, és a föltámadt Jézus megszólítja Máriát, Mária pedig abban a hiszemben, hogy a kertész áll mögötte felel neki "uram". A legrégibb óbolgár Evangéliumokban/Mariinszkoje, Aszszemánievo/, de az újabbakban is /pl. Dobromirovo, 412, Banisko, 439 a ВРЪТОГРАДАРЪ, ВРЪТОГРАДАРЪ, vagy a ГРАФРИНЪ szavak szerepelnek. Az óbolgár evangéliumi szövegben szereplő ВРЪТОГРАДАРЪ = садовник, сторож при дверях, у входа, részletesen foglalkozik R.M. Cejtlin, Лексика Древнеболгарских рукописей XII-XI вв. c. könyvében 8 /i.m. 151, 163, 164, 220/, példánk SZÓTÁR-INDEXünkben/84/a Szavvina Könyv orosz részéből származik⁹ és így je-

mutatja az orosz redakciójú szövegben az óbolgár képző helyett az orosz képzővel képzett szónak a használatát, illusztrálva Szótár-Indexünk alapján a szó első előfordulását, a ВРЪТОГРАДНИКЪ már óorosz szó. Véleményünkben megerősít R.M. Cejtlin/i.m. 167/, aki a következőket írja/véleményét magyarul adjuk: "Megjegyezzük, hogy az óorosz kéziratokban az -ar' képzős szavak száma az -inik és a tel' képzős szavakkal összehasonlítva viszonylag alacsony". Az óbolgár szótára csak az -ar' képzős, ВРЪТОГРАДАРЪ szót mint a ВРЪТОГРАДЪ főnév által motivált szót találjuk: lásd: irod. lo.

A másik bemutatásra kiválasztott szavunk a ВЪНЪЧНИКЪ főnév, amely szintén ne szerepel az általunk vizsgált szótárakban, hozzá hasonló csak Miklosich Lexiconjában 11, a szóról, amely csak egyszer fordul elő a Dubrovskij Mineában¹²

-mészetesen könnyen megállapítottuk, hogy a ВЪНЪЧАТИ igéből képzett főnév tsz. eszközhatározós esetben orosz -ИКЪ-képzővel. A szó szótári felvételét bonyolította, hogy a fotokopián jól kivehető módon vízszintes át van húzva, s míg Miklosichnál hozzá hasonló szavakat nem találtunk ki is akartuk hagyni Szótár-Indexünkben. Miklosich Lexiconjában a ВЪНЪЧНИКЪ, ВЪНЪЧАЛЬНИКЪ szavak szerepelnek coronam gestans, coronarius jelentéssel. A Minea Szegedi Kiadásában is jól látható a szó áthúzása, a lágalji jegyzetben olvasható Rumjana Pavlova megjegyzése: "слово зачеркнуто писцом", mindezek végső soron szükségessé tették a szó hasonló módon történő felvételét Szótár-Indexünkbe, a szót áthúzva és a "зачеркнуто в РУКЪ!" megjegyzéssel láttuk el/lásd a szó bemutatást a következő oldalon!/, s munkánkban többször gondoltunk arra, amit LARIN¹³ mond a lexikográfus munkájáról, akinek öröm egy nem regisztrált szó felfedezése a kéziratban és rengeteg gond a felvétele, pontos meghatározás¹⁴.

Тенгоори (3) личн.м. = Грегори-
пуд, Грегори; Gregoriana, Gregor
Gregor; Gergely; Gregor
/Csodatevb Szent Gergely
/270/, nov. 17; Szent Gergely
nieszai püspök /395/ Nagy
Szent Vazul testvére, jan.
10; Naziansi Szent Gergely
/398/300/, jan. 25/:

Род. п. ед. ч. Мѣчаго вѣ. тѣ.
 стѣ григорѣмъ вѣдѣтельца.
 РЕ 1г 5, Мѣча: того вѣ. тѣ.
 пѣ стѣо! григорѣмъ нѣмѣна: ^{го}
 вѣта! и вѣдѣннаго вѣдѣлѣмъ.
 вѣ! пѣмъ сого Мѣча: нѣмѣ-/
 РЕ 13в 9, Мѣча тѣго. нѣ.
 пѣ стѣо! оу! нѣмѣго григорѣ-
 ва вѣдѣнца: РЕ 14в 5.

вильянииз] (1) с.м.? = несущий венец,
венец, награждающий победителя,
успенчанний; gekront; megkoszo-
ruzott, korondt viselt?

твор.п.мн.ч. и повѣдатель въиз.

св.маленьки: ~~звичайні~~/за-
черкнуто в рук./ впливан
єсть... МД 206 4.

/MI/

Cp. 0, SA. 0, Slov. 0

SZÓTÁR-INDEX

AZ ÓBOLGÁR NYELV XI-XII. SZÁZADI
OROSZ MÁSOLATÚ EMLÉKEIHEZ

СЛОВАРЬ-ИНДЕКС

РУССКОЙ РЕДАКЦИИ ДРЕВНЕБОЛГАРСКОГО ЯЗЫКА
КОНЦА XI-НАЧАЛА XII В.

По материалам Слуцкой псалтири, Туровских листов,
Евгениевской псалтири, Ентия Кондрата, Ентия Феклы,
Миней Дубровского, Бычковой псалтири, Римского
евангелия, Листка Викторова, Русской части Саввиной
книги, Ленинградской миней.

ТОМ I

SZEGED

1989

2. ХОРГОШ, Составление словаря русской редакции древнеболгарского языка по кратким рукописям XI-XII вв. ДОКЛАДЫ, СИМПОЗИУМ, КИРИЛО-МЕТОДИЕВИСТИКА И СТАРОБЪЛГАРИСТИКА, БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ, СОФИЯ, 1982 стр. 331-337
3. ГОРБАЧЕВИЧ К. С. СЛОВАРЬ И ЦИТАТА, ВЯ, 1978 №5, 14-24, БОГАТОВА Г. А. СООТНОШЕНИЕ ЦИТАТЫ И СЛОВАРЯ, ВЯ, 1980, №6, 55-64,
4. СПРЕЗНЕВСКИЙ И. И. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ СЛОВАРЯ ДРЕВНЕРУССКОГО ЯЗЫКА, том I-III. СПб.
5. L. ŠADNIK und R. AIZETMÜLLER, HANDWÖRTERBUCH ZU DEN ALTKIRCHENSLAVISCHEN TEXTEN CARL WINTER-UNIVERSITÄTSVERLAG-HEIDELBERG, 1955, in Verbindung mit MOUTON CO'S GRAVENHAGE
6. SLOVNÍK jazyka Staroslověnského, t. I-III, Praha, 1966-1968
7. ИМПРЕ ТОТ РУССКАЯ РЕДАКЦИЯ ДРЕВНЕ-БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКА В КОНЦЕ XI-НАЧАЛЕ XII ВВ. СОФИЯ, 1985, ИЗДАТЕЛЬСТВО БОЛГАРСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
8. Р. М. ЦЕЙТЛИН ЛЕКСИКА ДРЕВНЕБОЛГАРСКИХ РУКОПИСЕЙ X-XI ВВ. СОФИЯ, 1986. ИЗДАТЕЛЬСТВО БОЛГАРСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
9. РУССКАЯ ЧАСТЬ САВВИНОЙ КНИГИ (корректированное издание текста, ИМПРЕ Х. ТОТ, Szeged DISSERTATIONES SLAVICAE SECTIO LINGUISTICA XXI, SZEGED, 1990
10. СТ. СТОЯНОВ М. ЯНАКИЕВ, СТАРОБОЛГАРСКИ ЕЗИК ТЕКСТОВЕ И РЕЧНИК, СОФИЯ, 1972, 76. НАУКА И ИСКУСТВО

11. F. Miklosich Lexicon Paleoslovenico-Graeco-Latinum, Vindobonae, 1862-1865, 1
12. MONUMENTA LINGUAE RUSSICAE VETUSTAE, Redigunt V.V. Kolesov et E. H. Toth, MINE DUBROVSKOGO, DISSERTATIONES SLAVICAE, SECTIO LINGUISTICA, XVII, SZEGED, 1985
13. Б. А. ЛАРИН. ИСТОРИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ (ИЗБРАННЫЕ РАБОТЫ) МОСКВА "ПРОСВЕЩЕНИЕ" 1977, стр. 12, 13 и др.

HÁJZER LAJOS

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ОТТОПОНИМИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ,
МОТИВИРОВАННЫХ ВЕНГЕРСКИМИ ТОПОНИМАМИ

I. Известно, что оттопонимические прилагательные / в качестве самостоятельных словарных единиц / представлены в существующих словарно-справочных изданиях очень скупо / Левашов 1986: 5 /, хотя они являются неотъемлемой частью словарного состава языка и законным объектом лексикографии.

Прилагательные, образованные от географических имён, имеют разные названия в русской дериватологии: «оттопонимические прилагательные» / Левашов 1986: 4-17; Сталтмане 1989: 60-61 /, «адъектонимы» / Ермак 1985: 78; Кобзева 1989: 50, 53 / «адъективы» / Боброва 1987: 93 - 100 /. Они ещё и не включены в новейшее издание «Словаря русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской.

II.1. Значительная часть русских оттопонимических прилагательных, мотивированных венгерскими топонимами, уже изучена нами / см.: Хайзер 1986а: 153 - 160; Хайзер 1988: 29 - 51 /, и их лексикографическая разработка идёт сейчас. В наш «Словарь дериватов, мотивированных венгерскими топонимами» будут включены и оттопонимические прилагательные наряду с другими дериватами, образованными посредственно или непосредственно от венгерских топонимов. Они функционируют в русских оригиналах / в периодической печати, в литературных произведениях, в научных изданиях / и в переводах с венгерского языка на русский / литературные произведения, научные издания и прочее /.

Наш корпус охватывает большой фактический материал / около 800 тыс. страниц /, в котором были рассмотрены нами в основном «вторичные топонимы» / Сталтмане 1989: 60 / типа Затисье /← Тиса /, оттопонимические прилагательные и катойконимы / Подольская 1988: 64 - 65 /.

II.2. При составлении словарных статей из рассмотренных и накопленных оттопонимических прилагательных мы сталкивались со многими теоретическими проблемами, из которых мы коснёмся сейчас трёх:

- а/ статуса оттопонимических прилагательных, образованных от венгерских несклоняемых топонимов с конечным гласным типа кирайсекеский /← Кирайсеке /;
- б/ статуса оттопонимических прилагательных «неправильного образования» / или: «ненормативных прилагательных» /; Левашов 1986: 16 / типа пештинский /← Пешт /

в/ постановки ударения в оттопонимических прилагательных, представленных в нашем словаре.

II.2а. С середины XIX века в оттопонимическое словопроизводство в качестве производящих слов стали вовлекаться неизменяемые иноязычные топонимы с конечным гласным, конечными гласными 7 Левашов 1986: 87.

В рассмотренном нами корпусе было обнаружено всего несколько «неизменяемых» венгерских топонимов с конечным гласным, мотивирующих русские адъективы:

1. Добо разбил все турецкие пушки, стоявшие на кирай-сесекском холме. /Т.Гардони. Звезды Эгера /
2. ... Один ретаский куруц I...I перешел к лабанцам. /Т.Барабаш. Подпоручик князя Ракоци /
3. В Красногорку и Дернёскую долину на смену никого не послали. /И.Доби. Исповедь и история /

Нет сомнения, что приведенные дериваты целиком сохраняют производящую топонимическую основу, но узус, как правило, в таких случаях находит другие фономорфологические средства для «стыковки» на «морфемном шве» / напр.: усечение последнего гласного топонима; интерфиксацию ... /:

1. ... Сообщите в дунавечскую жандармерию. / Л.Мадь. Случай на хуторе /
2. Ночью сбили самолет, пролетавший над Шиткинским лесом. /И.Петровац. В тот памятный день, в субботу/

Это относится и к оттопонимическим прилагательным, мотивированным изменяемыми / =склоняемыми / венгерскими топонимами типа Татабана:

- Как-то в наш театр на представление пришли 300 татабанских горняков ... / «Правда», 30 авг. 1981 /

II.2б Особое внимание следует обратить на статус «ненормативных оттопонимических прилагательных». Их «ненормативность» в основном заключается в том, что интерфиксация не соответствует деривационным законам русского языка, их жизнеспособность не утверждается узусом, остаются они лишь окказионализмами:

1. Генерал Россиянов I...I уничтожил немецкий танковый клин на пакшинском аэродроме и на Дунае. /К.Токарев. Буда жаждет... /
2. От Матехазы до михальдинского леса хорошая земля. / И.Добози. Маленький человек - большой человек /

«Производный суффикс» / Потиха 1970: 287 / - инск - за редкими исключениями присоединяется к основе существительных женского / иногда мужского / рода на -а / -я /, обозначающих лица и географические названия, но в приведенных примерах топонимы оканчиваются на твёрдый согласный /Пакш; Михальд /.

Подобные дериваты вряд ли целесообразно включить в нормативный словарь в качестве предлагаемого.

С точки зрения лексикографической разработки оттопонимических прилагательных особую трудность представляют адъектонимы, образованные от венгерских топонимов, оканчивающихся «на любой мягкий согласный», кроме ш / Суперанская 1969: 155 /, поскольку в них мягких согласных топоосновы должен меняться на твердый: Березань - березанский; Булонь - булонский и т.п. По мнению А.В.Суперанской словообразование «внутреннее дело каждого языка и неверно вводить в него иноязычные I...I модели» / Суперанская 1969: 155 /, но «русский узус» / с целью максимального сохранения исходной формы / производящей основы того или иного венгерского топонима / часто не поддерживает вышеприведенный закон в изучаемом нами корпусе:

1. ... В село Каня Шомодьского комитата I...I приглашаются I...I новые поселенцы. /М.Танчич. Мой жизненный путь /
2. ... Находится аэродром буквально в самом центре I...I Хортобадьской Пусты ... / «Известия», 2 июля 1990 /
3. Хортобадьские пастухи и батраки развязывают узлы I...I берцоовечьей костью ... /Ж.Мориц. Будь честным всегда /

Несмотря на подобные факты, «Словарь прилагательных от географических названий» приводит дериват «хортобадьский» - без примера-доказательства / Левашов 1986: 498 /.

II.2в Особую трудность вызывает иногда постановка ударения в тех или иных адъектонимах, мотивированных венгерскими топонимами, поскольку вопрос ударения венгерских слов в русском языке еще недостаточно изучен / Хайзер 1986б: 63-65 /. Нет сомнения, что заимствованные слова не сразу приобщаются к акцентологической системе заимствующего языка, но адъектонимы, по их структуре, это не заимствованные слова, а г и б - р и д н ы е с л о в а /Пете 1982: 71 /. Это значит, что в некоторых случаях сама морфематическая структура тех или иных адъектонимов / благодаря их «проницаемости» / приходит на нашу помощь в постановке правильного ударения

а/ в адъектонимах от однословных венгерских топонимов: печский; вацский ...

- б/ в адъектонимах, образованных ударными интерфиксами
- ай - /1/ ; - ий - /2/ ; - ан - /3/. Стракова 1978: IIб-IIв; Дементьев 1974: IIб - I20 /:
 - /1/ дунавечейский, лечейский, пелешейский ...
 - /2/ будийский, сентэндрийский, чугарийский ...
 - /3/ шарошанский, угочанский ...

В то же время префиксальное ударение имеют дериваты с интерфиксами -ен - /1/ ; - ев - /2/ :

- /1/ жолненский /← Жолна /; леченский /← Лече /...
- /2/ рожневский /← Рожне /

Много адъективных, образованных от венгерских топонимов, уже акцентологически кодифицировано «на лексикографическом уровне» / см. напр.: будайский, затисский: ВРС 1987: 104, 734; балатонский, дебреценский, надькенижский, ньередьхазский, рабский, сегедский, тисский, токайский, фехер-керешский, чепельский, Эгерский: Суперанская 1966: 246, 264, 302, 305, 317, 324, 336, 342, 348, 354 /, но в некоторых случаях наблюдается разноречие в лексикографических «рекомендациях»: альфельдский / Левашов 1986: 33 / - альфельдский / ВРС 1987: 30 /.

Цитированная литература

1. БОБРОВА 1987 - Т.А.Боброва. Словообразовательное варьирование в прилагательных от союзных республик. = РЯИШ, № 4
2. ВРС 1987 - Венгерско-русский словарь /Под общей ред. Л.Гальди / М.: Русский язык - Будапешт: Академия наук
3. ДЕМЕНТЬЕВ 1974 - А.А.Дементьев. О так называемых «интерфиксах» в русском языке. = ВЯ, № 4
4. ЕРМАК 1985 - В.Н.Ермак. Словопроизводство прилагательных от топонимов. Сб.: Русское языкознание. Вып. 11. Киев: Вища школа
5. КОБЗЕВА 1989 - Л.П.Кобзева. Вторичная суффиксация в катойконимах. Сб.: Русский язык. Механизмы собственного сборника. Вып. 2. Минск: Университетское
6. ЛЕВАШОВ 1986 - Е.А.Левашов. Словарь прилагательных от географических названий. М.: Русский язык
7. ПЕТЕ 1982 - И.Пете. Лексикология русского языка в сопоставлении с венгерским языком. Будапешт: Танкёньвада
8. ПОДОЛЬСКАЯ 1988 - Н.В.Подольская. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука
9. ПОТИХА 1970 - Э.А.Потиха. Современное русское словообразование. М.: Просвещение
10. СТАЛТМАНЕ 1989 - В.Э.Сталтмане. Ономастическая лексикография. М.: Наука
11. СТРАКОВА 1978 - V.Straková. Ruský přízvuk v přehledech a komentářích. Praha: SPN
12. СУПЕРАНСКАЯ 1966 - А.В.Суперанская. Ударение в собственных именах в совр. русском языке. М.: Наука
13. СУПЕРАНСКАЯ 1969 - А.В.Суперанская. Структура имени собственного. Фонология и морфология. М.: Наука
14. ХАЙЗЕР 1986а - Л.Хайзер. Способы образования прилагательных от венгерских топонимов In: Nemzetközi Szlavisztikai Napok, Szhely
15. ХАЙЗЕР 1986б - Л.Хайзер. Упражнения по русскому правописанию, транслитерации, транскрипции и словесному ударению. Будапешт:

Ташкенткиадо

16. ХАЙЗЕР 1988 - Л.Хайзер. Оттопонимические прилагательные, обладающие венгерской производящей базой.

In: A korszerűbb orosz nyelv-oktatásért
VIII. Pécs

RÉPÁSI GYÖRGYNÉ

A SZEMANTIKAI NEOLOGIZMUSOK KÉRDÉSÉHEZ

Az orosz beszélt nyelvi lexika egyik legjellemzőbb csoportját a jelzős szószerkezetekből szemantikai és formai kondenzációval keletkező -x(a) képzős főnevek alkotják, amelyek másodlagos nominációkként, más szóval, párhuzamos elnevezéseként működnek a nyelvben. Az esetek többségében a jelzett szó eliminálódik, s a jelző lép elő motiválóként: pl.: маршрутное такси → маршрутка 'iránytaxi'; актуальная литература → актуалка 'aktuális v. modern irodalom'; методическая книга → методичка 'módszertani könyv, leírás, útmutató' stb. Keletkezésük pillanatában s azt követően még egy ideig a nyelvközösség neologizmusokként értékeli őket, egészen addig, amíg az aktív szókészlet részeivé nem válnak (vö. Répási 1990 a).

Az említett főnevek körén belül van egy olyan csoport, melynek lexémái hangalakjukat tekintve teljesen egybeesnek a nyelvben már korábban meglévő szavak hangalakjával. Az alábbiak soroíhatók ide: визитка, временка, грунто́вка, железка, жестя́нка, иностранка, испанка, конфетка, пассажирка, резинка, секрётка, фигу́рка, швейцарка, шоколадка.

Ha a szókészlet történeti fejlődése felől közelítjük meg a fentiekben felsorolt lexémákat, akkor arra a következtetésre jutunk, hogy a már ismert, régi szavak átértékelődnek, és új jelentésre tesznek szert. E folyamat eredményét/eredményeit a nyelvészeti szakirodalom szemantikai neologizmusként tartja számon (vö. Pete 1989, 118).

A szó szemantikai tartalmából - mely lexikai, derivációs és

nyelvtani jelentésből tevődik össze - jelen dolgozatban az említett lexémáknak csupán a lexikai jelentésével foglalkozom, azon belül is elsősorban a szignifikatív (fogalmi) és a denotatív (jeltárgyakra utaló) jelentéselemmel. A strukturális (nyelvi rendszertől függő), valamint a konnotatív (stilisztikai, emocionális, expresszív és ideológiai) jelentéskomponens most kívül esik vizsgálódásaim körén. A felsorolt kompresszív szóalakok ismert, a Hadrovics-Gáldi-féle (a továbbiakban: H-G) orosz-magyar nagyszótárban is megtalálható jelentései képezik a lexikai jelentés szignifikatív komponensét, a hozzájuk képest szemantikai neologizmusként jelentkező komponensek pedig az új jeltárgyakra utaló denotatív jelentést. Vizsgált anyagomban (Répási 1990) a képzős szószerkezet-rövidüléssel keletkezett kompresszív lexémák új denotatív jelentései a beszélt nyelvi szférából valók. Az 1. sz. oszlopban a H-G szótárban is meglévő szignifikatív jelentés/ek szerepelnek, a 2. sz. oszlopban pedig az új denotatív jelentés/ek; ez utóbbiak többnyire kontextusban is, mivel több esetben csak így válik érthetővé az a jelentésmódosulás, amelyen az adott szavak átestek.

	1.	2.
<u>визитка</u>	'zsakett'	визитная карточка
		1. 'névjegy (kártya)'
		Вот - моя <u>визитка</u> .
		2. 'vminek a jelképe, emblémája'
		<u>визитка</u> , отлитая в бронзе
		'bronzba öntött jelkép'
<u>временка</u>	'kis vaskályha (ideiglenesen beállított)'	временная постройка
		'ideiglenes építmény, lakás, szoba, albérlet'
		1. Она сняла себе <u>временку</u> у вдовы одной в городе. Kivett magának egy szobát egy özvegnél a városban.

2. временный посёлок
'ideiglenes település
Города́ будущего начина́ют-
ся с временки.
A jövő városai ideiglenes
településekkel kezdődnek.

грунто́вка

1. 'alapozás'
2. műv. 'az alap-
szín megadása,
alapozás'
3. műv. 'alapszín'

грунто́вая доро́га
'földút, dűldút, kövezet-
len út'
Машина тащи́лась по пы́льной
грунто́вке.
A kocsi vonszolta magát a
poros földúton.

желе́зка

1. 'vasdarabka'
2. 'chemin de fer
(kártyajáték)
3. rég. 'vasút'

1. делать что-л. на полную
желе́зку
'teljes odaadással végez
vmi, úgy istenigazából'
2. tréf. gúny. 'ócskavas
(személyautóról), tragacs'
Вова мчитс́я на сво́ей же-
лэ́зке.
Vova száguld a tragacsán.

жестя́нка

1. 'bádogdoboz,
bádogedény,
konzervdoboz'
2. 'egy darab pléh
v. bádog, bádog-
darab

коро́бка из же́сти
tréf. гúny. tragacs (sze-
мélyautóról)
Он догово́рился насче́т ре-
монта ма́шины, и жестя́нку
забра́л.
Megegyezett az autójaví-
tásról, és elvitte a tra-
gacsot.

<u>инострáнка</u>	'külföldi, idegen nő'	Иностранная Литерату́ра 'világirodalmi folyóirat' Ты подписáлся на <u>инострáнку</u> ? Előfizetted (megrendelted) a világirodalmi folyóiratot?
<u>испанка</u>	1. 'spanyol nő' 2. 'spanyol nátha (tb.sz. nincs)	испа́нская па́ртия spanyol játszma (nyitás a sakkban) Возмо́жности <u>испа́нки</u> безгра- ни́чны. A spanyol nyitás adta lehe- tőségek határtalanok (vég- telenek).
<u>конфе́тка</u>	'cukorka, bonbon'	конфе́тная фа́брика cukorkagyár
<u>пассажи́рка</u>	'nőutas'	1. пассажи́рская маши́на 'személyszállító kocsi' 2. пассажи́рский авто́бус 'személyszállító busz'
<u>резинка</u>	1. radír, törölő- gumi 2. gumiszalag 3. gumiszál 4. жевательная ра́бочая гumi	рези́новый гидроко́стюм 'búvárruha' <u>Рези́нка</u> пропу́стила во́ду. A búvárruha áteresztette a vizet.
<u>секре́тка</u>	zárt levelezőlap	секре́тный замо́к 'titkos zár' Про́верю <u>секре́тку</u> на Во́лге. Ellenőrzöm a titkos zárat a Volgán.

<u>фигурка</u>	1. kis alak v. figura 2. szobrocska -	фигурное вождение (előírt figurális műveleteket végrehajtó) autóvezetés (slalom) секунды, затраченные на <u>фигурку</u> a slalomra fordított másodpercek
<u>швейцарка</u>	'svájci nő'	швейцарская система в шахматах <u>szakny.</u> svájci rendszerű sakkverseny Участники олимпиады много говорили о недостатках <u>швейцарки</u> . A verseny résztvevői sokat beszéltek a svájci rendszerű sakkverseny hibáiról.
<u>шоколадка</u>	'csokoládébonbon'	шоколадная фабрика 'csokoládégyár' Они вышли из автобуса у <u>шоколадки</u> . A csokoládégyárnál szálltak le a buszról.

Szóképzéstanilag és a szókészlet történeti fejlődése szempontjából a fenti példák a lexikai jelentés denotatív komponensének változását mutatják. A szavak használata szerint szótári és kontextuális jelentést különböztethetünk meg. A vizsgált kompresszív szóalakok elemzése során a kontextuális jelentés kerül előtérbe, mivel ez mutatja meg az azonos szótári jelentés realizálódásának egyedi eseteit. Ha ez a realizálódás túlságosan egyedi, akkor okkasionális (alkalmi) jelentésről beszélünk, ha pedig a nyelvközösség már befogadta az adott szót, akkor uzuális (szokásos) jelentéssel van dolgunk. A kompresszív szóalakok új deno-

tatív jelentését már szokásos jelentésként értelmezhetjük, mivel szótári adatokkal is rendelkezünk róluk, ahol nem szerepel mellettük okkasionális minősítés. A szótározott alapjelentés mellé tehát újabb mellékjelentések csatlakoznak, amelyek az alkalmi jelentésviszonyulások állandósulásával jönnek létre. A bemutatott szavak új jelentései alátámasztják Károly Sándornak azt az elvi megállapítását, mely szerint "a jelnek nincs külön szótári és külön kontextuális jelentése: a szótári jelentés a kontestusok alapján áll elő, beleértve kontextusbeli kötöttségeit. A jelentésbeli újítás vagy az újításra alkalmas kontextus viszont aktuálisan vagy potenciálisan új, szótári jelentést eredményez, először csak a beszélő és a hallgató "szótárában", később egy csoport vagy az egész nyelvközösség szótárában" (Károly 1970, 181).

Gyűjtött anyagomban csupa olyan szóval van dolgunk, amelyeknek "aktuálisan vagy potenciálisan új jelentését" a lexikográfusok még nem, vagy csak egynyelvű szótárakban illetve szógyűjteményekben regisztrálták. Nyilvánvaló, hogy a készülő új orosz-magyar nagyszótárban az általam 2. sz. oszlopban jelzett új jelentéskomponenseknek is szerepelniük kell. Vita tárgyát képezheti, hogy külön szócikkbe kell-e kerülniük, vagy a már ismert szócikken belül egy-egy új mellékjelentésként célszerű feltüntetni őket. Megítélésem szerint az utóbbi megoldás látszik célszerűnek, mivel a kompresszív lexémák keletkezése során a jelzős szerkezetből a főnév eliminálódása után a melléknév megmarad, és magában hordozza azt a szemantikai tartalmat, ami a formailag homoním lexémáknak tekinthető, a H-G szótárban önálló szócikkben szereplő lexémák alapjelentésével metaforikus vagy metonimikus alapon érintkezik.

Irodalom

- Károly 1970 - Károly Sándor: Általános és magyar jelentéstan. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pete 1989 - Pete, Иштван: Лексикология русского языка для венгерских студентов-русистов. Танкёньвикиадо, Будапешт.
- Répási 1990. - Répási Györgyné dr.: Főnevek az orosz beszélt nyelvben. Nyíregyháza.

Répási 1990 a - Répási Györgyné: Kompresszív szóalkotás az orosz beszélt nyelvben. (Orosz beszélt nyelvi főnevek és magyar nyelvi megfelelőik egybevető vizsgálata). Kandidátusi értekezés.

LACZIK MÁRIA

MEGJEGYZÉSEK A MELLÉKNÉVI SZÓSZERKEZETEKHEZ

(AZ ÖTNYELVŰ SZÓTÁR EGY OLVASATA)

I. "Melléknévi csoporton a melléknév bővítményeinek a szerkezeti egységét értjük" - Károly Sándor definíciója nyomán (1969, 159 l. /A melléknévi csoport. Ált. Nyelv. Tan. VI. 159-227./). Ezen bővítmények szintaktikai helyzete, más szófaji alaptagú szó-szerkezetektől eltérő volta sajátos strukturális jegyet kölcsönöz a szerkezeteknek. Szerkezet-alkotó képességgel elsősorban, de nem kizárólagosan a tulajdonságot jelölő melléknevek rendelkeznek. A melléknevek szemantikájából eredően a szószervezetek több csoportra oszthatók. Kiindulási alapként a Károly Sándor összeállította melléknévi osztályozásra támaszkodom, s ezen belül az összefüggés-reláció kifejezésére használatos melléknévi kapcsolódásokat vizsgálom, valamint azok orosz nyelvi megfelelőinek struktúráját. Ezek a szerkezetek két dolog közt fennálló kapcsolatot minősítenek, különösebb konkretizálás nélkül. Újabb bővítmények bekapcsolása a szerkezetbe a konkretizálást szolgálja.

Valaki/valami e g y e n l ő valakivel/valamivel.

A kapcsolat konkretizálása maga után vonja a szerkezet érvényességi körének a szűkülését is.

E g y e n l ő vmiben, vmijét tekintve, vminél fogva, ...

II. Vannak bizonyos kritériumok, amelyek az egyes relációkat vagy azok egy csoportját jellemzik. A vizsgált viszonyról el kell mondani, hogy

- a melléknevek jelentéstani osztálya kötött,
- az alany és a határozó kitétele egyaránt kötelező,
- lehetséges, hogy úgy az alany, mint a határozó un. cselekvés jegyű lehet (vö. Károly 1969, 192).

A szerkezetekben fellépő mellékneveket állítmányi szerepükben vizsgáljuk. A relációban használatos melléknevek száma eléggé

korlátozott. Károly az említett cikkében megnevez egy pár melléknevet, amely listához képest bizonyos szempontból kisebb a mi gyűjtésünk, más szempontból viszont gazdagabb. Gyűjtésünket az 1989-ben megjelent Melléknévi vonzatok és mellékneves szószerkezetek öt nyelven c. kiadvány alapján végeztük, amely jellegénél fogva nem tartalmaz egy sor olyan melléknevet, amelyet Károly idevon. A csoporton belül elkülönít kisebb alcsoportokat a melléknév jelentéstartalmától függően, különösebb kommentár nélkül. A határozói bővítmény formánса lehet rag a magyar nyelvben /-VAL, -VEL, -TÓL, -TÓL/ vagy pedig névutó /VMI ÁLTAL, VMI ALÓL/. Amikor azt vizsgáljuk, hogyan fejeződik ki ez a reláció az orosz nyelvben, előnyben részesítjük a melléknévi megfeleltetéseket, s ezzel együtt általánosan érvényes gyakorlati következtetésekre törekszünk.

1. Az első alcsoport a két dolog azonosságát, egyenlőségét, egybeesését emeli ki: 'azonos, egyenlő, adekvát VMIVEL'. Ide vonatkozik még gyűjtésünkben az 'egyenértékű, egyenrangú, egyértelmű, egyforma, egykorú' lexémák. Az orosz nyelvi megfelelők a 'равный, равносильный, равнозначный, тождественный, тождественный кому/чему-н.', de mivel a szerkezetben fellépő főnevek szemantikája nagyban befolyásolja, hogy az milyen melléknévvel kapcsolódhat (лексическая сочетаемость), így ennek következtében az 'одинаковый, однозначный, равный с кем/чем-н.' alkotott kifejezések is gyakoriak.

A jó fordítás egyenértékű az eredetivel.

Хороший перевод равноценен оригиналу.

A válasz egyenlő az elutasítással.

Ответ равносильен отказу.

A mellékneves kifejezéseken túl más szerkezetek is produktívak ebben a csoportban.

A barátom egykorú velem.

Мой друг одного возраста со мной/ровесник мне./Мой ровесник.

ő egyenrangú veled.

Он с тобой в одном ранге.

Vannak állandósult kifejezések, ahol a szó szerinti megfeleltetést nem bírja el a nyelv, s racionálisabb megoldásra törekszik:

A hallgatás egyenlő a beleegyezéssel. Молчание - знак согласия.

2. A második csoport a két dolog közötti korrelációt hangoztatja, ahol is a viszonyban érdekelt felek tulajdonságai egyenlő mértékben érvényesülnek. 'Kapcsolatos, rokon, határos, arányos, szimmetrikus, korrelatív, ellentétes VMIVEL' - sorolja Károly Sándor, s ezt a listát kiegészíthetjük még gyűjtésünkből. A magyarban egyértelműen -VAL, -VEL ragos névszó a bővítmény (instrumentális alak).

Leggyakrabban használatos melléknévek az oroszban, s azok bővítményei: общий, (не)совместимый, несравнимый, связанный, параллельный с кем/чем-н., míg a többi melléknév bővítménye részese-
setű főnév, mint противоречащий, противоположный, параллельный, пропорциональный, соразмерный кому/чему-н., ill. приуроченный, прилегающий к чему-н. Megjegyzést érdemel, hogy a számbavehető melléknévek döntő többsége igenév, s ez maga után vonja, hogy bővítményeikben megtartják igei eredetüket.

Ez a dolog összeegyeztethető az állással.

Это дело совместимо с моей должностью.

A sebesség fordítottnak arányos az idővel.

Скорость обратно пропорциональна времени.

Néhány magyar melléknévi főtagú szerkezet fordítása csak nem melléknévi alaptagú szerkezettel valósulhat meg.

3. Ez a korreláció a két dolog hasonlóságára épít: 'hasonló, hasonlatos VKIHEZ/VMIHEZ, VKIVEL/VMIVEL.

'Hasonlatos hozzám. Он похож на меня.

Eléggyé egyértelmű megfeleltetések, nem nagy variációs lehetőséggel.

4. Az ellentét, a különbözőség jellemzi a következő alcsoportot, amit az 'elválaszthatatlan, különböző, idegen, független VKITŐL/VMITŐL' lexémák jellemeznek. Az orosz nyelvben szinte minden itt használatos melléknév más-más kifejezési struktúrával él: независимый от кого/чего-н., неразлучный с кем/чем-н., неразрывно связанный с кем-чем-н. Szintaktikai viselkedésük magyarázata, hogy melléknévi igenevekkel állunk szemben.

Az elmélet elválaszthatatlan a gyakorlattól.

Теория неразрывно связана с практикой.

A fenti négy csoport közös jellemzője, hogy a szerkezetek szimmetrikus viszonyt fejeznek ki, ezért a relációban szereplő tagok felcserélhetők egymással.

A folyó párhuzamos az úttal, -- Az út párhuzamos a folyóval.

Река параллельна с дорогой/дороге.

Nem valószínűsíthető meg ez a párhuzamos mondat szerkesztési struktúra a további alcsoportok esetében.

5. Eltérő voltát, másságát, az adott dologtól való mentességet emeli ki az ötödik alcsoport. Az itt felsorolt melléknévek (mentes, terhes), kiegészíthetők a 'tisztá, állapotos' lexémákkal, az utóbbi csak bizonyos jelentésárnyalatában.

Mentes vmitől, vmi alól; tiszta vmitől:

Mentes/tiszta a rágalomtól/mindenféle gyanúsítástól.

Он вне всякой клеветы. Он чист от всяких подозрений.

Terhes vmivel:

- háborúval terhes hónapok - месяцы, чреватые опасностью войны
és csak a 'terhes vkivel' jelentés szinonimájaként lép be az 'átlá-
potos vkivel' melléknév.

Amikor a második fiával volt terhes/átlápotos ...

Когда она была беременна вторым сыном, ...

Az elméletileg meglévő szerkezet a 'terhes vkitől' - amikor is újabb bővítménnyel használatos a melléknév - annak is kérdésbeli változata, legfeljebb jogi berkekben hangzik el szemtől szembe.

6. A VMITŐL való függőség, a meghatározottság fogalmazódik meg a 'determinált, meghatározott VMI ÁLTAL, VMITŐL' melléknévi szerkezetekkel. Szótárunkból mindkettő hiányzik a már ismert besorolási elvek miatt. (Az orosz nyelvi megfeleltetésekhez használtuk: Русская грамматика, Москва 1980. II. különösen 55., 73-74; 293. Изд. Наука; Грамматика русского языка. II. Отв. ред.: В. В. Виноградов М., 1960. 301-310.)

III. Minden nyelv más eszközöket használ a valóság leképezésére. A magyar mint kiindulási nyelv adott szemantikai egységének kifejezésére az orosz eléggé változatos eszközökkel él. Legnagyobb létszámú a melléknévi megfeleltetés, s a bővítmény szerepében a részes- és eszközhatározós névszó. Az egyéb kifejezési formák között: igével, névszóval és előljárószóval alkotott megfeleltetések és szókapcsolatok.

STEINERNÉ MOLNÁR JUDIT

A KÉPES OROSZ SZÓKAPCSOLATOK SZÓTÁRA

A TERVEZÉS STÁDIUMÁBAN

A tervezett szótárban olyan szókapcsolatok összegyűjtésére kerülhet sor, amelyek kép(c)lességüknél, átvitt jelentésben való használatuknál fogva a nyelv expresszivitását is hivatottak bizonyítani.

A nyelv kifejező ereje (a nyelv tömörítő szándéka, szemléletessége, képisége, a nyelvi reáliák logikai megfelelése) motivációs erőként van jelen az órai szaktanári munkánkban.

Az egybevetés iránya a szótárkészítés során orosz-magyar. A képes szókapcsolatokban a népek nyelvi gondolkodásának, hagyományainak, szokásrendszerének, kultúrájának és életkörülményeinek sajátosságai fejeződnek ki.

A szókapcsolatok rendszerezése többféle tipológia alapján történhet: 1. lexikai - szemantikai tipológia (az összetevők önállósági foka és a jelentésmódosulás szerinti szemantikai csoportok: összeforrott szókapcsolatok, frazeológiai egységek, frazeológiai kapcsolatok, szintaktikailag kötött és alkalmi szókapcsolatok); 2. strukturális - grammatikai tipológia (a törzsszó szófaji hovatartozása dönt: verbális, szubsztantív, adjektív, adverbialis szókapcsolatok); 3. frazeológiai ekvivalencia szerinti, azaz a magyar megfelelő struktúrája alapján a fordíthatóság aspektusából, azaz egy szóval, frazeológiai egységgel vagy interpretációval fordítom-e magyarra az orosz szókapcsolatokat; 4. alaki tipológia (modellek szerinti tipológia).

Mivel e készülő szótár anyagából csak példaként szeretnék néhány szócikket közzétenni, a főszó szófaji hovatartozása alapján szubsztantív szókapcsolatokat mutatok be, ahol a függőszó melléknév.

E dolgozatomban a szubsztantív szókapcsolatok a tanítóképző főiskolák orosz nyelvi társalgási anyagából kerültek kiválogatásra.

1. академический отпуск 'évhalasztás'

Az akadémia szó Oroszországban felsőfokú iskolák nevéként szerepel, így az akadémiai melléknév iskolával kapcsolatos szókapcsolatokban használatos.

2. академический театр 'mintaszerű színház'

A szókapcsolatban az akadémiai melléknév jelentése az akadémiával mint a kultúra (művészetek, tudomány), legmagasabb rendű szervezetével függ össze.

3. академический час 'egyetemi óra'

Az akadémiai melléknév átvitt jelentésben használatos, vö. 'iskolával összefüggő'

4. делегатский билет 'küldött/delegátusi igazolvány'

профсоюзный билет 'szakszervezeti igazolvány/szakszervezeti tagkönyv'

профсоюзный билет 'diákigazolvány'

членский билет 'tagsági igazolvány/tagkönyv'

A felsorolt állandósult orosz szókapcsolatok azonos szemantikai fogalmat fejeznek ki, a magyar ekvivalenstől eltérően a билет szó 'dokumentum' jelentésben használatos. A magyar nyelvben egy ekvivalens van a különböző dokumentumtípusok kifejezésére - 'igazolvány', pl. водительские права 'gépjárművezetői igazolvány'; справка с места работы 'munkaadói igazolvány'; членский билет 'tagsági igazolvány'; удостоверение по водному спорту 'vízi jártassági igazolvány'.

Megjegyzendő: ор. экзаменационный билет - m. vizsgatétel

5. вылитый отец 'kiköpött apja'

Az ор. вылить ige alapjelentése: kiönt, megformál. Innen az átvitt jelentés: tökéletesen megformál, úgy, hogy az új szinte tökéletes hasonmása a formának. vö. ор. kiöntött apja - az apjának hasonmása.

6. зеленый театр 'nyári színház'

Szinonímák: летний театр 'nyári színház', театр под открытым небом 'szabadtéri színház'.

Az or. elnevezés eredete: ilyen típusú színházak parkokban, zöld területen találhatók.

7. зеленая улица 'zöld/szabad út'

vö. még frazeologizmus: дать зеленую улицу 'zöld utat biztosít'.

A vasutasok nyelvéből eredeztethető a kifejezés, ahol a zöld szín - szabad utat jelöl.

Mindkét nyelvben e kifejezések képesek.

A magyar nyelvben az utca szó csak egyenes jelentésben használatos, az orosz nyelvben 'út' jelentésben is.

8. комаринная порция 'kisadag'

A szókapcsolat belső formája egyértelmű, világos -a szűnyognyi adag a piciny állatnak megfelelően kevéske dózist jelent. Névátvitelről van szó (a mennyiségi jellemző alapján).

Magyar megfelelők lehetnek: 'félfogunkra való adag',
'egy madárnak sem elég'.

9. красный уголок 'kulturterem'

Szovjetizmus. A красный melléknév az orosz néphelyben, költészetben 'szép, fényes' jelentésben használatos, pl. красный денек, красная девица. vö. még: Красная площадь.

Innen eredeztethető a красный уголок magyarázata: ez a legfrekvenciáltabb, legfényesebb sarok, hely a házban az ikon alatt, ahová a vendéget is ültetik. Más jellegű etimológia: красный 'vörös' - mint a forradalom színe, mely származtatás mozgalmi jelleget kölcsönöz e melléknévnek.

10. медвежья услуга 'kétes értékű szolgálat'

A frazeologizmus szemantikájának alapjául az a körülmény, tény szolgál, hogy a medvével való találkozás semmi kedvezőt nem sugall, jósol az embernek. Alapul szolgálhat Krilov: A remete és a medve c. meséjének a tanulsága is.

11. народный театр 'népszínház'

Az orosz és a magyar nyelvben a lexikai háttér különböző. Az orosz nyelvben a szókapcsolat jelentése: népi jellegű színház, ahol a társulat a népből származó műkedvelőkből, nem hivatásos színészekből áll össze. A magyar nyelvben a szó szerinti fordítás a nép számára való tevékenységet fejezi ki.

12. носовой платок 'zsebkendő'

Az orosz szókapcsolat a funkcionális szemlélet bizonyítéka, az orosz szókapcsolat hallatán a tárgy funkciójára irányul a figyelmünk, azaz közvetlenül a tárgy rendeltetésére - orrkendő, a magyarban - zsebkendő, a tárgy használaton kívüli helyét jelöli a szókapcsolat.

13. родимое пятно 'anyaajegy'

Az orosz kifejezés logikailag adekváltabban felel meg a valóságnak mint a magyar.

Ki tudja, hogy az anyjától vagy az apjától örökölte-e a gyermek a foltocskát, tény, hogy e folt születésénél fogva van, adott az emberen.

14. сахарная пудра 'porcukor'

or. пудра 'púder' - jól jelöli az anyag jellegét.

15. сахарный песок 'kristálycukor'

A kristálycukor fogalmának jelölésére az orosz a песок 'homok' szó átvitt jelentését használja. E tény hatására keletkezett az or. печной песок 'folyami homok, fővény' szókapcsolat is.

Mindkét cukorféleséget jelölő adjektív szókapcsolat magyar megfelelőiben az oroszhoz képest a komponensek fordított sorrendje figyelhető meg a grammatikai egybevetés során.

16. - адресный стол 'címnnyilvántartó'

- справочный стол 'tudakozó'

- стол заказов 'megrendelési, előrendelési részleg'

Ezen a példákon magyarázható, hogyan motiválódik a стол elsődleges jelentéséből a másodlagos jelentés. A szókapcsolatokban az asztal szó hivatali jelentésben használatos.

- диетический стол 'diétás koszt'

- мясной стол 'húsos étkezés'

E szókapcsolatokban az alapjelentés átvitt jelentésben használatos és étkezést, kosztot jelent, s szintén az asztal szó metonimikus átvitelével van dolgunk. A másodlagos nomináció az alapjelentéssel mint az étkezés helyével függ össze.

17. телячий восторг 'naív lelkesedés'

A szókapcsolat jelentését meghatározza az e fajta lelkesedés és a féktelenül ugrándozó borjú viselkedése közötti hasonlóság.

A birtokos melléknév 'телячий' expresszíven szimbolizálja azt a tulajdonságot, naivitást, amely a szókapcsolatnak mint egésznek a megértésekor tárul fel.

Megjegyzendő, hogy a magyarban van gyermekes lelkesedés (kérdés) változat is, hisz a gyermek vő. ребенок közel áll a теленок szóhoz, mivel valamennyi -onok képzős orosz szó élőlény kölykét jelent, beleértve az emberét is.

18. чемоданное настроение 'utazás előtti hangulat'

E kifejezés példázza az orosz kifejezés szemléletességét, képiességét. Szó szerinti fordítása: bőröndhangulat. A képiség alapjául szolgál az a tény, hogy utazás előtt bőröndbe tesszük holmijainkat. A magyar nyelvben körülírással módunkban adjuk meg az ekvivalenst. De az orosz kifejezésben szereplő bőrönd szó motiváltságát alátámaszthatjuk más magyar kifejezésben való előfordulásával is: pl. a bőröndös emberével, ti. olyanéval, aki gyakran változtatja felelősségeit, barátait és közben személyes dolgait bőröndben viszi magával.

Ha egybevetem a két nyelv szókapcsolatait a valóság tényeivel, a környező világ objektumaival való logikai

megfeleltetésük szempontjából, megállapíthatom, hogy a két nyelvben a valósággal összefüggő logikusság és a szemantikailag adekvát szókapcsolatok expresszivitása nem mindig esik egybe, a két nyelv szókapcsolatai lexikai, grammatikai (morfológiai és szintaktikai) szinten eltérést mutatnak.

Módszertani jelentősége van azon koncepciónak, hogy a képes (metaforikus, metonimikus) szókapcsolatok szemantizálása során a belső formára kell a figyelmet irányítani, a valóság szegmentumának nyelvi képét kell kibontani, mely a szókapcsolatokban nyer kifejezést.

Rá kell mutatni az alapjelentésre, melyből a másodlagos jelentés (metaforikus, metonimikus) keletkezett. A módszerek alkalmazása a tanulók érdeklődését fokozza, s a tanítás hatásfokát emeli.

Az eltérések vizsgálatának célja:

- az interferencia kiküszöbölése;
- a nyelvi világkép mássága - motivációs erő, mely a nyelv kifejező erejét is bizonyítja;
- az egybevetéssel a jobb bevést, a hatékonyabb nyelvelsajátítást célozzuk.

Ha a képes szókapcsolatok összegyűjtése, elemzése módszertani célszerűséggel történik, a tervezett szótár gyakorlati haszna nem lehet kétséges.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОМОНИМИЯ
В СФЕРЕ РУССКО-ВЕНГЕРСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Для единой лексико-фразеологической системы языка характерны одинаковые системные связи. Важное место в системе парадигматических отношений между элементами структуры, как известно, занимают семантические оппозиции, в частности, полисемантические, синонимические, антонимические и омонимические противопоставления.

Одной из специфических проблем сопоставительного исследования фразеологической системы различных языков и двуязычной лексикографии является изучение фразеологической омонимии.

В литературе по изучению явления омонимии среди фразеологических единиц /ФЕ/ принято различать внутрифразеологическую и межъязыковую фразеологическую омонимию /Эмирова 1972; Сидоренко 1979 и др./.

И.И. Внутрифразеологическими омонимами принято считать фразеологизмы, полностью совпадающие по лексическому составу и грамматической структуре, но различающиеся по семантике. Напр.:

1. за глаза: 1. заочно, в отсутствие кого-либо /говорить о нём что-либо, смеяться над ним и т.п.; ср. венг.: *Vkinek a háta mögött /a távollétében/ beszél vkiről, szid, kinevet vkit, gúnyolódik vkin* 2. Не видя /купить, нанять и т.п./ *Látatlanban vesz meg vmit; ismeretlenül fogad fel vkit.*
2. за глаза: Вполне, с избытком /хватит, достаточно, довольно и т.п./ /М. 104/. ср. венг.: *Több, mint elég, bőségesen elég/futja; még sok is; bőven akad.* /К. 104/.

Внутрифразеологическая омонимия - явление очень редкое. М.И. Сидоренко считает, что число собственно фразеологических омонимов не превышает 100 ФЕ /М.И. Сидоренко 1966:253/. Однако несмотря на небольшой удельный вес фразеологических омонимов проблема разграничения полисемантических ФЕ от омонимических и презентация

их в одноязычных и двуязычных фразеологических словарях представляет большой интерес.

1.2. Фразеологические омонимы возникают в результате следующих процессов: 1. в результате случайного совпадения лексического состава и грамматической структуры фразеологизмов; 2. в результате распада фразеологической полисемии; 3. в результате эллипсирования ФЕ.

2.0. Изучению разных аспектов внутрифразеологической омонимии русского языка, а также межъязыковой омонимии в сфере лексики, посвящено множество работ: /см. библиографию о "ложных друзьях переводчика" в работе Сергея Влахова 1986/. Работы по изучению межъязыковой фразеологической омонимии исчисляются единицами /Ю.П. Гольцекер 1971, 1979; Вурм А.Ф. 1976, и др./. В венгерской фразеологической литературе уже имеются отдельные ссылки на наличие фразеологических омонимов в сфере венгерско-немецкой фразеологии, однако вопрос о русско-венгерской межъязыковой фразеологической омонимии ставится впервые. /Hessky 1986; Földes 1987/ При презентации фразеологического материала в венгерских толковых, одноязычных и двуязычных фразеологических словарях недостаточно отражаются полисемические и омонимические отношения во фразеологии, зачастую не разграничиваются полисемичные фразеологизмы от омонимических; нет никаких указаний на наличие межъязыковых фразеологических омонимов. В настоящей работе впервые делается попытка на выявление межъязыковых фразеологических омонимов в сфере русско-венгерской фразеологии. Материалом для анализа служат русско-венгерские фразеологические словари, а также двуязычные словари Хадровича Л.-Гальди Л. /см. библиографию/.

2.1. В разряд межъязыковых фразеологических омонимов мы относим разноязычные ФЕ, аналогичные по лексическому составу и грамматической организации, но имеющие совершенно разные значения вследствие индивидуально-языкового характера осмысления одного и того же образа.

Один и тот же фразеологический образ может связываться в сознании говорящих на том или ином языке с совершенно различными представлениями. Один и тот же факт отражения действительности может получить различное переносное осмысление в разных языках. Так например, русская ФЕ белая ворона /М.79/ и параллельная венгерская ФЕ fehér holló ➤ ritka, mint a fehér holló /ONG.h-826/

по своему происхождению восходят к латинскому прототипу alba avis albus socius и являются кальками латинской ФЕ /Ш.-16./ . Однако, если для носителей русского языка фразеологический образ, лёгший в основу латинской ФЕ символизировал человека, резко выделяющегося чем-либо среди окружающих его людей, отличающегося чем-либо, не похожего на них /М.79/, то у носителей венгерского языка этот же фразеологический образ вызывает представление о чём-то очень редком./Ср. венг.: ritka, mint a fehér holló = днём с огнём не найти; с.309/. В двуязычных русско-венгерских фразеологических словарях, за исключением словаря И.М.Дубровина-Клауди К.и трёхязычного фразеологического словаря В.И.Лавера-И.В.Зиканя, они ошибочно подаются как семантически эквивалентные друг другу ФЕ. Русская ФЕ в венгерском языке не имеет фразеологического эквивалента и переводится или фразеологическим аналогом или описательно.

2.2. В результате анализа особенностей русских и венгерских ФЕ нами выявлены следующие междязычные фразеологические омонимы:

1. Голова /котелок/ варит у кого-л. /М.III./: кто-л. сообразителен, догадлив, понятлив /=jól fog az /agya/ esze/ ср.венг.: fő a feje /ONG.f-424/: 'nagy gondban van, nagyon töpreng valamin' /=кто-л. сильно озабочен/. 2. Из кожи /вон/ лезть /М.223/: усердствовать, стараться изо всех сил. /=tűri magát vmi után; minden erejével azon van, hogy...; minden követ megmozgat; minden igyekezetét latba veti; minden tőle telhetőt elkövet /K.k-152; Л.-3.II.5./ . ср.венг.: Majd kibújik /majd kiugrik/a bőréből /ONG. b-1224/: a/nagyon örül' /=очень рад чему-л., кому-л./ b/'gorrant türelmetlen' /=очень нетерпеливый, взволнованный/ c/ 'nagyon bosszankodik' /biz./ /=кто-л. досадливый, раздражённый/. 3. Втрясти душу из кого-л. /М.98./: измучить угрозами, домогательствами и т.п. /='agyongyötör, agyonszekíroz'; 'fenyégetőzéseivel, követelőzéseivel meggyötör'/. ср.венг.: Kirázza a lelkét belőle /ONG. 1-435/: /kül.jármű/ nagyon összeráz' /=сильно трясёт, особенно о средствах транспорта/. 4. Посыпать голову /главу/ пеплом /М.347/: предаваться глубокой скорби, обычно по поводу какого-л. несчастья, тяжёлой утраты и т.п. /=gyászol vkit/. ср.венг.: Hamut hint a fejére: vál.átv.: /nyilvánosan/ megbán vmit /=публично/ раскаиваться в чём-л./. 5. Бить себя в грудь: каяться /В.г.-409/ /=megbán vmit; hamut hint a fejére/. ср.венг.: Veri a mellét: átv.is 'kérkedik' /Éksz/ /=хвастаться, бахвалиться/.

ЛИТЕРАТУРА

- I. Сидоренко М.И. О фразеологических омонимах. - Уч. зап. МОПИ им. Н.К.Крупской т. I60, Рус. язык. Вопросы русской фразеологии, I966, вып. II. стр. 25I-259.
 2. Эмирова А.М. Некоторые актуальные вопросы современной русской фразеологии, Изд. Самаркандского ГУ им. А.Навои, г.Самарканд - I972, стр. 84.
 3. Вури А.Ф. Сходство и различие русской и чешской фразеологии. "Русская речь", I976, № 4, стр. II4.
 4. Földes Csaba Aspekte phraseologischer Aquivalenz in der ungarischen, deutschen und russischen Gegenwartssprache. Diss.Iena: FSU I987.
 5. Hessky Regina Frazeológia. Nyelvészeti alapkérdések és német-magyar vizsgálati modell /német nyelven/, Kand.ért.tézisei, Bp. I985.
- Лексикографические источники
6. М.-Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А.И.Молоткова, Изд. 4-ое, стереотипное, М. "Русский язык", I986.
 7. K.- Keszthelyi Ernő Russzicizmusok. 5000 orosz szólás és kifejezés. Terra, I96I.
 8. Л.-З. Лавер В.И.-Зикань И.В. Русско-украинско-венгерский фразеологический словарь. Изд. "Радянська школа, Киев-Ужгород, I985.
 9. Гольцекер Ю.П. Фразеологическая омонимия в близкородственных языках /переводческий аспект проблемы/. - Уч. зап. СамГУ, вып. XIV, Вопросы фразеологии, I979, с. 96-I0I.
 - IO. Földes Csaba Magyar-német-ország beszédfordulatok. Tankönyvkiadó Bp., I987.
 - II. Д.-К.-Дубровин И.М.-Клауди К. Русские фразеологизмы в картинках "Русский язык" Москва I990.
 - I2. Ш.-Н.М. Шанский-В.И. Зимин-А.В. Филиппов Опыт этимологического словаря русской фразеологии Москва, "Русский язык", I987.
 - I3. Н.-Г.-Халрович Л.-Гальди Л. Русско-венгерский словарь. I-II, Ак.К. Бп. I974. Их же: Венгерско-русский словарь I977.
 - I4. ONG.- O.Nagy Gábor Magyar szólasok és közmondások, Gondolat, Bp. I966.
 - I5. Éksz.-Magyar értelmező kéziszótár, Akad. Kiadó, Bp. I978.
 - I6. Ért. Sz.-A magyar nyelv értelmező szótára, I-VII. Bp., I968.

SOPRONI ANDRÁS

Mottó

Kapitány: Hé, fűtő, mennyi?

Fűtő: Negyvennyolc!

Kapitány: Mi negyvennyolc?

Fűtő: Mi mennyi?

Tisztelt Kollégák!

Három esztendővel ezelőtt arról volt szó, hogy a Zrínyi Miklós Katonai Akadémia nyelvi előkészítő tanfolyama számára új orosz nyelvkönyvet kell írunk, és ezzel kapcsolatban szükségessé vált néhány probléma végiggondolása. A nyelvkönyvírás sarkallatos kérdései közé tartozik, hogy meghatározzuk és ellenőrizni tudjuk az adott időszak alatt elsajátítandó lexika mennyiségét, az új szavak adagolásának ütemét, a szavak egy egységen és a tankönyv egészén belüli ismétlődését, továbbá a szavak ismétlődése közötti intervallumot.

Mennyiségi kérdések csak akkor válaszolhatók meg, ha meghatározzuk a mért egységet, ezért volt szükség arra, hogy meghatározzuk, mit tekintünk a nyelvtanulás szempontjából a szókincs egységének. A tankönyvírási tervekkel egyidőben és ezzel összefüggésben felmerült az is, hogy szükség volna az orosz katonai szaknyelv gyakorisági szótárára. Egy ilyen szótár ha nem is etalon gyanánt, de legalábbis útmutatóul szolgálhat egy nyelvkönyv szóanyagának megtervezéséhez. Ha pedig ilyen igénnyel készül, szükségképpen figyelembe kell vennie azokat a kérdéseket, amelyek a tanlexika egységének meghatározásakor felmerülnek.

A lexikai egység meghatározásának az orosz nyelv esetében számos morfológiai és szemantikai problémája van, és ezeket a különböző szótárak különbözőképpen - nem egyszer egy szótáron belül is ellentmondásosan - oldják meg.

A morfológiai kérdések közé tartoznak az ilyenek: tekintsük-e egy egységnek a VID-párokat? hogyan tartjuk számon a -ся végű igéket? hogyan kezeljük a melléknévi igeneveket? külön szavaknak minősülnek-e a быстро, холодно

típusú határozószók vagy sem? hogyan tartsuk nyilván a szuppletív formákat?

Ezek a kérdések, ha bonyolultak is, mégiscsak formalizálhatók, valamilyen elvi alapon eldönthetők, és következetesen kezelhetők. A magam részéről az idegen nyelv tanításának szempontjait figyelembe véve hajlok arra a megoldásra, hogy minden kétes esetben a nagyobb részletességet eredményező eljárást válasszam, már csak azért is, mert ebből könnyű kiszámítani a durvább felosztás eredményét, fordítva viszont lehetetlen.

Sokkal nehezebb azonban a helyzet, ha megpróbáljuk figyelembe venni a homonímiát és a poliszémiát, és még inkább, ha a szókapcsolatok kérdéskörére is tekintettel akarunk lenni. Ne felejtjük el, hogy e kategóriák viszonylagosak. Joggal állapítja meg Gak: "Az elemzés finomságától függően az, ami egyik esetben homonímiának látszik, máskor poliszémiának minősülhet; amiben poliszémiát láttunk, egyetlen jelentéssé olvad össze; az, amit frazeologizmusként interpretáltunk, meghatározott jelentésű szavak szabad szókapcsolatává válhat, és viszont." (Гак, В.Г.: Об относительности лексикологических категорий в лексикографии. In: Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике, Москва, 1978. стр. 23-24.)

A kétnyelvű és értelmező szótárak - céljuknak megfelelően - másként kezelik a kérdéskör jelenségeit, mint a gyakorisági szótárak. Az előbbieket - az elemzés finomságának különböző szintjén - megkülönböztetik a homonimákat, a többjelentésű szavak egyes jelentésárnyalatait, a szókapcsolatok többé-kevésbé tág körét. A gyakorisági szótárak mechanikus szemléletűek, és sajnos legfeljebb a homonímia egészen nyilvánvaló eseteit jelenítik meg, de még ezt sem mindegyik.

Úgy gondolom, aligha van arra mód, hogy olyan gyakorisági szótárat szerkesszünk, amely akárcsak egy közepes értelmező vagy kétnyelvű szótár elemzésének szintjén vizsgálná a homonímia és a poliszémia jelenségeit. Vannak viszont olyan jelenségek, amelyek gyakorisági vizsgálata - a kontrasztivitás elvét is figyelembe véve - a nyelvoktatás céljából igen fontos volna, és megoldhatónak is látszik. Szeretnék ezek közül felsorolni néhányat.

Azt gondolnánk, hogy a terminusok terén nincs helye a homonímiának. Az Orosz-magyar katonai szótárat (Akadémia kiadó, Bp. 1976.) átlapozva mintegy két tucat olyan terminust találtam amely a magyar nyelv tükrében homonímiának minősülhet.

расчет	számvetés - kezelőszemélyzet
решение	elhatározás - megoldás
часть	rész - egység - szakterület
эшелон	lépcső - szerelvény

A magyar nyelvvel való összevetésben különösen szembeötlő az aktív és passzív jelentésű igékből képzett főnevek közötti különbség (amit az oroszok nem is érzékelnek!). Ezt hasznos volna nyomon követni az olyan szavaknál, mint

подготовка	előkészítés - előkészület
поражение	pusztítás - pusztulás
развитие	fejlődés - fejlesztés

Az igék osztályában külön kezelendők tartom a mozgást jelentő igéket, ha csakugyan mozgást fejeznek ki, és ha analitikus kifejezésekben csupán az igei funkciók kifejezésére szolgálnak. Ugyanígy kezelendők a belőlük képzett főnevek is.

Különösen fontosnak tartom az elöljáró szók jelentésárnyalatainak szétválasztását. Mindenképpen megkülönböztetendők tartom, ha egy elöljárószó két vagy több esettel használatos (в, на, по, за stb.). A magyar nyelvvel való összevetés ezesetben is élesen rávilágít egyes olyan jelentéskülönbségekre, melyek az orosz anyanyelvű számára nem szembeötlők.

Elgondolásaim megvalósítására az időközben bekövetkezett változások folytán nincs esély. Mindazonáltal, szinte csak az érdekesség kedvéért "kézi módszerekkel" elvégeztem egy kisebb vizsgálatot.

A vizsgált szöveg a В помощь командиру подразделения (M. 1962.) című könyv mintegy 15.000 szavas darabja. A könyv tartalmilag elavult, de számos katonai szakkönyv ismeretében állíthatom, hogy nyelvezete mintegy sűrítőménye a katonai nyelv valamennyi ágának. A korpusz persze, csekély, messzemenő következtetésekre alkalmatlan, de a számszerű eredmények talán így sem érdektelenek. A szavak jelentésének

megállapításához a Hadrovics-Gáldi féle Orosz-magyar szótárat vettem alapul.

Nézzünk egyetlen példát.

A в előjárószo a szövegben összesen 246-szor fordult elő. Ez 1,64%-nak felel meg.

Tárgy esettel 67 előjárós esettel: 179 előfordulást számoltam. Az arány csaknem 1:3, és ez igen figyelemre méltó jelenség. A szótárba felvett nyolc tárgy esetű használatból a szövegben csak öt fordul elő (-ba,-be: 39, -ra,-re: 6, időhatározó: 15, mérték- és módhat.: 3, állandó hat.: 2). Az előjárós eset nyolc lehetőségéből is öt fordul elő a szövegben (-ban,-ben: 184, -on: 5, időhat.:20, módhat.: 34, állandó szókapcs.: 8.) Megjegyzendő azonban, hogy a szótár felosztását kifogásolhatónak érzem: nem vehető egy kalap alá pl. a hoi kérdésre felelő valódi helyhatározó, és a в качестве, во взаимодействии с típusú összetett előjárószo.

Az ilyesfajta statisztikákból levonható következtetések hasznos útmutatást adhatnak a tanítandó nyelvi jelenségek összeválogatásában, életszerű gyakoroltatásában és az ismeretek realis felmérésében. Nagy kár, hogy az orosz nyelv héttérbe szorulása miatt a további vizsgálódás terét beszűkítette.

EGYED LÁSZLÓ

GYAKORISÁGI SZÓTÁR ÖSSZEÁLLÍTÁSA ÉS HASZNÁLATA

A KÉMIAI SZAKNYELV OKTATÁSÁBAN

Az idegen nyelvek oktatását csak akkor tarthatjuk hatásosnak, ha a tanulásban résztvevők tevékenysége olyan optimális eredmény-nyel kecsegtet, amelynek meghatározott igényeket kell kielégítenie.

Napjainkban bármelyik szakterület tudományos képviselője számára nélkülözhetetlen az idegen nyelvi szakirodalom ismerete, ugyanakkor a '80-as években egyre fontosabbá vált az idegennyelvi beszéd-készség, a külföldi tudományos- és munkakapcsolatokban a megfelelő tárgyalókészség, -képesség.

A szakszövegről, szakszövegfordításról napjainkban talán kevesebb szó esik, mint a '70-es, '80-as évtizedekben, de időszerűségét három szempont indokolja. Az egyik az általános nyelvészeti irodalom bővülése, másik a szakfordítási igény növekedése és ezek mellett az idegennyelv-oktatás korszerűsítésére irányuló törekvések gazdagodása.

A nyelvoktatással foglalkozó szakemberek megpróbálják felkutatni az idegennyelvi beszéd-készség hatékonyságát, az értő olvasás kialakítását növelő különféle módszereket, üdvözítő megoldásokat. Egyfelől lehetséges tehát empirikusan kipróbálni az idegen nyelvek tanításának "legújabb" módszereit azzal, hogy a gyakorlati kísérletek alapján figyelmünket a maximálisan legjobb eredményt biztosító módszerre fordítjuk. Másfelől a nyelvi érintkezést, a kommunikációt és az információs elméletre támaszkodva és ennek az elméletnek megfelelően a beszédet mint a nyelv által történő oktatási folyamatot tekintjük, feltételezve természetesen, hogy a beszéd és a beszédtevékenység minden konkrét esetben szigorúan funkcionális, és nem írja elő a nyelv használatát annak teljes terjedelmében. És lehet olyan következtetés is, mely szerint az

idegennyelv-oktatás módszertanában és a nyelvpszichológiában ismert korszerű módszerek segítségével folyik a szigorúan megválasztott nyelvi anyag /nyelv és beszéd/ megtanítása, amely a tárgy tartalmi oldalát alkotja.

A '80-as évek végén a szókincsminimumnak meghatározásában, szöszedetek, szógyűjtemények, különféle szótárak korpuszainak összeállításában egyre jobban terjed a számítógépes feldolgozás. E munka eredményeképpen jelennek meg alapos elemzések és felmérések után a számítógépek segítségével összeállított gyakorisági szótárak.

Lektorátusunk tudományos jellegű tevékenysége összetetalálkozott a Moszkvai Mengyelejev Vegyipari Egyetemen folyó kutatómunkával, amelynek célja az oktatási folyamat minél rövidebb idő alatt történő megvalósítása volt. Közismert tény, hogy a műszaki egyetemeken és főiskolákon a hallgatóknak jelentős mennyiségű szakcikket, szakkönyvet kell elolvasni a diploma elkészítéséhez. Ezt elősegítendő lektorátusunk kötelező fordítási penzumot ír elő a hallgatók számára. A nyelvet tanulóknak nem szükséges a nagy mennyiséget tartalmazó szótárakat tanulmányozni. Ide tartoznak a magyar műszaki szótárak, amelyek összeállítása az '50-es években történt. Így egyáltalán nem csodálkozhatunk, hogy a mai műszaki fejlődés, a korszerű technika, technológia szavai hiányoznak belőlük, és hogy a hallgatók nem szívesen használják, illetve alig érdemes használni. Egyszerűbb és célravezetőbb, a munkát jobban segítő megoldás is adódik. Éppen ezért merült fel annak szükségessége, hogy statisztika-vizsgálódásnak vessük alá az egyetemek képzésében jelentős helyet foglaló kémiai és kémiailag technológiai szövegeket angol, német és orosz nyelven. Ennek eredményeképpen született meg a négy nyelvű gyakorisági szótár elkészítésének terve.

Mindenek előtt azt kellett tisztázni, milyen tipikus témaköröket határozzunk meg az írásbeli közlés, és milyen tipikus szituációkat a szóbeli érintkezés számára, majd ezen témák és szituációk lexikáját kell statisztikusan beírni, azt meghatározott mértékben csökkenteni, hogy tanulni csak a statisztikus gyakoriságú lexikai anyagot kelljen. Ezzel elkerülhető olyan feladat kiűzése, hogy a nyelvet a maga "teljességében" próbálják a hallga-

tók tanulmányozni.

A munka elkezdésekor először ki kellett választani a konkrét tudományterületeket /esetünkben a kémiát és annak szakterületeit/, melyek a fő tematikai egységet képviselték.

A szótár összeállításában a következő kritériumokat vettük figyelembe:

1. szómezók,
2. többértelműség,
3. szóképzési lehetőség,
4. funkcionális és stilisztikai irányultság,
5. gyakoriság,
6. tematikai irányultság.

A tematikai irányultság olyan kritérium, amely a szótári egységeket annak a tematikának mind szűkebb, mind tágabb oldaláról értékeli, amely beletartozik a tudományos-technikai stílus keretébe, különösen jellemző az írásbeli formára. Ezzel párhuzamosan azonban ezek a szótári egységek különféle gyakorisággal felhasználhatók a beszélt nyelv tanulására, jöllehet e területen speciális vizsgálódást nem folytattunk.

Mint ismeretes, a nyelvstatisztikából a szaknyelv kutatás számára jól megválasztott módszer áll rendelkezésre. Lényege, hogy ezt a kiválasztott összességet vizsgáljuk, melyet meghatározott, tudományosan megindokolt rendszer alapján kapunk. A kiválasztás vizsgálata határozott elképzelést nyújt a fő egység jellemzőiről, de a pontos adatokkal kapcsolatos ellentmondásokra, az úgynevezett előfordulási /reprezentativitás/ hibáira is felhívja a figyelmet.

Véleményünk szerint az oktatási célra, valamint a szakemberek általi használatra szánt szótár összeállítására vonatkozóan elegendő, ha a benne lévő szavakat olyan gyakorisággal számítjuk ki, melyekre megfelelő megbízhatósággal garantálható, hogy a nagy összesség vizsgálata során azok legalább 1-2-3-szor előfordulnak. Esetünkben a szótárba olyan szavakat vettünk fel, amelyek legalább háromszor előfordultak. A megvizsgált szóösszesség 115.211 szóhasználatból állt az általános és szervetlen kémia /ez a tananyaghoz kapcsolódó irodalom/, és 30 ezer szóból a tudományos irodalom területén.

A szöveg kiválasztása során a következő elvek vezéreltek

bennünket:

1. a szöveg tematikai irányulása /az általános és szerves kémia fejezeteiből a legfontosabbakat válogattuk ki a felsőoktatási intézmények kémia-oktatási programjának megfelelően/;
2. a hallgató általános szakirányulása tematikájának elve;
3. a kapcsolatos szöveg és a szöveg információ-lezártágának elve.

A szófrekvencia összeállításának a technikája a következő szakaszból állt: a szóállomány számítógépre vitele, idegen nyelvű betűrendes szótárak összeállítása, "számítás", a szótárak egyesítése, azok kézi korrekciója, az egymásutániség és az átfelek megállapítása, gyakorisági szótár összeállítása, stb. Mint fent említettük, a szótár összeállításához 115.211 szóhasználatot vizsgáltunk meg. Tanszótár /I/ 1.216 szóalakkal a vizsgált anyag 85 %-át fedi a felhalmozódott gyakorisággal, azaz 90 ezer szó, a tudományos szótár /II/ 2.522 szóalakkal a felhalmozódott gyakorisággal a vizsgált anyag mintegy 87 %-át fedi.

Meg kell jegyeznünk, hogy a moszkvai összeállítókkal csak akkor kezdtük el a közös munkát, amikor már a mintavételre kijelölt anyagot meghatározták és a számítógépes feldolgozása megtörtént. Éppen ezért kellett a meglévő anyagot tovább szelektálni, illetve az egyetemi oktatás profiljának megfelelő és az eddigi tanítási folyamatban felhalmozódott tapasztalatok alapján a hallgatók eddigi fordításainál összegyűlt, leggyakrabban előforduló szavakból kibővíteni a saját céljainknak legjobban megfelelő gyakorisági szótárt. Az eltelt hat év bizonyította, hogy az egyetem néhány műszaki szakemberének segítségével meghatározott szójelentés egyértelműen elősegíti az azonosítást, és a szótár 3.000 ezer szömmennyisége elegendően fedi a hallgatók által fordításra kiválasztott könyvek anyagát.

GONDOLATOK A SZÍNELNEVEZÉSEK ELEMZÉSÉHEZ

(KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A LENGYEL ÉS A MAGYAR NYELVRE)

A nyelvek közötti eltérés, a mindenki számára egyforma valóság kultúránként, illetve nyelvenként különböző leírása a színek megnevezésében, a spektrum felosztásában különösen jól érzékelhető. Így például az indián nyelvekben /és a portugálban is/ két név szolgál a fekete jelölésére, az eszkimók pedig hóborította környezetük hatására több szót használnak a hó, illetve a fehér szín megnevezésére. Az ógörögnek viszont nem volt külön szava a zöld és a sárga színre. Nemritkán ugyanis valamely nyelvben egy szín különböző árnyalataira külön-külön szavak állnak rendelkezésre, míg egy másikban több színnek, színárnyalatnak csupán egyetlen közös neve van. Az utóbbi esetben ezt módosítják a világos, sötét vagy a kékes, sárgás, vöröses stb. melléknévvel.

A fenti eltéréseken kívül még alaki különbségek is fennállhatnak az egyes nyelvek között és az adott nyelven belül. A színt jelentő főnév és melléknév egyes nyelvekben formailag pl. alanyesetben megegyezik, más esetekben viszont eltérő, és van olyan nyelv /a lengyel/, amelyben külön alakja van a színt jelentő főnévnek és melléknévnek. A másik pólust az angol képviseli, ahol a két szófaj megformáltsága teljesen egyező.

A lengyel nyelv sajátossága, hogy a színeknek melléknévi alakjukon kívül van még főnévi alakjuk is, ami a használatban következetesen érvényesül. A melléknévi alak a többi nyelvhez, így a magyarhoz hasonlóan valamilyen főnév mellett áll, a főnévi alak viszont magát a színt, illetve a festéket jelöli; a színt jelölő főnév és melléknév formája eltérő, s így módon a két funkció alakilag is következetesen differenciálódik:

Melléknév	Főnév	Magyar megfelelő
zółty	zółcień vagy zółty	sárga
czerwoný	czerwień	piros, vörös
białkitny	białkit	kék
zielony	zieleni	zöld
fioletowy	fiolet	lila

Melléknévi példák:

zjawiają się tony pomarańczowe, fioletowe, szaroszrebrzyste;
barwy zółte przechylają się ku tonom cytrynowym;
listowie alei kryje tony granatowe, niebieskie, pomarańczowe

Főnévi példák:

białkit przyjaźnił się z zółcią, czerwień z zielenią;

nie ma czerwieni, zieleni czy lazarów;

zestawić barwy od ciepłych czerwieni i zółci ku zimnym zieleniom

Ezzel szemben az angol nyelvben a két alak kizárólag funkcionálisan válik külön; a főnévi és a melléknévi alak teljesen megegyezik:

Melléknévi használat:

green shadows; dark purplish stormclouds;
reddish hair and beard

Főnévi használat:

patches of pink or pale greeny-blue;

contrasts of blue and violet and yellow and a shrill green

Figyelemre méltó, hogy a főnévi használat esetén - a vizsgált anyagban - a színjelnevezés az of előljáró közbeiktatásával jelzős szókapcsolat részeként szerepel.

A német nyelvben a főnévi és a melléknévi alak - legalábbis alanyesetben - nem különbözik, viszont a színeket jelölő szavakra is érvényes az a német nyelvre jellemző általános szabály, hogy a főnév nagybetűvel, az összes többi szófaj pedig, így a melléknév is kisbetűvel írandó. Ezenkívül a ragozás során a melléknévek és a főnevek is a nekik megfelelő végződést kapják:

Melléknév:

die schwarzen Stangen; den weissen Rauch;
die Einfachheit des blauen Gewandes

Főnév:

Blau, Rot, Weiss und Gelb verherrschen;

aus zwei Farben, Rosa und Grün baut er das Bild

Az orosz nyelv többnyire a melléknévi alakot használja, bár a красный - "vörös, piros" kivételével minden színnek van főnévi alakja is, ez azonban csak ritkán használatos. A főnévi változat alkalmazása helyett az orosz a цвет, краска, тон - "szín", "festék", "színárnyalat" stb. általános jelentésű főnév elé helyezi a konkrét színnév melléknévi alakját:

одежда красного цвета; зеленые и синие цвета;

желтые и золотистые тона

A fentiekén kívül a színnév mellett előfordulhat még a пятно, полоса, гамма - "folt", "csík", "színskála" főnév is.

A magyar nyelvnek a színek terén is megmutatkozó fő jellegzetessége, hogy alanyesetben a főnév és a melléknév formálisan megegyezik, egyéb esetekben pedig a melléknév továbbra is változatlan marad, a főnév ezzel szemben a magyar némenek minden ragját, ill. jelét megkaphatja. Tehát pl. a sárga melléknévi formája változatlan, főnévi funkció esetén viszont lehet sárgák, sárgát, sárgával, sárgában, sárgája, sárgáinak stb.

Melléknévi alak:

smaragdzöld pázsitból; a nők rózsaszínű és fehér szoknyáján; sárga állványok; kék háttér

Főnévi alak:

kadmiumsárgák, pirosak, zöldek fürdenek a napfényben; a háttér zöldjei; a nap pirosa

A lengyel és a magyar /továbbá a német és az angol/ nyelv között szembeszökő a különbség abban, hogy a lengyel négy szót /niebieski - niebieskoś, białawy - biał, granatowy - granat, modry - főnévi forma nincs/ használ a kék szín jelölésére, a magyar - a némettel és az angollal egyetemben /blau - Blau, ill. blue/ - pedig csak egyet. Az oroszban két elnevezés van: a синий és a розовый. A magyarban viszont a czerwony = czerwień-nek van két megfelelője: a piros és a vörös.

A vegyi úton előállított festékek, színek neve a vizsgált nyelvekben hasonló, de kivételt képez pl. a cinóberyörös, amely az angolban vermilion, az oroszban pedig краснобаг.

A színnevet tartalmazó összetett szavak vonatkozásában is

megállapítható, hogy a lengyelben a jelzői funkcióban levő melléknév általában preminális helyzetben áll, míg a szóösszetételek esetében a melléknév posztminálisan helyezkedik el. A niedźwiedź brunatny - barnamedve szintagmában a brunatny színnév az állatfajtát jelöli. A magyar viszont az egybeírás-különírás alkalmazásával különbözteti meg a szabad és a többbékevésbé lexikalizálódott kifejezéseket, ami a színekre is érvényes.

A konkrét színnéven kívül eltérések mutatkozhatnak egyes tárgyak, jelenségek színének megnevezésében, továbbá az állandó szókapcsolatokban, elvont fogalmakban, illetőleg hasonlatokban, szólásokban szereplő színekben is. Így pl. a biały jak śnieg hasonlatban szualit hasonló szóelem a lengyelben is és a magyarban is /hófehér/ egyforma, viszont a czerwony jak burak magyarul inkább tűzpiros vagy vérvörös, bár létezik a cékla kifejezés is.

Nem szerepel színnevezés a lengyel szimbolikus czarna rozpacz metafora magyar megfelelőjében: "szörnyű vagy végső kétségbeesés". Ezzel szemben a lengyel "marchewka" - sárgarépa magyar változata tartalmaz színnevet. Hasonló jelenséggel van dolgunk az orosz чёрный - fekete színjelentésű melléknév magyar /és más nyelvű/ fordításaiban. Ez a szó ugyanis kitűnik polyszemiájával. A чёрный металл jelzős szóösszetétel azt jelenti, hogy "vas és acél", a чёрная работа a "dolgozó szombat", a чёрный ход "hátsóbejárat", a чёрная работа pedig "durva megmunkálás".

Az is előfordul, hogy mind a két vizsgált nyelv színszimbolikát alkalmaz, de különbözőt. Erre példa a жёлтый как зависть szólás, amely az angolban "zöld az irigységtől" - green with envy alakban található meg. Ugyanígy a lengyel marzyc o niebieskich migdałach fordulat magyarul úgy is fordítható, hogy "a rózsaszínű fellegekben jár", vagyis elérhetetlen dologról álmodozik, ábrándozik. Szó szerinti magyar jelentése: "kék manduláról álmodozni".

HEGEDÜS IMRÉNÉ

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ И МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ НЕСООТВЕТСТВИЯ

Наблюдения показывают, что русский язык часто для характеристики действия выбирает более конкретные, более специальные глаголы, чем венгерский и французский, глаголы, указывающие своей внутренней формой на динамические аспекты действия и, таким образом, представляющие конкретизацию /см. Гак 1968 10, 12, 13/. Венгерский язык использует глаголы более десемантизированные, в которых внутренняя форма утратила своё актуальное значение и обозначение сводится по преимуществу к констатации совершающегося факта. Это можно подтвердить несколькими примерами: ajánlatot tesz - выдвигать/выдвинуть предложение /в - р, I, 22; р - в, II, 242/, bejelentést tesz - заявлять/заявить /в - р, I, 186; р - в, I, 523/, borogatást tesz vmire - отавить/поставить компресс /на что-л./ /в - р, I, 276/, borst tesz vmibe - перчить/поперчить /в - р, I, 277/, célzást tesz - говорить намерениями /в - р, I, 308; р - в, I, 891/, ellenszolgáltatást tesz - отплачивать/отплатить /услугой за услугу/ /в - р, I, 519; р - в, I, III6/ и т. п. Для того чтобы преодолеть межъязыковые несоответствия в лексической сочетаемости, следует вскрыть причины её возникновения и создать ключи к поиску правильных соответствий сочетаемости. Задача эта чрезвычайно сложная и сложность её заключается в том, что лексическая система языка не является такой закрытой системой, как например, грамматическая и фонетическая. В последнее время прилагаются большие усилия в создании источников в области описания лексической сочетаемости в русском и венгерском языках. Это "Словарь сочетаемости слов русского языка" /СССРЯ/ под редакцией П. Н. Денисова и В. В. Морковкина, а также двутомник "Русский глагол - венгерский глагол. Управление и сочетаемость". I - II, авторы Ю. Д. Ап-

ресян и Эрн Палл. Лингвистическая ценность этих источников заключается в том, что в них собран богатый языковой материал и подсказаны пути и методы исследования внутриязыковой и межъязыковой сочетаемости. Само по себе учение о сочетаемости лексем отделилось от лексикологии в самостоятельную отрасль языкознания в течение последних 30-35 лет /см. Копыленко 1973, 3/. Сопоставительное изучение лексической сочетаемости имеет приблизительно такую же давность. Изучение лексической сочетаемости в сопоставительном плане помогает более эффективной направленности обучения практическому пользованию иностранным языком. Сопоставление вскрывает такие особенности строения языка и механизма его функционирования, знание которых необходимо для выхода в активное владение языком. Особенности строения языка становятся очевидными на фоне расхождений в структуре различных языков, в семантической организации речи, в лексической сочетаемости. Сопоставительное изучение лексической сочетаемости, помогающее преодолеть межъязыковые несоответствия, вызываемые различными причинами, в частности, несовпадением объёмов значения слов в разных языках или различных внутренних форм слов, описывающие в этих языках аналогичные ситуации, следует проводить в дифференцирующем плане. Большинство слов обладает многозначностью, которая вытекает из соотношения языка и реального человеческого опыта. Полисемия - это следствие той диспропорции, которая существует между ограниченным числом знаков языка и огромным количеством понятий, которые находят выражение в языке. Одно из значений слова обычно является главным /основным/, хотя иногда основными могут быть 2 - 3 и более значений, "сосуществующих друг с другом и соперничающих за приоритет во внутрисловной системе значений" /Кузнецова 1969, 84/. Основное значение - это значение общественно наиболее важное, с которыми носители данного языка в первую очередь связывают звуковой комплекс, все остальные значения - это система, определяемая содержанием главного значения. Неглавные вторичные значения могут содержать в себе некоторые элементы содержания главного

значения наряду с новыми элементами содержания, приносимые контекстом. Под контекстом можно понимать и словосочетания как совокупность синтаксических и морфологических средств. Значение и смысл семантики знака рассматривается, обычно, на двух уровнях: денотативном и сигнификативном. "Денотатом знака называется класс обозначаемых им фактов, а сигнификатом - общие признаки всех фактов этого класса" /Апресян 1974, 60/.

Сфера конструктивно организованных или конструктивно обусловленных значений очень сложна. Большое количество лексических значений слов неотделимо от строго определённых форм сочетаемости этих слов с другими словами. Под лексическим значением глагола будем понимать внутреннюю сторону слова, определённым образом соотносённую с понятием, но имеющую в отличие от понятия дополнительные характеристики: значение части речи, стилистические и эмоциональные элементы. Значение слова и глагола, в частности, представляет собой совокупность лексико-семантических вариантов. Можно говорить о семантическом опустошении глагола тогда, когда он теряет способность соотноситься с объектом действительности, т. е. десемантизируется. Такой глагол отходит от своего первоначального значения и выражает общие отношения и связи, конкретизируемые его семантическим окружением. Иногда глагол достигает крайней степени десемантизации, уходясь морфемам, удаляясь от своего основного словарного значения. Мерой определения, насколько важно слово, глагол в данном случае, в лексике должна служить не только частота употребления и не только употребление его в номинативном значении, но и определение его места в лексике, диапазон его расширенных употреблений, происходящих, в основном, тремя способами: использование слова в переносном значении, использование слова во фразеологизмах, использование слова в служебной функции /см. Гак 1977, 33-34/. Вследствие широты употребления глагол *less* например, обладает высокой степенью лексической сочетаемости и смысловая структура его сложнее, чем у других глаголов типа *verba faciendi*. Сам по себе он обладает малой

информативность и довольно высокой степень частотности по сравнению с другими глаголами такого типа, а частотность и значение слова находятся в пропорциональном отношении. Глагол семантически более ёмок, чем существительное и другие части речи. У глагола больше всего синтаксических признаков. "Глагол самая сложная и самая ёмкая грамматическая категория русского языка. Глагол наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи" /Виноградов 1972, 337/. По степени комбинаторных свойств номинативного значения глагол опережает только существительные; на первом месте стоят существительные, затем идут переходные глаголы, вслед за ними непереходные. На основании этого можно предположить, что больше всего свободных связей /свободных словосочетаний/ у существительных и переходных глаголов /см. Виноградов 1972, 29/. Не только в номинативном /первичном значении/ но и во вторичном значении чаще всего выступают глаголы и среди них глаголы наиболее общие по значению. С такими глаголами широко сочетаются отвлечённые существительные, т. е. названия свойств, качеств, признаков, действий. Лексическое значение таких существительных противоречит грамматическому значению формы В. п., обозначающей предмет, подвергаемый воздействию. Благодаря этому противоречию глагол также утрачивает черты конкретности, передавая лишь общее значение процесса, содержание которого выясняется из существительного. Не обозначая реального предметного воздействия, форма В. п. тем не менее представляет действия и свойства в качестве предмета, номинативно, поэтому её значение в данном случае может быть охарактеризовано как конкретное номинальное. Связь глагола и существительного при номинальном значении надёжной формы очень тесная, так как их значения взаимообусловлены. Сочетания такого рода являются устойчивыми, выбор глагола зависит от существительного и наоборот. Можно сказать vkínél látogatást tess - наносить/нанести визит кому-л. /в - р, II, 2I; в - р, 1976, 444, 726; р - в, I, 158, 894; Кестхей, 29/, но нельзя сказать производить визит, с глаголом делать можно сочетать существительное шаг, предложение, но нель-

зя сочетать просьба, внимание и т. д. За внешним орфоэпическим и орфографическим различием глаголов делать, производить, вешать, заниматься не кроется больших семантических различий, все они значат 'делать то, что обозначено подчинённым существительным', а выбор того или иного существительного определяется исключительно требованиями лексико-семантической сочетаемости.

При внутриязыковом сопоставлении фразы с одним и тем же глаголом отличает друг от друга совокупность дистрибутивных признаков, т. е. совокупность дистрибутивных признаков помогает реализовать различные значения глагола в пределах одной фразы. Например: Они выпустили 100 снарядов. Фраза может значить: Они произвели 100 снарядов и Они расстреляли 100 снарядов, т. е. во фразе Они выпустили 100 снарядов значение глагола уточняется в развёрнутых фразах: Они выпустили 100 снарядов /на конвейере; по окнам, из пушки/см. Апресян 1967, 80/. При междязыковом сопоставлении такую совокупность дистрибутивных признаков даёт один из языков, при помощи которой можно распознать разницу в семантике. Так, семантику глагола обнажать/обнажить в ПЯ помогают раскрыть фразы ИЯ: födeltlenné tesz vmit, kopárrá tesz vmit, látthatóvá tesz vmit, mestelenné tesz vmit, csupaszává tesz vmit /в - р, II, 20, 283; р - в, I, 1012/. В первом случае фраза ИЯ несёт семантику 'не покрыт ничем', во втором случае - 'сделать голым, обнажённым', в третьем случае - 'сделать видимым', в четвёртом и пятом случаях - 'сделать видимым, удалив какое-л. препятствие'. Семантику глагола обострять/обострить в ПЯ помогают раскрыть фразы ИЯ: teszultté tesz, finomná tesz, szemrehányóbbá tesz makacsságot /в - р, I, 778; р - в, I, 1018; Е. Е., 1971, 629; Э. Э., 1974, 798/. В первом случае фраза несёт семантику 'сделать более напряжёнными', например, отношения; во втором случае - 'сделать более острым', например, слух, обоняние; в третьем случае - 'сделать более чувствительной придирчивость'. Семантику глагола окультуривать/окультурить в ПЯ помогают раскрыть фразы ИЯ: művelésre alkalmassá tesz, tegyésztesre alkalmassá tesz, termesztésre alkalmassá tesz, kulturálttá tesz

/р - в, I, I058, I46I; в - р, II, 326, 968/. В первом случае фраза несёт семантику 'обработать для полезного использования', например, почву; во втором случае - 'выращивать животное не в диких условиях, вывести племенное животное'; в третьем случае - 'выращивать растение не в диких условиях, сделать растение полезным в сельском хозяйстве'; в четвёртом случае - 'сделать культурными условия, быт'. Сочетаемостные свойства слова являются важнейшей смысловразличительной характеристикой, и поэтому их описание важно для осмысления лексической семантики.

Сокращения

В. в. - винительный падеж; ИЯ - исходный язык; ПЯ - переводящий язык; РЯЗР - Русский язык за рубежом, журнал Института русского языка имени А. С. Пушкина; СССРЯ - Словарь сочетаемости слов русского языка. Под редакцией П. Н. Денисова и В. В. Морковкина. Издание 2-ое, исправленное. "Русский язык". М., 1983; Э. Э. - Ласло Немет. Эгетё Эстер. М., 1974; в - р, I-II - Magyar-orosz szótár, szerkesztette Hadrovics László - Gáldi László. Ötödik, változatlan kiadás. I-II. Akadémiai Kiadó. B., 1974; в - р, 1976 - Magyar-orosz szótár. 4000 címszó. Főszerkesztő Gáldi László. Akadémiai Kiadó. M-B, 1976; р - в, I-II - Orosz-magyar szótár, szerkesztette Hadrovics László - Gáldi László. Negyedik kiadás. I-II. Akadémiai Kiadó. B., 1971; Э. Э. - Németh László. Éggető Ester. Regény. B., 1971.

Список литературы

1. Ю. Д. Апресян. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. Изд-во "Наука". М., 1967.
2. Ю. Д. Апресян. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., "Наука". 1974.
3. В. В. Виноградов. Русский язык /грамматическое учение о слове/. Издание 2-ое. Изд-во "Вышая школа". М., 1972.
4. В. Г. Гак. Русский язык в зеркале французского. Очерк второй. Обозначение устойчивых предметных отношений в русском и француз-

ском языке. РЯЗР, 1968, № I, 8-13. 5. М. М. Копыленко. Сочетаемость лексем в русском языке. Пособие для студентов. "Просвещение". М., 1973. 6. Э. В. Кузнецова. О критериях выделения основного значения слова. РЯЗР, 1969, № I, 80-84. 7. СССРЯ - см. "Сокращения". 8. J. D. Апресян - Pál Erna. Orosz ige - magyar ige. Vonzatok és kapcsolódások. I-II. Tankönyvkiadó. B., 1982. 9. Russzifiszások. 5000 orosz szó és kifejezés. Szerkesztette Keszthelyi Ernő. Terra. B., 1961.

С. С. ПАНЬКО /Київ/

УТОРСЬКО-УКРАЇНСЬКІ /УТОРСЬКО-РУСЬКІ/ СЛОВНИКИ І РОЗМОВНИКИ
У XIX-XX ст.

Думка про підготовку пропонованого повідомлення виникла унаслідок розгортання жвавої наукової дискусії, ба більше - загострених суперечок серед широкого загалу як українського, так і угорського громадянства щодо літературної мови русинів-верховинців у межах прикарпатських територій - складових частин історичної Угорщини.

Обсяг залученого для аналізу матеріалу визначається, крім того, і тією обставиною, що значна частина українців, стикаючись з угорською мовою чи то в практичному житті, чи то в перебізі навчання, досі переважно користується угорсько-російськими та російсько-угорськими словниками. Тим-то, на нашу думку, до чинників, що обумовлювали розвиток угорсько-української зіставної лексикографії, необхідно зарахувати також і факти видання угорсько-російських і російсько-угорських лексикографічних праць не тільки у другій половині XIX століття, але й із певними застереженнями - в останні десятиріччя нашого вже часу.

Беручи до уваги сказане, звернімося до "Русско-мадярського словаря" Александра Митрака /Ужгород, 1881-1884/. Автор словника спирається на тогочасну книжну російську мову як на літературну мову карпатських русинів - реєстр російських слів укладено на основі кількох поширених тлумачних і перекладних словників російської мови; до цього додаються "наші угро-руські областні слова". А. Митрак не був мовознавцем з фаху, і тому не дивно, що у його словнику дуже мало суто лінгвістичної інформації: є лише окремі позначки для частин мови та сфер вживання

слова у певному значенні. Зовсім відсутня у словнику фразеологія та приклади слововживання; цей недолік колишній власник словника /ex libris Tagányi Károly/, що зберігається у державній бібліотеці ім. Сеченї, намагався надолужувати самотужки: при слові случаться бачимо, наприклад, дописане від руки случись же как на грбхъ і утор. відповідник - vsegerencsétlenségére az történt, hogy... /с.682/.

У 1883 році у Будапешті виходить друком відомий "Русько-мадярський словарь" /написавь Ласловь Чопей/. Історична роль цього словника у тому, що автор його, покликаючись на М.Костомарова, чи не вперше на Закарпатті недвозначно вказує на істотну різницю між російською та руською /українською/ мовами і вважав саме останню природною для русинів-верховинців. Словник відбив лексичний склад південнокарпатських українських говорів, проте й увібрав надто багато слів чисто угорських.

Долучаються до названих джерел і "Мадярсько-руський словарь", який 1922 року видали в Ужгороді, зберігши авторство А.Митрака, його послідовники, та особливо "Мадярсько-руський словарь" під редакцією Е.Бокшая, Ю.Ревая і М.Брацайка /Ужгород, 1928/. Укладачі останнього у "Передслові" одразу проголошують: "Самостійність руського /малорусько-українського/ языка філологія вповні доказала". Словник має непоганий науковий апарат, розкриває морфемну будову слів, дає цікаві словосполучення: levenni a telefon kagylót - повбєсити слухову трубку /слухачку/ - с.197. Виразний місцевий колорит словника може дати підстави сучасним прибічникам окремої літературної мови карпатських русинів /чи не варто було б, якщо така мова справді утвердилася б у високохудожніх творах, називати її - в е р х о в и н с ь к о ю ?/ побачити у

RUTÉN-MAGYAR

S Z Ó T Á R.

Arlige: „Ne vengessétek kiédet.
Az idő eljar!”
Kis János.

BUDA

CSOPEI LÁSZLÓ.

A MAGYAR TUD. AKADEMIÁTÓL FENKESHAZI-JUTALOMMAL KÖNZÖRIZVOTA
PÁLYIARU.

Bolli ára kldre: 2 for 20 kr.

BUDAPESTEN.

A MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAM TULAJDONA.

1883.

РУССКО МАДЯРСКИИ

С Л О В А Р Ъ.

Мotto: Не жарни словъ чаетъ:
Его чаетъ ся живётъ.
Дмитрий Лихачевъ.

НАИЗДАТЕЛЬ

ЛАСЛОВЪ ЧОНЕЙ.



МАДЯРСКА КОРОЛСКИ АКАДЕМИ НАУКЪ ПРИСТАВКА
НА КОНЕЦЪЗЪ ПРЕНЦИ, ФКЕЛШТАНИ.

Цена во перенести: 2 зол. 20 кр.

У БУДАПЕШТЪ.

ВЛАСТНОСТЬ МАДЯРСКОЕ КОР. АГРЖАВЫ.

1883.

MAGYAR-RUSZIN SZÓTÁR

МАДЯРСЬКО-РУСЬКИЙ СЛОВАРЬ

Magyar-Ruszin szótár.

Szerkesztették :

Boksay Emil, Révay Gyula
és Dr. Brascsakó Mihály.

Под редакцією :

Емиліяна Бокшая, Юліяна
Ревая и Др. Мих. Брацайка.

Redag. t-vo Podkarpatskoje Rusi

Выдана Педар. Т-ва Подкарпатскої Руси в Ужгороді.

Число : 32.

Друкарня ОО. Васмалія в Ужгороді. Раковци ул. ч. 54.

1928

Uzhhorod

8

цьому словникові разом із словником Л.Чопея підвалини бажаної для них мовної традиції.

Якісно новим кроком у розвитку угорсько-української словникової справи став добре відомий фахівцям "Угорсько-український словник" за редакцією О.М.Рота, Ю.М.Сака, П.П.Чучки /Будапешт-Ужгород, 1961/. Доводиться тільки пошкодувати, що через різні обставини він не набув такого поширення, на яке із повним правом заслуговує. Укладений цей словник таким чином, що однаковою мірою придатний як для українців, які вивчають угорську, так і для угорців, які вивчають українську /детальні морфологічні характеристики слів різних частин мови, вичерпні таблиці словозміни, оригінальний нарис граматичної будови угорської мови/. Багатий словник і на фразеологічні паралелі, які можуть задовольнити і найвибагливішого мовного гурмана, пор.: nem kell a káán is csomót keresni - не за всяку провину кием у спину /с.323/ тощо. Добре враження справляє і парний йому "Українсько-угорський словник" /Будапешт-Ужгород, 1963/, укладачем якого є Л.Катона. Щоправда, граматичної інформації тут значно менше, бідніший і фразеологічний матеріал, дуже мало прикладів слововживання. Та де-не-де і в цьому словникові натрапляємо на образні вислови на кшталт: багато слів та мало глузду - sok beszédnek sok az alja.

Зовсім не дослідженою сторінкою в історії методики практичного вивчення угорської та української мов у шкільництві карпатського краю залишаються, за висловом П.Магочія, "несеренчливі проби дакотрых авторуў" створити у сорокових роках нашого століття кілька розмовників загального характеру. Що це за розмовники? Із приступних нам видань варто згадати, по-перше, "Magyar-ország nyelvgyakorló könyv" /Ungvár, 1939/. Не дивлячись на назву, тут ми знову маємо справу не з власне російською мо-

бов, а з її штучно твореним територіальним різновидом, насиченим місцевою народнорозмовною лексикою. Пор.: Időjárás. Небо покритося хмарами. - Айно, но направлєнє вБтра измБнилося /с.42-43/. Красномовними є і орфоепічні норми, відбиті у латинській транскрипції відповідних слів: párválenije vitrá, chom /громь/, hrád /градь/.

Мало чим відрізняються і зразки діалогів у посібнику "Magyaruzsin nyelvkönyv és kisszótár", виданому К.Мате і Д.Волошиновичем в Ужгороді у 1941 році. Правда, у передмові автори підкреслюють, що русини - це територіальна відміна малоруського народу, який на північ від Карпат називає себе українським /с.3/. Порівняємо приклади пропонованого тут трактування тієї ж розмовної теми, а саме: 52.Az időjárásról. - Красна погода єсть. Солнце грБє! - Будє буря, ибо дуже пригрБває! /с.218/.

У 1943 році у Будапешті Л.Гьонці видав практичний посібник "Ruszin nyelvkönyv". Фрагмент із теми "A szállodában": - Могу достати одну комнату на першомъ поверху? - Айно, прошу могу послужити. Як бачимо, і цей розмовник виразно відбиває тодішнє уявлення про нормативну мову карпаторусинів.

Зовсім окремою темою є аналіз виданих в США "руських бесідників" П.Магочія: "Бісідуйме по-руськы". Prešov Region edition /1976/ і парного до нього "Говорім по-руськы". Transcarpathian edition /1979/. Зокрема, цінним у них, на відміну від уже згаданих видань, є реалізація авторської концепції "чистого живого языка, а не даякого неправдивого писаного языка". Робилося, як бачимо, не мало, але піднесення ролі сучасної української літературної мови ставить вимоги значного прискорення лексикографічної роботи, укладення нових високоякісних як угорсько-українських, так і українсько-угорських словників і розмовників.

1. M i t r á k S á n d o r. Orosz-magyar szótár. Ungvár, 1881-1884. - 854 l.

2. Rutén-magyar szótár. I r t a C s o p e i L á s z l ó. Budapest, 1883. - 446 l.

3. Magyar-orosz szótár. Szerkesztette: M i t r á k S á n d o r. Uzsgorod, 1922. - 1020 l.

4. Magyar-ruszin szótár. Szerkesztették B o k s a y E m i l, R é v a y G y u l a és Dr. B r a s c s a j k ó M i h á l y. Uzshorod, 1928. - 516 l.

5. T o r o n s k y E m i l. Magyar-ruszin jogi műszótár. Uzshorod, 1925-1927. - 188 l.

6. Magyar-ukrán szótár. Szerkesztették: P.P. C s u c s k a, O.M. R o t, J.M. S z á k. Budapest-Uzshorod, 1961. - 909 l.

9. Ukrán-magyar szótár. Összeállította: K a t o n a L ó r á n t. Budapest-Uzshorod, 1963.

10. Magyarorosz nyelvgyakorló könyv. Ungvár, 1939. - 206 l.

11. M á t h é K á l m á n - V o l o s s y n o v i c s D e z s ő. Magyar-ruszin nyelvkönyv és kisszótár a m.kir. honvédség és a levanteoktatók részére. Ungvár, 1941. - 388 l.

12. Segédlet az orosznyelvű lakossággal való érintkezéshez. Ungvár, 1942.

13. G ö n c z y L á s z l ó. Ruszin nyelvkönyv. A M.Kir. Honvéd Akadémiák részére. I-2 rész. Budapest, 1943. - 114 l.

14. P.R. M a g o c s i. Let's speak Rusyn. Prešov Region edition. Englewood, New Jersey, 1976. - 106 l.

15. P.R. M a g o c s i. Let's speak Rusyn. Transcarpation edition. Fairview, New Jersey, 1979. - 106 l.

16. М о с к а л е н к о А.А. Нарис історії української лексикографії. - Київ, "Радянська школа", 1961.

17. Б а л е п к и й Э. Краткий очерк русско-венгерской лексикографии. "Studia Russica", Budapest, 1978.

18. Б е в з е н к о С.П. Історія українського мовознавства. Київ, "Вища школа", 1991.

BALLA TIBORNÉ

НОВАЯ ЛЕКСИКА И ФРАЗЕОЛОГИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
(ПО МАТЕРИАЛАМ ПРЕССЫ И ЛИТЕРАТУРЫ 70^х ГОДОВ)

Существенный сдвиг в словарном составе русского языка, интенсивное его пополнение новыми словами выдвинули перед русской наукой о языке настоятельную необходимость своевременной регистрации потока рождающихся слов и выражений.

Первым ответом на это требование эпохи явилось появление словаря-справочника "Новые слова и значения" под редакцией Н. З. Котеловой и Ю. С. Сорокина (М., 1971), в который вошла лексика из прессы и литературы, не помещенная в других современных толковых словарях.

В 1984 году выходит такой же словарь-справочник под редакцией Н. З. Котеловой, составленный по материалам прессы и литературы 70^х годов.¹ Теперь, можно полагать, описание новой лексики станет традицией русской лексикографии.

В связи с выходом первого словаря обсуждался вопрос о характере включения в него материала в аспекте его структурной новизны, оригинальности.

Регистрируя новые слова, составители словаря-справочника "Новые слова и значения" не могли быть в стороне от живых тенденций развития русской речи, от ее разговорной и просторечной стихии. Поэтому совершенно закономерно помещение в словарь неологизмов сниженной лексики: разговорной, просторечия, жаргонизмов, некоторые из которых рассматриваются в данной статье.

Наше внимание привлекли следующие неологизмы сниженной тональности, зафиксированные в словаре.

Настоящая статья является частью более обширного исследования о проблемах новой лексики и фразеологии русского языка.

Еще не вечер: ещё не все удушено, ещё есть возможности (в разг. речи). -

"Мастер спорта Х. был выведен из сборной. Диплом тренера у него уже был ... Но он предпочел выступать на всякого рода второстепенных соревнованиях. И уверял всех ..., что "еще не вечер". (Сов. спорт, 30 авг. 1975)

Катить бочку на кого: несправедливо обвинять кого-л., жаловаться (в разг. речи). -

"Понимаю, - сказал редактор и послал мой рассказ в набор. Вы как раз его сейчас читаете. И если что не так - не катите на редактора бочку." (Лит. газета, 1978, 8)

Под ключ сдавать, сдать, строить и т. д.: в окончательном, завершённом виде (в разг. проф. речи) -
"Бригада Злобина ... сдала "под ключ" четыре 14-этажных дома, детский сад, школу." (Сов. Россия, 23 янв. 1973)

На ковер выставить, поставить и т. д. кого: для серьезного разговора, объяснения, ответа на какие-л. претензии, замечания (в разг. речи) -

"Поставили эту личность "на ковер" в бригаде." (Лит. газета, 1971, 14)

В русском языке этот фразеологический оборот имеет и такие варианты, как вызвать на ковер, идти на ковер. Этот фразеологический оборот является калькой с английского. Выражение быть на ковре (to be on the carpet) в английском языке перешло из спортивной терминологии в общеупотребительную лексику со значениями: 1) быть на повестке дня, рассматриваться; 2) получить нагоняй, выговор от вышестоящих.²

Наводить, навести марафет: приводить, привести себя или что-л. в полный порядок /по случаю праздника, торжественной встречи и т.п./ (в просторечии) -

"Олега поздравили с творческой удачей, причем первой это сделала Маньковская, непостижимым образом успевшая подкраситься и навести полный марафет." (Ю. Алексеев, Бега, 1972, с. 59)

Пудрить, запудрить, запудривать мозги кому: вводить, ввести кого-л. в заблуждение, сбивать, сбить с толку, уводя разговор в сторону/ внушая что-л., убеждая в чем-л. (в просторечии). -

"Чего вы мне мозги пудрите? История, история ... Хватит, есть одна история ... (Ю. Трифонов, Другая жизнь. - Новый мир, 1975, 8)

Этот фразеологический оборот, на наш взгляд, является инновацией выражения промыть мозги, которое зафиксировано как калька с английского. Оборот промыть мозги (англ. brainwashing) имеет номинативное значение: "воздействие на психику людей специальными медицинскими препаратами с целью идеологической обработки (в тюрьмах некоторых капиталистических стран)".³ Компоненты фразеологических оборотов, теряя свое основное номинативное значение, которое характерно в языке-источнике, приобретают в русском языке переносное значение.

Телега: письмо в официальное учреждение, содержащее отрицательную характеристику кого-л., чего-л. (в разг. речи). -
"Мне "разведка" докладывает, ушла на нас "телега" в Москву. Теперь жди высокой комиссии." (Лит. газета, 1973, 46).

Итак, как свидетельствует словарь "Новые слова и значения", приведенные нами слова и выражения были зафиксированы в русском языке в начале 70^х годов.

Новые слова и значения - это лексические единицы, жизнь которых в языке лишь начинается. Они не имеют устоявшейся традиции употребления; их семантическая и грамматическая структуры только формируются. Некоторые из приведённых нами слов и выражений, даются в текстах в кавычках. Подача слов в словаре сопровождается специальными пометами, которые свидетельствуют о выразительных функциях данных слов в литературной речи.

Важную роль в словаре выполняет отдел, которым завершается каждая словарная статья. Представленный здесь полный перечень источников, в которых встретилось данное слово, и указания на энциклопедии и словари, зарегистрировавшие его, дают объективную информацию о распространённости слова или выражения, о сфере его употребления, о степени вхождения в язык, облегчают восприятие и усвоение его.

Зафиксированные словарем живые явления русской лексики являются основой для словообразовательных и лексикологических исследований, для изучения современных тенденций языкового развития, имеющих важное значение как для теоретических исследований, так и для практического решения вопросов перевода и культуры речи.

Литература

1. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70^х годов. М., 1984.
2. См. об этом: Колиберская И. О. О фразеологических кальках с английского в русском языке. - Русский язык в школе, 1980, 6, с. 85.
3. См.: Новое в русской лексике. Словарные материалы - 77. Под. ред. Н. З. Котеловой. М., 1980, с. 117.

EÖRY VILMA

A NYELVMŰVELÉS ELVEIRŐL

1. A szorosabb értelemben vett nyelv-művelés közel kétszáz évében, akár megfogalmazva, akár csak a gyakorlat mögött meghúzódva, mindig voltak a tudományágnak elvei. Aranykorában, a nyelvújítás idején az anyanyelv fejlesztése, gazdagítása, alkalmassá tétele bonyolultabb, elvontabb gondolatok kifejezésére, a múlt század végén és századunk első felében inkább a nyelv ősi hagyományainak védelme, a nyelvújítás túlzásainak, majd az idegenszerűségeknek a ritkítása vezérelte elsősorban nyelv-művelőinket. Az itt felsorolt törekvések azonban — bár az egyes korszakok fő irányát jelentik — sosem álltak magukban, ellentábor nélkül. A neológusok a nyelv bővítéséért, az ortológusok változatlanul hagyásáért harcoltak. A kiegyezés és a második világháború közötti korszakban inkább az ortológia az uralkodó, de azért tovább él a másik, a nyelv fejlődéséért, fejlesztéséért küzdő irányzat is, képviselői közül említsük csupán Toldy Ferencet és Fogarasi Jánost.

2. Egy másfajta kettősség is felmerül azonban a nyelv-művelés felfogásával kapcsolatban már századunk első felében, határozottabban azonban csak az 50-es években újra kibontakozó nyelv-művelő mozgalomban. A nyelv ápolása és fejlesztése mellett különösen erős hangsúlyt kapott a nyelv mint kommunikációs eszköz. Elsősorban Lőrincze Lajos munkássága, dolgozatai, előadásai, majd az 1980-ban megjelent kötete (Emberközpontú nyelv-művelés) nyomán közismertté, majd uralkodóvá vált az a felfogás, hogy a nyelv-művelés tárgya a működő nyelv, gondolkunk mindennapi kifejezőeszköze, emellett azonban rendkívül fontos, hogy figyelembe vegyük a kommunikáció résztvevőit, a közlőt és a befogadót, alkalmassá tegyük őket a nyelv célszerű, megfelelő használatára (vö. még Deme László: *A beszéd és a nyelv*. 1976).

Az utóbbi évtizedek nyelv-művelése valóban e kettős elv jegyében folyt. Szerencsésen egyensúlyt tudott tartani a nyelv hagyományainak védelme és a szükséges változások között; s általában nem feledkezett meg a magyarul beszélők nyelvi műveltségének fejlesztéséről sem. Nem tiltott, inkább tanácsolt, nem ledorongolt, hanem nevelt, ezért nevezték „pozitív” nyelv-művelésnek. Természetesen ebben az időszakban is jelentek meg vagdalkozó, néha durva cikkek, amelyek az előbb vázolt felfogással ellentétben egyáltalán nem elnézően, hanem ítélőbíróként nyilatkoztak nyelvhelyességi kérdésekről, azt azonban megállapíthatjuk, hogy a nyelv-művelés jellegét az utóbbi évtizedekben nem ez utóbbiak határozták meg.

3. Röviden ki kell azonban még térnünk egy olyan kérdésre, amely mindig is foglalkoztatta a nyelv-művelőket. A nyelv-művelés és a nyelvtudomány viszonyának kérdése ez, amelynek elemzése több időt igényelne, mint amennyi itt rendelkezésre áll. Csupán a kétkedésre szeretnék utalni, amivel a nyelvtudomány művelői a nyelv-művelést szemlélik. Hogy ez nem új dolog, bizonyítják Bárczi Géza sorai a Magyar Nyelv 49. kötetében, 1953-ban (Bárczi Géza: Magyar Nyelv 49:121). Lőrincze Lajos és Kovalovszky Miklós abban keresi az effajta kétkedések okát, hogy a nyelv-művelés mindennapi gyakorlata mögött az elmélet, az elvek rendszeres kidolgozása és összefoglalása elmaradt (vö.: Lőrincze Lajos: Nyelv-művelésünk elveiről és egy új nyelv-művelő kiadványról. Magyar Nyelv 92: 367-8; Kovalovszky Miklós: Nyelvfejlődés — nyelvhelyesség, 1977. 12-15.) De talán másban is kereshető a nyelvtudomány rosszallásának oka. A nyelvészeti alap kutatás „tiszt” tudomány, tényeket, összefüggéseket állapít meg, a nyelv-művelés pedig, még az alkalmazott tudományok között is kiemelkedően, folytonos kapcsolatban van a mindennapi élettel, a változó társadalommal és a változó nyelvvel. De a nyelv-művelésnek ez nem hiányossága, tökéletlensége, hanem sajátossága. Nem lehet tehát elvárni tőle ugyanazt az objektivitást, elvi és módszertani letisztultságot, mint akár az alap kutatásoktól, akár azoktól az alkalmazott nyelvészeti ágazatoktól, amelyeknek a mindennapi valósággal való kapcsolata lazább. Nem tudom megállni, hogy ne idézzem Kovalovszky Miklós könyvéből azokat a sorokat, amelyeket Pais Dezső fogalmazott meg, Gombocz Zoltán és Melich János írt

alá, s amelyek Nagy J. Bélának a Szily-jutalommal való kitüntetését indokolták: „A nyelv védelmezésének, egyszersmind fejlesztésének a kérdései nem intézhetők el a nyelvtudományi felfogásmód alapján, amely természetszerűen tényeket ír le, vagy okokat derít fel, de nem követendő szabályokat és tilalmakat állapít meg. A nyelvhelyesség szempontja, a nyelvi jelenségeknek értékelő szemlélete elsősorban társadalmi, politikai, irodalmi vagy egyéb, a nyelvtudomány körén kívül eső — részben ösztönszerűen, részben tudatosan ható — tényezők eredője.” Azt is megállapítják ugyanitt, hogy „a nyelvtudományi tájékozottság, a nyelv fejlődésének tudományosan megalapozott ismerete nélkül általában nem lehet megtalálni az értékeléshez a helyes szempontokat (Kovalovszky: i.m. 13-14). Ma azonban már tovább kell bővítenünk a nyelvtudományi megalapozottságot jelentő ismeretek körét. Nem elégedhetünk meg a nyelv fejlődésének általános, s esetleg régebbi korok nyelvéllapotának konkrétabb ismeretével. Ahhoz, hogy nyelvművelést végezhessünk, minél jobban meg kell ismernünk napjaink nyelvhasználatát is. Mégpedig nem is csak a köznyelvi, hanem a dialektológiai és a szociológiai változatokét is. A nyelvművelésnek a nyelvszokásnak, az úzusnak a minél frissebb és minél részletesebb leírására kell támaszkodnia, ennek alapján kell kidolgoznia normatív felfogását, és érvényesítenie a mindennapi nyelvművelésben.

De nem csupán a nyelvhasználat minél alaposabb ismerete a feltétel, hanem a nyelvi tényeknek egy új, megváltozott szemlélete is. A nyelvművelés nem maradhat meg a hagyományos nyelvtudományi felfogás szintjén. Az újabb értelemben vett stíluskutatás, amely az egyes nyelvi eszközök használatát elsősorban pragmatikai tényezők alapján minősíti, alapul szolgálhat a nyelvművelés elméletének és gyakorlatának.

4. E rövid áttekintés után nézzük meg, milyen elvek vezérlik ma a nyelvművelést, s melyek legsürgetőbb feladatai.

A nyelvművelésnek a társadalom felé fordulásával egyidőben kissé háttérbe szorult nyelvvédő, nyelvfejlesztő funkciója. A köz- és irodalmi nyelvbe mesterségesen beavatkozni nem szükséges, hiszen eszközkészletük gazdag, változatos. Legfőljebb a túlzott idegen hatás ellen érdemes küzdeni, de csak módjával, hiszen be kell látnunk, hogy a fejlődésnek olyan ára is van,

hogy idegen elemek kerülnek nyelvünkbe. Új szavak mesterséges létrehozására egyre ritkábban kerül sor, akkor is inkább szómagyarítások formájában.

A társadalom felé forduló nyelvművelést tehát elsősorban a társadalom igénye határozza meg, annyira, hogy napjainkban a létjogosultságát is főként ez az igény biztosítja. Hiszen a nyelv rendszerének vizsgálatát elvégzik más nyelvészeti tudományágak, de a rendszer átmeneti állapotú, kihalóban és keletkezőben levő jelenségeiről véleményt alkotni, s így befolyásolni is akár a nyelv fejlődésének útját; eligazítani a nyelvhasználót a rendszerben, a rendszerre vonatkozó esetleges új szabályokban, tanácsokat adni a beszédhelyzetnek megfelelő nyelvi forma kiválasztásában — ez a nyelvművelés feladata. Az iskola nem pótolhatja, hiszen bármilyen jó anyanyelvoktatásban részesült is az ember diákkorában, az élet és a nyelv folytonos változása mindig újabb kérdéseket vet föl.

A társadalomnak az igényei gyakorlatiak tehát, és egyre inkább azok. A nyelvművelés hagyományos műfajai közül a korábban oly sikeresek iránt csökkent az érdeklődés, mások pedig sikeresé váltak. A hagyományos, a nyelvről, a nyelvi kifejezésformák gazdagságáról, esetleg nyelvhelyességi hibákról szóló előadások, ankétok helyét most a beszédképességet fejlesztő tanfolyamok vették át. Azok az előadások vonzanak tehát nagyobb közönséget, amelyeken a mindennapokban is hasznosítható, gyakorlati ismereteket is kapnak a hallgatók.

A Nyelvtudományi Intézet nyelvművelő közönségszolgálatához is inkább gyakorlati kérdések érkeznek. A kérdezők a helyesírással, utónevek és intézménynevek használatával kapcsolatban várnak szakvéleményt.

A nyelvművelő kiadványok közül is azoknak van nagy sikerük, amelyek nem csupán a nyelv kérdései iránt érdeklődőknek szólnak, hanem mindenkinek, aki jól, célszerűen akarja használni anyanyelvét. Ilyenek pl. a Hivatalos nyelvünk kézikönyve (Bíró Ágnes-Grétsy László-Kemény Gábor szerk., 1978), a Levelezési és fogalmazási tanácsadó (Deme László-Grétsy László szerk., 1987) vagy a Nyelvi illetlen (Deme László-Grétsy László-Wacha Imre szerk., 1987.)

A nyelvművelésnek három irányban kellene tehát kifejtenie hatását. Egyrészt a nyelvre, bár ennek jelentősége a többihez

mértén kicsi. Másrészt a nyelvtudománynak azokra a területeire, amelyek közvetlenül kapcsolatba hozhatók a nyelv^mveléssel. A nyelv^mvelőknek aktív részt kell tehát vállalniuk az empirikus, a mindennapi beszélt és írott nyelvhasználatot vizsgáló munkákban, a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvi formák kidolgozásában, és mindezek alapján kell kialakítaniuk a valóságot jól tükröző normatív felfogásukat. Harmadrészt ki kell szolgálnia a közönség gyakorlati igényeit beszéd^mkészség-fejlesztő, retorikai tanfolyamokkal, s olyan kiadványokkal, mint a Kemény Gábor szerkesztésében diákok számára most készülő képes értelmezőszótár, amely beleillik mind a Nyelvtudományi Intézet által készített nyelv^mvelő kézikönyvek sorába, mind abba a tematikus sorozatba, amelyet Tolcsvai Nagy Gábor egy Nyelvőr-cikkében néhány éve megálmodott (Tolcsvai Nagy Gábor: Tervezet egy tematikus nyelv^mvelő sorozat létrehozására. Magyar Nyelvőr 111[1987]: 396-401).

TOLCSVAY NAGY GÁBOR

A NYELVMŰVELÉS FELADATAI A MEGVÁLTOZOTT MAGYAR VILÁGBAN

Az olyan adatok, melyek pl. Kontra—Váradí 1991-ben azt jelzik, hogy a magyar értelmiség nyelvi kultúrája nem mindenben felel meg a nyelvművelés eszményeinek, vitára késztethetnek. Véghkövetkeztetés lehet az, hogy nincs szükség nyelvművelésre, hiszen nem eredményes; de véghkövetkeztetés lehet az is, hogy éppen szükség van rá.

Már a prágai iskola teoretikusai megfogalmazták, midőn a normáról, az irodalmi nyelvről írtak, hogy a népi nyelvvel, a népi kultúrával szemben /és vele párhuzamosan/ kialakuló irodalmi nyelv, a sztenderd, a magas kultúra nyelvhasználata a szociokulturális tudatosodó és tudatosító folyamatok eredménye /Havránék 1989/. Ez az intellektualizálódás, mely a nyelv polifunkcionalizmusát hozza létre és fogalmazza meg, állandó, be nem végszódó reflektáltságot jelent: a mindennapi praxisban naponta számos többé-kevésbé tudatos nyelvi döntés születik.

Az intellektualizáló nyelvi döntések egyik intézményesítése a nyelvművelés. A nyelvművelés tevékenységi köre, színterei, céljai a hagyományos felfogás szerint is szerteágasok /l. Lőrincze 1980:7--14, ill. NyKk. II: 352--9/. Az újabb pragmatikai, szociolingvisztikai és antropológiai nyelvészeti kutatások a nyelvi tervezés elméleti alapjait és tevékenységi kereteit mind határozottabban adják meg. E kutatások egyrészt a nyelvi sztenderdnek, a nyelvi normának a miveltát firtatják, méghezzá mind erőteljesebben hangsúlyosva annak nem nyelvi összetevőit /pl. Bartsch 1987, Tolcsvai Nagy 1989/. Másrészt a kutatások az előbbivel, ill. általában a nyelvi rétegződéssel és a nyelvi közlés pragmatikai vonatkozásaival kapcsolatban a kommunikációs modell egészét érintve a nyelvi adekvát-ság jelenségére irányulnak /ilyen megközelítés pl. az Er-

wartungsnorm fogalma, l. Carstensen 1970/, ill. másik oldalról a nyelvi tervezés céljait, tevékenységi körét és területeit fogalmaszák meg /klasszikusan pl. Fishman 1974, legújabban Haarmann 1990/.

A magyar nyelvűvelés mint alkalmazott nyelvészet ezeket a zömében külföldi kutatásokat mind ez idáig nem vagy alig dolgozta föl. Normameghatározása, mely ma is a nyelvszekásra alapul, Simonyi Zsigmondon keresztül Herman Paulig vezethető vissza./NyKk. II: 334, ill. Paul 1880 266--7/. Azaz: a nyelvi norma egyszerre eszmény és gyakorlati úzus, a műveltek nyelvhasználata. A nyelvszekásnak ez az elnagyoló fölfogása mindmáig nélkülözi a főttebb jelzett kutatási eredményeket. Ennek megfelelően a nyelvűvelés hazai gyakorláta is esetleges: nincsen világosan tisztázva, hogy kinek szól, milyen célból. A NyKk., mely még egy egységesnek vált társadalmat és egységsűlő nyelvhasználatot vett célba, rövid vizsgálat után is reprezentálja e bizonytalanságokat. A kézikönyv első száz oldalát /NyKk. I: 75--175/ részletesen vizsgálva a következő adatokat állapítottam többek között meg. A száz oldal kb. 1000 minősítésének a fele nyíltan nyelvhelyességi /a többi inkább stilisztikai/, melyek egy kétpólusú leegyszerűsítő rendszert mutatnak: a köz- és irodalmi nyelv áll szemben a népnyelvvvel, a helyes a hibással, a magyaros az idegenszerűvel. Sok /50/ a nyelvszekásra, a természetesre /21/ való hivatkozás. A többes szám l. személyű kijelentések, a középfokú jelzők, a ható képzős igék a bizonytalanítás további eszközei. A minősítéseken kívül azonban alig történik utalás arra, hogy e rendszer különböző nyelvi jelenségeket ítél meg /kiejtést, morfológiát vagy műfajt stb./, holott a kulturális hagyományok, a konvenciók eltérőek lehetnek nyelvi szintenként. Még zavaróbb, hogy a beszédshituációnak, a társadalmi rétegződésnek befolyásoló szerepe szintén elszikkad. Végül nem tudjuk, hogy a döntések mire alapezödnak, az adatok honnan vannak, a döntések mögött milyen szociokulturális háttér van.

A magyarországi nyelvűvelésnek e pontokon kell megváltoznia. Tudomásul kell vennie, hogy a nivelláló közoktatás és népművelés nem vezet eredményre. Szembe kell néznie azzal a

a, ténnyel, hogy az átlag műveltség, így a nyelvi is viszonylag alacsony ma Magyarországon. Az elitnek számító rétegek művelődési szintjüket tekintve vegyesek, miközben alig iskolázott városi tömegek kulturálisan is a perifériára szorulnak.

Ha Magyarország valóban a modernizálást és a polgárosodást választja, akkor a korábbi központosító, egységesítő nyelv-szemlélet nem tartható tovább. A kisebb közösségek, csoportok identitásvágya és identitástudata megnő, s ehhez többnyire sajátos nyelvhasználat is kötődik. A sajtóságek elnyomása veszélyekkel jár /l. pl. Paunonen 1984/. A nyelvművelésnek az országos sztenderd mellett a helyi, regionális sztenderdeket is el kell ismernie, azaz nem egy, hanem több értékes nyelv-változatot kell számon tartania.

A monolit, zárt és kirekesztő nemzetfogalom helyett plurális, nyitott, befogadó nemzetfogalmat kell tövénysége mögé állítania.

A magyar nyelvművelésnek, a bizonynyal létrejövő nyelvi tervezésnek tehát -- ha hatással akar lenni a magyar kultúrára -- legalábbis a következő feladatai vannak.

Az általa alkalmazott nyelvészeti stúdiumok körét ki kell tágítania. Tisztáznia kell újra alapfogalmait, az értékelés korszerű rendszerét. /Pl. a népnyelv nyelvművelő felfogásában még mindig érvényesül a nyelvjárás, paraszti beszéd utáni múlt századi nosztalgia, ugyanakkor a városi népnyelv nem része e terminusnak./

Tudnia kell, hogy kihez szól. Ma és az elkövetkező időben a társadalmi elitet és a középrétegeket tudja eredményesen megcélózni, azt is főképp az iskolán, a gimnáziumon keresztül. Ezek a rétegek fölfelé törekszenek, s nem fognak elzárkózni a professzionalitásba beépülő kulturális orientáció elől.

A nyelvművelésnek, a nyelvi tervezésnek az egyének, a csoportok nyelvi önbizalmát kell növelnie szöveg- és beszédközpontú felfogással. Kevésbé morfológizálva a nyelvhasználat sokféleségét, lehetséges adekvátságát, a kommunikáció örömet kell hirdetnie.

Végül új alapokra kell helyezni a határon túli magyarsághoz való viszonyát. A határon túl élő nagy magyar közösségek

a kétnyelvűség helyzetében nem tudnak úgy viszonyulni a magyarországi szótendárhoz, mint az itthoni polgárok.

Ha a fentieket elvégzi a magyar nyelvnevelés, akkor lesz elméleti alapszottságú tudomány, s akkor jelölheti ki konkrét új teendőit.

Hivatkozások

- Bartsch, R. 1987: Norms of Language: Theoretical and Practical Aspects. Longman, London.
- Garstensen, B. 1970: Stil und Norm. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. 257--79.
- Fishman, J. 1974: Language Planning and Language Planning Research. The State of Art. Advances in Language Planning. Ed. J. A. Fishman. Mouton, The Hague, Paris. 15--33.
- Haarmann, H. 1990: Language Planning in the Light of a general Theory of Language: a Methodological Framework. International Journal of the Sociology of Language 86 /1990/ 103--26.
- Havránek, B. 1989: A norma problémája a mai nyelvtudományban és nyelvnevelésben. Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény. Szerk. Antal L. I. A prágai iskola. Budapest, 1989. 206--11. /Az eredeti közlés időpontja 1936/
- Kontra M. -- Váradi T. 1991: Suksűkűlő értelmiség. Nyelvhasználatunk néhány kérdése az iskolázottság tükrében. Munkó Világ 1991/2. 61--70.
- Lőrincse L. 1980: Emberközpontú nyelvnevelés. Magvető, Budapest.
- NyKk.: Nyelvnevelő kézikönyv. I--II. Szerk. Grétsy László és Kovalovszky Miklós. Akadémiai, Budapest, 1980, 1985.
- Paul, H. 1880: Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle.
- Paunonen, H. 1984: Nyelv és identitás. A finn irodalmi nyelv fejlődéstörténetéhez. Magyar Nyelvjárások XXVI--XXVII. Debrecen, 1984--85: 3--8.
- Tótszai Nagy G. 1989: A nyelvi norma bölcséleti alapjai. Előadás az MTA Nyelvtudományi Intézetének nemzetközi konferenciáján 1989 decemberében. Kézirat.

KOLTÓI ÁDÁM

"ÁLLJUNK MEG EGY SZÓRA!"

LEVELEK A TV-MŰSORHOZ

A televízió népszerű nyelvművelő műsorához változatlanul áradnak a levelek. Csak egy részükkel foglalkozhat az adásban a Grétsy László - Vágó István műsorvezetői páros, a többire írásban készül a válasz. Ebben a munkában veszek részt, ez anyaggyűjtésem és tapasztalataim forrása.

Mielőtt elvégzem a beérkezett nyelvi adatok, észrevételek és kérdések áttekintését (1990 szeptemberétől 1991 áprilisáig), felvázolom a hátteret, hogy e nézői "jelzések" szerepét, jelentőségét világosabban lássuk a nyelvművelő munkában.

Lényeges szempont: kik írnak? Két, viszonylag nagyszámú levelező réteg alakult ki: diákok (felső tagozatosok, középiskolások) és nyugdíjas értelmiségiek (pedagógusok és műszakiak elsősorban). A nézők és a csak egyszer-egyszer írók köre ennél sokkal szélesebb.

S miért fordulnak a műsorhoz? A tanulók gyakran konkrét segítséget kérnek a magyar nyelvi órákon tárgyalt anyaggal kapcsolatban. Óvatos pedagógiai körültekintéssel kell azonban e sorokra válaszolni, mert néha félsejlik az igazi szándék: nem az anyanyelvi ismeretek bővítése a cél, hanem a magyartanár "ellenőrzése", állításainak és az általa adott érdemjegynek a "megvétőzése". ("A Grétsy tanár úr jobban tudja, ő majd nekem ad igazat...") Fontos szerepe van tehát a műsornak és a levélválaszoknak az iskolai anyanyelvi oktatás kiegészítésében, a tanulók és a tanárok ismereteinek és szemléletének frissítésében.

Az idős diplomások a nyelvi változásokról, újszerűségekről írják meg véleményüket. Inkább kifejtene, sem mint kérdezik - valamit. Kiderül: őrzik egykori, szilárd grammatikai ismereteiket, ezekkel szembesítik a legújabb nyelvhasználati fejleményeket. Sokuk álláspontja kissé merev, minden változást romlásnak minősítenek. Hiányzik hajlékonyságuk az alkalmi nyelvi ötletek iránt. Az egyik levélíró például komolyan vette a tévében elhangzó tréfás szóláshasonlatot (Úgy mászik, mint a köszvényes csiga), s természettudományos okfejtéssel bizonyította ennek a játékos szókapcsolatnak - szó szerint értett - helytelenségét. S ami e szemlélet jellemzője: ilyen adatokból következtetnek a mai beszédkultúra elsekélyesedésére. Levéllavinát indított el a Plusszz pezsgőtabletta helyesírási "hibája" is. Ha már a tévéreklámnál tartunk: kétségtelen, nem túlságosan szellemes a Gondoskodunk, tehát vagyunk jelmondat, ám indokolatlanul éles indulat villant meg Descartés szentenciájának védelmében.

Nyilvánvaló, hogy az "egyéb" levélírók sem nyelvészeti tudományukat akarják bővíteni közvetlenül, hanem praktikus nyelvhasználati útbaigazítást kérnek. Azaz: nyelvi szolgáltatást igényelnek. Vissza-visszatérő indíték: a nyelvvel kapcsolatos vitában döntőbírókat keresnek. Bár látszólag ez személyes ügy, de számunkra is fontos, mert a nyelv a "tét", s ezáltal is erősödik az emberek figyelme a nyelvi környezet alakulására. (A legtöbb fogadást a "videós" szavak helyesírására kötötték: videokazetta, videózik. De: a kirakatban van egy új típusú video - vagy videó?)

A társadalmi változások elbizonytalanították az emberek egy részét - a szóhasználatban is. Baj van az újjászületett szavak jelentésével (jegyző, egyházfi, számvevőszék, a föld aranykorona értéke, egylet), az idegen szók értelmezésével (reprivatizáció, centrista, ökumenikus), az érintkezéskultúra régi-új elemeinek használatával (Hölgyem! Asszonyom! Kovács úr, - Kovács úrnő?)

Szólnunk kell egy furcsa ellentmondásról. A levelek többségéből nyelvünk mai állapota miatti aggodalom olvasható ki.

De éppen a haragos, majdnem fejvesztést követelő sorok számos helyesírási, nyelvhelyességi és stilisztikai hibával íródtak. Társadalmi tünet ez is: az igény, a "követel" kifelé erősebb, mint a "tartozik" befelé. Tarka képet mutatnak például a borítékok címezései: Áljunk meg egy szóra, áljunk meg..., Álljunk Meg Egy Szóra, M.T. V. álljunk meg...

Mely nyelvhasználati területek, esetek foglalkoztatják a levélírókat?

A legtöbb bizonytalanságot, nehézséget a helyesírás okozza. Az egybeírás és különírás: hét végén, hétvégén, de csak év végén; férjhez menés, de férjhezmenetel; papír zsebkendő; keretkiegészítés, de kölcsön-visszafizetés. A televízió rengeteget segíthet a nyelvi ismeretterjesztésben, - de árthat is könnyelműségével. Sok nézőt megzavar(t) a Tv-Híradó végén látható hibás felirat: Időjárásjelentés, - a helyes időjárás-jelentés helyett. Bántja az olvasók szemét ez az újságcímlap is: Magyar Nők lapja. Örvendetes, hogy a vásárlók a cégtáblákat, címkéket is figyelik, s a sok hiba láttán arról írnak, hogy a kereskedelmi "image" nem tartalmazza a helyesírást. (Árúház, kilógramm, 3-al, férfi öltöny)

Az idegen szavak fullasztó mennyisége zúdul a tömeginformációk fogyasztóira. Ők megrettenve vagy felháborodva fejezik ki nemtetszésüket. Sokan úgy ítélik meg, hogy ez a jelenség már akadályozza a világos és gyors társadalmi gondolatcserét. Nem jelent tudatos szűrőt az írott sajtó, a rádió és a televízió, a parlamenti beszédek és viták sem példamutatóan nemzetiek - a nyelvhasználatban. (Az indokoltnál gyakrabban fordulnak elő: kompetens, legitim, konszenzus, privatizáció, médiák, struktúra, prioritás, alternatív.)

A nyelvhelyességi "hibatabella" élén áll régóta a vállalat, aki, a család, aki, a minisztérium, aki típusú egyeztetési hiba. Bár sok-sok írás, hangos jegyzet készült már ez ellen, visszaszorítani azonban még nem sikerült. Mintha közéleti nyelvi panel lenne... Elgondolkodtató a levélírók ellentétes véleménye erről. Az egyik (tábor) szigorúbb fellépést sürget, a másik szerint már el kellene fogadnunk.

A terpeszkedő és funkciótlanul személytelen kifejezések sorozatát küldik be a nézők, bár az is tapasztalható, hogy a megújuló, egyénibb arcú közéleti retorika kezdi elhagyni ezeket.

(Megfogalmazásra került, elutasítást nyert, igénybejelentés eszköz-lése.)

Makacsul tartja magát néhány nyelvhelyességi babona, ezek örökzöld témái a leveleknek. Például: a létige+határozói igenév (meg van írva), az úgy tűnik (= úgy látszik), a tárgyakra visszautaló őket vagy azokat, a sétálómagnó és társai.

Az élőbeszéd "fűlbetűnő" hibája - az ő-zés, a nyökögés - váltja ki a legmetszőbb hangú leveleket. Íme, egy jellemző részlet: "Az ember idegbajt kap, ha leül a tv elé, s politikusok, művészek, vezetők, sőt riporterek és műsorvezetők ő-getését, e-ge-tését, a-gatását hallja." Ez már modoros divat, állapították meg többen is. Kissé "erős" javaslataik vannak a visszaszorításra, - idézek: "Pénzbüntetéssel sújtsák a televíziós nyökögőket!" "Egy társadalmi javító hadjáratot kellene indítani ellene."

A levélíróknak fontos szerepe van nyelvművelésünkben.

Egyrészt pontosan és gyorsan jelzik a nyelvi változásokat, a társadalom és a nyelv, az ember és a beszéd egymásra hatásának fejleményeit, másrészt ébren tartják a nyelvőrkdő figyelmet önmagukban és környezetükben. Nemcsak a politika, a piac, az autó vagy a foci a mindennapi téma, hanem a nyelv is - akkor, amikor az emberek megállnak egy szóra.

ZSEMLYEI JÁNOS

NYELVMŰVELÉS A KOLOZSVÁRI KELETI ÚJSÁGBAN

A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

1. A romániai magyar nyelvmuvelés két világháború közötti szakaszának tanulmányozásakor a nyelvmuvelő előadások, önálló kiadványok, könyvek, folyóiratok mellett a hírlapok, újságok nyelvapoló, nyelvtisztító tevékenységét is figyelembe kell venni (vö. Káder: *Myr.* CXIII, 195 - 6). A következőkben a korabeli napilapok közül a Kolozsváron kiadott, nagy olvasottságú *Keleti Újságnak* (a továbbiakban KÜ) az említett időszakban kifejtett nyelvmuvelő munkáját vesszem szemügyre. -A KÜ-ra vonatkozó fontosabb adatokra nézve I. Monoki István, *Magyar könyvtermelés a román uralom alatt* (1919 - 1940). II. *Hírlapok és folyóiratok.* Bp., 1941. 93.

2. A KÜ-ban 1933 és 1940 között közel százötven nyelvmuvelő és nyelvi ismeretterjesztő cikk, írás, sajtójegyzék látott napvilágot mintegy harminc hazai és magyarországi szerző tollából. A közölt írások, cikkek, szemelvények, illetőleg a beküldött olvasói levelek írói között ott találjuk R. Berde Máriát, Brüll Emánuelét, Cseh Zoltánt, Dsida Jenőt, Gál Kelemet, György Lajost, Kristóf Györgyöt, I. Nagy Gézát, Nyíró Józsefet, Szabó T. Attilát, Szász Endrét, illetőleg Dengl Jánost, Gárdonyi Gézát, Halász Gyulát, Harsányi Zsoltot, Horger Antalt, Kertész Manót, Kosztolányi Dezsőt, Laeskó Gézát, Szinyeyi Józsefet és másokat.

3. A lap előszór az 1933. július 6-i számában közli nyelv- nyelvmuvelő írást (Kristóf György, *Egy kis nyelvésszkedés az érettségiző ifjak csoportképei előtt:* XVI/151. 7). 1933 és 1936 között az újságban mintegy tíz ilyen jellegű, illetőleg nyelvi ismeretterjesztő írást olvashatunk. Például a következő cikkeket: Csathó Kálmán, *Tudunk-e magyarul?* (XVIII/ 149.5);

Halász Gyula, Kitérik a bőke (XVIII/206. 10); Kristóf György, Charles Dickens vagy Dickens Károly? (XVIII/119. 50). (A KU írásaira való utalásokban a római szám az évfolyamot jelöli, az utána /-lal elválasztott arab szám az újság sorozata, majd az oldalszám következik.)

4. Külön fejezet a KU nyelvművelésében az az időszak, amely 1936-ban a húsvéti számmal kezdődik. Ekkor indul meg a lapnak állandó, minden második vasárnapi számban megjelenő Anyanyelvünkért című rovata, és megalakul az újság nyelvművelő bizottsága. A rovatvezető Daida Jenő lett. A nyelvművelő bizottság tagjai a következők voltak: Nyíró József, Kristóf György, S György Lajos, Jásás Endre és Daida Jenő.

As új rovat előkitűzéseit a rovatsszerkesztő így foglalja össze: "A Keleti Újság gondalmat hirdet és állandó rovatot nyit a magyar nyelv ápolására. Rovatában hétről-hétre meghányja-veti nyelvünk legégetőbb kérdéseit. Kényed és népszerű formában ismét közkincsé igyekszik tenni azt, amit már elfelejtettünk. Szélesebb körű nyilvánosságot ad az eddig elszigetelt, inkább tudományos nyelvápolás munkájának. Megyitja hasábjait a hivatásos nyelvpallérosok előtt. Pályázatokat ír ki nélkülözhetetlennek látott idegen szavak pótlására, a szakbírálok által elfogadott új magyar szavakat rendszeresen használja. Felcsólija minden olvasóját, csatlakozzék a nagy jelentőségű munkához, kísérje figyelemmel a rovatot, szóljon hozzá a felvetett kérdésekhez, s a maga kisebb vagy nagyobb körében toborozzon híveket a gondalom számára" (XIX/86. 7).

A rovatot Daida 1938-ig, haláláig nagy odaadással és hozzáértéssel szerkesztette. A nyelvművelés ügyét nem csupán a rovat gondozásával, nyelvművelő cikkek íráásával, közreadásával szolgálta, hanem azzal is, hogy állandóan ellenőrizte az egész újság nyelvét, hogy az olvasók kesébe nyelvhelyességi szempontból is minél kifogástalanabb lap kerüljön. Erra vonatkozólag tanulságos idézni Nyíró Józsefnek a Daida temetésén elmondott beszédeből a következő részletet: "Valóságos apostoli tüzrel harcolt a magyar nyelv palléroszásáért és szebbé tételéért. Igyekezett a magyar nyelvben meghonosított idegen szavakat kigyomlálni. Írásai az ises és hibátlan magyarság szempontjából is követendő példaként szolgálhatnak az utána következő

"nemzedékek" (XXI/128. 5).

5. Dsida igyekezett változatos tartalmú és formájú cikkeket, írásokat megjelentetni rovatában. Ezeknek nagy részét ő maga írta, de több hazai és magyarországi szerzőtől is küldött írásokat, szemelvényeket.

A közzétett nyelvemlék közlemények javarésze olyan nyelvhelyességi kérdéseket tárgyal, olyan nyelvhelyességi hibákat tesz szóvá, amelyek a magyar nyelvre általában érvényesek, illetőleg az egész magyar nyelvterületen jelentkeznek: főleglegesen használt idegen szavak, idegen (főleg német) hatásra keletkezett kifejezések, nyelvtani hibák stb. Olvashatnak azonban az Anyanyelvünkért rovatban olyan nyelvi vétségekről is, amelyek csak a romániai magyarság nyelvében jelentkeznek. Ezek a román nyelv hatására keletkeznek, terjednek el. Ilyenekről szól A transylvan magyar szókinészet fenyegető vesszédelmek című - d. szignóval jegyzett - Dsida-cikk (XIX/200. 13). Ebben a szerző hangudlyozza, amikor szót emel az ellen, hogy egyesek román szavakat kevernek beszédükbe, távol áll tőle minden olyan gondolat, amely az államnyelv jogait és érdekeit sértheti. "Hívei vagyunk annak - mondja -, hogy az állam polgárai beszéljék az állam nyelvét, sőt tovább megyünk: hívei vagyunk annak is, hogy szépen beszéljék. Lehetetlennek és csúnyának érezzük tehát annak a falusi embernek a beszédét, aki magyar szavakat kever anyanyelvének szavai közé. Aki románul beszél, szóljon tisztán és szépen románul. De viszont, aki magyarul beszél, szóljon tisztán és szépen magyarul". A cikk ezutáni részében Dsida külső Szécsi Sándornak a Brassóban 1934-ben kiadott Anyanyelvünk című kötetben olvasható adatait az erdélyi magyar nyelvre gyakorolt román szókinészbeli hatásról. Szécsi felmérése szerint az erdélyi magyar nyelvben a hatalomváltzás után eltelt másfél évtized alatt 400 román szó homosodott meg, és tartani lehet attól, hogy a következő évtizedben 400 új szó következhet sorra. Ilyen meghomosodott vagy meghomosodóban levő román szavak például a következők: ákesselerát = gyorsvonat, perszonál = személyvonat, recspizza = vevény, elismervény, farmassia = gyógyszerár. Bevezetésül Dsida Szécsi szavait idési: "Ragasszkodjék mindenki ahhoz, hogy tiszta magyar nyelven írott olvasnivalókat kapjon. Igényelje és követelje mindenki az íróktól a tiszta és szép nyelv-

vet. A magyar nyelvtanító és nyelvfejlesztő mozgalomnak csak akkor lesz eredménye, ha sokan, tömegesen állnak szolgálatába!" Ugyanekkor a román hatás okozta nyelvi vétségekkel foglalkozik pl. György Lajos Már így beszélünk magyarul! (XIX/206. 14), Viszoküteles (XIX/236-9), valamint Szabó T. Attila "Csímlánk" egy cikket című írásában (XX/61. 10).

8. Az Anyanyelvünkért rovat két nyelvújító "alrovat"-ot is tartalmaz: a Mit mondjunk helyette? és az Erre vigyázzunk címűt. A Mit mondjunk helyette előtt minden olyan számban, amelyben megjelent, ezt olvashatjuk: "E cím alatt gyűjtjük össze azokat az idegen szavakat, amelyek fölöslegesen foglalják el a beszédben tömeggyökeres magyar szavak helyét. E szavak kisebb gondolkodással könnyen essébe juthatnak az embernek, de beszéd közben (amikor nincs idő fontolgatásra) nem. Az alatti szótárra azért van szükség, hogy a gyakori átoltatással az olvasó emlékezetébe rögződjék a feledésbe merült magyar szó". E bevezető szöveg után következik az illető idegen szavak betűrendes szójegyzéke a helyettesítésükre ajánlott magyar megfelelők felsorolásával együtt. Pl. a klappol-nak a következő magyar megfelelői vannak: összevág, egyezik, talál, a fantasia helyett a képzelet, képzelőtehetség, ábránd (szében), az ómen helyett a (jó vagy rossz) előjel, intőjel, jóslat alkalmazható (XIX/272. 10). Az ilyenszerű, idegen szavakat irtó szószedeteket bírálja Laeszkó Géza Magyarítás című cikkében (XXI/89. 16) egyebek között azért, mert a kerülendő idegen szó helyettesítésére több magyar szót sorolnak fel anélkül, hogy pontosan tájékoztatnának arról, hogy adott helyzetekben melyik használható (l. erre vonatkozólag Szabó T. Attila vélekedését is: Erdős. XLIII, 176 - 8).

Az Erre vigyázzunk "alrovat"-ban Deida főleg az idegenszerű kifejezések és nyelvtani hibák ellen indít harcot, valamint az unes-unatalan előforduló, ún. divatszavak, továbbá a szóhasználati hibák ellen hadakozik. "Az emberek szeretnek mostanában szótlan színt adni beszédüknek - olvassuk egyik írásában -, s ezért a jó öreg egészen, teljesen szavakat kiszorította a szás szánalékig. Nagyon elterjedt, fölösleges divatszó. Akár ikerestivére, a maradék nélküli. Pedig az utóbbi igazában azt jelenti, hogy a maradék nélküli férfi vagy asszonyszemély

győrmektelelenül halt meg, nem maradt utána senki. Lapjaink hiányában szokták használni a szenélyvasonosság szót. Ez csak akkor használható, amikor csakugyan az azonosság megállapításáról van szó, de a Szamosból kifogott hullánál nem a szenélyvasonosságát, hanem a kilétét kell megállapítani" (XIX/135. 13). - A mai nyelvművelés már nem kifogásolja a szás százalélig szó szerkesztésnek említett jelentésben való használatát (l. erre nézve NyKk. 768 - 9). Egy másik cikkében - a többi között - az alábbi mondatok kiemelt hibás szavait, részleteit javítja ki: "Mit adnak na a színházban?" "Idén még egyszer sem voltam, de miattad na szívesen elmennék, annak ellenére, hogy rendszeren halálra ütemezem a színházban". "Mérték után csináltattad a ruhát?" (XX/105. 13). Ezek a vétségek a korabeli erdélyi magyar nyelvhasználatban (a beszélt nyelvben is) bizonyára gyakran előfordultak.

7. A KÜ nagy lendülettel meginduló nyelvművelésében 1938-tól hanyatlás állt be. Ennek oka Dsida súlyos betegsége és halála volt. Halála után egy évig szünetel is a nyelvművelő munka a lapban. Ezt próbálja pótolni a szerkesztőség néhány nyelvi ismeretterjesztő cikk közreadásával. Pl. Szász Endre egy cikksorozatban ismerteti Zsirei Miklós Finnagor rokonságnak című könyvét (XXI/35. 9, 41. 7, 47. 7).

8. A rendszeres nyelvművelő tevékenység folytatását az új rovat szerkesztő, ifj. Nagy Géza 1939 májusában jelenti be a Folytatjuk Dsida Jenő örökségül hagyott munkáját (XXII/104. 9) című programadó írásában. Ugyanebben a cikkben az új rovatvezető előbb értékeli a KÜ-nak a nyelvművelésben ^{eddig} elért eredményeit, ^{és} mutatja Dsidának a lap nyelvművelésében játszott szerepét, majd arról tájékoztat, hogy az újság nyelvművelésének ezután is célja lesz a magyar nyelv sajátosságainak, egyéni, különleges szépségeinek állandó ragyogtatása, "hogy még az is, aki eddig is szeretett, ezután még hűségesebb legyen hozzá, és még feltöbb szerep-tel tisztítsa, védje". "Számom tartjuk - fűzi hozzá Nagy - az aggasztó jelenségeket is, és az általános magyar nyelvi hibáknak az idegen gondolkodás- és beszédmódnak kiküszöbölésén kívül állandóan figyelemmel kísérjük a magyar nyelv sorsát Erdélyben, rendszeresen ismertetjük mind az erdélyi, mind a magyarországi nyelvművelés eddigi eredményeit".

Nagy Géza jó érzékkel és nagy hozzáértéssel szerkesztette az

Anyanyelvünkért rovatot. Az addig is szóváltott nyelvhelyességi kérdéseken kívül (idegen szavak, nyelvtani vétségek stb.) egy új, ^{meg}eddig nem tárgyalt nyelvművelő feladatra is ráirányítja a figyelmet, a helyes kiejtés ápolásának szükségességére, pl. a Romlik gyermekeink kiejtése című cikkében (XXII/150. 11). Így az Erdélyi Múzeum után (XLIV, 87 - 90) Erdélyben a KÜ hasábjain is visszhangra talált az élőbeszéd ápolására irányuló Kodály Zoltán kezdeményezte mozgalom.

9. A KÜ nyelvművelése a nyelvhelyességi kérdéseket tárgyaló cikkek közreadásán kívül magában foglalta a nyelvi ismeretterjesztést is. 1933 és 1940 között több ilyen jellegű cikk, írás is napvilágot látott a lapban. Ilyennek tekiáthető a Zsirei Finnagor rokonságunk című munkájáról szóló már említett ismertetés vagy - a többi között - Dsida Mik vagyunk: keresztények vagy kereszténynek? (XIX/278. 12), Horger Szászóves, a szivar magyar nyelve (XI/90. 6), Nagy Géza: A finn nyelv tisztasága (XXIII/10. 19) című írása.

10. Az erdélyi magyar nyelvművelés két világháború közötti szakaszát Már Zoltán összefoglalóan így jellemzi: "... munkáját egy tudományos társaság, az Erdélyi Múzeum-Egylet alapította meg, egy tudományos folyóirat, az Erdélyi Múzeum gondoskodik és irányította, és sajátos jellegét az adta meg, hogy az általános magyar nyelvhelyességi kérdésekben való eligazítás mellett különös gondot fordított az erdélyi magyar nyelvhasználatot legközvetlenebbül veszélyeztető tényező, a román nyelvi hatás feltárására és orvoslására. Kialakult tehát egy olyan tevékenység és egy olyan program, amely a kisebbségi sorban élő magyarok sajátos szükségleteinek megfelelő nyelvművelés modelljeként is felfogható" (Nyr. CXIII, 136). Amint az előzőekben kifejtettük is bizonyítják, ennek a modellnek a kialakításához a KÜ ^{szintén} közjárult. Ezt a modellt a napjainkban újra feléledő romániai magyar nyelvművelésnek nem szabad figyelmen kívül hagynia, még akkor sem, ha a két világháború közötti erdélyi magyar nyelvművelés szemlélete, az egyes részletkérdésekben elfoglalt álláspontja teljes egészében ma már nem fogadható el.

VARSÁNYI GYÖRGY

SIMONYI ZSIGMOND "HELYES MAGYARSÁG"-A
ÉS A MAI NYELVHASZNÁLAT

"Nyelvművelésünk történetében az új korszak - mondhatni: a XX. század - pár évvel korábban, egészen pontosan 1896. január 15-én köszöntött be, amikor az előző év őszén elhunyt Szarvas Gábort Simonyi Zsigmond váltotta fel a Magyar Nyelvőr szerkesztői székében. Simonyi, bár mestere oldalán maga is részt vett az "új ortológiá"-nak a nyelvújítás túlkapásai és az idegenszerűségek, különösen a germanizmusok elleni keresztes hadjáratban, ekkor már jóval árnyaltabban, korszerűbben értelmezi a nyelv - helyesség fogalmát és a nyelvész gyakorlati feladatait." Így összegezi Kemény Gábor Simonyi Zsigmond munkásságának jelentőségét./K.G.: Gondolatok és óhajok a nyelvművelés és a stílisztika viszonyáról. Magyar Nyelvőr, 1989. 4.sz./

Simonyi Zsigmond "Helyes magyarság" című munkája 1903-ban látott napvilágot. Ebben művének célját így fogalmazza meg: "Három évtizeden át üldözte immár a Magyar Nyelvőr a nyelvünk szelleme ellen elkövetett vétéseket. Szarvas Gábor és társai az ostromozó bírálókat, a kegyetlen gúny hangján szólottak az első évtizedben, mikor az állapotot tűrhetetlennek, de még a nyelvújítás minden hibáját helyrehozhatónak hitték. Később, talán azért is, mert a folyton nagy hangon való kárhooztatás a bírálókat elcsépeelt förmedvényekké tette volna, higgadtabban rostálgatták a magyartalanságokat. ... Szükségesnek látom immár, hogy a sok rostálgatás, harmincéves megfigyelés eredményeképp összefoglaljam a nyelvhelyesség kérdéseire nézve a legfontosabb tudnivalókat."

Azt is elismeri, hogy a fent jelzett vérmes hangulatban keletkezett az ő ifjúkori kísérlete, az Antibarbarus, amelyet 1879-ben adott ki. Simonyi tenát tudatosan elhatárolni látszik

magát a korábbi, Szarvas Gábor követte purista nyelvűvelő szemlélettel. Valójában nem igazán sikerült ezt megvalósítania, ami véleményem szerint abban nyilvánul meg, hogy egy adott nyelvi jelenséggel kapcsolatban kategorikus álláspontot képvisel, vagyis dogmaszerűen ítéli meg és el az általa hibásnak minősített jelenséget. A helyes nyelvi norma kritériumának a népnyelvet és a történeti szempontot tartja, de már megjele-
nik ítéletében az ezeknél lényegesebb nyelv szókás, a hangyomány szempontja is. A nyelvújítás eredményei -
nek megítélésében azonban éppen a kialakulatlan nyelv szokás ne-
hezíti a nyelvűvelő dolgát, s ennek következtében csak az u-
tókor, a későbbi nyelvhasználat alapján lehet végleges ítéle-
tet mondani egy nyelvi jelenségről vagy szóhasználatról.

Előadásomban éppen arra vállalkoztam, hogy az eltelt ki-
lenc évtized nyelvhasználatának eredményeként megvizsgáljam, mi
nem bizonyult időállóan Simonyi "Helyes magvarságá"-ban a
szóhasználat területén. Nem Nyelvűvelő tevékenységét értékelem,
azt avatott szakemberek megtették. /Rábián rái: Nyelvűvelésünk
évszázadai. Bp. 1984., Nagy J. Béla: Simonyi Zsigmond nyelvűvelő
munkássága. In: Egy emberöltő nyelvünk védelmében. Bp. 1968., Pro-
hászka János: Nyelvűvelő. 1956., Nagy J. Béla, Tompa József,
Zsirai Miklós: A MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának
Közleményei. V. k. 1954. / Azt vizsgálom, hogy Simonyi munkájából
mit nem igazolt az utókor a szóhasználat területén.

Bár Simonyi hangsúlyozta a mindenkori nyelv szokás jelentő-
ségét a nyelvi norma kérdésében, elvi alapállása mégis a v é -
d e l e m, a változások elhárítása a nyelvhasználatból, külö-
nösen más nyelvek - elsősorban a német - hatására keletkezett
szavak, kifejezések idegenszerű voltának hangsúlyozása és hely-
telenítése, elítélése. "A nyelv logikáját magából a nyelvből
kell elvonni s nem szabad a logika kaptafájára ráhúzni a nyel-
vi alakulatokat" /i. m. 5./ - vallja a helyes elvet, de a gya-
korlatban mégis teoretikus álláspontot képvisel, mivel az azo-
nos elvi megítélés alá eső nyelvi elemeket azonos módon eluta-
sítja a gyakorlatban. Művének felét kitevő szöszedetében kétfé-
le módon minősíti a helytelenített szavakat, kifejezéseket. Ke-
részt jelöli az o k v e t l e n ü l kerülendő hibákat, a-
melyeket valamire való író egyáltalán nem követ el, vagy ame-

lyek a magyar-élőbeszéd szokásától nagyon is elütnek vagy teljesen haszontalanok. A jelzés nélkülieket a j á n l a t o s elkerülni. Gyakori, hogy egy idegen szó származékát vagy összetétel egyik tagját feltétlenül kerülendőnek tartja, párját pedig csak helyesebb elkerülni: /elől a feltétlenül kerülendők/ delegál-delegáció, bibliotéka-bibliográfia, diagnosztizál-diagnózis, diplomatus-diplomata, direktíva-dirigál, elegancia-elegáns, fanatizmus-fanatikus, fegyőr-fegyház, flegmatikus-flegma, harmonikus-harmónia, információ-informál, intrikál-intrikus, konzervál-konzerv, korrektor-korrektúra, naivitás-naív, pikantéria-pikáns, poétikus-poétika, reagál-reakció, vegetál-vegetáriánus. Mai nyelvhasználatunkban egyaránt használjuk e párok mindkét tagját.

Szóképzés

Simonyi szerint a főnevek képzésében követett el a nyelvújítás legtöbb hibát. Sokszor elavult vagy addig egyáltalán nem használt képzőket alkalmaztak: mákony /ópium/, mérv /mérték/ ismérv /ismertető jel/, köteg /nyaláb/, oszttag /osztály/, hozam /hozádek/, jogar /kormánypálca/, szörme /prém/, szakadár /eretnek/ ;

jósda /jósszék, jóshely/, bölcsőde /bölcsőház/, étkezde /ebédlő, étkezőhelyiség/, hízlalda /hízlaló/, óvoda /óvóiskola, kisdédóvó/, öntőde /öntő-műhely/ ;

díjnok /napidijas/, tollnok /tollvivő/, gyakornok /gyakorló/, látnok /jós/, hírnök /hírmondó/

bérenc /béreltje vkinek/, kedvenc /kedveltje/, ínyenc /nyalánk ember/, lelenc /talált gyerek/, fegyenc /rabkényszer-munkás/, tanonc /inas, iparos-tanuló/ alakokat egyaránt elveti a joggal kifogásolt áponc, javítnok, futonc szavakkal együtt, s helyettük a zárójeles alakot ajánlja.

A szóelvonással vagy csonkítással létrehozott alakokat helyesli, ha -s vagy -l végű szavakból történik az elvonás: érdekel - érdek, karmol - károm, rajzol - rajz, tapsol - taps ; piros-pír, kellemes - kellem, magányos - magány, de helyteleníti az ima, dics, gyógy, kedv, tév elvonásokat, s károsnak tartja

ezek képzett vagy összetett származékait is: gyógyszer, tévhit, dicsfény.

"Az -ási, -ési végű melléknevek a magyar beszédben szokatlanok, az újabb irodalomban csak a német -ung képzős és más efféle összetételek utánzásakép szaporodtak el. Magyarosan rendszerint -ó, -ő-féle igenévvél vagy pedig birtokviszonyonnyal fejezhetjük ki ezeket."/i.m. 76./ Ennek megfelelően azt mondja, hogy nem születési hely, hanem szülőhely vagy vkinek születése helye; nem nyerészkedési szándék, hanem nyerészkedő szándék; bizonyítási eljárás: bizonyító elj., tartózkodási helye: tartózkodása helye, kezelési költség: kezelés költsége, halálozási arány: halálozás aránya, öngyilkossági kísérlet: öngyilkos kísérlet.

Az igeképzésben a sok idegen szóval idegen képzőket is átvettünk /-izál és -íroz/, de Simonyi azt mondja, hogy komoly írásban jobb ezeket elkerülni, mert inkább tréfa tárgyai. Ilyenek: kurizál, urizál, szekíroz. Mivel a latin eredetű német -ieren végű igéknek a magyarban rendszeren -ál végűek felelnek meg /korrigál, repetál/, újabban sok -íroz végű igét -ál végűvé alakítottunk át: szekál, telegrafál, protezsál, angazsál, blamál, de furcsa eljárásnak tartja Simonyi ezt átvinni minden -íroz végű igére, és azt mondani: garantál, profitál, debütál.

Szóösszetételek

A szóösszetételben is a német minta követését kérhoztatja, mivel a német nyelv gyakrabban él az összetétellel a szókészlet gyarapításában. Legnémetesebbnek az ún. i g e t ő s összetételt tartja. Azt írja, hogy kár volt nyelvújítóinknak olyan szemérmesnek lenniök; egész bátran írhatták volna a jármű helyett fahrmű, annyira lerí róla a németes észjárás. Métélynek nevezi ezt a szóalkotási módot, amely ellen minden eszközzel küzdeni kell. Még "most is írnak puskapor helyett lőport, a lövőszer, lövőfegyver, lövőrés helyett lőszert, lőfegyvert, lőrést." Mai nyelvérzékünk az előbbieket tartaná furcsának. Ilyen típusú, kárhoztatott összetételek: alkatrész,

bónckés, bonctani intézet, boncterem, fedlap, fegyőr, gyógyfű, gyógyfürdő, gyógyintézet, gyógykezelés, gyógymód, gyógyszer, gyógytorna, gyógyvíz, hordágy, hordszék, jármű, járőr, kötszer, látkép, látlelet, látszerész, nyomtáv, nyugágy, nyugdíjba megy, nyughely, támfal, támpont, tandíj, tanintézet, tankönyv, tanrend, tantestület, tápanyag, tápszer, védgát, védjegy, vonzerő, záróra, zárszámadás, zárszó.

Ezek nyelvünkben nyilván azért honosodhattak meg, mert tömörítő erejük megfelel a magyar nyelv szellemének, s mel - lőzésük csak körülményes körülírással vagy szerkezettel vol - na lehetséges.

Az összetett melléknevek közül Simonyi németesnek minő - síti a -képes, -képtelen, -kész és -köteles utótagúakat: élet - képes, határozatképes, kormányképes, munkaképes, szalonképes; fizetéseképtelen, határozatképtelen, munkaképtelen; áldozatkész, hadköteles, iskolaköteles, tanköteles.

Ezek helyett részben határozós összetételt ajánl: harcra-képes, harcra-képtelen, életrevaló, illetve az -ás előtagúakat ige - névvel helyettesítendő: fizetőképes, fizetőképtelen, határozó - képes, fejlődőképes, választóképes.

A -teljes, -gazdag, -dús utótagú melléknevek a legnémete - sebbek, a voll és reich-féle összetételek utánzásai, ezeket magyarosan vagy -s képzővel vagy körülírással kell kifejezni. Ma mégis általánosan használjuk az erőteltjes, jelentőségeltjes, méltóságeltjes, reményeltjes, kenetteltjes, szégyeneltjes, színdús, vízbő összetételeket.

A fentiek ellentéte a -mentes utótagú képzés. Ezt a szóal - kotási módot teljesen elveti, s helyette fosztóképzős alakot ajánl /díjtalan, adótlán/, vagy ment utótagú szerkezetet/vám - tól ment, adótól ment/. Ma agzály nélkül használjuk az adómen - tes, lázmentes, légmentes, díjmentes, pormentes, tandíjmentes, vámmentes, vízmentes összetételeket.

Feltétlenül kerülendőnek tartja még az alábbi összetétele - ket: ablakredőny, áldozatkész, babkává, belgyógyász, bűntárs, dúvad, élethű, ellenérték, elmebeteg, elmeigógyintézet, előír, előszeretettel, elővigyázat, elvhű, gerincagy, gözmozdony, hit - hű, hullaház, idegbeteg, igényjogosult, illemhely, jogfosztás,

kárpótol, kizár, korhú, könyöradomány, körforgás, közérthető, légcső, leltárkönyv, mérvadó, minélfogva, összjáték, összpontosít, pénzverde, szeszőzde, szófukar, szolgálatkész, túlkapás, túllép, túlnyomó, túlololdal, túlvilág, újdonsült, utánjárás, utánnymás, védőegység, vegyelem, versenyképes, zsargon.

Idegen szók

Simonyi támadásának egyik célpontját az idegen szók jelentik. Főként az írókat és az újságírókat hibáztatja, hogy a politikában és a napisajtóban számtalan fölösleges idegen szót használnak. Különösen az idegen igék és elvont fogalmat jelentő főnevek vívják ki ellenszenvét. Használatukban német minta követését kárhoztatja, mert úgy véli, hogy hírlapjaink a német sajtó latin eredetű szavait veszik át. Gyakorlatilag Simonyi alig tűr meg idegen szót nyelvünkben. Az orvosi nyelv, a jog, a politika, a természettudományok ma használatos legalapvetőbb idegen megnevezéseit is a feltétlenül kerülendő kategóriába sorolja. Eredetére nézve megvizsgáltam 250 szót, ebből latin eredetű 150, görög 61, francia 19, latin-görög 5, a maradék angol, arab, olasz, kelta eredetű elhanyagolható gyakorisággal.

Csak illusztrációképpen sorolok föl belőlük: adaptál, adekvát, aggresszív, aktuális, alternatív, amnesztia, amputál, antagonizmus, asszisztál, autonómia, barikád, blokád, brutális, centrum, civilizáció, dedukció, dekoráció, demagóg, determinál, dialektus, dialógus, dinasztia, diploma, dokumentum, epilógus, fakultatív, fáma, fantázia, fauna, föderáció, frázis, garantál, genetikus, hotel, humanitás, ideológus, illúzió, import, információ, kapitulál, kollektív, kommunikáció, konszolidáció, kritika, kultúra, legitim, liberalizmus, mechanizmus, monopólium, objektív, operáció, operál, paktum, partner, passzív, plénium, privát, progresszív, provokáció, publikál, puccs, ráció, reflex, szolidaritás, tabló, tolerancia, transzpárens, vétő, virslí.

HELTAINÉ. NAGY ERZSÉBET

SZÓKINCSGYARAPODÁS, SZÓASSZIMILÁCIÓ MA

Mondandómat a címbeli két fogalom értelmezésével kell kezdenem. A szókincsgyarapodás számomra magában foglalja a nyelv lexikális egységei gyarapodásának minden hagyományos módját: a szóképzést, az összetételt, idegen szavak átvételét, új szavak spontán keletkezését, meglévő szavak jelentéskörének bővülését; rövidüléssel, összevonással vagy bármely más módon létrejövő újdonságokat.

A szóasszimilációt kettős értelemben használom: szűkebb értelemben az idegen szavak meghonosodásának folyamatát jelzem vele, vagyis azt a fokozatos befogadási processzust, melynek során a nyelv saját fonémarendszerébe illeszti az idegen szót, képzőkkkel, ragokkal, jelekkel látja el, szócsaládot fejleszt körülötte, azaz minden tekintetben honosítja a jövevényt. Tágabb értelemben azt a nagyobb ívű folyamatot is szóasszimilációnak nevezem, amelyben a nyelv a szókincsgyarapodás egyéb lehetőségei révén keletkezett új szavak tömegét magába olvasztja, miközben maga is változásokat szenved el, módosul.

Témám időszerűségét két gondolattal kívánom előljáróban igazolni. Az első általánosabb, mindig és most is érvényes, történelmi jellegű, s helyzetünkből adódik. Abból, hogy nyelvünk az európai nyelvek családjában fiatal nyelvnek számít, mivel néhány száz évvel később kapcsolódott be az európai kultúra vérkeringésébe, mint a tőlünk nyugatra eső országok nyelvei. Nemcsak társadalmunk volt és van fáziskésésben a nyugat-európai társadalmakhoz képest, hanem bizonyos értelemben nyelvünk is. (E fáziskésést csupán tényként említem, nem értékfogalomként használom, hiszen ennek a helyzetnek éppúgy vannak előnyös, mint hátrányos oldalai.) E tényből számunkra az következik, hogy a magyar nyelv-

nek története során gyakran kellett a maihoz hasonló helyzettel megbirkóznia, azaz az élet különböző területein hiányzó fogalmakat gyorsan, új szavakkal feltöltenie.

Másik oka témám aktualitásának az, hogy ma megint olyan korszakhoz érkeztünk, amely gyors politikai, társadalmi és civilizációs változásokat hozott és hoz, és ezek a nyelvben is gyors, szinte robbanásszerű folyamatokat indítanak el. Változnak a kommunikációs formák, ennek felszíni jele: a megszólításformák változása, a tegeződés háttérbe szorulása, utcanevék leváltása; új műfajok születnek, röplapok, jelszók, szónoklatok stb.

Előadásom további részében csupán a szókincs tekintetében bekövetkező változások vázlatos leírására teszek kísérletet, példák-
kal fűszerezve persze. A kérdés tehát: Milyen szókinccsgyarapo-
dási erőket hoztak különösképpen mozgásba az említett változá-
sok, s ezekből milyen tendenciák olvashatók ki. Jelzésszerűen
értékelem vagy inkább csak tudatosítom ezeket a folyamatokat, de
megítélésük hosszas vita után szilárdulhat meg. (Az erre vonatko-
zó legújabb írásokat lásd az irodalomjegyzékben.) Tényleges szó-
kincsszemlém előtt még valamit előre kell bocsájtanom: úgy vé-
lem, a mai szókinccsgyarapodásnak két különösen erős felhajtó-
ereje van, a már emlegetett politikum és a civilizációs válto-
zások. Ugyanakkor most a korábbiaktól eltérően nem a latin, né-
met vagy orosz kultúra hatása alatt megy végbe, hanem elsősor-
ban angolszász forrásokra támaszkodik, angol, amerikai mintákat
követ. Ennek következményeit is kívánom jelezni, elsősorban a
beáramló angol szavak kapcsán.

Valamennyi szókinccsgyarapodási lehetőségről nem szölok, nem
tárgyalom a mozaik- és betűszavakat, a rövidüléseket; érintem
viszont az összetételeket, valamivel részletesebben a szókép-
zést, és az újabb átvételekkel kapcsolatos kérdésköröket, majd
néhány, talán előremutató, összegző megjegyzést teszek.

1. Nem mondok újat azzal, hogy a szókinccsgyarapodásban a leg-
élénkebb, legaktívabb szerep ma is a szóösszetételnek jut. Az
új fogalmak legnagyobb részét már csak sietségből, kényelemből
is, leghamarabb összetett szavakkal jelöli a nyelv. Az új ösz-
szetételek többféle tipizálást tesznek lehetővé; vannak - s ez
a több - sima tükörfordítások, vannak főlöszlegesen terjengős, a
két tagot csak mechanikusan, egymás mellé rakó, jelentéstani több-

letet nemigen tartalmazó új formák, és olyanok is, amelyekben a két egymás mellé tett jelentés, képzet viszonyából valóban új jelentés születik. Fordítással lett pl. a csúcstechnika, csúcssebesség, csúcstalálkozó vagy az öbölháború; jelentéstanilag több van már a csúcsrajzítás-ban; mosolyt fakasztó a cipőklinika vagy a gilisztamilliomos; megszokott már a kamatadó, a agymogrifó, a vitakultúra vagy a menekülthullám. Szemléletes az ózonlyuk, a hűtőláda, a pápevizit. Természetes az alkotmánybíróság, a számvévéőszék, az iskolaszék, a magánegyetem. Elkerülhető volna viszont a szűkpénzpolitika, az árrendezés, a reáljövedelem-csökkenés, a fogadókészség, a fogyasztóközelség, a marketingkoncepció vagy a termékszerkezetváltás-gyorsítás - legalábbis mint nyelvi forma.

Latolgatva a mai összetételeket, az is meggondolandó, helyes-e ily mértékben nominálisságra, fogalmiságra törekednie az egyébként igés nyelvnek. (Csoóri Sándor szavai jutnak eszembe: "A félig elmondott igazságok mindenkor elszegényítik a nyelvet... Az ígék ilyenkor elbátortalanodnak, a képzelet összeszűkül, s a mozgékonyosságra született jelzők ágrólszakadtan csak szédelegnek.") Nem volna-e érdemes tudósítani jobban azt, hogy szószerkezet-tel, körülírásokkal, alkalmi szófüzésekkel is lehet élni, s hogy ez nem azonos a pontatlansággal és a bizonytalansággal. De legalábbis jó volna oldani a mechanikus összetételek és tükörfordítások túltengését.

2. A legtermészetesebb belső szóalkotásmód, a szóképzés sajnos nem áll olyan vezető helyen, mint a szóösszetétel. De azért elevenebb, mint gondolnánk. Sokan sajnálkoztak már visszaszorulása miatt, én is ebből kiindulva gyűjtöttem az új s legújabb képzett származékokat. Legfeltűnőbb most is, hogy csupán néhány képző uralja a mezőnyt, és ezek is általában a főnevesítés irányába hatnak. Vezet az -ás, -és, amellyel ma elsősorban cselekvést jelennő elvont főnevet alkotunk: leépítés, átszervezés, elmozdulás, csúsztatás, kozmetikázás, címkezés, átmentés; de jellelheti a cselekvés eredményét is:

kilábalás, ellehetetlenülés. A vezető helyen osztozik a -ság, -ség, melléknévből képezve főnevet: kilátástalanság, kiúttatás, hatékonyság, érzékenység. Nagyon termékeny most is az -s főnév- és melléknévképző. Új foglalkozásneveket alkot: butikos, gebines, számítógépes, videós; hovatartozást jelöl: MDF-es (tulipános), SZDSZ-es (galambos), MSZP-s (szekfűs). De máshonnan véve a példákat: sorházas építkezés, fóliás zöltség, igényes vásárló. Rossz az órás követési távolság az óránkénti helyett, rossz a gázos lakás. Tömörít az -i képző is (nagybani piac), de suta bizony a fogyasztóközeli kereskedelem. A jelenlegi feleség meg a mostani férj is az i képző terjedésére utal. Előven mostanában az -ó, -ő melléknév-, illetőleg főnévképző, s ez némiképp a jelzők élénkülését mutatja. Főnévként, melléknévként is él a szószóló, beszélő, ügyvivő, vállalkozó, turkáló, hörpintő. A kispénzü, nagytisztaságú, széles hatókörű már körülményesebb és az ú, ü képző terjedésére vall.

Az igeképzők között legelőbb a denominális -z: nyugtáz valamit, szipózik, videózik, mikrózik, újrésznek, számítógépeznek. Jóval ritkább az -l képző; leműszakol, lezámítol; az -ul, -ül: el-lehetetlenül; vagy az -it, akkor is nehézkes: pl. megtelevíziósít. S hogy szívesebb legyen a kép: ritkább képzőink is felbukkannak új szavainkon. Divatos a szösszenet, az olvasat, megszoktuk már a böngészdet, s barátkozunk a tréfásan játékos szörpüldé-vel meg gombócá-val. Ügyes talpmasszirozó a tipróka, s kedvelt csemege a ropik között a pattinka. Általában örvendetes a játsszi képzők élénksége, de a sali, -ubi- és pari- félék tömege a nyelvi infantilizmust juttatja eszembe. A fosztóképző is eleven természetesen, erre csak a hajléktalan-t említem, a -szerte népszerűségére meg a városszerté-t vagy Európa-szerté-t.

Talán ez a néhány példa is mutatja, élénkebb ugyan a szóképzés, de ezzel még nem lehetünk elégedettek. Jó volna, ha ritkább képzőink is feltámadnának szunnyadó álmukból, s kedvezőbb belső szemassziológiai folyamatokat indítanának el. És persze sok a helytelen képzésmód, hiába új szó a leműszakol (le-rövidíti a műszak idejét), köznyelvi használata nem volna kívánatos, de megfelelően érzékeltetett irodalmi használatának azért lehet stílusértéke.

3. Feltétlenül említésre érdemes egy jellegzetesen mai szó-

kincsgyarapodási forrás: a jelentésmódosulással létrejött új szavak, kifejezések csoportja. A már említett címkezés pl. a mögötte lévő konkrét kép közvetlen megjelenítése révén lehet újszerű; egy fokkal már elvontabb, de szemléletes a csúsztatás is. Említhetem a sárdobálás, iszapbirkózás, rovancsolás, agvagba döngés példákat is, amelyek tartalmuk miatt sokszor inkább riasztóak, de meglevenítő erejüknél fogva mégis bekerültek gyűjteményembe. Sőt, továbbmenve még néhány kifejezést is felsorolok: alulról építkezik, működik az I-(ítárség)faktor, másként gondolkodó, kézi vezérlésű irányítás, politikai álarcosbál, árak és kamatok párharca, vörös báró, zöld bárók, KGST-piac. Ki tagadná, hogy van bennük némi megjelenítő erő! Vagy, hogy ugyancsak hoztak némi élénkséget az újságnyelvbe a más-más stílusrétegből érkező igék: becsaptuk a valutaalapot, átvertük a bankot, kiebrudalták a szerkesztőt, nagyobb sebességre kapcsoltak. Persze a legtalálóbbs kifejezés is könnyen üres szlogené válik, varázsigévé bűvölődik. A belső szókincsgyarapodás körébe kívánczik még valami: új szavakként tanulunk, izlelgetünk elavulónak hitt, most föllevenedett régi magyar formákat: kopogtató cédula, előljáróság, iskolaszék, váltó, tőzsde, sztrájkjog stb. Ezeket hamar elfogadjuk, hiszen passzív szókincsünkbe eddig is beletartoztak.

4. Időm hátralevő részében az idegen szavak átvételében megvalósuló szókincsgyarapodásról szeretnék szólni. Tudjuk, korábban is voltak olyan korszakok, amikor az átvételek elárasztották nyelvünket. Az elmúlt évtizedekben megjelent XVI-XVII sz.-i forráskiadványok végén hosszú szójegyzék sorolja fel az akkor közkeletű latin szavakat. E szójegyzékek tanúsága szerint a szóanyag nagy része asszimilálódott az akkori magyar nyelvbe, beilleszkedett a nyelvtani rendszerbe, képzőkkel, ragokkal bőven látta el őket a nyelv: konfiskál, titulus, tolerál, tollál /eltöröl/, pátens /parancslevél/, katekizmus, katekizál és hasonlók. Az asszimilálódott anyag nagy része mégis eltűnt később, vagy azért, mert kihullott maga a fogalom is, vagy azért, mert megfelelő magyar szó lépett az idegen helyére. E szójegyzékek másik tanulsága, hogy a latin szavakat viszonylag könnyen asszimilálja a nyelv; erre módot adott a tartósan, évszázadokon át érvényesülő hatás, meg az, hogy a latin szavak

nagy része könnyen illeszkedett a magyar fonémarendszerbe.

Elmondható ez részben ma is, a felelevenedő, illetőleg most nemzetközi szóként hozzánk visszaérkező latin szavakról. Sokféle szófajban sorolhatunk ilyeneket: konszenzus, alternatív, plurális, radikális, deregulációs program, informális csatorna, bérliberalizálás, rehabilitációs bizottság, privatizáció, politikai vákum stb. Mint a példákbl is kitetszik, ezen szavak asszimilációja nagyrészt jó úton halad, szókapcsolatokra, szófüzésekre alkalmasak, könnyen kapcsolódnak különböző szófajokhoz, toldalékokat vesznek föl, ki tudjuk ejteni és le tudjuk írni őket. Ezzel persze nem azt állítom, hogy mindig szükségesek s hogy alkalmanként ne lehetne és kellene máris magyar szóval helyettesíteni őket. Sőt! Minden ilyen irányú törekvéssel (felhívással, pályázattal) egyetértek. Az említett latin szavakhoz hasonlóan viselkednek a nemzetközi üzleti világból visszaérkező latin szavak is, mint pl. a szponzor (szponzorál, szponzorálás, szponzort keres): vagy a videó (én itt már hosszú ó-val írom (videós, videózik)). Természetes ez a folyamat is, bár a szükséges és indokolt okokon kívül felgyorsulásában jelentős szerepe van az idegenmajmolásnak, a sznobizmusnak és a műveletlenségnek is. De jelentőségét nyilván növeli, hogy most éppen angol-amerikai kultusz van Magyarországon, legalábbis a hangadó politikai és értelmiségi körök jelentős részében.

Ha belelapozunk az elmúlt évek sajnos csak képzeletbeli szótárába, sorjáznak az utcáról is jól ismert, mégis szokatlan kifejezések: second hand, manager, projekt, team, city grill, non-profit, hand-out, peep-show, sőt régebbi átvételek angolosodva jelennének meg, mint az imázs helyett az imáze. És akkor még ott vannak rock café-k, night club-ok vagy az eros-shop-ok! Színté képzőszerű utótaggá vált a gate: Duna-gate, Gomb-gate, Szolnok-gate. (Szándékosan nem szólok a számítástechnika angol szavairól, mert itt igazán példaértékű magyarító eredmények valósultak már meg.)

Az angolból áradó jövevények értékelése már kérdőjelesebb, mint a latin átvételeké volt. Először is gyakori bennük a mi nyelvünkben erősen szokatlan hangcsoport, ezért nem is látunk olyan példákat, hogy a nyelv továbbképezné az átvételeket; legtöbbször még ragozásuk is nehézségekbe ütközik. Nehéz ezt mondani: marketing-

ot, second hand-ről stb. De hot dog-ot sem könnyű kérni, ahogyan azt Tótfalusi megírta Forró kutya című ifjúsági regényében.

Nehezíti e szavak asszimilációját idegenes írásmódjuk is. Míg pl. a latin szavakat a magyar helyesírás törvényszerűségei és szabályai szerint írjuk, az angol szavak írásmódja nem hasonlult. Az is hátrányuk, hogy míg a latin szavak által jelzett képzetek már régebb óta meghonosodtak a nyelvben, az újabb angol átvételek jelentéstartalma is új, ezért nehezebben fejleszt maga körül szóbokrot egy-egy ilyen átvétel, nehezen fűződik szókapcsolatokba, mondatokba.

Éppen tehát az angol szavak miatt lehetne és kellene tudatosítani -- s ez komoly nyelvművelői feladat --, hogy a nyelvi asszimiláció milyen nehéz és lassú folyamat. Hogy ezen új átvételeknek életképességüket még a jövőben kell bizonyítaniuk; meg kell küzdeniük az asszimiláció követelményeivel, mert ha ez nem sikerül, gyökértelenségük veszedelmes rombolóerővé válhat a nyelvben. Asszimilációjukat azonban néhány praktikus fogással egyszerűsíteni, gyorsítani lehetne: a kiejtésben nem kellene ragaszkodni az idegenes hangzáshoz, az írásban pedig bátrabban lehetne élni a fonetikus írásmód befogadást segítő módszerével. Még jobban kellene tudatosítani, hogy főlésslegesen, divatból ne használjunk angol szavakat, hiszen jórésztük, team, project, shop, könnyen helyettesíthető magyar szóval, kifejezéssel vagy körülírással. A most terjedő hand out-ra pl. bátran ajánlom a szórólap-ot.

Szókincsgyarapodásunk általános, természetesen nem végleges értékeléseként, vitára bocsátandó megjegyzéseként a következőket szeretném befejezésként kiemelni:

Önmagában a szókincsgyarapodás egyetlen módja sem elvetendő, hiszen erre a nyelv szempontjából nincsen kizáró ok. Azt azonban világosan kell látnunk, hogy megvalósulásuk tekintetében, bármelyiküket is nézzük, vannak a magyar nyelv törvényszerűségével megegyező módjaik és vannak a törvényszerűségeket megbontó módjaik. Ezek tudatosítása nyelvművelői feladat volna, ehhez azonban sokkal nagyobb teret kellene kapni a nyelvi kérdéseknek a tudományos és kulturális közéletben, a tömegkommunikációban.

Másodjára kérdéses a gyarapodási módok belső aránya, egymáshoz való viszonya. Kíváncsatos volna a lépzők eleveenebbé válása,

a szóösszetételek negatív formáinak tudatos kerülése, s az idegen szavak józan mérték és szükség szerinti jelenléte.

Legsúlyosabb kérdésnek én ebben a tekintetben mégis azt tartom, hogy igen szegényes a nyelv belső erőiből fakadó gyarapodás, a saját szemléleten alapuló megnevezés, a régi szavak új jelentéssel való bővülése. Hogy meggyengültek a nyelv belső, szemassziológiai erői és hogy esetleg a tartásában legyöngült nyelv képtelen lesz ellenállni a hódító rohamoknak, a nyelvi nemzetköziség vonzó csábításainak. Mindezt azonban nehéz nyelv-művelő feladatnak tekinteni. A nyelvvel foglalkozó szakember itt csupán a jelenségek regisztrálására, leírására vállalkozhat. A gyógymodot másban látnám. A megújulás más területekről és mélyebbről indulhatna ki. S itt vissza kell utalnom bevezető gondolatomhoz: a megújulás, a mai szókincsgyarapodás két felhajtóereje a politika és a civilizációs szféra. Legijesztőbb számomra nem a hibák nagy száma, nem is a tendenciák aránytalansága, hanem a megújító forrásoknak ez az egyoldalúsága. Hiányzik elsősorban az irodalmi nyelvnek a köznyelvre való kisugárzása. Előszörban ettől lehetne várni a nyelv belső erőinek megújítását. Az irodalom helyébe lépő vizuális kultúra ezt nem helyettesíti. Kikapzatatlan terület például a népszerűsítő tudományok nyelve. Ennek gazdagabbá, sokszínűbbé válása, a kutatók nyelvi ötletei ugyancsak erősíthetnék a pozitív tendenciákat. A civil társadalom újjászerveződése a társalgási nyelvet és modort újíthatná meg. Szinte teljesen kikapadt a népnyelvi forrásból való gyarapodás, ezért is sok területen lehetne tenni.

Mindezek végső tanulsága pedig az, hogy ^{mindez} nem csupán, sőt nem elsősorban nyelvi kérdés, hiszen az eredmények is ott jelentkeznek legelsősorban, ahol a társadalom mozgásban van, ott pedig, ahol a társadalom nem mozdult, a nyelv erői sem működnek. A nyelvi megújulás kérdése ezért elsősorban az ország teljes megújulásával áll összefüggésben, ^(a részletek) csakis ennek keretében vizsgálhatók és ennek keretében lehet tenni értük.

A témával kapcsolatos legújabb írások közül az alábbiakra utalok, illetve hivatkozom

- Grétsy László: Köznyelvi és szaknyelvi szókincsünk fejlődése - Az anyanyelv értékrendje és az iskola. Szerk. Fekete Péter és V. Raisz Rózsa. Bp. 1990. 97-101. /Elhangzott az Országos Anyanyelvoktatási Napokon, Egerben, 1990. júl. 2-5./
- Heltainé Nagy Erzsébet: A sajtóban tükröződő nyelvi változásokról. Édes Anyanyelvünk, 1989. 2. 13.1.
- Heltainé Nagy Erzsébet: A magyar nyelvi norma érvényesülése ma. Édes Anyanyelvünk, 1990. 1. sz. 11.
- Tolcsvai Nagy Gábor: Új nyelvi eszmények felé. Édes Anyanyelvünk, 1990. 3. sz. 1-2.
- Deme László: Új nyelvi eszmények felé? Édes Anyanyelvünk, 1990. 4.sz. 7.
- Bíró Ágnes: Átfestett utcátáblák. Édes Anyanyelvünk, 1989. 4. 16.
- Balázs Géza: A mai politikai szlengről. Édes Anyanyelvünk, 1990. 4.sz. 2
- Balázs Géza: Választási jelszóhadjárat 90. Édes Anyanyelvünk, 1990. 3.2
- Balázs Géza: Gate-ügyek. Magyar Nemzet, 1990. jún. 23.
- Balázs Géza: "Hungary -- no taxiland". Édes Anyanyelvünk, 1991. 1. 20.
- Kovalovszky Miklós: Informál is az (in)formális? Édes Anyanyelvünk, 1990 4. 10.
- Kiss Ágnes: Szlang és választékosság a Magyar Narancsban. Édes Anyanyelvünk, 1991. 7.
- Csoóri Sándor: Mécsvilág. Magyar Nemzet, 1991. jún. 23.
- Fábián Pál: Bízató jelek az idegen szavak dolgában. Édes Anyanyelvünk, 1988. 4. 1.
- Balabán Péter: Azok az idegen szavak ... Édes Anyanyelvünk, 1991. 1. 13.
- Az Anyanyelvápolók Szövetségének felhívása az idegenszó-járvány megfékezésére - Édes Anyanyelvünk, 1990. 2. 14.
- Tótfalusi István: A forró kutya /Nyálvművelő regény/. Bp. 1988.

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES

A MAGYAR INTÉZMÉNYNÉVDIVAT AZ 1980-AS ÉVEKBEN

Divatáramlatok hatnak életünk minden tevékenységében, így az újonnan alakuló intézmények névválasztásában is. Vajon van-e lehetőségük a nyelv művelőknek, hogy befolyásolják, irányítsák a névhasználatban is megnyilvánuló nyelvi divatot? A tudatos beavatkozást meg kell előznie egy olyan helyzetelemzésnek, amely feltárja a legújabb intézménynevekben megfigyelhető követésre méltó, valamint a kifogásolható nyelvi jelenségeket.

Kutatómunkámat az 1980-as évek elején kezdtem. Ennek eredményeképpen készült el a Névírás-szociológia az intézménynevekben című dolgozatom. (L. Magyar névtani dolgozatok 28. sz., Bp. 1983.) Ebben részletesen foglalkozom a névpítés lehetőségeivel, a névalkotó elemek fajtáival, a nevek jelentésbeli és grammatikai szerkezetével. Megkülönböztetek az intézménynevekben típusjelölő, tevékenységjelző, telephelyre utaló és egyedítő névelemet. Megpróbálom feltárni dolgozatomban a teljes cégelnevezések és a névrövidítések szerkesztési, nyelvhelyességi és helyesírási problémáit.

Az 1980-as évek végén nagy átalakulás kezdődött társadalmi és gazdasági életünkben. Ennek eredményeképpen ugrásszerűen megnőtt az alakuló vállalatok, társulások száma. Ezért véltem időszerűnek és szükségesnek, hogy folytassam az intézménynevek tanulmányozását. A szakirodalomra és korábbi eredményeimre támaszkodva, statisztikai módszerek segítségével megpróbáltam kitapintani korunk legújabb névadási szokásait.

Az alakuló cégek számára a helyes névválasztás követelményeit egy 1986-ban megjelent, majd 1989-ben megerősített törvényerejű rendelet is megfogalmazza. (L. Magyar Közlöny 1989/72.) A rendelet szerint az intézménynevekben elsősorban magyar, illet-

ve meghonosodott idegen szavak szerepelhetnek, valamint az elnevezésnek meg kell felelnie a magyar nyelv és helyesírás szabályainak. Előadásomban szembesítem ezeket az elveket napjaink névhasználatával.

Az intézményneveknek három egyenrangúan fontos szerepet tulajdonítok: a megkülönböztetést vagy azonosítást, a tájékoztatást és a reklámfunkciót.

Névvizsgálatom anyagát három forrásból merítettem. Felhasználtam az 1987 áprilisától 1988 áprilisáig megalakult 1124 új intézmény törzskönyvbe bejegyzett, tehát a hatóságok által engedélyezett nevének gyűjteményét, az 1990 januárjában jóváhagyott 290 új intézménynevet, valamint az 1987-ben megjelent, 9597 akkor működő intézmény elnevezését tartalmazó Névjegyzéket.

Előadásom első részében azt elemzem, hogy a megvizsgált cégelnevezések mennyiben felelnek meg a névhasználók és a szakemberek nyelvhelyességi követelményeinek, valamint az intézménynév általános rendeltetésének.

A névépítők dicsérendő törekvése, hogy világos, jól tájékoztató, egyúttal hangulatos, ötletes nevet alkossanak: Fészekrakó Asztalos és Építőipari Kiszövetkezet. Sok olyan elnevezésünk van, amelyben a névalkotók homályosan, szűkszavúan, tehát nem megfelelően jelzik az intézmény tevékenységi körét: Ipari Szolgáltató Kiszövetkezet. A statisztikai adatok tanúsága szerint a gazdasági vállalkozások mai divatszava a szolgáltató kifejezés.

A szűkszavúságnál gyakrabban megfigyelhető nyelvi jelenség a bőbeszédűség. Az utóbbi 3 évben bejegyzett új cégelnevezéseknek közel 40 %-a öt vagy ennél több elemű. Egyre inkább teret hódítanak a szószaporító, hosszúságukkal hivatkozó intézménynevek : Drück Nyomdaipari, Kereskedelmi, Reklám - propaganda Gyártó, Szervező Irodai és Ügyviteli Szolgáltató Menedzser Kft.(!)

A névterjengősségnek sokféle forrása mutatható ki. Feleslegesen hosszú elnevezések keletkeznek akkor, ha a tevékenységjelző elemeket összezsúfoljuk, több típusjelölő szót szerepeltetünk egymás mellett, egyetlen névbe sűrítjük az alá- és fölérendelt intézmény vagy az összevonással létesülő cégek nevét. Kevés olyan tömör, önmagát magyarázó névre bukkantam, amely egyetlen felesleges elemet sem tartalmaz: Vagyonőrző Kiszövetkezet.

A mindent egybezsúfolásnak gyakran az a következménye, hogy a névelemek közül hiányzik a grammatikai kapcsolat, a névből pedig a nyelvi megszerkesztettség. Igénytelen névadókról tanúskodnak azok az elnevezések, amelyekben többféle alaktani szerkezetű alkotóelemet építettek egymás mellé: Biovin Szőlőtörköly, Hulladékfeldolgozó Technológiai, Termelő és Kereskedelmi Kft. (!) Egy intézmény megítélését kedvezően befolyásolja, ha áttekinthető, jól megszerkesztett, tetszetős neve van.

A cégelnevezésekkel szemben támasztott fontos követelmény, hogy általuk jól megkülönböztethetők legyenek a hasonló tevékenységű intézmények. Az 1980-as évek végére valóságos divattá vált az egyedítő névelemeknek az elnevezésekbe való beépítése. 1987–88-ban a neveknek 80 %-ban, 1990-ben pedig már a névjegyzék 90 %-ban áll a név élén megkülönböztető alkotórész. Ezek magyar vagy idegen eredetűek. Az utolsó évek névtermésének legszembetűnőbb sajátossága: az idegen szavak túlsúlya. Előkelősködésből vagy divatutánczából az egyedítő elemet is tartalmazó neveknek kb. 60 %-ban díszleg egy-egy többnyire idegenes helyesírású idegen szó: Elegant Design Modelltervező és Gyártáselőkészítő Részvénytársaság. Az idegen szavak használatának sok más oka is lehet, amelyre az előadás rövid terjedelme miatt nem térhetek ki részletesen. Ezekkel az álmagyar nevekkel találkozván a ma még többségben levő idegen nyelven nem tudók lépten-nyomon megértési, kiejtési és helyesírási nehézségekbe ütköznek. Az idegen szavak csökkentik a név hírértékét, és kedvezőtlenül befolyásolják esztétikai hatását. Közös összefogással gátat kell vetnünk ennek a nagyon káros, ízlés- és helyesírás – romboló nyelvi divat terjedésének.

Nemcsak a névformálásban hatnak divatáramlatok, hanem a nevek írásmódjában és helyesírásában is. Az elkövetkezőkben csupán vázlatosan tekintem át azokat a helyesírási típushibákat, amelyek 10 évvel ezelőtt és napjainkban is jellemzik az intézménynevek egy részének írásgyakorlatát.

Országszerte hódít az indokolatlan nagybetűs írás szokása. Azt tapasztaltam, hogy az új cégeknek majdnem a fele a hivatalos törzskönyvben is csupa nagybetűvel írja nevében a megkülönböztető elemet, gyakran a teljes nevet: VASAS Kiszövetkezet. Elgon-

dolgoztató, hogy a tulajdonnévi szóösszevonásokat szinte kivétel nélkül csupa nagybetűvel írják: GYORSSZOLG Építőipari és Szolgáltató Kiszövetkezet. Amint az előbbi jelenség is, a 17 %-ban feleslegesen kitett idézőjel használata egy korábbi írásgyakorlatra vezethető vissza.

A statisztikai adatok azt tükrözik, hogy a kezdőbetűk helyes használata után a legtöbb gondot az intézménynevekben föllelhető szóösszetételek helyesírása okoz. A névalkotóknak egy nem kis hányada a nagybetűk szaporításának azt a módját választja, hogy különírják az egybeírandó összetételi tagokat: Bíbor Textil Kikészítő Kiszövetkezet. Zavart támaszthatnak a név megértésében a feleslegesen kitett vagy hiányzó kötőjelek is: Győri Nádor Lakásépítő és Fenntartó Szövetkezet, Mentor Vállalkozás és Kereskedelem-szervező Kiszövetkezet, Akvabit Ipari- és Szolgáltató Kiszövetkezet. Szerencsére ritkábban fordul elő, hogy a névépítők nem tisztelik a többszörös szóösszetételek kötőjeles tagolását előíró helyesírási szabályt: Textiljátékkészítő Kiszövetkezet. Csupán néhány olyan nevet találtam, amelyben nem követték az ún. mozgószabályt: Biomondex Kutatásszervező és Szellemi Termék Forgalmazó, Szolgáltató Kft. Sok esetben akadályozza a teljes név zökkenőmentes megértését, ha nem tesszük ki az egymásnak mellérendelt névelemek közé a vesszőt: Dombszer Lakatos Szerelő Hegesztő Kiszövetkezet. A cégelnevezésekben található földrajzi nevek is lehetnek helyesírási hibák forrásai: Dunamenti Építőipari Kiszövetkezet, Északdunántúli Tervező Vállalat.

Tanulságos képet nyújt, ha a felvázolt nyelvhelyességi és helyesírási problémákon kívül feltárjuk a névépítés és a névrövidítés divatos és kevésbé közkedvelt formáit, erre azonban területi okok miatt most nem vállalkozom.

A névvizsgálatom eredményei azt bizonyítják, hogy a tulajdonnevek között az intézménynevek a legváltozatosabbak jelentés-tani, szerkesztéstani és helyesírási szempontból. Ahhoz, hogy minél több jól hangzó, áttekinthető, kifogástalan írásképpű cégelnevezés szülessen, szükség van a hatóságok és a nyelvőrök összehangolt tevékenységére. Alakítsuk ki közösen a névalkotás, a névírás és a névrövidítés általánosan elfogadott normáját, és ösztönözzük annak betartását minden lehetséges módon és eszközzel.

MINYA KÁROLY

A NÉV TISZTELETE

(KÉT HELYSÉGNÉVTÍPUS -I KÉPZŐS HELYESÍRÁSÁRÓL)

A magyar helyesírás szabályait évszázadonként legfőljebb háromszor-négyszer módosítják, s külön egyes szabályokat nem hoz az akadémiai bizottság, azonban figyel minden időközben összegyűlő megjegyzésre. Így az alábbira is, amely az -i végű valamint a -háza, -falva, -telke stb. utótagú összetett helységnevek -i képzős helyesírására vonatkozik.

Ezen helységnevek esetében a változatlan alapforma + formáns megoldást kellene alkalmaznunk, azaz a teljes tőhöz kapcsolni az -i képzőt és nem a csonkítotthoz. (v.ö. Deme: MNy. LIV, 127.) így pontosan vissza lehet következtetni az alapalakra, következetesen érvényesítjük a tulajdonnév sérthetlenségének az elvét, s így a nevet, a tulajdonnevet is jobban tiszteltetben tartjuk.

Már a századforduló óta ismert az a szabály, hogy az i-re végződő helységnevek -i képzős származékában csak egy i-t írunk. A postai irányítószámok jegyzéke 186 -i végű helységnevet tartalmaz, ez az összesnek 5,33%-a. Majdnem minden ilyen típusú helységnév visszakövetkeztetésekor szembetalálkozunk a bizonytalansággal: nagykerek, nagykovács, sárrétudvari, Nagykerek, Nagykovács, Sárrétudvar vagy Nagykerek, Nagykovácsi, Sárrétudvari -i képzős alakja.

Ritkábban, de előfordulhat a helytelen visszakövetkeztetésből adódó félreérthetőség. Így például a „marcali halász” kifejezésből gondolhatunk egyrészt egy a Marcal folyóban halászó személyre, másrészt egy olyan halászra, aki Marcaliban lakik. Ha az „udvari polgármester”-ről beszélünk, a hallgató nem tudhatja biztosan, hogy az illető polgármester Udvar vagy Udvarit képviseli.

Vajon mi a fontosabb? A jóhangzás (amennyiben például a „nyírcsászárii” alakot rosszhangzásúnak tekintjük), vagy a név tisztellete? Melyik elvet érvényesítsük ebben a helyesírási problémában? A nyelvesztétikait vagy a tulajdonnév sérthetetleniségének következetes (az ilyen típusú nevekre is kiterjedő) elvét. Jómagam az utóbbi mellett teszem le a voksomat. Mindenki csak arra gondoljon, hogy mit tesz akkor, ha valaki a nevét rosszul mondja. Ha csak egyetlen hangot téveszt. Rögtön kijavítja. Ugyanígy kell gondolni az élettelen helységnevekre is. Ne csonkítsuk meg!

Egyébként a nyelvesztétikai érveléssel szemben már Zolnai is fellépett (Msn. XIII. 92), hisz a Piskiiig, Orosziig, Helsinkiiig stb. alakokban sem kiejthetetlen a két i. „Nem kiejthetetlen a két szomszédos i az ilyenekben sem: kiissza, hadiipar stb.” (Deme i. m. 135.). Ugyanakkor az y-nal végződő helységnevekhez hozzákapcsoljuk az -i képzőt, pl. vichyi. Valójában itt is két i-t ejtünk. Mindezek mellett helyesírásunk egyfajta következetlenségének nevezhetjük azt, hogy a külföldi helységnevek néma névvégi hangját megőrizzük (pl. Rhone: rhone-i), de a magyar helységnév hangzós i hangját nem.

A másik helységnévtípus, amelyet tárgyalni kívánok, azon összetett földrajzinév-típus, amelynek utótagja birtokos személyraggal van ellátva. A -telke, -földe, -háza, -falva, -halma, -hida, -laka, -pataka utótagúakhoz az -i képző szabály szerint a csonkult alakhoz kapcsolódik. Tehát -telki, -földi stb. és nem -telkei, -földei stb. Bár a legújabb szabályzat külön pontban nem foglalkozik az ilyen helynevekkel, hiába találjuk a „Nyíregyháza, nyíregyházi” címszó mellett az utalást: 475. b .

Ezeket a helységneveket párba lehet állítani. Tehát vannak birtokos személyragos utótagúak és ugyanazon tövű személyrag nélküliek. A postai irányítószámok jegyzékéből a következőket olvashatjuk ki: -háza utótagú 70, ház utótagú 8 van; -falva: 37, -falu: 49; -hida: 9, -híd: 1; -földe: 8, -föld: 5; -halma: 5, -halom: 16; -telke: 1, -telek: 19; -laka: 1, -lak: 24.

A birtokos személyragos utótagokat három csoportba lehet sorolni. Az első, ahol nem történik tótani változás a birtokos

személyragos alakban: -háza, -laka, -földe, -hida. A második, ahol hangzóvesztő a tő: -telke, -halma. A harmadik, ahol a tő: egy v-vel bővül: falva. A párbaállítás módszerét azért választottam, mert így jól látható, milyen gond adódik az -i képzős alak visszaállításakor. Ugyanis a -háza, -laka, -földe, -hida utótagúak visszakövetkeztetésekor az elíziós szabály miatt nem tudjuk, hogy pl. a győrsövényházi forma Győrsövényháza vagy Győrsövényház -i képzős alakja. A márokföldi alak Márokföld vagy Márokfölde -i képzős alakja. És így tovább. A -telke, -halma típusúak azért keverhetők össze a párjukkal (-telek, -halom), mert a birtokos személyragosoknál a csonkult alakhoz kapcsolt -i képzős változat -telki, -halmi, s ugyanezt „kapjuk” a -telek, -halom utótagúaknál is. Például: Halásztelek - halásztelki, Csanytelke - csanytelki. Tehát itt is bizonytalanok vagyunk az alapalak visszaállításakor, ha nem ismerjük az illető helységnevet. Egyedül a -falva utótagúaknál jogos a szabály, hisz a „v”-vel bővülő tő kizárja annak a lehetőségét, hogy a „-falvi”-ből „-falu”-ra következtessünk vissza.

Logikátlan a helyesírás csonkulási szabálya, ha arra gondolunk, hogyan őrzi meg az egyszerűsítés elvétől a vezetéknévket. Tehát a „jobbal” szóban nem írunk három „b”-t, de a Pappal szóban igen, úgy hogy a hasonult ragot kötőjellel kapcsoljuk a névhez. A mi esetünkben is a közneveknél jogos ez a csonkulás: tanácssházi, lapalji, de az előbbihez hasonlóan meg kellene védeni a tulajdonnevet, a helységnevet.

Ellentmondással találjuk magunkat szembe akkor is, amikor látjuk, hogy a Helyesírási kézisztár rendre megengedi a teljes tőhöz kapcsolt -i képzőt, azonban a szabályzat erről az új engedményről egy szóval sem tesz említést.

Javaslatom a következő: mindkét helységnévtípus esetén lehessen az ismeretlen, kis helységnevek esetében a pontos viszszaakövetkeztetés érdekében főként írásban a teljes, változatlan tőhöz kapcsolni az -i képzőt. Ez egy megengedő szabálypont vagy szabálypont rész lenne. Így biztosítva lenne az „átmenet”, és szinkronban lenne a kézisztár a szabályzattal.

SZÜTS LÁSZLÓ

A NYELVI VETÉLKEDŐK SZEREPE A NYELVTAN TANÍTÁSÁBAN

"A játék az emberi kultúra gyökere" - vallotta a játékosság, a humor nagy magyar klasszikusa, Karinthy Frigyes. A szellemi játékok, vetélkedők közismert szakembere, Vargha Balázs pedig így nyilatkozott egyik könyvében: "Életünknek nincs olyan szakasza, a történelemnek olyan kora, a tudománynak, művészetnek olyan ága, amelyből ne lehetne játékot csinálni, legalább szó-játékot."

Némi túlzással talán azt is megállapíthatnánk, hogy a nyelv az, amely szinte kínálja magát, hogy játszadozzunk vele. A nyelvvel, a szókinccsel játszani pedig a legdemokratikusabb játék, hisz anyanyelvét mindenki ismeri. Az anyanyelvi játékokon való részvételnek tehát nem feltétele a magas fokú iskolázottság, műveltség, nem kell a felkészüléshez lexikonokat böngészni, könyvtárakban kutatni, kézikönyveket bújni. Egyszerűen csak ismerni kell anyanyelvünket, a mi esetünkben a magyar nyelvet, annak szókincsét, fordulatait, szólásait, közmondásait. Szükséges hozzá bizonyos fokú olvasottság, s persze azért ajánlatos tisztában lenni bizonyos nyelvtani alapfogalmakkal.

Minden bizonnyal ezzel magyarázható, hogy a rádiós, televíziós vetélkedők közül a nyelvi vetélkedők mindig népszerűek, és a leghosszabb életűek közé tartoztak. Ezek mindenkihez szóltak, a feladatokon minden rádióhallgató, tévénéző törhette a fejét, együtt a játékossal, az értékeléskor bírálva a játékvezetőt, a zsűrit, hisz az anyanyelv is olyan nálunk sokunk hite szerint, mint a labdarúgás, mindenki ért hozzá, mindenki szakembernek érzi magát.

Éppen ezért nagyon sokszor csodálkozhatunk azon, hogy eme nagy vetélkedődivat idején a magyar szakos tanárok - megítélés-

sem szerint - nem élnek elég gyakran a nyelvi vetélkedők kínálta lehetőségekkel. Annak ellenére, hogy kis túlzással „vetélkedő nemzet” lettünk, éppen a nyelvi vetélkedők ritkán szerepelnek a nyelvtanórákon, a nyelvtan tanításában.

Mostani előadásomnak éppen az a célja, hogy erre felhívjam a magyar nyelvtant tanító, oktató kollégák figyelmét, és szeretnék néhány ötletet adni és némi tájékoztatást is nyújtani a különböző vetélkedők feladványtípusairól, illetve azok szerepéről. A nyelvi vetélkedőről is, éppúgy mint általában a szellemi vetélkedőkről elmondhatjuk azt, valójában ismeretterjesztés megzenésítve. Sok esetben egy-egy bonyolult nyelvtani szabályt, esetleg „száraz”, tudományos törvényszerűségeket az agyonmagyarázás helyett könnyebb lenne játékos vetélkedő formájában megtanítani, a tanulókkal megbeszélgettetni. Jómagam már néhány éve rendszeresen vezetek nyelvi vetélkedőket, általános iskolákban és középiskolákban, éppen ezért túlzás nélkül elmondhatom, hogy a tanulók szívesen vesznek részt nyelvi vetélkedőkben, szívesen játszanak. Az anyanyelvi feladványok közül nagyon népszerűek a szókirakós-gyárapító feladatok. Ezek között a legegyszerűbb a szókirakó játék: megadott betűkből, általában 10 betűből kell minél hosszabb minél több értelmes szót kirakni. Annak idején ez volt az alapja a Magyar Televízió Játék a betűkkel vetélkedősorozatának, amely összesen 9 évig volt műsoron. Hasonló típusú vetélkedő a mai napig és nagyon népszerű a francia televízióban, a TV-5 műholdas adó segítségével mi is nézhetjük ezt a naponta 20 percben jelentkező műsort „Számok és betűk” címmel. Ennek ugyanis fele nyelvi játék, a másik fele pedig matematikai feladat. Ez a játéktípus betűrómi néven régebben is ismert volt, betűkártyákkal lehetett játszani.

Ennél valamivel több nyelvi ismeretre épülnek a szóalak és jelentés összefüggéseire épülő feladványok. Ezek közül a legkönnyebben játszhatók a szinonimafeladatok. Egy megadott szóra, jelentésre kérünk rokon értelmű szavakat, kifejezéseket. Például 4 rokon értelmű szót eszik, iszik, beszél, énekel stb. jelentésben. Igényesebb játékban kérhetünk stílusminősítést is, pl. az eszik jelentésre rajál diáknyelvi, a felatozik, étkezik választékos nyelvi stb. Sajnos, a mai tanulók beszédjének, nyelvhasználatának egyhangúságát, sivárságát tükrözik a válaszok,

bár 4 vagy ennél több rokon értelmű szót kérünk, sokszor 1-2-nél többre nem futja ismereteikből.

Nehezebb fajsúlyú feladványoknak bizonyulnak azok a kérdések is, amelyekben a jelentésből kell kitalálni a szót. Jelenleg a Magyar Televízióban erre épül az Egy szó, mint száz című vetélkedő. Itt sokszor a jelentés megfogalmazásának módjától is függ az eredmény.

Szókinsismeret és helyesírás összekapcsolható a szóalak hiányos betűkkel való megadásában. Például a hiányosan megadott szóalakba a j hangot jelölő j-t vagy ly-t kell beírni, gyakran sikeres eredményt kapunk. A tutej, papagáj, karvaly írásmódját gyakran középiskolások is eltévesztik.

A legnépszerűbbek, s a legsikeresebbek a játékos jellegű feladatok. Ilyen például az ún. szópíramis, amelyet Felde Györgyi is ismertet a Nyelvi játékok a nyelvi ismeretterjesztés szolgálatában című könyvében. A szópíramis lényege az, hogy a piramis csúcsánál indul a játék a jelentés megadásával és minden további lépcsőben csak egy betű illeszthető az előző szóhoz. Pl.: Calap - alap - kalap - pakkal - alpakka. A betűk sorrendje természetesen változhat.

Nagyon népszerűek és szórakoztatóak az anagrammajátékok. Például ismert sportágak elnevezéseinek betűit összekeverjük, értelmes szót, szószerkezetet alkotunk belőlük, s a versenyzőknek azt kell kitalálniuk, mely sportág betűit kevertük össze. Pl.: téli atka az atlétika betűiből; vadliba-iz a vízilabda betűiből, a sok alabárd pedig a kosárlabda betűiből alkottuk.

Szintén ilyen játékos jellegűek az interzisiajátékok. A klasszikus nyelvi interziát Karinthy Frigyes alkotta Kosztolányi Dezső nevéből: De rossz nálatok a koszt o lány, ide zsörtölődni jár csak az ember. Illetve Karinthy Frigyes neve ebben rejtőzik: Kar inti: Frigye sikerült. A tanulókkal játszható interzisiajátékok ennél egyszerűbbek. Egy keresztnévet tartalmazó kérdőmondatra csak olyan szóval szabad válaszolni, amelyben a keresztnév az elhangzott formában benne van. Pl.: Mit csinál Edit? Me-ditál. Mit visel Antal? Pantallót. Hol született Erik? Ameriká-ban. S így tovább. A tanulók ezekre mint általában a játékos jellegű feladatokra gyorsabban találják ki a választ a mai 10-15 évesek -, akik a tévé, rádió kvízműsorán edzették magukat -, mint a felnőttek. Ezt a játéktípust meg is lehet fordítani. Kereszt-

nevet rejtünk el egy összetett szó közepén, s ilyenkor azt kell kitalálni: melyik keresztnév van benne az összetett szóban. Pl. strandorvos - ebben az Andor; vételzavar - ebben az Elza; tervintézet - ebben az Ervin.

Ugyanezt játszhatjuk közsavakkal is, ezeket nevezzük kenguruszavakkal, amikor egy hosszabb szóban - a fiahordó kenguruhoz hasonlóan - egy rövidebb szó rejtőzik. Pl.: a duhajkodik igében a haj, a kelepei-ben a lep stb.

A szólások, közmondások ismeretén alapuló feladványok megfejtéseiben, sajnos, eléggé lehangolóak a tapasztalataim. Különösen a fővárosi tanulók nem nagyon ismerik nyelvünk szólás- és közmondáskincsét. A szólások feladatok gyakran nyelvművelő jellegűek. A mindennapi nyelvhasználatban is előforduló szóláshasználati vétségeket kell a versenyzőknek felfedezni, kijavítaniuk. Ilyeneket mint például: összerúgták a port. Sokszor a két szólás közül csak az egyik jut eszükbe, a rúgták a port, de a jelentését már nem ismerik. De sok esetben az ilyen közismert szólásokat sem ismerik, mint él, mint Marci Hevesen; könnyű Katát táncba vinni; közös lónak túros a háta stb.

A vetélkedők sokszor fényt derítenek az általános iskolai, illetve a középiskolai nyelvtanoktatás gyengéire, fehér foltjaira. Jártam már olyan általános iskolában, ahol 7., 8. osztályos tanulók nem tudták, mi a különbség a képzett szó és a szóösszetétel között, s több gimnáziumban 3., 4. osztályos tanulók nem tudták helyesen elválasztani a vasút, rendőr, bodza, maharadzsa szavakat. Általában a Helyesírási Szabályzat 11. kiadását, különösen a módosított szabályokat egyáltalán nem ismerik. Hasonlóan lehangolóak a tapasztalataim sok középiskolában a nyelvhelyességi feladatok megoldásaiban. Gyakori feladattípus egy hibás mondat kijavitása. A hiba lehet helytelen ragozású szó, hibás szórend, szótévesztés, alany és állítmány egyeztetésének hibája, vonatkozó névmás helytelen használata és így tovább. A legkevesebb jó választ az irodalmi nyelvi, népnyelvi szavak értelmezésében, jelentésének megadásában kaphatjuk. Mai középiskolások sokszor nem ismerik az ilyen szavak jelentését, mint csermely, csobolyó, pernye, csiszár, plántál; de még sorolhatnám tovább. Gyakran a közhasználatú idegen szavak jelentését sem ismerik, mint pl.: nacionálé, korrekt stb.

Annak idején, amikor a Rádió Magyarán szólva című műsorának Szóparbaj című vetélkedőjét vezettem 10 éven át, amelyben budapesti és vidéki középiskolások vetélkedtek, hasonlóak voltak a tapasztalataim.

Mindezeket azért tartottam szükségesnek elmondani, mert úgy vélem, erre föl kell hívni a magyar nyelvtant oktató kollégák figyelmét, valamint a nyelvtankönyvek szerzői is gondoljanak arra, hogy a tanulókat elsősorban a helyes nyelvhasználatra kell megtanítani. A jelenlegi, s általam ismert középiskolai nyelvtankönyvek inkább a tanári segédkönyvekhez hasonlítanak, a tudományosság felé közelednek. Elértük azt, hogy gimnazistáink tanulnak szemiotikát, tanulnak a témáról és a réméről, s érettségi után sem tudnak megszerkeszteni, megírni egy kérvényt, egy önéletrajzot, s harmadik osztályos középiskolás tanulócsoportnak majdnem egynegyede rosszul választja el ezt a szót, hogy darabig.

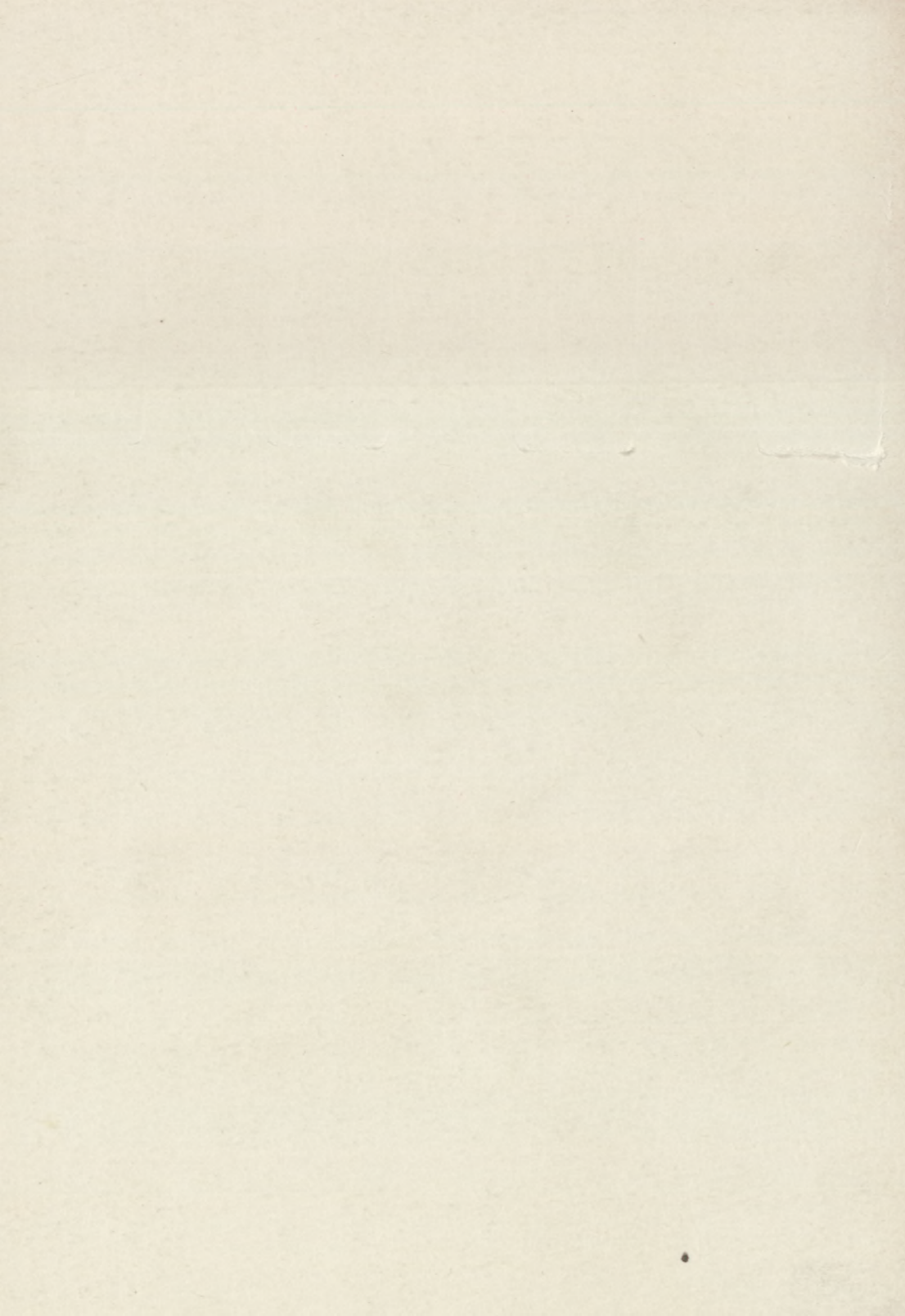
Jó lenne, ha ezen valamiképpen változtatnánk, s a száraznak tűnő nyelvtanórákat időnként színesítenénk 5-6 perces kis nyelvi játékkal, vetélkedővel. A színesítésen kívül ez arra is jó lenne, hogy így fel tudnánk mérni munkánk eredményeit, illetve hiányosságait.



I-4.6.

Beosztás érték 200,-

1995



Ms. 1198/1