

Első
Magyar
Alkalmazott
Nyelvészeti
Konferencia
II.



Nyíregyháza
1991. május 3-4.

Ajándék

JUHÁSZ GYULA
TANÁRKEZELŐ FŐISKOLA

Könyvtár
Közp. napló 164800/2/1992SZ
Alk. napló 1278/2/1992SZ
TÖRÖLVE

3727



II.



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

MB 238.408/2

DR. SZÉKELY GÁBOR



2019

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

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	Gyüróné Pekete 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
Czeglédi Katalin	II. 811	Jánoska Sándor	I. 350
Darabos Zsuzsanna	I. 299	Jászay László	I. 194
Daragó József	I. 59	Cs. Jónás Erzsébet	I. 55
Diczku Olga	II. 614	Jones-Petlane, Avis	II. 526
Dávid Gyula	I. 96	Kárpáti Anna	I. 223
Dörnyei Zoltán	I. 184	Kassai Ilona	II. 624
G. Dragálin, Albert	II. 580	Katonáné Mayer Katalin	II. 684
Drahos József	II. 710	Kemény Gábor	I. 24
P. Csige Katalin	I. 211	Kiefer Ferenc	II. 824
Egyed László	II. 551	Kiss G. Gábor	I. 303
Eöry Vilma	I. 390	Kiss István	I. 280
Erdei Gyula	I. 416	Kiss Kálmán	I. 205
	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
Koperniczkyne Torma Mária	II. 647	Rot Sándor	II. 603
Kósa Ferenc	I. 309	Seregy Lajos	II. 704
Kósáné Oláh Júlia	I. 113	Simigné Fenyő Sarolta	I. 265
Laczik Mária	I. 372	Simon Péterné	II. 847
Laczkó Mária	II. 628	Soproni András	I. 386
Laczkó Tibor	I. 146	Steinerné Molnár Judit	I. 376
P. Lakatos Ilona	II. 507	Szabó Géza	II. 493
Lendvai Endre	II. 750	Szabóné	
Lengyel Zsolt	II. 572	Csernovics Klára	I. 250
	II. 614	Szabó Tibor	II. 767
Máté Éva	I. 344	Szacski Tamara	I. 124
Máté Jakab	II. 466	Szanyi Jánosné	II. 660
Mikó Pálné	I. 329	Szász Erika	I. 274
Minya Károly	I. 454	Szász Lőrinc	II. 851
Molnár Ágnes	I. 51	Szende Aladár	I. 37
R. Molnár Emma	I. 325	Szentiványi Ágnes	II. 801
T. Molnár István	II. 723	Szerencsi Katalin	I. 79
Nádudvari Lidia	II. 639	Sziklainé	
Nagy J. József	II. 634	Gombos Zsuzsanna	I. 219
Nagy L. János	I. 333	Szüts László	I. 457
Nagy Mihályné	II. 609	Tolcsvay Nagy Gábor	I. 421
Nagyné Markó Julianna	II. 487	Tóth Etelka	II. 676
Németh Attila	I. 129	H. Tóth Imre	I. 354
Novotnyne Vágási Margit	II. 836	Tóth László	II. 614
Olaszy Gábor	I. 13	Tóth László	II. 619
Orosz György	II. 555	Tóthné Kurtán Zsuzsa	I. 152
Ortutay Péter	II. 754	Tóth Szergej	II. 546
Osváth Gábor	I. 288	Tukacsné Károlyi Margit	II. 499
Ötvösné Vadnay Marianna	I. 226	Udvari István	II. 563
Pacsai Imre	I. 202	Ujszászi Zsuzsanna	II. 760
Pajzs Júlia	II. 717	T. Urbán Ilona	II. 857
Palásthy M. György	II. 771	Uzonyi Pál	II. 672
Panyko, Sz. Sz.	I. 405	Vámos Ágnes	I. 71
Papp Ferenc	I. 5	H. Varga Gyula	II. 699
	II. 842	Varsányi György	I. 435
P. Papp Ferenc	II. 680	Vécsey Györgyné	II. 775
Pelyvás Péter	I. 178	Végvári Valentyna	II. 792
Pelyvás Péterné	I. 173	Vraukó Tamás	II. 745
Pete István	I. 198	Wood, Alistair	II. 586
		Zsemlyei János	I. 429

MÁTÉ JAKAB

A MONOLITIKUS ÉS A KORLÁTOZOTT HATÓKÖRŰ

NYELV FOGALMA A NYELVTUDOMÁNYBAN

/1/ A címben szereplő kérdéskör egy terjedelmesebb tanulmánynak a tárgya. Éppen ezért előadásomban a témának csupán néhány 20. századi vonatkozásával foglalkozom, természetesen azt is a teljesség legcsekélyebb igénye nélkül teszem. Magának a két fogalomnak a használata - ha mereven szembeállítjuk egymással - bizonyos buktatókat rejt magában és félreértésekre adhat alkalmat, ám a köztük lévő ellentét enyhíthető/feloldható, ha az említett két fogalom lényegét próbáljuk megragadni.

/2/ Az anyanyelvét tudatosan használó ideális beszélő sohasem hozza mozgásba anyanyelve teljes rendszerét, bármilyen igényes beszédben vagy írásban a rendszernek és a lexikonnak/szókészletnek csak egy meghatározott részét realizálja, vagyis a beszélőközösség tudatában virtuálisan létező nyelvből szelektál, majd kombinál. Közismert tény az is, hogy a nemzettéválás előtti korszakban, vagy pontosabban: az irodalmi írásbeliség kialakulása előtti időszakban az emberek közötti közlés szükségleteit voltaképpen egy-egy területre, régióra jellemző nyelvjárással elégítették ki. Ezek olykor viszonylag elég közel álltak egymáshoz, olykor pedig elég nagy különbségek választották el őket egymástól. Gazdasági, politikai, társadalmi körülményektől függően a nyelvjárássokra szabdaltnál nyelveken belül hol az integrálódás, hol a differenciálódás tendenciái érvényesültek váltakozó mértékben. A gyökeres változást ebben a folyamatban a nemzettéválás és az irodalmi írásbeliség kialakulása jelentette, azaz az a korszak, midőn a nemzettéválás folyamatában a különféle nyelvhasználati változatok, vagyis a nyelvjárássok kiegyenlítődése révén kialakul egy igényesebb nyelvváltozat, és a többi fölé rétegződve, norma rangjára emelkedik. A nyelvjárássok továbbra is megmaradnak, ámde most már létezik egy normalizált, kicsi-

szolt változat, egy modell, mely igyekszik irányt szabni a helyes nyelvhasználatnak. Voltaképpen csak ezután beszélhetünk az ún. monolitikus nyelv fogalmáról, ám ezután is csak bizonyos fenntartásokkal. Fenntartásaink pedig abból adódnak, hogy az ún. monolitikus nyelv is csak in abstracto létezik, a konkrét nyelvhasználat mindig helyzethez, személyhez, társadalmi csoporthoz, rétegekhez stb.-hez kötődik, tehát a hatékony nyelvhasználatot csak ezeknek a tényezőknek a figyelembevétele biztosíthatja. /V8. Korponay Béla: John R. Firth és a brit nyelvészeti iskola. Általános Nyelvészeti Tanulmányok 13., Budapest. Akad. Kiadó, 1981: 107-108./

/3/ Tévedések áldozataivá válnánk, ha az ún. monolitikus, illetőleg az „egész” nyelv és a korlátozott hatókörű nyelvek fogalmát abszolutizálnánk. A kettő közötti viszonyt valahogyan úgy kell felfognunk, ahogyan az invariáns és a variáns viszonyát is értelmezzük, azaz az előbbi az utóbbiban nyilvánul meg. Nem kell különösebben hangsúlyoznom, hogy a korlátozott hatókörű nyelv fogalma korántsem alacsonyabb rendű változata a monolitikus nyelvnek, hiszen az eredményes kommunikáció voltaképpen a korlátozott hatókörű nyelvek segítségével valósul meg.

/4/ A nyelvészeti gondolkodás történetében szinte a legutóbbi évtizedekig a figyelem középpontjában a monolitikus, az „egész” nyelv vizsgálata állott. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy a különféle koncepciókban fogant nyelvelméletek az egységes, az „egész”, a monolitikus nyelvnek a talajából sarjadtak ki, s ezáltal a nyelv lényegének, működési törvényszerűségeinek a behatóbb ismeretét segítették. Ám a monolitikus koncepciójú nyelvelméleteknek - időtálló eredményeik ellenére is - akadtak sebezhető pontjaik. Mert ha csak a hozzánk időben közelebb álló nyelvtudósok tevékenységét is vesszük szemügyre, nyomban kiderül, hogy sem Saussure-nek, sem Hjelmslevnek, sem Chomskynak - a sort még folytathatnánk - nem sikerült olyan elméletet kidolgozniuk, noha mindannyian a monolitikus koncepció jegyében munkálkodtak, amely felölelhette volna az egész nyelvi valóságot. Ezt az eszményi állapotot Hjelmslev glosszematikája közelítette meg a maga univerzális jellegével, a saussure-i koncepció azonban minden időtállósága ellenére is túlságosan statikusnak bizonyult, a Chomsky elmélete is csak a kognitív szférára

terjedt ki, noha az amerikai tudós nyelvelméletét már-már az ismeretelmélet rangjára kívánta emelni.

/5/ A monolitikus, jobban mondva: az „egész” és a korlátozott hatókörű nyelv fogalma, noha végső soron azóta létezik, amióta léteznek a legkülönbözőbb nyelvi változatok és rétegnyelvek, rendszeresebben a hatvanas évek eleje óta használják a nyelvészeti gyakorlatban. Meghonosítása a brit nyelvészeti iskola vezetőegységének, John Rupert Firth-nek a nevéhez kapcsolódik. Már a hatvanas évek első felében egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a generatív nyelvelmélet nem tud maradéktalanul eleget tenni azoknak a feladatoknak, amelyeket maga elé tűzött. Az elmélet a nyelvi valóságnak csak egy részét öleli fel, viszont a különböző tudományágakban felgyorsult fejlődés eredményei olyan kérdéseket tűznek a tudományos kutatás elé, amelyekre a nyelvtudománynak is választ kell adnia. A legnagyobb kihívást a nyelvtudomány számára a kommunikáció-elméleti kutatások jelentették. E vizsgálódások következtében fokozottabb mértékben előtérbe kerülnek a nyelv társadalmi meghatározottságának a mozzanatai, amivel a generatív nyelvészet nem tudott mit kezdeni. Ily módon a nyelv társadalmi meghatározottsága metodológiai rangra emelkedik a szociolingvisztikában, a kutatásban megnő a pragmatikai tényezők szerepének a vizsgálata, kialakul a beszédtevékenységről egy új felfogás, amely magát a beszédet is cselekvésnek tekinti. /Beszédaktus-elmélet./ De a nyelvészetben más irányú változások is bekövetkeznek: a mondatközpontú szemlélet egyoldalúságának a felsimerése és más lényeges mozzanatok együttes hatása következtében a hatvanas évek második felében kialakul a rendszeresen és módszeresen művelt szövegnyelvészet /szövegtan/, a jelentéstani kérdések vizsgálata is előtérbe került, sőt egyik központi témája lett a nyelvészeti vizsgálódásoknak.

/6/ Amint ebből a vázlatos felsorolásból is következtethető, ebben a korszakban egyre érezhetőbben teret hódít tudományos alapelvként a kommunikációs szemlélet, amely előtérbe állítja a nyelv társadalmi meghatározottságával kapcsolatos kérdéseket. A kommunikáció - legalábbis a szóbeli - mindig helyhez és időhöz kötött. A helyhez és időhöz kötöttség kérdése először az ún. primitív népek nyelvének a vizsgálata során vált igen fontos szemponttá, mivel az ilyen jellegű kutatások próbálkozásai

és eredményei azt bizonyították, hogy ezeket a nyelveket csak akkor érthetjük és ismerhetjük meg igazán, ha alaposan megismerkedünk ezeknek a népeknek az életével és kultúrájával. Ez - természetesen - általános alapelv és episztemológiai követelmény ma is a nyelvek vizsgálatában, de például a neves lengyel származású antropológus és néprajzkutató, Bronisław Malinowski a trobriandi szigetlakók nyelvének a tanulmányozása során arra a következtetésre jut, hogy a szigetlakók nyelve a gyakorlati tevékenység eszköze /l. Korponay i. m. 107./. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy „A beszéd itt egyenlő a gesztussal és a cselekvéssel. Funkciója nem a gondolatok kifejezése vagy eszmék közlése, hanem az egybehangolt tevékenység egyik része. Ha az ember leírja az ott kiejtett szavakat és szövegeként kezeli őket, kiszakítva a cselekvés és a szituáció összefüggéseiből, a szavak értelmüket veszítik.” /B. Malinowski: Coral Gardens and their Magic. London, 1935. II. 11. Idézi Korponay i. m. 107./

Ezért vezeti be Malinowski a szituációs kontextus /context of situation/ fogalmát a nyelvészeti kutatás gyakorlatába, s ennek nem csupán a primitív népek nyelvének a vizsgálatában van szerfölött nagy jelentősége, hanem a modern nyelvészet is magáénak vallja ezt a fogalmat, amint ezt John R. Firth tevékenysége és a brit nyelvészeti iskola szemlélete is bizonyítja. Malinowski a szituációs kontextus fogalmán a beszéd fizikai környezetét érti, ezzel szemben J. R. Firth-nél ez inkább relációs mezőt /field of relation/ jelent, azaz a személyek, tárgyak, események, szavak közötti viszonyok összessége. „Ahogy megyünk végig az élet útjain - mondja Firth - a nyelv különböző változatait kell megtanulnunk, fokozatosan, a társadalmi szervezetbe való beágyazódásunknak megfelelően” /aláhúzás tőlem: M. J. - Idézi Korponay i. m. 107./. A „társadalmi szervezetbe való beágyazódásunk” követelménye készítette az angol tudóst arra, hogy bevezesse a nyelvészeti kutatás gyakorlatába a korlátozott hatókörű nyelv fogalmát /restricted language/, amely - felfogása szerint - az egyénnek a társadalomban betöltött szerepére vonatkozik. Az angol tudós az „egész”, monolitikus nyelvet tág és ködös fogalomnak tartja, s a nyelvleírásban szerinte nincs mit kezdenünk vele /l. Kor-

ponay i. m. 108./.

/7/ A nyelv nemcsak összekapcsolja az embereket, hanem élesen szét is választja őket egymástól. Természetesen az angol tudós felfogása a monolitikus és a korlátozott hatókörű nyelvek viszonya tekintetében a mai nyelvészeti gyakorlatban módosult. Nemcsak a korlátozott hatókörű nyelvek, hanem a szituációs kontextus fogalmát is másképpen értelmezzük, ha egy nemzeti nyelven belül próbáljuk érvényesíteni a két fogalom támasztotta követelményeket, és egészen másként, ha a primitív népek nyelvéről van szó. Egy nemzeti nyelven belül is érvényes ez a szembeállítás, a szituációs kontextusnak - amely megteremti a korlátozott hatókörű nyelv használatának a feltételét - ebben az összefüggésben nem olyan éles az „egész” és a korlátozott hatókörű nyelv közötti különbség, mint a primitív népek nyelvei között, amelyek - minthogy legtöbbször törzsi nyelvekről van szó - par excellence korlátozott hatókörű nyelveknek tekinthetők. Viszont a francia, német, orosz, angol, magyar vagy más nemzet képviselője, aki lehetséges használója anyanyelvének, de ezenkívül valamely társadalmi csoportnak, rétegnek, foglalkozási ágának stb.-nek is tagja, tehát egyrészt birtokában van annak a képességnek, amit nyelvi kompetenciának, nyelvismeretnek nevezünk, másrészt pedig „a társadalmi szervezetbe való beágyazódás” követelménye szükségessé teszi a szituációs kontextushoz történő igazodását, ezáltal a korlátozott hatókörű nyelv használatát. Azaz ily módon „a nyelvi viselkedés alapjául szolgáló kompetencia finomabb rétegzésre is mód nyílik”, ami azt jelenti, hogy a mai szociolingvisztikai gyakorlatban megkülönböztetik a nyelvi kompetenciát mint a nyelvtenilag helyes mondatok megalkotásának és megértésének a képességét a kommunikatív kompetenciától, amely voltaképpen a szituációs kontextusba beleillő nyelvi formulák helyes használatának a képességét jelenti, de azt is mondhatnánk, hogy a kommunikatív kompetencia lényegében nem más, mint a korlátozott hatókörű nyelv kompetenciája. Viszont a primitív népek nyelvében a nyelvi kompetencia az esetek többségében egybeesik a kommunikatív kompetenciával, mivel ezek par excellence korlátozott hatókörű nyelvek.

Tehát bizonyos fenntartásokkal a korszerű nyelvszemléletben is alkalmazható és alkalmazzák is a szituációs kontextus, a korlátozott hatókörű nyelvek fogalmával összefüggő módszertani eljárásokat, főleg a szociológiai-kommunikációs kutatásokban.

/8/ Terjedelmi kötöttségek miatt csak utalhatok a vázlatosan előadott témával szorosan összefüggő Basil Bernstein-féle szociolingvisztikai elméletre, amelynek lényege egészen röviden az, hogy a beszédtevékenységet szabályozó „kommunikatív kód” az egyén társadalmi hovatartozásától függően különféle formákat ölt. Bernstein többféle kommunikatív kódot különböztet meg, de lényegében csak a korlátozott /restricted/, illetve a kidolgozott /elaborated/ kóddal foglalkozik behatóbban. A korlátozott kód a beszédhelyzethez kötött, a kontextustól függetlenül nem világos, a kidolgozott kód viszont egyetemes, a beszédhelyzettől függetlenül is a szóban forgó nyelvet beszélők számára érthető jelentések átadását szabályozza. A további elemzések helyett csupán három munkára hivatkozom:

Denis Lawton: Társadalmi osztály, nyelv és oktatás.

Gondolat. Budapest. 1974.

Pap Mária: A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. Általános Nyelvészeti Tanulmányok 14. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1982. - bőséges irodalmi utalásokkal.

Joan Rockwell: A valóság a regényben.

Gondolat. Budapest. 1980. - több irodalmi példával.

B. FEJES KATALIN

SZINTAKTIKAI ÖSSZEFÜGGÉSEK SZOCIOLÓGIAI SZEMPONTBÓL

1. Előadásomban részletet mutatok be egy olyan szintaktikai elemzésnek az eredményeiből, amelyet 9-11 éves tanulók szövegein végeztem.

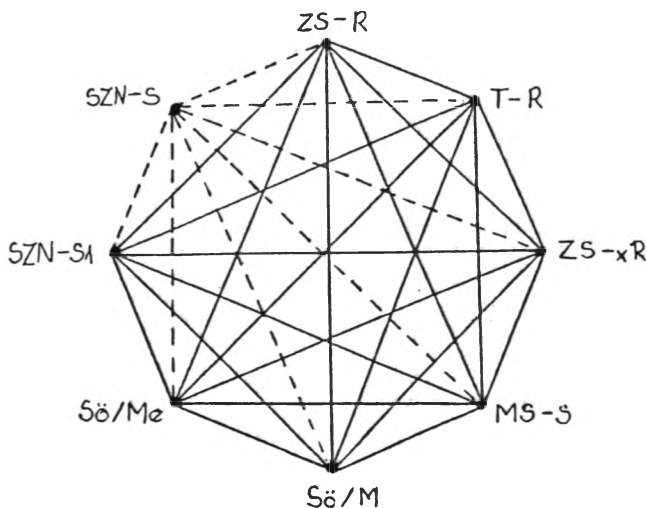
Vizsgálatom arra a feltevésre épült, hogy a szocializáció folyamatával együtt jár a nyelvhasználat gazdagodása, ezért folyamatos anyaggyűjtést végeztem két éven keresztül, amelyben 3. osztály közepétől az 5. osztály októberéig figyelemmel kísértem a kiválasztott osztályok tanulóit. Az anyaggyűjtést úgy terveztem meg, hogy a nyelvhasználat szociológiai összefüggéseiről is tapasztalatokat szerezzek.

A gyűjtött anyagnak egy mintavételi egységét: 4. osztályban íratott 310 db elbeszélő műfajú fogalmazást kísérletképpen számítógépre dolgoztam fel. Az anyag kódolásakor az osztálytanítók szociológiai szempontú jellemzései alapján 3 csoportba soroltam a tanulók szövegeit. Az első csoportba azoknak a tanulóknak a szövegei kerültek, akik az átlagosnál jobb anyagi és szellemi körülmények között éltek, a második csoportba az átlagos helyzetben lévők, a 3. csoportot pedig az átlagosnál rosszabb körülmények között élő tanulók szövegei alkották. Ennek alapján az 1. csoportba 47, a másodikba 200, a harmadikba 63 db fogalmazás került.

2. A számítógépre vitt anyag lehetővé tette, hogy a szociológiai szempontból csoportosított szövegeknek mutatókban kifejezett eltéréseit mélyebb összefüggésükben is elemezhessem. Már a többdimenziós skálázás (melynek lényege, hogy a számítógép a szövegek szerkezeti mutatóinak kapcsolata alapján geometriai reprezentációt készít) is jelezte, hogy vannak különbségek a csoportok között. A mélyebb elemzésekhez, összevetésekhez ezután a tanulói szövegek mondatszerkezeti jellemzőinek mint változóknak a kapcsolaterős-

ségeiről a programmal korrelációs mátrixokat készítettem. Az elkészült geometriai reprezentációk és a korrelációs mátrixok alapján összeállítottam az egyes mondat szerkezeti jellemzők kapcsolat-köreit. E korrelációs vizsgálat legfontosabb szociológiai jellemzőiből (eltéréseiből) mutatók itt be néhányat. Példáimat a mondatrészek zsúfoltsági mutatójának környezetstruktúrájából vettem.

2.1. A csoportba tartozó mutatók és kapcsolataik



- ZS-R = a szövegek mondatrészeinek zsúfoltsági mutatója (azaz a mondatrészekre jutó szerkezettagok átlagos aránya);
- T-R = a szövegek mondatrészeinek telítettségi mutatója (azaz a mondatrészekre jutó tartalomsszavak átlagos aránya);
- ZS-xR = a szövegek szerkezetes mondatrészeinek zsúfoltsági mutatója (azaz a szerkezetes mondatrészekre jutó szerkezettagok átlagos aránya);
- MS-S = a szövegek szintagmáinak mélységmutatója (a szerkezettagok szintbeli fekvése alapján);
- Sö/M = a szövegek mondategységeire jutó szerkezettagok átlagos aránya;
- Sö/Me = a szövegek mondategységeire jutó szerkezettagok átlagos aránya;
- SZN-S = az alárendelés első szintjén álló szerkezettagok szintnépesség-mutatója (azaz a vizsgált szöveg összes szerkezettagjának hány százaléka található az alárendelés első szintjén);
- SZN-S1 = az alárendelés második és további szintjén álló szerkezettagok szintnépesség-mutatója (azaz a vizsgált szövegek összes szerkezettagjának hány százaléka található az alárendelés második, illetve további szintjein).

2.2. A kölcsönös összefüggések bemutatása és értelmezése

Az ábráról leolvasható, hogy mely mutatók között van pozitív lineáris kapcsolat (ennek jele a folytonos vonal), és melyek összefüggése ellentétes irányú (ennek jele a szaggatott vonal).

Elemzésünkben indulunk ki a mondatrészek zsúfoltsági mutatójának (ZS-R) és telítettségi mutatójának (T-R) kapcsolataiból. Mindhárom csoportban igen erős összefüggést látunk (0,8 fölött). A majdnem azonos erősségű kapcsolatok azt is valószínűsítik, hogy mindhárom csoportban azonosan játszik szerepet a morfológiai szintű szókapcsolatok (összetett állítmány, névutós szókapcsolat), az elváltó igeekötők, a tagadószók gyakorisága.

A mondatrészek zsúfoltsága és telítettsége azonban döntően a szerkezetességükből adódik. Ezt támasztja alá, hogy igen erős kapcsolatot jelez a mondatrészek zsúfoltsági mutatója a mondategységekre és mondategységekre jutó szerkezettagok átlagos arányával (Sö/M, Sö/Me): mindhárom csoportban mindkét kapcsolaterősség 0,9 fölött van. Érteket

A zsúfoltsági mutatóból kiindulva több kapcsolat nem éri el az erős ¹(0,61), a szociológiai első csoport mutatói azonban egészen megközelítik. Érdemes felfigyelnünk a mondatrészek zsúfoltsága (ZS-R) és a szerkezetes mondatrészek zsúfoltsága (ZS-xR) közötti eltérésekre. Míg az első csoportban a kapcsolaterősség 0,57, addig a második csoportban 0,35, a harmadikban pedig csupán 0,24. A kapcsolat pozitív iránya egyértelmű, hiszen ha nő a szerkezetes mondatrészek zsúfoltsága, ennek tükröződnie kell a mondatrészek átlagos zsúfoltságában is. A kapcsolaterősségek azt jelzik, hogy egyrészt a vizsgált életkorban viszonylag kevés a szerkezetes mondatrész, másrészt, hogy a mondatrészek zsúfoltságát elsősorban nem a hierarchikusan építkező szintagmák alakítják, hanem az újabb szerkezetes mondatrészek, illetőleg a halmozott mondatrészek megjelenése. A 0,57-os erősségű kapcsolat az első csoportban azt valószínűsíti, hogy az ide sorolt tanulók szövegeiben nemcsak gyakoribbak a szerkezetes mondatrészek, hanem hierarchikusabbak is, azaz a szerkezettagok alsóbb szintjein is találunk determinánsokat.

Nézzük meg, hogy ezt a feltevésünket hogyan erősítik meg a kapcsolatok további összefüggései.

A mondatrészek átlagos zsúfoltsága mindhárom csoportban ellentétes tendenciát mutat az alárendelés első szintjén álló szerke-

zettagok szintnépesség-mutatójával (SZN-S), de a korrelációs értékek itt is nagy eltérést jeleznek: -0,54; -0,22; -0,12.

Ismét az első csoport szövegeinek jó középértéke érdemel figyelmet. A kapcsolatból ezt olvashatjuk ki: ha a szövegben csökken az alárendelés első szintjén álló szerkezettagok átlagos aránya (az alsóbb szinten állók arányához képest), akkor ez a szövegek nagy részében a mondatrészek zsúfoltságának növekedésével jár együtt. Ha ilyen szoros az összefüggés az első csoportban a zsúfoltság és a szerkezettagok szintnépessége között, érdemes figyelmünket a szerkezetes mondatrészek kapcsolataira irányítani, és a nagy eltérések, valamint a hasonló csoportnagyság miatt az 1. és a 3. csoport szövegeit vizsgálni és összehasonlítani.

A szerkezetes mondatrészek zsúfoltsága (ZS-xR) és az alárendelés első szintjén álló szerkezettagok népessége (SZN-S) közötti korreláció igen nagy különbséget jelez a két szélső csoportban: az elsőben -0,75, a harmadikban -0,09! Ezen az eltérésen érdemes elgondolkoznunk, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy ugyanilyen nagy a korrelációs érték különbsége a szinttagmák mélységmutatója (MS-S) és az alárendelés első szintjén álló szerkezettagok szintnépesség-mutatója között is (-0,98; -0,08).

Hogyan összegezhetjük azokat a különbségeket, amelyeket a szinttagmák szintjén figyeltünk meg a különböző csoportok szövegeinek szerkezeti mozgásában? A szociológiai 1-es csoportban az erős ellentétes tendencia azt jelzi: ha csökken az alárendelés első szintjén található szerkezettagok aránya a szövegeken belül (az alsóbb szinteken található szerkezettagok arányához képest), akkor nő a szerkezetes mondatrészek zsúfoltsága és viszont. Ez a tendencia akkor érvényesül, ha a szintnépesség-mutató változása egyben további szerkezetes mondatrészek megjelenésével jár együtt, illetve akkor, ha a második vagy további szerkezettagi szinten növekszik a szerkezettagok száma.

A harmadik csoport szövegeinek gyenge kapcsolatai viszont arra utalnak, hogy a szövegek döntő többségében a szerkezetes mondatrészek zsúfoltságát az első szinten álló szerkezettagok halmozása alakítja és/vagy előfordulhat az is, hogy a szerkezetes mondatrészek hierarchikus tagolódása nem haladja meg az alárendelés első szintjét. Mindkét lehetőség az ellentétes tendenciát gyengíti.

3. A vizsgálat nyelvészeti tanulsága, hogy az elemzett kapcsolatkörnek az összefüggései: a feltárt szerkezeti mozgások a többi kapcsolatkör összefüggérendszerében kapják meg igazi értéküket. A szerkezeti szintek mozgásának összehangoltságát, illetőleg hiányát az egyes szövegekben csak az együttes kép mutatja meg.

Ami a nyelvhasználat szociológiai vetületének kutatását illeti, az is inkább nyelvészeti tanulságú. Az előnyös vagy hátrányos szociális helyzet nyelvhasználati vetületét a pedagógus könnyen felismeri, s a feltűnőbb hiányokat bepótoltatja, a hibákat kijavítja. De hogy hol, miben rejlenek a mélyebb, a szociális helyzetnek a személyiségben (pl. a valóság nyelvi tagolásában, kezelésében, a hozzá való viszonyban stb.) lerakódó és ott előnyösen/hátrányosan ható különbségei, azt csak kutatással lehet feltárni. Ennek egyik módjára, a matematikai statisztikára mutattam be az elmondottakat.

BALÁZS GÉZA

A SZOCIOLINGVISZTIKA MINT FŐISKOLAI TANTÁRGY

Egy évvel ezelőtt hasonló címmel írt tanulmányt Grétsy László, amelyben a szociolingvisztika tudománnyá válását, valamint saját főiskolai gyakorlatát mutatta be /A szociolingvisztika mint tudomány és mint tantárgy. 172--9. In: Tanárképzés és tudomány V. Vál. és szerk.: Hajdú Péter. ELTE TFK, Bp. 1990/. Hogy most magam újból ehhez a témához szeretnék hozzászólni, azt a gondolatébresztő tanulmányban fölvetett kérdések, valamint a /rohamosan meg/változó egyetemi-főiskolai élet egyaránt indokolja. Azért is szükséges ezzel a témával foglalkozni, mert ugyancsak tavaly az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék 20. éves fennállásakor tartott munkahelyi konferencián vázoltam a jelenlegi szociolingvisztikából kifejleszthető nyelvészeti antropológia magyarországi bevezetésének lehetőségeit, s akkor és azóta is sokan kérnek arra, miként látom az oktatási gyakorlatba átültethetőnek ezt a szemléletet. /Bővebben l.: Balázs Géza: A nyelvészeti antropológia a mai magyar nyelvi kutatásban és oktatásban. In: Hagymány és újítás... Szerk.: Balázs Géza. ELTE BTK, Nyelvtudományi dolgozatok 38. Megj. alatt./ Ezért a továbbiakban megkísérlem a mai szociolingvisztikai oktatási gyakorlatból és a felsőoktatás törvényszerű átalakulásából kiindulva - néhány problémakört természetesen csak jelezve - a lehetséges továbblépést megfogalmazni.

A szociolingvisztika először az 1984/1985-ös tanévtől jelent meg a magyar egyetemeken és főiskolákon mint önálló tantárgy. Az óraszám 45, illetve 30 óra. Természetesen szociolingvisztikai kérdésekkel korábban is foglalkoztak óráikon arra érzékeny nyelvészek - különösen "A nyelv területi tagolódása és társadalmi

rétegződése" /szókészlettan/ témakörben. Az ELTE 1984-ben megszületett magyar szakos tantervében címszavakban felsorolják az akkor magyarul elérhető fontosabb szakirodalomból kihámozható szociolingvisztikai jelenségek körét. A főiskolai tanmenet ennél is szűkszavúbb. Jószerével ezek az egyetlen tantervi útmutatók, ezek alapján készültek az önálló tanszéki, tanári tanmenetek.

Már a szociolingvisztika nevével is baj volt. Képviselői között elméleti harc dúlt a nyelvészociológia és szociolingvisztika elnevezéspár szétválasztására; a tantárgy nevében végül is az utóbbi győzött. Nem úgy az ELTE-n, ahol az 1988/1989-es tanévtől a szagazda Magyar Nyelvtörténeti és Nyelvjárástani Tanszék elnevezését társadalmi nyelvészetre változtatta. A cégér kicserélése nem tekinthető sikeres változtatásnak, hiszen a társadalmi jelző amatőrök, laikusok tevékenységét sugallja /vö. társadalmi néprajz!/ - s bár a tudományág egyes képviselői nem állnak ettől messze, hivatalos tantárgynévként mégsem fogadhatjuk örömmel.

Az "állapot" jelzésénél hangsúlyozni kell azt, hogy a hazai szociolingvisztika oktatási gondjai főként abból fakadnak, hogy a hetvenes években megindult érdeklődés nem maradt folyamatos, nem alakultak ki a szociolingvisztika hazai kutatóműhelyei, programjai, publikációs fórumai, nincs tankönyve, alapvető magyar kézikönyve sem. Ebből következik, hogy jelenleg ahány oktatási intézmény és oktató, annyiféle szociolingvisztika van. /Ez persze felsőoktatási intézményekben egyáltalán nem baj, ha a sokféleség mögött valamilyen alapszintű konszenzus van./ Grét-sy László szerint: "Előadásában, oktatásában tapasztalataim szerint a helyi adottságok és sajátosságok érvényesülnek. Van olyan felsőoktatási intézmény, ahol e tárgy tematikájában a dialektológia kap aránytalanul nagy helyet, máshol a csoportnyelvek és ezeknek megfelelő normák kutatása, vizsgálata, ismét máshol a nyelvi szocializáció s a nyelvi hátrányos helyzet kérdéseinek tanulmányozása teng túl, azaz halad meg bizonyos józan mértéket." /I. m. 177./ Ebből fakad az a további gond, hogy a szociolingvisztika tantárgy átfedést mutat számos más, már bevezetett tantárggyal, különösen a szókészlettel, nyelvveléssel--nyelvi tervezéssel, az ugyancsak új szövegtannal, ahol van, ott a sze-

miotika, kommunikációelmélet stb. egy-egy részterületével. De ha belegondolunk, a grammatika oktatásánál is időről időre fölbukkannak /föln kell, hogy bukkanjanak/ szociolingvisztikai kérdések.

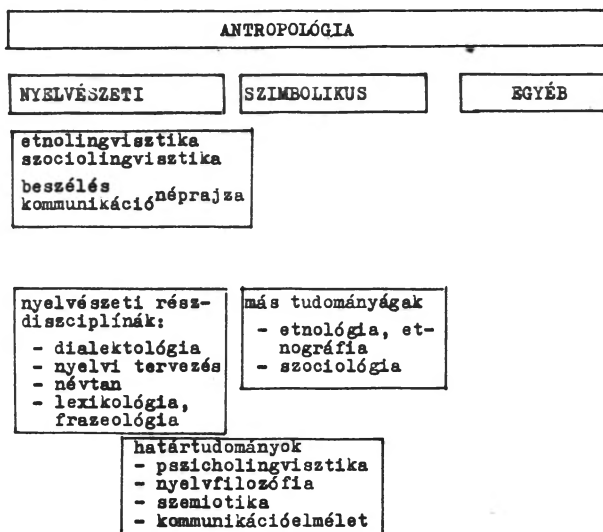
Ebből az állapotból való kilépést magam nem újabb tanmenetek, reformok bevezetésében látom. Aki csak egy kicsit is ismeri a felsőoktatás gyakorlatát, tudja és elfogadja, hogy a tananyag meghatározása jelentősen függ a kutató-oktató személyétől, egyeztetés leginkább az alapfogalmakban és a szakirodalomban van. A felsőoktatás régi rendjében történnetett meg, hogy a tudományos haladás /vagy más/ sürgetésére bizonyos tárgyakat kutatókra, tanszékekre erőltettek, beleerőltették a már meglévő tantárgystruktúrába. Ez történt a szociolingvisztikával is. Nem az volt a lényeg, hogy az adott helyen van-e érdeklődés, nyitottság, tudás ezen a téren - hanem az, hogy legyen. A felsőoktatás szabadabbá válásával az ilyen struktúráknak szét kell hullaniuk. Nyilvánvalóan lesz olyan intézmény, olyan magyar szak, ahol lesz szociolingvisztika és lehet lesz olyan, ahol nem. /Egyébként ma is így van a cégér ellenére./ A tanárképző főiskolák nehezebb helyzetben vannak. A tanárképzés jelenlegi föllépítése fölszámolódik, hiszen az alattuk lévő iskolarendszer most hullik atomjaira. E "köztes" állapotból a főiskolák számára két út nyílhat: egy fölfelé és egy lefelé.

Ennek a mozgáshelyzetnek a figyelembevételével meglehetősen nehéz egy tárgy didaktikai lehetőségeiről szólni.

Nézetem szerint a szociolingvisztika a hagyományos és új nyelvészeti diszciplínák mellett részben önálló kutatási területtel és módszerrel rendelkezik, fontos szemléletmód, amely az ismeretek, nézetek szintetizálására is alkalmas. Mint ilyen, része egy nagyobb diszciplínának, a nyelvészeti antropológiának. Az ötvenes években nálunk "lefejezett" antropológia jóval nehezebben születik újjá, mint sorstársa, a szociológia. Leginkább az etnológusok-etnográfusok szóhasználatában, módszereiben jelenik meg. A magyarországi szociolingvisztika pedig mindkettőtől érintetlen maradt.

A nyelvészeti antropológia a legtágabban értelmezett emberi nyelvi tevékenység, szokásrendszer, nyelvhasználat értékek, hagyományok általános és specifikus tudománya, amelybe ily módon

beleértendő az etno- és szociolingvisztika, a Dell Hymes-i "beszélés/kommunikáció néprajza" mint központi kérdések és módszerek. Érintkezési területein foglalnak helyet nyelvészeti diszciplínák, más tudományágak és határtudományok:



Tárgycsoportunknak legközelebbi rokona a szimbolikus antropológia. /Egy lehetséges filozófiai vonulatnak tudom tekinteni ehhez a területhez kapcsolódva Zsilka János *anthropologia linguistica* néven összefoglalt nyelvi etikai, teológiai, ontológiai nézeteit. Vö.: Hítel 1990/1., 9. szám, valamint Balázs G. szerk. i. m./ A nyelvészeti antropológia tehát egy szintetizáló tudományág, amely a jelenlegi szociolingvisztikából nőhetne ki összefoglaló, szemléletadó stúdiummá. Tematikájának, módszereinek kidolgozása-kor az eddigieknél jóval inkább kellene meríteni a nemzetközi szakirodalomból, az etnológiai-etnográfiai szemléletből, a nálunk eddig szinte hatástalan "beszélés/kommunikáció néprajza" szemléletéből.

Összefoglalva: a felsőoktatásban bizonyosan végbemenő elmozdulást érdemes magunknak irányítani. Ehhez csak egy példa a szociolingvisztika tantárgy múltja, jelene, jövője. Sokféle intézmény lesz sokféle tantárggyal, a hagyományörzés mellett új szemléletű és nyitottságú irányzatok bevezetésére van igény.

ANTALNÉ KOLLÁTH ANNA

A NYELVI VISELKEDÉS MÉRÉSE NYELVJÁRÁSI SZÖVEGEKEN

Dialektológiai szakirodalmunk számtalanszor említi, s szinte már közhelyként hat az a tény, hogy a nyelvjáráskutatás, különösen a magyar dialektológia a kezdetektől fogva szociolingvisztikai szempontokat is érvényesít adatfeltáró és elemző munkájában. Az ok nem szorul különösebb magyarázatra, hisz köztudomású: a magyar nyelvjárások egy meghatározott réteghez, a parasztsághoz kötődtek, regionalitásuk - merészen fogalmazva - másodlagos jelenség, tehát valamiféle szocio-dialektusként kellene felfognunk őket. (Nem így van ez pl. a német nyelvterületen; ott a dialektusok területisége a mérvadóbb, egy bizonyos területen ugyanúgy beszél a banktisztviselő és a tanár, mint a földjét művelő parasztember). Az adatgyűjtés mellett ma már a modern szemléletű feldolgozáson van a hangsúly, a hagyományos értelemben vett monografikus leírások egyre többször egészülnek ki a beszélővel. Az adatok, számok mögött konkrétabban jelenik meg az ember, a nyelvhasználó: nyelvhasználatát ugyanis nemcsak az jellemzi, hogyan beszél, mely nyelvjárási elemek élnek még szavaiban, hanem az is érdekes, mit mond, s talán még érdekesebb, hogy miért úgy mondja. Előtérbe kerül az ember egyénisége, szociológiai meghatározottsága, s ebből a megvilágításból nagyon sok, a nyelvet érintő kérdésre is választ kaphatunk.

A nyelvjárási beszélő - oly sokszor volt szó már erről is - sajátos helyzetben van: kettősnyelvű. Familiáris szituációban a helyi nyelvjárás valamelyik változatát beszéli, idegenek társaságában, a munkahelyén, a hivatalokban viszont a köznyelvet, illetve annak valamiféle változatát. Azt mondhatjuk, a familiáris beszédsszituáció megszűnésével viselkedik. Lehet, hogy a nyelvhasználók többségében ez „reflexszerűen működő jelenség” (Deme L.: NytudÉrt. 40. sz. 71--2.), tehát a tudatosság ténye

-megkérdőjelezhető, így az elnevezés némi magyarázatot kíván.

A nyelvi magatartás és a nyelvi viselkedés terminus technikusok értelmezéséről van szó. A nyelvi viselkedést kétféle jelentésben használhatjuk: tágabb értelemben beletartozik minden olyan verbális és nem verbális jelenség, amely a nyelvi megnyilatkozást kíséri. Ebben az értelemben a nyelvi viselkedés azonos (lehet) a nyelvi magatartással. Szűkebb értelemben viszont mindig valamiféle normától való eltérésben mutatkozik meg (v.ö. Szende Tamás: A beszéd folyamat alaptényezői. Bp., 1976. 62. 1.). Az eltérések nyelvi tényekben realizálódnak, tehát mérhetők. Ezért van szükség minden esetben egy konkrét szövegeken alapuló nyelvi-nyelvjárási leírásra, az adott nyelvjárási norma ismeretére, hiszen az adatközlők ettől térnek (térhetnek) el akár pozitív, akár negatív irányban.

Az eltérések mérésére, azaz a nyelvjárásiasság fokának megállapítására vannak kísérletek, az általam használt mód - tudom - nem új; Balogh Lajos nyugatnémet szakirodalomra hivatkozik ebben a kérdésben (MNy. 74. évf. 44-55. 1.); bemutatja Franz Gfirtner beszéd szintindexét. De Joachim Herrgen és Jürgen E. Schmidt, illetve Ulrich Ammon is beszél a nyelvjárásiassági értékről vagy nyelvjárásiassági szintről (ZDL, 1985/1. 20--42. 1.; Probleme der Soziolinguistik. 1973. 41. 1.). Ezt a bizonyos számokban kifejezhető mutatót érzem a nyelvi viselkedés objektív tényezőjének, előadásomban erről szeretnék beszélni. Az eltérések okai viszont nyelven kívüliek, a beszélő egyéniségében keresendők, tehát a nyelvi viselkedés szubjektív oldalának tekinthetők. Erről - idő hiányában - csak nagyon röviden beszélek majd.

Vizsgálatom korpuszát szülőfalumban, a Vas megyei Rum községben gyűjtöttem. Irányított beszélgetések szövegét vettem magánra, majd lejegyeztem őket. 12 adatközlővel dolgoztam, a három klasszikus generációt képviselte a 6 nő és a 6 férfi. Célom az adatközlők nyelvi magatartásának tanulmányozása volt, ehhez először nyelvjárási leírást kellett készítenem. 3 hangtani és 3 hang-alaktani jelenség szolgált alapul (az i-zés, az é utáni asszociatív o-zás, az l-ezés, illetőleg az esetragok alakváltozatai, illeszkedésük, valamint a főnévi igenév képzőjének vizsgálata). Jelenségenként, adatközlőnként és generációnként nyelvjárási átlagot számítottam. Természetesen már a munka kezdetén

akadályokba ütköztem; nem a nyelvjárásiasság mértékének megállapítása volt nehéz, hiszen minden jelenséget a köznyelvi normához viszonyítottam. A viszonyításban azt kell feltételeznünk, hogy a köznyelvi norma csak és kizárólagosan nulla fokon tartalmazhat nyelvjárási jelenségeket (azaz nem tartalmazhat nyelvjárásiasságokat). Sokkal inkább az adatközlők száma, kora, megoszlása volt a nehezebb. A 12 adatközlő nyelvhasználatára alapján talán felelőtlenség lenne a falu nyelvéről vagy nyelvjárásáról beszélni (bár ez a szám is relatív; mindig a falu lakosságához kell viszonyítanunk, ez Rumban 1200 fő). A továbbiakban feltétlenül növelnem kell e mennyiséginek tűnő mutatót.

Adatközlőimet a három klasszikus - idős, középkorú, fiatal - kategóriába soroltam, hiszen a generációs hovatartozás az egyik legfontosabb szociológiai tényező. Az idősök csoportjába a 60 éven felülieket számítottam, középkorúnak tekintettem a 40 és 60 év közöttieket, s a fiatalok életkora 25 és 40 év között van.

Két kiegészítés kívánczik ide: egyrészt számolni akarok a továbbiakban az iskolás korú gyerekekkel is; másrészt: tudom, a fiatalok korhatára talán feljebb tolódott a szokásosnál. Ez utóbbinak szubjektív okai voltak: én a magam korosztályát fiatalnak érzem. E talán nem megbocsáthatatlan bűnt jóvá tehetném, ha a harmincéveseket fiatal középkorúaknak nevezném (van rá példa a szakirodalomban).

Az adatközlők generációnkénti megoszlása okozta a legtöbb fejtörést. Egyetértek Kiss Jenővel: ha statisztikai számításokat végzünk, ügyelnünk kell arra, hogy mind a három korcsoportban azonos számú adatközlő szerepeljen. De: nem lehetne-e az egyes generációk beszélőinek számát úgy alakítanunk, hogy az a tősgyökeres helyi lakosság számarányait tükrözze? 5 idős, 4 középkorú és 3 fiatal szerepel az én csoportosításomban, ezzel a falu „lakosság- alaprétégére” kívántam utalni. Ebből a nem egyenlő eloszlásból adódóan minden adatközlő esetében két nyelvjárásiassági szintmutatót kaptam. Ezeket - talán nem a legszerencsésebb módon - Diakeltniveau-nak neveztem, és DN-nel rövidítettem. Jobbat, illetve rövidebbet máig sem találtam, de talán a későbbiekben sikerül. Az adatközlőt jellemzi egyrészt a GDN, azaz a generációs, másrészt az EDN, azaz az egyéni nyelvjárási szint vagy nyelvjárásiassági fok.

A GDN-érték (%-ban) megmutatja az adatközlő nyelvjárásiasságának mértékét generációján belül, a hasonló korúakkal összevetve, az EDN viszont, ugyancsak %-ban, ugyanezt a generációtól függetlenül. A kiválasztott adatközlők EDN-értékének átlaga adja - a kiválasztott csoport alapján - a település nyelvjárásiasságának átlagértékét. Az EDN-átlag tehát az az érték, amely megmutatja, hogy a faluban az egyes beszélő - generációjától függetlenül, mint a „makrokörnyezet” része - milyen mértékben nyelvjárási. Mindkét értéket, a GDN-t is, az EDN-t is össze lehetne hasonlítani más települések adataival, így képet kaphatnánk a nyelvterület archaikus és kevésbé archaikus pontjairól. A GDN-értékek összevetése megmutatná, mennyire nyelvjárásiak az egyes kutatópontok adott generációi (az összevetésben az életkorhatároknak feltétlenül meg kell egyezniük), míg az EDN-értékek átlaga a falu nyelvjárásiasságának mutatója lenne a lakosság összetételének tükrében.

A generációk nyelvjárásiassága teljesen egyértelműnek látszik a dialektológiában. Nem férhet kétség ahhoz, hogy az életkor és a nyelvjárásiasság mértéke egyenesen arányos - legalábbis a nagy számok törvényében. Kivételek persze lehetnek; az én vizsgálatom alapján a fiatalok megelőzik a középkorúakat (GDN: öregek: 59,96 %, középkorúak: 27,62 %, fiatalok: 34,39 %). Ennek okát egyetlen adatközlőben látom: az egyik fiatal férfi oly erősen nyelvjárási, hogy EDN-értéke alapján (68,11 %) a 2. helyen áll a sorban, 8,14 %-kal „megelőzve” az öregek GDN-értékét. Ez kirívó jelenség ugyan, de létezik. És ha a fiatalokon belül az ilyen archaikusan beszélők arányára is figyelünk - ha tehát a kiválasztás nem a pusztán véletlen műve -, akkor a hitelessége nem kérdőjelezhető meg.

A problémák mutatják, hogy a két érték közül (EDN--GDN) az előbbivel foglalkoztam részletesebben. Ha a nyelvjárás felől közelítjük, s a köznyelvi normához viszonyítjuk az értékeket, akkor a számok egyenesen arányosak a nyelvjárási tudattal - minél nagyobb a szám, annál kevésbé tér el a nyelvjárási normától a beszélő, annál kevésbé viselkedik, annál „pozitívabb” nyelvjárási tudata; a „pozitív” nyelvjárási tudat nem eredményez tehát (vagy csak kis mértékben) viselkedést (eltérést a nyelvjárási normától), míg a „negatív” tudat annál inkább.

Az EDN-értékek alapján új sorrend alakult ki adatközlőim között; a már említett fiatal férfi nyelvjárásiasságának foka az idősök között követelt helyet magának, egy középkorú nő viszont a fiatalok csoportjába került. Kirívóan archaikus egy idős nő adatközlőm (EDN: 92,65 %), s a legköznyelvisebb egy fiatal férfi (EDN: 11,92 %). A kiválasztott adatközlők nyelvhasználata alapján az EDN-értékek átlaga, tehát a falu nyelvjárásiasságának mértéke 42,74 %. Nem tudom, milyen a környezeté. Az idős korosztály 59,96 %-ban nyelvjárásias (az I. korosztály GDN-értéke ez), a nyelvjárás gyors eltűnésével tehát még nem kell számolni Rumban.

Kirívó eseteket említettem az előbb, kirívó értéket. Ezek tények, amelyeknek okait viszont mindig az adott egyénben kell keresnünk. A nyelvi viselkedés vagy a nyelvi magatartás szubjektív oldalát csak érinteni tudom egy példán keresztül. Az adatközlők nyelvjárásiasságának mértékét segítenek megválaszolni a nyelvi életrajzok. A már említett fiatal férfit pl. rendkívüli embernek tartom, nyelvhasználatának rendkívülisége nem véletlen tehát. Kisparaszti családból származik; szülei túl voltak már a negyvenen, amikor megszületett. Ma már egyedül él szinte remeteként: nem érdekli semmi a munkáján kívül (bognár a helyi térszékben). Olvasni nem szokott, szórakozásra nincs szüksége, a mozi, a színház nagyon távol áll a világtól. Kevés a fizetése, szerényen, beosztóan kell élnie. Igénytelen, nem lázadozik a sorsa ellen, elfogadja azt, változtatni nem akar rajta. Zárkózott, nehezen szólal meg. Azt a nyelvet őrzi, használja, amit idős szüleitől megtanult. S a „fejlődés” szinte megállt, nem lehetett változás, olyan ritkán élt és él ugyanis a beszélés lehetőségével. Beszédhez való viszonya kimondottan rossz, a szűkszavú beszélők típusába tartozik.

A nyelvi életrajzokban a beszélő egyénisége, illetve szociológiai meghatározottsága fogalmazódik meg. A sorrend nem véletlen: az előbbit érzem fontosabbnak. Igaz, az egyént a környezete alakítja, illetve a környezete is, az ok és a következmény kérdése nem teljesen egyértelmű. Az emberek gondolkodását nagymértékben meghatározza iskolázottságuk, műveltségük, olvasottságuk; a nyelvjárás megőrzéséhez napjainkban vagy rendkívül erős

pozitív nyelvjárási tudat szükséges, vagy pedig olyan nagy fokú zárkózottság, amelynek alapján az egyén nem vesz tudomást a környezetéről. Kimondhatjuk-e hát, hogy a beszélő egyénisége a döntő mozzanat nyelvhasználatának alakulásában, a nyelvjárás megőrzésében? A kérdés-feltevésére talán Juhász Ferenc jogosított fel igazán két sorával:

„A szó csak az emberrel marad meg.
De a szó az emberrel megmarad”.

NAGYNÉ MARKÓ JULIANNA

A BESZÉLŐTÍPUS A TERÜLETI NYELVVÁLTOZATOKBAN

Köztudott, hogy a mai vidék összetett, bonyolult nyelvi valóságának elemzéséhez, a változás tendenciáinak feltárásához komplex módszerekre, új vizsgálati szempontokra van szükség. Ehhez szeretnék - ha csak egy szemernyit is - hozzátenni előadásomban.

Az a gyűjtő, aki nemcsak a falu nyelvjárási alaprétégére, a megőrzött nyelvi archaizmusokra kíváncsi, aki nem egy nyelvi helyzet kimerítésére tesz kísérletet, annak ma nem pusztán a klaszszikus értelemben vett jó adatközlőket lehet bevonnia vizsgálatiába. Természetesen elengedhetetlen, hogy olyan egyéneket válasszunk ki, akik makrokörnyezetüknek, generációjuknak reprezentánsai; sőt a lakosság összetételének - korosztály-, származás-, foglalkozás-, műveltségbeli - aránya is figyelembe veendő, ha megközelítőleg hiteles képet akarunk kapni a közösség beszédállapotáról. Ebbe a vizsgálódási körbe viszont belefér, belekívánczik nemcsak a bőbeszédű, az agilis, az eredeti, hanem a hátszános, a nyögvenyelő, a tudálékos, a finomkodó beszédű is. Hiszen ők valamennyien részei a falu nyelvének.

Szeleste és Nemesbőd beszélt nyelvét kutatva, e két, azonos régióba tartozó vasi község 18 adatközlőjének minden elemzett - hangtani, alaktani - jelensége tekintetében Nemesbőd archaikusabbnak tűnt. Ez indított arra, hogy keressem a másság okait. Vidékünkön a településtörténet nyelvi hatásai már nem erőteljesek, hiszen a migráció közel azonos Szombathely környékén. Következésképpen a megnyilatkozó egyén, egyéniség került érdeklődésem középpontjába.

Kíváncsi voltam, milyen nyelvi és nyelven kívüli tényezők hatottak beszédükre. Mi az oka annak, hogy némelyik nyelvjárási egyesnyelvű, másik kettősnyelvű, harmadik esetleg már a köznyelvi egyesnyelvűség felé halad?

Tapasztalataim szerint a beszélő ember személyi és szociális adottságai adnak támpontot a nyelvhasználat különbözőségeinek felderítéséhez, hiszen az egyén és környezete állandó kölcsönhatásban van. De a velünk született diszpozícióknak - anatómiai, fiziológiai bázisnak - éppúgy szerepük van a személyiség kialakulásában, formálódásában, mint a társadalmi tényezőknek, a közvetlen életfeltételeknek.

A beszéd elsődlegesen a személyiséghez kötött. Abból az általános tételből indulok ki, hogy a normális, egészséges egyénénél is a beszéléshez való viszony igen eltérő lehet - bár egyetlen ember sem mond le a beszédéről. De van akinél a külső beszéd - azaz a gondolatok felhangosítása -, kinél a belső - azaz a gondolkodás, a ki nem mondottság - válik erőteljesebbé. Annak alapján próbáltam tipizálni adatközlőimet, hogy milyen szerepet játszik életükben a beszélés; hogy az önkifejezésnek milyen mértékben eszköze. Meglátásom szerint ugyanis az ember beszéléshez kötődése - egyebek mellett - nagy mértékben meghatározza a nyelvjárás vállalását, az átmenetiség fokozatait, a sztenderhez közelítés tempóját. Ennek értelmében két nagyon tág, lazán körvonalazható csoportot különböztettem meg: az állandó és az alkalmi nyelvhasználók körét. Az állandókat a beszéléshez való aktív viszonyulásuk szerint beszédkényszereseknek neveztem. Az ezen belüli alcsoportokat a szónoki és a társalgó típusváltozat képviseli. Az alkalmiakat a beszéléshez való passzívabb viszonyulásuk miatt beszédgátlásosoknak neveztem. Ezen belül, alcsoportként a szűkszávú és a nyilatkozó változatokat hoztam létre.

Nézzük elsőként az állandó beszélőket! Pusztán a beszéléshez való aktív kötődést van hivatva kifejezni az állandó jelző, és nem értékkategória. Előző két - e kérdéssel foglalkozó - dolgozatomban kritikusaím kifogásolták a beszédkényszeres terminus technicust, negatív hangulatúnak érezvén e jelzőt. Most igyekszem pontosítani - támaszkodva a lélektani irodalomra.

A nyelvhez való aktív viszonyulás szempontjából létezik pozitív és negatív karakter. Ezt már minősítésnek szánom. Az általam eddig beszédkényszeresnek nevezett beszélők a pozitív kategóriába tartoznak. Akikkel itt nem foglalkozom, azok az ún. verbo-mániá-

sok, a negatívak. Olyan egyének ők, akiknek állandó beszélhetnékjük van, de semmitmondóak, szószátyárok, üres fecsegésüket nehéz hallgatni. Bizonyos szellemi korlátoltság, kontrollhiány van mögötte. Ezzel szemben a beszédkénszereknél a kibeszélés, a gondolatok verbális megjelenítésére való igény jelentkezik. Ez az elsődleges önkifejező, önvédelmi eszközük. Szókimondóak, többnyire szellemesek, magabiztosak. Valószínű, hogy nyitottságuk, beszélőkedvük eredendő oka az öröklött génekben keresendő. Megkérdezetteim mindegyike hivatkozott valamelyik nagy mesélő, anekdotázó ősré, akihez hasonlónak érzi magát. Környezetük, körülményeik pedig felerősítették ezt az adottságot. Rendszerint nagy családban éltek, élnek, népszerű, aktív részesei a helyi közéletnek.

Az e csoporton belüli két típusváltozatot az ún. szónoki vagy monológos és a társalgó vagy dialogos beszélő képviseli.

A szónoki beszédkénszeres az előadóhoz, a népi mesélőhöz, a szóvivőhöz hasonlatos, akit alig lehet megállítani mondandója közben. Fontos számára, hogy a társaság középpontja legyen. Lazán összefüggő történetek egész sorát fűzi egymásba. Egy-egy mondat egész vagy mondategység határát nehezen lehet meghúzni nála. Közbeékelések tömege teszi próbára hallgatóinak figyelmét. Szünettartása minimális, a hezitációs űrt is verbálisan tölti ki. Ám a Szókészlet kérdőfüzet irányított kérdései nem voltak ínyére. A kötöttségek kissé bénítólag hatottak rá. Spontán beszéde tehát eredetibb, hitelesebb.

A másik alcsoportba az ún. dialogos beszélők kíváncsoznak. Ők az igazi csevegők, a jól kommunikálók. Fontos számukra a kapcsolattartás, a másik ember bevonása a társalgásba. Őket a kötött téma - a kérdőfüzet olykor nehézkes meghatározásai sem lankasztják. Nem szavakkal, hanem egész szövegekkel válaszolnak, olyan szituációkat elevenítve fel, amelyekből kiviláglik, melyik szót használnak általában. Tehát nyelvi hitelességük nem kérdőjelezhető meg.

A kérdés inkább az, hogy a beszéléshez való ilyen pozitív kötődés hogy jelentkezik a nyelvjárás megőrzésében. A válaszadáshoz segítségemre voltak Kiss Jenő: *Nyelvjárás, regionális nyelvhasználat és nyelvi változások* (Debrecen, 1990.) című tanulmányának kulcsszavai (lásd: labilis és stabil diglossia).

Ezeket igyekszem adaptálni feltételezett beszélőtípusaim nyelvi magatartására.

Véleményem szerint a legidősebb (70-90 éves) bőbeszédűek ma-radnak leginkább stabil nyelvjárási egyesnyelvűek. Hallják, érzik, hogy környezetükben a fiatalabb, az idegen, a rádió másképp beszél, de ők vállalják eredeti nyelvüket, hiszen ennek segítségével fogadtatták el magukat, ez a sajátjuk. Nyelvjárási tudatuk pozitív.

Az idős-középkorúak (50-70 évesek) kiindulónyelve a nyelvjárás, ezt használják természetes élethelyzeteikben, de a beszéd-társtól, a helyzettől, a témától függően könnyen tudnak kódot váltani, mivel fogékonyak a sztenderd elsajátítására is. Ők lehetnek leghamarabb stabil kettősnyelvűek nyelvi alkalmazkodásuknak köszönhetően.

A fiatal-középkorú bőbeszédűnek (25-40 évesek) már a köznyelv a norma, de beszélt regionális köznyelvében a regionális oldal erősödik föl. Bizalmas beszédében a családban elsajátított nyelvjárás győz a másodlagosan eltanult sztenderddel szemben. Ez is a stabil diglosszia irányába mutat.

Térjünk most vissza a beszélők másik nagy kategóriájához, az alkalmi nyelvhasználók köréhez! Ők alkalmanként, szituációhoz, tárgyhoz kötötten nyilatkoznak meg. Nem lételemük a beszélés. De le kell szögezmem, hogy ez sem negatív minősítés. Az értelmi színvonalnak ehhez nem sok köze van. Léteznek igen gazdag „szellemi javakkal” rendelkezők, akik nemcsak szónokként tehetségtelenek, hanem még az egyszerű nyelvi kifejezésekkel is viaskodnak. Az mindenesetre igaz, hogy az alkalmi beszélőknél mindenütt egyfajta beszédgátlást tapasztaltam.

Két altípusukat tételezem föl. Az egyikbe azok tartoznának, akik a beszéléstől való „félelmükben” szükszavúvá, töredezett, akadozó beszédűvé váltak. Ők sok töltelékszóval, klisével, gyakori szünettartással adják elő mondandójukat. A szókészleteti kérdőfüzet kérdéseire megfontoltan, többnyire egy-egy szóval válaszolnak. A másik alcsoportba azokat soroltam, akik a gátlások leküzdésére, a nyelvi kifejezőeszközök hiányának pótlására törekedve mesterkélten nyilatkoznak meg. Ezért őket nyilatkozóknak nevezem. Vagy a hivatalos pontoskodás álarca mögé bújnak, vagy kissé tudálékoskodva erőltetik a beszédet, össze nem illő, innen-

onnan elhallott fogalmakat, szókapcsolatokat hozva létre. Ők is örökölték ezt a beszédmódot, és későbbi szociális körülményeik hozzájárultak a gátlások fölerősödéséhez.

Ha most az ő nyelvjáráshoz kötődésüket nézzük, némileg eltérő eredményeket kapunk, mint a beszédkenyszereseknél.

A szűkszávú idősök jobbára nyelvjárási egyesnyelvűek maradnak. Nem biztos, hogy pozitív nyelvjárási tudatuk miatt, inkább azért, mert ezt az egy nyelvváltozatot sajátították el. Az idős, gátlásos nyilatkozókra a labilis kettősnyelvűséget érzem igaznak, viszonylag szűk „variábilis sávval”. Idegen előtt kirívó nyelvjárási sajátosságait igyekeznek elrejtteni. De a felvett neolog változatok sem épülnek szervesen eredeti nyelvükbe - ezért a hibrid jelleg. A középkorosztály gátlásos beszélőire is a labilis diglossia jellemző, de széles „variábilis sávval”. A nyilatkozók elfogadják a nyelvjárást mint kiindulónyelvet, a múltét, de gondosan a regionális köznyelvi, esetenként a hiperkorrekt formákat részesítik előnyben. Náluk legerősebb a keverékjelleg, nyelvi viselkedésük miatt. A szűkszávú középkorú kevésbé mesterkéltnak, de lassú, megfontolt beszéde a köznyelvi megoldásoknak kedvez. Csak önfeledt pillanataiban szólja el magát idegen előtt alapnyelvén. A fiatal-középgeneráció számára a köznyelv a norma, a régió nem erős színeivel. Ők válhatnak leghamarabb stabil (regionális) köznyelvvé.

Az elmondottak merész általánosításnak tűnhetnek, de annyit mindenképpen igaznak érzek, hogy a beszéléshez aktívan viszonyuló beszédkenyszeres „kiművelt nyelvjárási kód” mellett könnyebben sajátít el egy másikat úgy, hogy nem keletkezik konfliktus a kódváltáskor. Bizonyos interferencia elkerülhetetlen. A beszéléshez passzívakban viszonyuló beszédgátlásos a saját kiinduló nyelvét is esetleg „korlátozott kóddal” sajátította el, így a többi nyelvváltozatból is csak bizonyos elemeket vesz át. Ebből adódhat a hosszas labilis kettősnyelvűség.

Még egy megjegyzés ide kívánczik a nyelvjárás-megőrzés, illetőleg annak átmeneti megőrzése kapcsán. Mindenképpen nyelvi szintek szerint érdemes vizsgálni ezt a jelenséget. Nem mindegy ugyanis, hogy hangtani és hangalakotani tekintetben is vált-e az illető, vagy csak szóválasztásában. Az előbbi nyilván direktebb távolodás a nyelvjárástól.

Ami a beszélőtípusokat illeti: nem megmásíthatatlan bélyege az egyénnek. Az iskolázottság, a beosztás, az anyagi, erkölcsi háttér, a mozgástér megváltozása módosíthatja a hovatarozást. A szűkszavú válhat bőbeszédűvé, és fordítva, de ehhez jelentős életformáló eseményeknek kell bekövetkezni. Nyilvánvaló, a fiatalok a legképlékenyebbek, az idősök a legmegállapodottabbak. Állításaimat nyelvi adatokkal tehetném hihetőbbé.

Az előadás időkerete azonban ezt nem engedi. Csak egyetlen, a bevezetőben felvetett problémára - miért tűnik archaikusabbnak Nemesböd, mint Szeleste? - próbálok részleges magyarázatot adni. A két falu 9-9 adatközlőjének beszéléshez való viszonya lényegesen eltérő. Nemesbödön 6 beszédkényyszeresre 3 gátlásos beszédű jutott, Szelesten éppen ellenkezőleg. Ráadásul a legidősebbek Nemesbödön mind bőbeszédűek, Szelesten szűkszavúak voltak.

Talán nem tévedtem nagyot, amikor a nyelvhasználat meghatározó tényezői közé - azaz: életkor, makrokörnyezet (a régió a település zártsága, nyitottsága, etnográfiaja), mikrokörnyezet (család, műveltség, vallás), beszédhelyzet, nem - bevettem a személyiség beszéléshez kötődése, kötöttsége alapján a beszélő típusát is.

E kérdésben más nyelvterületről származó megfigyelések adhatnak megerősítést vagy cáfolatot elgondolásimra.

SZABÓ GÉZA

NYELVI ÉLETRAJZ ÉS VÁLASZOK

Mint ismeretes, a népnyelvkutatás, a nyelvjárásgyűjtés módszertanában mélyen gyökerezik az adatközlő kiválasztásának elméleti-gyakorlati kérdése. Így például nagy gondot fordított a Csűry-iskola (vö.: Csűry Bálint: NnyBúv. 24; Bakó Elemér: Nny-Gyűjt. 14-8) azokra az életrajzi elemekre, amelyek meghatározzák a „hiteles” adatközlőt. Atlaszkutatásunk még körültekintőbben járt el, hogy a helyi nyelvjárás egyes elemeit minél jobban feltárhassa (vö.: Lőrincze: MNyAEIm. 176-80). Főleg az adatközlő kiválasztásának munkájában játszottak szerepet a következő életrajzi adatok vagy inkább személyiséget meghatározó információk: neve, életkora, foglalkozása, műveltségi foka, származásának helye, mozgalmi munkája, vallása (vö. i. h.). Itt jegyzem meg, hogy a nemek szerinti arányra a gyűjtőknek semmiféle elgondolásuk, utasításuk nem volt.

Nyelvjáráskutatásunk hagyományainak megfelelően az adatok/válaszok következetes elkülönítése adatközlőnként nem történt meg, így az adatközlőknek kiemelt életrajzi/személyiségi vonásokkal való következetes adminisztrálása is erősen redukálódott. A gyűjtők gyakorlatát az a törekvés igazolta, hogy a terepmunkálatok a település nyelvjárási átlagának a megragadására irányulnak. Ez az eljárás az atlaszgyűjtés során nagyon is reális célokat tükrözött, és praktikus volt. Ám ha azt vizsgáljuk, hogy a válaszok/adatok vonatkozásában mi lett a szerepe az életrajzi adatoknak, akkor erre a kérdésre csak azt mondhatjuk, hogy mintegy igazolja a felgyűjtött adatokat. Noha a kitűnő szakemberek a gyűjtés előtt és annak folyamatában minden tőlük telhetőt megtettek, hogy hiteles adatokat kapjanak. A közzétett nyelvi anyagban nincs okunk tehát kételkedni.

Egészen távoli kérdésnek látszik ugyan, mégis joggal állítható, hogy területi nyelvváltozataink nyelvészociológiai aspek-

tusú kutatása iránti érdeklődésünk az atlaszgyűjtés hatalmas munkálataiban gyökerezik. Talán nem túlzok, ha azt mondom, a nagy-atlasz gyűjtő gárdáját valósággal sokkhatásként érte a falusi-paraszti lakosság körében tapasztalt „kétnyelvűség”. Még a gondosan megválogatott adatközlők körében sem voltak a diglosszia-jelenségek ritkaságszámba menők (vö.: Deme: NytudÉrt. 40. sz. 72; Lőrincze: MNyAEI. 180). -Az atlaszkutatók dicséretére, elismerésére legyen mondva, hogy megfigyeléseikkel, tapasztalataikkal területi nyelvváltozataink nyelvészociológiai kutatásait az ún. regionális köznyelvi kutatások keretében ösztönözték, életre keltették. (vö.: Deme: MNy. LXIX, 260-6; Imre: uo. 257-60 stb.).

Bár a szóban forgó nyelvészociológiai törekvések mára eléggé elcsendesedtek, jóllehet kutatómódszertani gyakorlatuk, az aktív indirekt módú kérdőíves gyűjtési eljárás, valamint a beszélő nyelvi személyisége iránti nagyobb fokú érdeklődés nagy jelentőségű, felfrissítette dialektológiánkat. Talán nem hivatkozás, ha megemlítem, hogy nyelvföldrajzi-szociolingvisztikai kutatásaink a kezdeti regionális köznyelvi munkálatokból indultak útjukra (vö.: Szabó G.: SzoTF TudKözl. I, 131; VasiSz. 1980/1. 104. stb.).

Kezdeti nyelvföldrajzi aspektusú szociolingvisztikai vizsgálódásaink, az ún. regionális köznyelvi kutatások (vö. Tanulmányok a regionális köznyelviség köréből. Szerk.: Imre Samu, NytudÉrt. 100 sz.) olykor ugyan igényesen rögzítik az adatközlő nyelvi életrajzának elemeit, ám mégis nyelvészociológiai kategóriákban oldják fel az életrajzi elemek és adatok közötti viszonyokat, és nem kísérlik meg empirikus szinten a „konfrontációt” a nyelvi személyiségvonások és a „válaszok” között. -Ennek a követelménynek élőnyelvi kutatás csak akkor tud megfelelni, ha a válaszokat adatközlőnként elkülönítve kezeli.

Ha a területi változatokkal foglalkozó szociolingvisztikát rangos, hitelt érdemlő diszciplinává kívánjuk fejleszteni, akkor kutatómódszertanát tovább kell gazdagítanunk. Minthogy az összevethető területi és nyelvészociológiai jellegű nyelvi anyagot a beszélőktől a gyűjtés szituációjában nyerjük, ennél fogva nem szabad figyelmen kívül hagynunk a beszélőt mint adatközlőt a maga egyedi mivoltában sem. Másfelől célravezető eljárasmóddal arra kell törekednünk, hogy a beszédhelyzetről, annak nyelvi-nyelvhasználati összefüggéseiről minél több információt sze-

rezzünk, mégpedig olyat, amely az adott gyűjtőszituációt mint „nyelvhasználati szűrőt” képes értelmezni, minősíteni.

-Az „életkor”, az „iskolai végzettség”, „nyelvi viselkedés”, „a gyűjtés szituációja” - és sokszor talán még a „születési hely” is túlzottan globális minősítés. Nem szabad minden esetben a beszélő személyiségét, a gyűjtés szituációját, de még a nyelvi viselkedést sem szokványos kategóriákban „elrejtteni”. Nem kívánok itt és most az említett kategorizálásnak félreérthetőségére, a nyelvi-nyelvhasználati kép téves értelmezésének veszélyeire részletesebben kitérni.

Az életrajzi elemek és a válaszok „diszharmoniójára” már korábban felhívtam a figyelmet (vö.: MNy. LXXXIII, 516). A várható nyelvjárásiasság helyi paraszti származású idős emberek megnyilatkozásaiból gyakran hiányzik. Az adatközlő felnőtt gyermekeinek rangos pozíciója (orvos, mérnök, tanár, katonatiszt, gazdasági vezető stb.) föltétlenül hatással van a válaszokra, pontosabban nyelvi-nyelvhasználati magatartására a gyűjtés szituációjában. -Nem arról van szó tehát, hogy adott esetben a 68 éves, 4 elemivel rendelkező nyugdíjas takarítónő a Zala megyei Kerkateskándon például nem ismeri már a helyi nyelvjárást, mikor „bennszülött”, még azt sem merném állítani, hogy a faluban a helybeliekkel - főleg a hasonló korúakkal - nem beszél. A szórványosan előforduló ritka archaikus adatai éppen nem ezt bizonyítják. Sokkal inkább arról van szó, hogy a gyűjtés szituációjában nyelvjárást nem vállalja. Még az sem biztos, hogy szégyelli! -Ugyan miért nem tehetjük fel, hogy úgy ítéli meg a nyelvi helyzetet, a gyűjtés szituációját, hogy abba nem illik bele kommunikatív szempontból a régies helyi nyelvjárást?

Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a gyűjtés szituációjában az érzékenyebb nyelvi tudattal rendelkezőknek a „viselkedés” valójában alkalmazkodási törekvés bármilyen szinten valószínűsül is meg. Szókészleti jellegű gyűjtéseinkben szinte általánosnak mondható, hogy a tájszóra kérdező első válasza nagyon gyakran köznyelvi szó. Máskor a hirtelen kimondott tájszó után jön a köznyelvi szó. Minthogy az esetek tömegesek, másrészt az adatközlő nyelvi személyiségének megítélésében egyéb tényezők is szerepet játszanak, így nem valószínű, hogy minden esetben a köznyelvi ismeretek fitogtatására kell gondolnunk. Nyilván ilyen is

van - nem kevés. -A nyelvi magatartást a válaszok és egyéb információk együttesének segítségével szabad minősíteni.

A származásra, a vagyoni helyzetre, a család pozíciójára vonatkozó életrajzi adatok és a válaszok között a megfelelés összetett. A közel fél évszázad alatt a falu társadalma meglehetősen átrétegződött. A múltban jelentősebb pozícióval rendelkező családok túlnyomó többsége szétzilálódott, ugyanakkor az alsóbb szociális rétegek rendre felemelkedtek. A válaszokban tömeges jelenség, hogy a volt falusi nincstelenek, uradalmi cselédek, illetőleg leszármazottaik körében a köznyelvies „magatartásnak” nagyobb szerepe van, mint a régi közép- és módosabb parasztok megnyilatkozásaiban. -A fizikai munkakörben maradt egykori önálló parasztok és azok családja jobban őrzik a népryelvi hagyományokat.

Az életkor és a válaszok viszonya igen problematikus. Első látásra az idős nők „köznyelviessége” a szembetűnő. Talán itt kellene szólnom a nemek problémájáról is. Szakmai zsargonban úgy fogalmaznék, hogy a középkorú és az idős nők kevésbé „őszinték”, mint a hasonló korú férfiak. Ám az összefüggés értelmezéséhez szeretném hozzáfűzni, hogy archaikus nyelvi régiókban, mint például az Űrség, Hetés, Göcsej, a fiatalnak számító harmincas férfiak is feltűnően nyelvjárásosak - a gyűjtés szituációjában is, ha egyáltalán kötélnek állnak.

Az egyszerű fizikai dolgozók, akik a mezőgazdasági nagyüzemben, erdőgazdaságokban dolgoznak, jelentős százalékban nem tudnak köznyelven beszélni - a nyolc általános iskolai végzettség ellenére sem! Általában az ellenkezője olvasható ki, illetőleg tapasztalható a hasonló korú és lényegében hasonló iskolai végzettségű nők válaszaiból. -A témát itt nem kívánom részletebben fejtegetni (vö.: MNy. LXXXIII, 518 kk.). Szociolingvisztikai elemzéssel egy „női vonal” körvonalazódik a válaszokból. Egyfelől a gyermeknevelésben a fiatal és az idős nők kapcsolatában mutatkozik meg valamiféle köznyelvies hatás az idősekre, másrészt a háztartás, konyhai műveletek végzése folytán az idős nő lánya, menyé lehet jelentősebb hatással az édesanya, anyós nyelvi műveltségére. -Nem egyszer tapasztaltam egyébként, hogy lánya, menyé jelenlétében az egyébként erősen nyelvjárásias idős nő feltűnően köznyelviesre fordította szavait.

Az életkornak megfelelő nyelvhasználatot a gyűjtés szituációjában olykor keresztezheti - a nyelvjárásiasság irányába terelheti - a gyűjtőnek szánt „segítség”. A jól felkészített hallgatók gyűjtéseiből kielemezhető diagramos módszerrel, hogy középkorú szülei adott esetben - az eredményesség érdekében - nyelvjárásiasabb válaszokat adnak, mint a hasonló kategóriába sorolható más adatközlők. A „kegyes család” a grafikonos ábrázolásban szokatlan „görbét” ír le (vö.: MNy. LXXXIII, 520-21). -Minden nagyobb gyakorlattal rendelkező nyelvjárásgyűjtő találkozott már efféle jelenséggel, például a vele/munkájával szimpatizáló fiatal menyecske archaikusabban beszélt - a gyűjtés szituációjában! -, mint mondjuk a hetvenéves idős nő ugyanabban a faluban. -Talán ennyi is elég arra vonatkozóan, hogy a gyűjtés szituációjában az életkor is meglehetősen képlékeny. De a gyűjtés szituációja is ezerarcú lehet.

Roppant bonyolult kérdésnek látszik az iskolai végzettség, ha a nyelvi válaszokkal összefüggésben szemléljük. Erről most csak röviden szólok. A 6 elemi vagy még ennél is kevesebb iskolát járt beszélők sokszor köznyelviesebb válaszokat adnak, mint a nyolc osztályt végzettek. Az érettségivel rendelkező nem fiatalok, olykor a diplomások is, „őszintébbek”, azaz kevésbé érzik a maguk számára kötelezőnek a kommunikációs helyzetből fakadó alkalmazkodást. Sokkal inkább a gyűjtővel éreznek együtt, igyekeznek azonosulni törekvéseivel - minden különösebb előkészítés vagy rábeszélés, meggyőzés nélkül. Ugyanis ilyen eszközhöz nem folyamodhatunk. -Egyébként a tudálékosság, sőt nyelvi modorosság nincs iskolai végzettséghez kötve. Találkoztam már analfabéta disznópásztorral, aki válaszaiban észrevehetően modoroskodott.

Az empirikus vizsgálódás sok olyan jelenséget felszínre vet, amelynek alapján állíthatom, hogy a válaszokban jelenlegi ismereteink szerint nyelvi életrajzi elemekhez nem köthető magatartási formákkal is számolnunk kell. Ezekről a továbbiakban csak röviden szólok.

Azt ugyan könnyen tudjuk értelmezni, hogy a gyűjtés szituációjában az alaki tájszavakat kerülik, gyakran még a „szimpatizánsok” is. Még a hallgatók középkorú szülei is csak a valódi tájszavakat mondják szívesebben! De legalább ennyire következetesen kerülnek

bizonyos tájszavakat tájszó mivoltuk miatt!, másokat pedig nem. Minthogy terjedelmi okok miatt az empirikus anyagtól távol tartom magam, így csupán néhány szóban tesztek említést erről a jelenségről.

-A régi, túlhaladott lakóház és egyes berendezéseinek fogalmi körébe vágó szavakat a válaszok szívesen kerülnek. Nem szívesen említenek olyan tájszavakat, amelyek régi mezőgazdasági - többnyire manuális - tevékenységgel függenek össze. Általában kerülnek a durva hangulatú, drasztikus tájszavakat stb. Ugyanakkor sok régi, illetőleg ma is használatos eszköznek a neve nem „tabu”. A hangutánzó-hangulatfestő tájszavakat általában készséggel mondják stb.

Vannak tehát a nyelvi életrajz elemeivel valamiféle belső összefüggést tükröző válaszok, és vannak olyanok, amelyek efféle felszíni jelenségekkel nem hozhatók közvetlen kapcsolatba, illetőleg a válaszok hátterében másféle problémák is rejteznek. -Végezetül hangsúlyozni kívánom, hogy az empirikus adatok meghatározott mennyisége fölött a gépi feldolgozás elkerülhetetlen. Talán egy elkövetkezendő számítógépes feldolgozás alapján a nyelvi életrajzi elemek és a válaszok közötti összefüggésből a jelenlegi ismereteinket messze meghaladó adatközlő-karakterizáláshoz juthatunk el. Ezzel adataink értelmezésében bizvást új kutatási lehetőségekhez juthatunk. Az így szerzett információk a nyelvföldrajzi, szociolingvisztika kutatásmódszerét is továbbgazdagíthatják.

TUKACSNÉ KÁROLYI MARGIT

VONZATOK A BESZÉDBEN

1. Az utóbbi évtizedek nyelvészeti kutatásai egyre nagyobb figyelmet fordítanak az élőnyelv grammatikai, szintaktikai és szövegtani feltárására, a szerkesztési szabályok leírására (l. Bicskeiné 1982., Keszler 1983., Kiss 1982., P. Lakatos 1990., Szabó 1983., Szalamin 1988a., b., Vincze 1986. stb.). A kutatók elemezték, hogy mi tekinthető nyelvi hibának, s mi az élőbeszéd sajátja, s arra a következtetésre jutottak, hogy az élőbeszédben megjelenő s az írott köznyelvi norma felől esetleg hibásnak tekinthető szerkezetek az élőbeszéd tipikus szintaktikai alakulatai, s tömeges jelenlétük a beszélt nyelv specifikus, az írott nyelvitől különböző szabályaival magyarázható (vö. Szalamin 1988a. 919).

2. Hozzászólásomban a vonzatok használatának szociolingvisztikai aspektusaira, s az írott köznyelvi normától eltérő sajátságaira szeretnék rámutatni (l. Bicskei Dezsőné 1982. 51., Fülöp 1988. 331).

A vonzat műszót a H. Molnár-féle értelmezésben használom: „Minden vonzat csak mint egy igei struktúra megkülönböztető jege lehet vonzat. Az ige struktúrarendszere mintegy önmagát magyarázza és határozza meg, működése maga mutatja meg a vonzatokat” (1969. 235). Főképpen az igei, igenévi alaptagú határozói vonzatok élőszóbeli megjelenési sajátságaihoz szeretnék adalékot szolgáltatni. Az elemzett korpuszok alapján a következő kérdésekre várok választ:

a) Kimutatható-e szociolingvisztikai szabályszerűség a vonzatok használatában?

b) Érvényesül-e tájnyelvi jelleg?

c) Milyen főbb típusokat alkotnak a köznyelvi normától való eltérések?

3. A vizsgálat bázisát képező korpuszokat az 1980-as évek közepén Hajdúhadházi sz. r. m. sz. 80 adatközlőtől ~~felvett~~ 40 órányi szövegből választottam ki (bővebben l. ÉNyT. 1990. 201). Mindhárom korpuszt 8--8 adatközlőtől felvett és fonetikus lejegyzett, egyenként kb. félórás, spontán, túlnyomórészt monologikus jellegű előbeszéd alkotja. A korpuszok elhatárolása generációs alapon történt, azaz az elsőt a 65--90, a másodikat a 40--60, a harmadikat pedig a 20--35 év közöttiek szövegei teszik ki. A második és harmadik korpuszon belül iskolai végzettség szerinti megoszlás is van, 4--4 magasabb, illetve alacsonyabb iskolai végzettségű adatközlő szövegéből áll össze egy-egy részkorpusz. (A lenti táblázatban a-val jelölöm az alacsonyabb, míg b-vel a magasabb iskolai végzettségűek adatait.)

4. Igei alaptagú határozói vonzatok

Összes v.szám %	írott nyelvi normával megegy. v. szám %		Az írott nyelvi normától való eltérések		
			Összesen	Dialektális	Egyéb
			elt. %	elt. %	elt. %
I. 124 (62)	90	(71)	34 (29)	9 (26,5)	25 (73,5)
II. 142	105	(33)	40 (27)	5 (10,0)	35 (90,0)
a: 52	33	(64)	19 (36)	4 (15,0)	16 (85,0)
b: 92	72	(79)	21 (21)	1 (10,0)	19 (90,0)
194	167	(86)	27 (14)	2 (7,0)	25 (93,0)
III. a: 76	63	(83)	13 (17)	2 (15,0)	15 (85,0)
b: 118	104	(88)	14 (12)	-	14 (100)
Összesen: 462	362		101	16	85

5. Az egyes korpuszok fenti táblázatban feltüntetett adatait szociolingvisztikai aspektusból értékelve a következőket állapíthatjuk meg. Az igei alaptagú határozói vonzatok használatának gyakorisága nagyobb részt az iskolázottság, kisebb mértékben az életkor függvénye (62, 52, 76, 92, 118). Ez természetes is, mivel a közlés strukturális felépítése függ a kommunikációs

partnerek rangjától (vö. Banczerowski 1985. 80), s bármennyire is monologikus jellegűek ezek a szövegek, de a diplomás -- dip-- más közötti kommunikációval kapcsolatos elvárásoknak megfelelően ~~nyelvjárás~~ megfogalmazni mondanivalójukat az adatközlők/be-- szélők. Az objektív és szubjektív valóságra vonatkozó gondola-- taikat, reflexióikat igyekeznek minél bővebben, s néha minél elvontabban kifejtteni. Gyakrabban használják tehát a vonzato-- kat, melyeknek egyik, Komlóssy (1983) által kiemelt jellemző jegye, hogy nem szó szerinti jelentésükben állnak.

6. Az írott nyelvi normától való eltérések a vonzatok hasz-- nálatában generációs és műveltségbeli megoszlást is mutatnak. Egyrészt az életkor csökkenésével párhuzamosan csökkent az el-- térések százalékos aránya (29%, 27%, 14%), másrészt az egyes életkori csoportokon belüli használatban fordított arány mutat-- ható ki az iskolázottság és a normától való eltérés százalékos aránya között.

7. A vonzathasználatra is érvényes az a megállapítás, hogy a hajdú-bihari nyelvjárás grammatikája kevésbé tér el a köz-- nyelvitől. Az összes eltéréseknek csupán 16%-a tájnyelvi jelle-- gű, s ennek is több mint fele a nyelvjárási alapréteg hordozói-- nak beszédéből kerül ki. Pl. "árba van" 'kerül valamibe', "Jóu-- szág vót a kezemen.", "Azon iparkodik, hogy...", "Ügyel valaki-- re" 'hallgat valakire'; "Nem híjják mán semminek se." 'nem lesz belőle semmi se'; "Mond valaminek" 'nevez vminek', "átalvesz vmire" 'áttér vmire'; "bízik vmihez hozzá" 'bízik vmiben'; "vkire üt" 'vkire hasonlít' stb.

b) A tárgy és határozó közötti szoros transzformációs össze-- függést (l. H. Molnár 1967. 37; Zsilka 1973. 43--5) bizonyítja a nyelvjárás alaprétegét beszélő idős emberek beszédében je-- lentkező sajátság tárgyi és határozói vonzatok váltakozása o-- lyankor, amikor a cselekvés objektumát jelölik meg.

A köznyelvi határozói vonzat helyén tárgy áll: ért vmit: 'ért vmihez'; számít vmit 'számít vmire'. "Az asszonyok értet-- tik a hurkakaparást." "Az én ~~aram~~ értett aho." "Hár aszt szá-- mítottuk, hogy nem tudunk hazamenni." "Nem is számítottunk rá."

A köznyelvi tárgyi vonzat helyett határozói áll: félbehagy

vmivel 'félbehagy vmit'. „De vótam szociális körbe, oszt avval is félbehagytam.” „...oszt félbehagytam vele.” „...félbehagyta az iskolát.”

8. Az írott köznyelvi normától való eltérés egyéb típusait a szakirodalomból jól ismert jelenségek képezik: az elliptikus szerkesztésmód, a mondatátzövdés, és a szerkezetkeveredés és ragtévésztes. (l. Bicskei Dezsőné 1982, Huszár Ágnes 1978, P. Lakatos 1990, Szalamin i.m.)

9. A nem nyelvjárási jellegű eltérések csaknem fele (46%) az elliptikus szerkesztésből adódik (l. Dienes 1978. 6). A hiányosság a kontextusba beépülő mondatok szerkesztési sajátága. E sajátág az alacsonyabb iskolai végzettségűek minden korosztályánál nagyobb számban jelentkezik mint a magasabb iskolai végzettségűeknél.

A vizsgált korpuszokban található határozói vonzatokkal kapcsolatos hiányok fajtái a következők:

a) Hiányzik a határozói vonzat:

- mert a szövegben az előző vagy éppen a következő mondatban szerepel: „Azért már más külömben hozzászoktam.” (előzmény a tanyasi élet). „És az én uram ugye nagyon belerokkant.” „Itt ugye nagyon nehéz munka vót.” „A kisfijú még hatéves vót, ezért a nővérem vigyázott.”

- az alaptag és a határozói vonzat olyan szoros jelentéstani egységet alkot, hogy a vonzat jelentése hozzátapadt az alaptagéhoz. „Az kigyógyította” 'kigyógyít a betegségből', „Mink megdógosztunk valóba”, 'megdolgozik a pénzért'; „Arra jutottam, hogy ...” 'elhatározásra jut'.

- az alaptag a tágabb kontextusból egészül ki. A közvetlen szöveggörnyezetben nem szerepel a determináns, ilyenkor az adott szövegrészlet témájából mintegy ráértéssel lesz határozói vonzat. „Ennek ellenére belelendültem (a műszerész munkába) „...harminchárom napot tötöttunk akkor mán” (az árvízvédelemmel).

A fenti hiánytípusok a többi vonzat esetében is előfordulnak.

b) A hiány másik fő csoportja az, amikor hiányzik az igei alaptag:

- de jelentése hozzátapadt a határozói vonzatéhoz:

„...modulrendszerek tervezésével és kivitelezésével.” (foglal-
kozik vmivel); „...például két-három köblöst egy emberre” (szá-
mít vmit vkire).

- a határozói vonzat a kontextusból ráértéssel egészül ki a
fentebb leírt módon. „...de ezen belül is hásztartási gép szak-
mára.” (szakosodik); „útyhogy emberekkel, asszonyokkal...”
(bánt).

10. Az eltérések másodgk fő típusát (25%) a szerkezetkevere-
désnek nevezett jelenség adja (l. P. Lakatos i.m.), mely legna-
gyobb számban a középgeneráció beszédében jelenik meg a vizs-
gált korpuszokban. A P. Lakatos Ilona által elemzett szerkezet-
keveredési típusok anyagomban is megtalálhatók, de az idő- és
terjedelembeli korlátok miatt most csak a korpuszokban találha-
tó két fő típust mutatom be.

a) A szerkezetkeveredés leggyakoribb kiváltó oka az alaptag-
got alkotó lexémák vagy lexémacsoportok szinoním voltában kere-
sendő. Az alaptaghoz egy másik szinoním jelentésű lexéma vonza-
ta járul. „Ez olyan anyagi pluszt jelent a családra.” Ez olyan
anyagi terheket ró a családra. X Ez plusz kiadást jelent a csa-
ládnak.; „Az iskola vezetése arra döntött.” = „Az iskola vezeté-
se arra az elhatározásra jutott. X Az iskola vezetése úgy dön-
tött...

b) Két, a gondolkodás folyamatában egymás után következő
mondat vagy tagmondat összerántása eredményez szerkezetkevere-
dést a vonzat használatában. Ebben az esetben az egyik mondat
vagy tagmondat igei alaptagja és a következő mondat/tagmondat
alaptagjához tartozó vonzat alkot szerkezetet.

„Tizenéves lányunk nem is annyira velünk vágyik, ahova a ki-
sebbik még eljön.” = Tizenéves lányunk nem akar velünk lenni.
X nem vágyik oda, ahova a kisebbik eljön.”; „Úgy megbarátko-
zott a vasúti munkára.” Úgy megbarátkozott a vasúttal, X hogy
vasúti munkára jelentkezett.

11. A vonzatok használatában jelentkező eltérések harmadik
fő típusát (20%), a ragok, illetve a vonzat alapját képező
névmások és határozók köznyelvitől különböző használata okozza.
E típus főként a közép- és fiatalabb generáció nyelvhasználatá-
ra jellemző anyagomban. (A témával kapcsolatban l. Bicskeiné

i. m. 51; Bachát i. m. 31).

a) A köznyelvi vonzat helyén:

- azonos irányulású rag áll: -hoz / -hez / -höz: '-ra/re':
lehetőséget kap vmihez 'lehetőséget kap vmire', viisszatér vmi-
hez; -en; '-ban/ben': megegyezik vmin 'megegyezik vmiben'

- más irányulású rag áll: -nál/-nél '-ban/-ben': segít
vminél 'segít vmiben'; nál/nél '-ból/-ből': kiveszi a részét
vminél.

b) Az absztraktabb jelentéstartalmú mutató névmás helyett
konkrétabb jelentésű névmási tartalmú helyhatározószó, illetve
ragos általános névmás helyett névmási tartalmú határozószó
áll: oda kerül a sor 'sor kerül arra', mindehova bekapcsolódik
'mindenbe bekapcsolódik'; élen jár mindenütt 'élen jár minden-

ben'.
12. Összegzőképpen elmondható, hogy akár egy szintagma ki-
fejezési lehetőségeinek vizsgálata is alkalmas lehet arra,
hogy feltárjuk a nyelvhasználatban jelentkező szociolingvisz-
tikai törvényszerűségeket, s ugyanakkor adalékot szolgáltat-
sunk az élőnyelv grammatikájához is.

Felhasznált irodalom

- Bachát László, 1984. Vonzatok a magyar nyelvben és az idegen nyelvekben. in Anyanyelv -- idegen nyelv. Nyíregyháza, 21--31.
- Banczerowsky Janusz, 1985. Néhány megjegyzés a nyelvi közlés elemzéséhez. ANYT. XVI, 65--88.
- Bicskei Dezsőné: A 14--15 éves gimnazisták élőbeszédének néhány sajátossága. Néprajz és Nyelvtudomány. XXVI, Szeged. 33--62.
- Dienes Dóra, 1978. A szerkesztettségi hiányosság és a szövegösszefüggésbeli kiegészülés. NytudÉrt. 98.
- ENYt. 1980. Élőnyelvi tanulmányok. Linguistica A. 3. Szerk.: Kontra Miklós és Balogh Lajos. MTA Nyelvtud. Int.
- Fülöp Lajos, 1988. Mondattani sajátosságok a mátraalji palóc nyelvjárásban. in A magyar nyelv rétegződése. Szerk.: Kiss Jenő és Szűts László. 327--35.
- Huszár Ágnes, 1985. A rádió és televízió beszélt nyelvének mondatnana. in Nyelvészet és tömegkommunikáció. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 73--117.
- Keszler Borbála, 1983. Kötetlen beszélgetések szövegtani vizsgálata. in Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből. Szerk.: Rácz Endre és Szathmári István. Tankönyvkiadó. 162--202.
- Kiss Jenő, 1982. Nyelvjárási tanulmányok. MNYTK. 159.
- Komlóssy András, 1983. Vonzatok és szabad határozók az egyszerű mondatban. Idézi: Prószéky Gábor. ANYT. XVII, 221.
- H. Molnár Ilona, 1967. Igei vonzatstruktúrák a magyarban. in Az ige grammatikája és szemantikája. Szerk.: Károly Sándor. Bp., 36--43.
- 1969, Az igei csoport, különös tekintettel a vonzatokra. ANYT. VI, 229--70.
- 1973, A vonzat problémái és a nyelvi közlés funkciója. ANYT. IX, 123--46.
- P. Lakatos Ilona, 1990. Szerkezetkeveredés az élőnyelvben. in Élőnyelvi tanulmányok. Linguistica A. 3. Szerk.: Balogh Lajos és Kontra Miklós. Bp., MTA Nyelvtudományi Intézet. 187--99.

- Prószéky Gábor, 1989. Határozók, szabad határozók. ÁNYT. XVII, 213--40.
- Szabó József, 1983. A mondat szerkesztés nyelvészeti vizsgálata nagykönyvi nyelvújításban. Bp.
- Szalamon Edit, 1988a, Beszélt nyelvünk mondatairól. in A mai magyar nyelv mondatairól. Szerk.: Kiss Jenő és Szűcs László. Bp., 914--23.
- 1988b., Az ún. témaismétlő névmások kérdéséhez. in Élőnyelvi tanulmányok. Linguistica A. 1. Szerk.: Kontra Miklós. MTA Nyelvtud. Int. 90--101.
- Temesi Mihály, A határozók. in MMNyR. I, 257--67. Bp., 1961.
- Vincze Krisztina, 1986. Hiányjelenségek nyelvújítási szövegekben. MNy. LXXXI, 349--56.

P. LAKATOS ILONA

KÖTŐSZÓHALMOZÁS A BESZÉLT NYELVBEN

A beszélt nyelvben előforduló kötőszók magas számát - esetleg százalékosan is-több tanulmány említi (pl. Szende 1973, Keszler 1983, Huszár 1985). Összefügg ez természetesen a kötőszó szófaji természetével és a szöveg lineáris kohézióját is biztosító szerepével, hiszen nemcsak a ^{a mondaton belül, hanem} „mondaton kívüli”, nagyobb szövegegységek közötti viszonyokat is kötőszóval jelöljük vagy jelölhetjük (Deme 1965). Békési Imre (1986) a konstrukciótípusok vizsgálatakor a kötőszók pragmatikus szerepét hangsúlyozza. Ugyanakkor magának a beszélt nyelvnek számos olyan sajátossága van, ami tovább növelheti a kötőszók számát (Keszler 1983). Több szerző az élőbeszéd jellegzetességei között említi ugyan a kötőszóhiányt is, részesedési aránya azonban - s ezt Vincze Krisztina (1986) adatai meggyőzően bizonyítják - nagyon alacsony a redundáns kötőszóhasználathoz és a kötőszóhalmozáshoz viszonyítva (Bicskeiné 1982, Huszár 1985, Vincze 1986). A kötőszók egymás mellé kerülésének leggyakoribb okaként a mondategység folytatását biztosító legmegfelelőbb szó keresését, a javítás, pontosítás szándékát, a gondolkozási szünetek kitöltését említik.

Dolgozatomban beszélt nyelvi szövegek kötőszóhalmozás-típusait vizsgáltam. Nem foglalkozom részletesen a kötőszóhalmozás két, egyébként elég gyakori, sajátos szerkezetkeveredést mutató esetével. Így az „Én nem osztom teljesen azt a véleményt, hogy mert a mai ifjúság ilyen meg olyan...” típusú sajátos idézést tartalmazó mondatokkal, ill. azokkal a mondatokkal, amelyekben a két kötőszó közbeékelődés miatt kerül egymás mellé. Pl., Az ilyen cselekményes részek azok érdekelnek, de mikor ilyen konkrét dátumokat meg ilyeneket kell meg-

tanulni, akkor nehezebben tudom megtanulni". Nemcsak azért nem foglalkozom ezekkel, mert ezek a többi típusnál „szabályosabbnak” tűnnek, nem redundancia-jelenségek, hanem azért sem, mert vizsgálatuk számos egyéb - időhiány miatt most nem tárgyalható - szempontot is felvet. Így az első típus a kötőszóval kezdődő tagmondatok lehetséges önállósodásának (H. Molnár 1956, Kollányi 1964, Deme 1965), az önállósodott tagmondatok újabb mondatokkal kapcsolatba kerülésének kérdését; egy, a beszélt nyelvben jellemző sajátos idézésnek tekinthető szerkezet problematikáját; a szünet, a hangsúlyviszonyok részletes vizsgálatát. Kérdés lehet, hogy e típusokban a kötőszóval bevezetett tagmondatok elemzésében lehet-e alkalmazni É. Kiss szintaktikai modelljét, mutat-e a fókuszképzés vagy a topikalizáció valamilyen szabályt (Szabolcsi 1980, É. Kiss 1983, Szalamin 1988).

Nem foglalkozom a Farkas Vilmos (1959) által már elemzett magyarázó (és következtető) mellérendelő és az okhatározói alárendelő kötőszavak egymás mellé kerülésével és a Békési Imre (1986) vizsgálta de hiszen -, de mert - kötőszóegyüttessel sem - igaz, anyagomban nem is nagyon fordulnak elő.

A részletesebben vizsgált kötőszóhalmozásos mondatok elemzésekor elsősorban arra a kérdésre igyekeztem választ találni, milyen okai lehetnek annak, hogy a beszélt nyelv kisebb egységeinek kapcsolásaiban lényeges eltéréseket találunk, „ha összevetjük őket az igényes közlés szerkesztett szövegmondataival (Zilahy 1990: 62); találhatunk-e valamilyen összefüggést az egymás mellé kerülő kötőszók között; hogyan tükröződik gondolkodás és beszéd egymásra hatása ebben az általában redundánsnak nevezett élőnyelvi sajátosságban.

A kötőszók előtti és utáni szünet vizsgálatának fontosságára már eddig is többen felhívták a figyelmet (Wacha 1988), Zilahy 1990). Két vagy több kötőszó találkozásakor a szünethasznalet (és a hangsúly, hanglejtés) figyelembevétele még fontosabb. Sokszor csak ezek segítenek (a hallgatót is ezek segítik) a megfelelő tagolásban, az összetartozó és össze nem tartozó részek elhatárolásában, s így a gondolat megértésében. A kötőszóhalmozás típusainak megállapításakor természetesen fi-

gyelembbe vettem ezeket a tényezőket, részletesebb elemzésükre azonban most nem térhetek ki. Mondataimban függőleges vonallal a két kötőszó közötti szünetet, — jellel az első kötőszó hang-lejtésének emelkedését jelöltem.

I. Az első típusban a két egymás mellé kerülő kötőszó a főmondat két lehetséges mellékmondatát bevezető kötőszó.

A két mellékmondat mondatrészkifejtő szerepe szerint lehet azonos.

„Muszáj voltam egy ideig otthagyni, mert mivel albérlővel nem tudnak minőségi cserét tenni.” (Két okhatározói mellékmondat azonos funkciójú kötőszava kerül egymás mellé.)

A mellékmondat mondatrészkifejtő szerepe szerint lehet különböző, így különböző funkciójú kötőszók kerülnek egymás mellé, de logikailag és grammatikailag is mindkét tagmondatot és így mindkét kötőszó külön-külön követhetné a főmondatot.

„Nem olyat kell kitalálnom magamnak hoggy | ahol rengeteget kell dolgozni.” (A tárgyi mellékmondat az ahol kötőszóval sajátos helyhatározói jelentéstartalmat is kifejez.)

Beékelődésben is előfordul ez a típus tovább bonyolítva a mondatot, hiszen így már három kötőszó kerül egymás mellé.

„De azt írja, hoggy || ha | amint cseppet jobban fog neki menni a nyelv, ő is elmegy dolgozni.” (A tárgyi mellékmondatba a két kötőszó révén feltételes és állapothatározói mellékmondat ékelődhet be.)

A fentiekhez hasonló típusú kötőszóhalmozást a mellérendelő összetett mondatok tagmondatai között is találunk. Ide sorolhatjuk azokat a mondatokat, amelyekben a második tagmondat lehetséges azonos funkciójú kötőszavai adják a halmozást.

„Barátaimmal szoktam moziba menni, és | meg lányokkal.” (Két valódi egyszerű kapcsolatos kötőszó.)

Mellérendelő szószervezetekben is megjelenhet egymás mellett két lehetséges, de különböző funkciójú kötőszó a beszédben.

„Pétek estétől vagy | illetve délutántól hétfő reggel hajnalig...” (Választó és helyreigazító magyarázó kötőszó. A második inkább a pontosítást szolgálja.)

Az eddigi típusok sajátos keveredése is gyakran előfordul:

az egymás mellett álló kötőszók egyike mellérendelő, másika alárendelő tagmondatokat vezet be. Az első helyen álló tagmondatot mind a két kötőszóval bevezetett mondat követhetné.

„Szinte mindennap végig állómunkát végzünk és ami nem is könnyű.”

Kollányi Teréz (1964) kisebb „pért” kiváltó tanulmányában is közöl ilyen típusú mondatokat. A második kötőszó kiemelő szerepét hangsúlyozza.

Kétségtelen, hogy a fenti szövegrészletekben főleg az egyik kötőszó, redundancia-jelenségnek tekinthetjük. A beszélt nyelvnek azonban nemcsak a redundancia a lényeges sajátossága (Vincze 1986, Szalamin 1988), hanem a szerkezetkeveredés is (P. Lakatos 1990). A kötőszóhalmozás most elemzett első típusát tekinthetjük szerkezetkeveredés következményének. Itt is, mint általában a szerkezetkeveredés egyéb típusaiban, gondolkodás és beszéd sajátos egymásrahatását figyelhetjük meg. „...a gondolatból a beszédbe való átmenet folyamata ilyen bonyolult folyamat, melynek során a gondolat szétagolódik és szavakban idéződik fel... Az, ami a gondolatban egyidejűleg van jelen, az a beszédben egymás után bontakozik ki” (Vigotszkij 1971: 389).

II. A kötőszóhalmozás második típusába azokat a szövegrészleteket soroltam, amelyekben a két egymás mellett álló kötőszó valamelyike kataforikus vagy anaforikus szerepű, tehát a szöveg szerveződését biztosítja. Különösen fontos ez a beszélt nyelvben, ahol a gondolat megszakadása, egy újabb gondolat megjelenése, az egymáshoz tartozó részek elszakadása stb. nehezíti a kommunikációt. A kötőszó hangsúlyozása, a megfelelő tagolás, a szünet hozzájárul a szöveg távolabbi részeinek összekapcsolásához, megértéséhez.

A két kötőszó közül az egyik kataforikus szerepű.

„Női szabó lettem volna és de kéthónapos szerződésemm volt, és ha akkor megfelelek, akkor maradhatok, ha nem nem. Hát ott elküldtek, mert nem állandósítottak meg.” (A de kötőszó már előre is utalhat a „nem állandósítottak meg” részre.) „Hogy de azon gondolkodom, hogy régebben már csináltam.” (Kataforikus szerepben a szöveg ~~a~~ mondat elején megjelenik a későbbi kötőszó.) „Nem nagyon szeret (a Kati anyukája) mért mikor én | a Katinak van egy

öccse | én avval elkezdtem járni mikor még idejöttem dolgozni."
(Több gondolat keveredik: az okhatározói mellékmondat mert kötőszava után álló mikor vonatkozó névmási határozószó a később kifejtettekre utal.)

A két kötőszó közül az egyik anaforikus szerepű kötőszó.

„Olvasni is szeretek és | tehát minden csak az éjszakára marad.” (A tehát következtető mellérendelő kötőszó egy nagyobb szövegelözményre utal vissza. A beszélő arról szólt, hogy mennyi tennivalója van. A tehát-nak ugyanakkor nyomatékösítő szerepe is van (ld. később). A tehát kötőszónak nagyobb összefüggésre is utaló szerepét az Értelmező Kéziszótár (1347) is említi.)

Gyakori az és hogy kapcsolatos mellérendelő és alárendelő kötőszó egymás mellé kerülése.

„...mondta, hogy tényleg tetszik neki és hogy ő igazán nem is tudott volna segíteni.” (A hogy kötőszó ezekben a szerkezetekben korábban megjelenő főmondatához kapcsolódik vissza.)

III. A kötőszóhalmozás harmadik típusa a beszélt nyelvre szintén jellemző hiányjelenséggel függ össze. „A különböző hiányok akkor keletkeznek, amikor a beszélő az egyik mondategység kimondása közben átcsap egy másik szerkezetbe, mert egy új gondolat jutott az eszébe... Néha egy egész gondolat kimondatlan marad, nyelviileg nem valósul meg, ám a beszélő úgy folytatja mondanóját, mintha az is elhangzott volna” (Vincze 1986: 350). így kerül egymás mellé a két kötőszó (lehet két alárendelő, alá- és mellérendelő, két mellérendelő): az első a végülis ki nem mondott gondolatot bevezető kötőszó, ezt követi a hiány, majd az újabb gondolatot kifejtő tagmondat kötőszava.

„A munkánk után dönti el az ellenőr, aki utánunk a munkalapot ellenőrzi, hogy√mert nemcsak abból állunk, hogy...”

„Még mindig megy a rádióba az a hosszú sorozat, amely√és én azt állandóan felveszem.”

„Először egy kicsit furcsa volt, mert ő csoportvezető volt, én pedig dolgozó és√de később csak sikerült közös nevezőre hozni.”

Láthatjuk, hogy a kötőszóhalmozás II. és III. típusa között nincs éles határ. A különbséget mégis az adja, hogy a II. típus

esetleges - de nem szükségszerű - hiánya a szövegszerveződés során megszűnik, a III. csoportban pedig végig megmarad.

IV. „A spontán beszéd mint gondolatközvetítő tevékenység erősen pragmatikus beállítottságú... A beszélő a szövegelfőadásának különféle vetületeiben stratégiákat követ... A stratégia érdekében a beszélő kész a megformáltság követelményeit háttérbe szorítani, ami szintaktikai - szemantikai ugrásokhoz vezet.” (Fábric 1988: 87) A beszélő az általa fontosnak tartott mondanivalóra igyekszik felhívni a figyelmet: a megfelelő szövegrészlet nyomósítására két kötőszót együtt használ: az első a tagmondatok kapcsolódását biztosítja, a másodikkal pedig tulajdonképpen csak stílisztikai szerepe van. El is hagyhatnánk, de akkor pontosan az említett többlet tűnne el. A két egymás mellett álló rokon vagy eltérő szerepű kötőszók nyomatékosító szerepét a mindennapi élő beszédben vagy az ehhez közel álló irodalmi stílusban a MMNyR (288) és a Nyelvművelő Kézikönyv (1259) is említi.

„Van barátom meg minden és sőt ő azt mondja, hogy jövőre nő-sülni szeretne.”

„Kisebb élmények természetesen vannak de sőt most semmi nem jut eszembe.”

„Nem tudunk bemenni, hogya tehát nincs olyan hogy kocsi.”

Az ember mindig azt gondolja, hogy tehát többet és jobbat ígér egy-egy új üzem.

(A második kötőszó helyén leggyakrabban a fokozó sőt és az egyébként következtető mellékmondatot bevezető tehát áll; ez. utóbbi eredeti funkciója azonban ezekben a mondatokban elhalványodik, a módosítószókhoz hasonló nyomatékosító szerepűvé válik.)

Adataimat megpróbáltam szociolingvisztikai szempontból is vizsgálni, ez azonban nem vezetett különösebb eredményre. A vizsgált jelenségek általában jellemzik a beszélt nyelvet és nagyon gyakran az egyéni nyelvhasználókat (Vincze 1986).

Felhasznált irodalom

- Békési Imre, 1986. A gondolkodás grammatikája. Tankönyvkiadó. Budapest
- Bicskei Dezsőné, 1982. 14--15 éves gimnazisták élőbeszédének néhány sajátossága. Néprajz és Nyelvtudomány XXVI: 37--60. Szeged
- Deme László, 1965. A mondatok egymáshoz kapcsolódása a beszédben. Magyar Nyelvőr 89: 293--302.
- Farkas Vilmos, 1959. Magyarázó (és következtető) mellérendelés, okhatározói alárendelés. Magyar Nyelvőr 83: 87--91.
- Fábricz Károly, 1988. A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéséhez. Kontra Miklós (szerk.), Beszélt nyelvi tanulmányok. 77--89. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Budapest
- Huszár Ágnes, 1985. A rádió és televízió beszélt nyelvének mondatnana. Grétsy László (szerk.), Nyelvészet és tömegkommunikáció II: 73--17. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest
- Keszler Borbála, 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. Rácz Endre--Szathmári István (szerk.), Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből. 164--202. Tankönyvkiadó. Budapest
- É. Kiss Katalin, 1983. A magyar mondat szerkezet generatív leírása. NyelvtudÉrt. 116.
- Kollányi Teréz, 1964. Az egész mondatra vonatkozó ami kérdéséhez. Magyar Nyelvőr 88: 17--21.
- P. Lakatos Ilona, 1990. Szerkezetkeveredés az élőnyelvben. Balogh Lajos--Kontra Miklós (szerk.), Élőnyelvi tanulmányok. 189--199. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Budapest
- H. Molnár Ilona, 1956. Kötőszóval kezdett önálló mondatok. Bárczi Géza--Benkő Loránd (szerk.), Pais-émlékkönyv. 230--234. Budapest
- Szabolcsi Anna, 1980. Az aktuális mondattagolás szemantikájához. Nyelvtudományi Közlemények. 82: 59--81. Budapest

- Szalamon Edit, 1988. Az ún. témaismétlő névmások kérdéséhez.
Kontra Miklós (szerk.), Beszélt nyelvi tanulmányok. 90--101.
A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Budapest
- Szende Tamás, 1973. Spontán beszédanyag gyakorisági mutatói.
NyelvtudÉrt. 81.
- Vigotszkij, 1971. Gondolkodás és beszéd. Budapest
- Vincze Krisztina, 1986. Redundancia-jelenségek nyelvjárási szövegekben. Magyar Nyelv. 82: 221--229.
- Vincze Krisztina, 1986. Hiányjelenségek nyelvjárási szövegekben. Magyar Nyelv. 82: 349--356.
- Wacha Imre, 1988. Élő nyelvi (spontán) szövegek megnyilatkozásainak (szintaktikai) vizsgálati szempontjaihoz. Kontra Miklós (szerk.), Beszélt nyelvi tanulmányok. 77--89. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Budapest
- Zilahy Lajos, 1990. A szünethasználat és a kapcsolás néhány mutatója a püspökladányi nyelvjárási szövegekben. Magyar Nyelv. 86: 54--68.

ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA

TANKÖNYVI DIALÓGUSOK

TÁRSALGÁSELEMZÉSI SZEMPONTÚ VIZSGÁLATA

A beszédaktus-elmélet nemcsak a nyelvről való gondolkodásra hatott termékenyítőleg, hanem elméleti keretül is szolgált egy sor tudományág empirikus kutatásai számára. Ezek közé sorolhatjuk a 70-es évektől fellendülő társalgáselemzést is. AUSTIN szerint: „Alapvetően ekkor erősödött meg az a hit, hogy a társalgás is szabály irányította folyamat; a nyelvtan keretein túlmenően is vannak szabályok a nyelvben, ezek azonban voltaképpen interakciós s nem szigorúan vett nyelvi szabályok.” /Tetten ért szavak, 1990. 18.o./

A mindennapi társalgást mind nyelvi, mind viselkedésbeli vonatkozásban alapvetően befolyásolja az a helyzet, amelyben elhangzik. Bizonyos szituációkban az egyénnek – amennyiben nem kíván tudatosan konfliktushelyzetbe kerülni – akarva-akaratlanul „el kell játszania” az adott pozícióból adódó szerepet. A szerepeket mindig a társadalom alakítja ki, s az egyénnek ezeket el kell fogadnia a társadalmi beilleszkedés érdekében. GOFFMANN a szerepet a szocializáció alapegységének tekinti. /vö. A hétköznapi élet szociálpszichológiája, 1981. 12.o./. Amint a színészi szerepalakítást is akció és dikció egységében érdemes értékelni, úgy az egyén mindennapi társalgásai /szerepalakításai/ is lehetőséget adnak egyfelől beszédmódjának, másfelől viselkedésének közvetlen tanulmányozására.

A társalgáselemzés a beszédaktus-elmélettel közvetlenül érintkezve megpróbálja szabályokba rendezni társadalmi meghatározottságú szerepalakításainkat, tipikus helyzetekben megnyilvánuló tipikus nyelvi és viselkedésbeli reakcióinkat. Közöttük természetesen egy sor olyan jelenség is szerepel – más és komplexebb megvilágításban –, amelyet az átlagember illem vagy udvariasság címen tart számon.

A társalgás konstrukciós egységei közül e dolgozatban csak az ún. **szoros párokról** lesz szó. Ezek különböző beszélők közötti, szorosan egymáshoz kötődő, egymástól elkülöníthető, 1. és 2.(pár) részből álló, párbarendezett megszólalások. Ilyen pl. a: kérdés - felelet (-Hánykor jössz haza? / -Ötkor.)köszönés - visszaköszönés (- Kezét csókolom! / - Jó napot kívánok!) kínálás - elfogadás (- Foglaljon helyet! / - Köszönöm.) bocsánatkérés - elhárítás (- Elnézést! / - Nem tesz semmit.) kérdés - teljesítés (- Kérem a sőt! / - Iessék.)

A fenti párok szoros viszonyát elsősorban az jelzi, hogy a 2. tagnak mindenképpen létre kell jönnie, ha már az 1. elhangzott. Azonban az is elképzelhető, hogy a 2. nem szorosan követi az elsőt, hanem valamilyen közbeékelődés után, amely szintén párba rendeződhet.

A: - Fel tudnál ugrani hozzám a hétvégén?

B: - Mikor vagy otthon?

A: - Szombaton és vasárnap délután.

B: - Jó. Akkor szombaton.

} közbeékelődött
pár

Az új diszciplína nagy figyelmet szentel a különböző modalitású /főként feltételes és felszólító/ megnyilatkozásoknak, amelyek más értelmezést is kaphatnak, mint szokásosan. Az ún. sugallt kérdés például lehet feltételes módú kérdő mondat /Hoznál egy pohár vizet?/, egyszerű kijelentés /Sótlannak találom a levest./ vagy létigét tartalmazó kérdés /Van banán?/.

Az ún. konvencionális kifejezés-párok esetében a humor, ill. a szójáték forrása lehet az, ha a 2. pár-rész nem konvencionális, hanem az elsőnek a szó szerinti jelentésére adott válasz. Pl.: (- Egészségére! / - Ez már nem egészség!); (- Jó étvágyat! / - Az van); - (Elnézést! / El van nézve!); Mi szél hozott erre? / - Nem a szél, hanem a vonat. stb.).

A dolgozat további részében a szoros párokat, az alsó tagozatos anyanyelvoktatás szemszögéből vizsgálom meg. Elemzésem tárgya a Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési program Egymás között című /Kommunikáció, illem alcímű/, 3. osztályosok számára írt tankönyve. Ez tartalmazza ugyanis leginkább azokat a beszédműfajokat, amelyek dialógus formájában realizálódnak.

A jelenleg érvényben lévő anyanyelvoktatási programok közül a Zsolnai-féle vállalta fel tudatosan, s szánta a legnagyobb teret

a kommunikatív képességek fejlesztésének. Ez a szerteágazó és komplex feladatrendszer magába foglalja - sok egyéb mellett - azoknak a társadalmi helyzeteknek a bemutatását, amelyekben a gyermek előfordulhat, s verbálisan is meg kell nyilatkoznia, méghozzá úgy, ahogy azt a társadalom tőle elvárja. A tankönyv olyan helyzetekhez kötött szerepek sorát vonultatja fel, amelyekben a társadalom az egyéntől tipikus reakciót vár mind a nyelvhasználati módot, mind a viselkedést illetően.

A szerepalakítás társadalmi meghatározottsága több összetevőjű: nemcsak országonként, hanem korosztályonként, nemeként, lakóhelyenként, valamint iskolázottság, al- és fölérendeltség stb. szerint is változhat. A tankönyvben közülük az ország /természetesen magyar szokásokat tanítunk, bár nagy részük nem tér el az európai civilizációkétől/, a korosztály, valamint az al- és fölérendeltség szerinti meghatározottság dominál. Ez utóbbi főként a gyermek - felnőtt viszonyt jelenti, amely tovább árnyalható tanuló - tanító, gyerek - szülő, gyerek - vendég, gyerek - ismeretlen stb. kommunikációs kapcsolatokra.

A szerepalakítást a gyerek a tipikus nyelvi fordulatokkal, beszédfonetikával, nem verbális elemekkel stb. egyrészt mesterségesen teremtetett helyzetekben /bábozás, a tankönyv szituációs-grafikai anyaga, szerepjátékok stb./, másrészt különféle helyzeteket bemutató tankönyvi szövegek elemzésével /minősítés, javítás, kiegészítés/ sajátítja el. Dolgozatomban csak az utóbbiakat, s azon belül is csak a dialógusokat vizsgálom.

A tankönyvben az alábbi beszédműfajok szerepelnek:
Kapcsolatfelvétel /köszönés, megszólítás, bemutatkozás/
Szándéknyilvánítás /kérés, felszólítás, tudakozódás, meghívás/
Véleménynyilvánítás
Tájékoztatás /útbaigazítás, hirdetés, üzenetközvetítés/

A felsorolt műfajok zöme a dialógusban szoros párként jelentkezik. Terjedelmi okok miatt nem vállalkozhatom a teljes elemzésre, így a dolgozatban csak a kérésről, a felszólításról és a tudakozódásról lesz szó.

A kérést igen részletesen tárgyalja a tankönyv. Ez nem véletlen, hiszen az egyik legváltozatosabb kifejezési lehetőséggel bíró szövegműfaj. Az illem szempontjából lehet udvarias és udvariatlan, a benne foglalt szándék megjelenése szerint pedig nyíltan

vagy rejtetten kérő. Az udvarias kérdés legelterjedtebb formája a feltételes módú igei állítmányú kérdő mondat, a legyen /légy/ szíves, a tessék vagy a tetszik beépítése a mondatba.

22.o. " - Szeretném megkérni a tanító nénit arra, hogy legyen szíves adni nekem egy zöld színes ceruzát!"

Am mindezek a nyelvi fordulatok önmagukban nem feltétlenül garantálják az udvariasságot. A nyelvi környezet is meghatározó, hiszen valamely negatív jelentésű szó társaságában a negatív szó fog dominálni, s ennek megfelelően alakul a partner reakciója is.

23.o. A: " - Csókolom! Pénztáros néni, az előbb egy kicsit becsapott engem..." /vagy: Egy kicsit be tetszett csapni.
vagy: Véletlenül be tetszett csapni./

B: " - Nahát, micsoda pimaszság! Még hogy én becsaptam!
Én nem szoktam senkit becsapni!"

A szoros párok esetében ugyanazon beszédműfajon belül el lehet különíteni udvarias és udvariatlan párokat is. Ha a kettő keveredik, stílusterés jön létre. Másképpen fogalmazva, az egyik fél udvarias, a másik meg nem. A helyes párbaállítás is feladatként szerepel az Egymás között c. tankönyvben.

25.o. A: " - Adnál nekem egy kis cukrot?"

B: " - Tessék!" vagy: " - Nesze!"

Nyilvánvaló, hogy a Nesze! nem igazán pár-része a fenti kérdésnek. Viszont párt alkothatna az Adj cukrot! vagy a Passzold ide a cukrot! stb. kéréseknek.

A kérdés az alá- és fölérendeltségi viszony esetében is lehetővé teszi az udvarias elutasítást, a felszólítás ezt korlátozza, a parancs pedig többnyire kizárja.

25.o. A: " - Kislányom, nincs kedved leugrani a boltba?"

B: " - Anyá, nem lehetne egy kicsit később?"

A fenti kérdés - reakció pár 1. tagja jó példa az ún. indirekt kérésre, amelyet a birtoklást kifejező létigével is megfogalmazhatunk. A kérdés valójában nem a kedv-re irányul, sőt valójában nem is kérdés, hanem kérdés /közvetett felszólítás/. A 2. pár-rész udvarias elutasítása feltételes módú ígét tartalmaz, s egészében azt jelzi, hogy B megértette az indirekt felszólítást. Válaszát ugyanis a leugrani a boltba szerkezettel egészítenénk ki, és nem a kedv-vel.

Az ún. rábeszélő kérésre is találhatunk példát a tankönyvben. Lényege az, hogy megpróbál egyetértést sugallni a partnernek. Ennek többféle kifejezési módja lehet a magyarban: hosszabb szerkezetek /Maga is úgy gondolja, hogy.. Mindnyájan egyetérthetünk abban, hogy.../ vagy egyszavas sugallatok. Ez utóbbira példa a könyvből:

22.o. „ - Tanító néni, ugye ide tetszik nekem adni a zöld színeszt?”

25.o. „ - Olvasd el nekem ezt a mesét, jó?”

Ezeknek a kéréseknek a 2. pár-része természetesen nem kötelezően igenlő. Az elutasítás azonban csak udvarias lehet.

A felszólítást gyakran nehéz elkülöníteni a kéréstől. Mindkét megnyilatkozásnak ugyanis azonos a kommunikációs funkciója: felhívás. Hogy éppen melyiket használjuk, az a mindenkorai kommunikációs helyzet függvénye. Többféle helyzet ismeretében a gyerekek kell kiválasztania az udvarias, de egyben hatékonyabb formát. Baleset megakadályozásakor nyilvánvaló, hogy nem kérünk, hanem felszólítunk, méghozzá tömör formában. Így a „ - Bácsi! Elüti valami! Piros a lámpa! Jöjjön vissza!” változatot kell a gyerekek jó megoldásként választania /31.o./.

A kétféle megnyilatkozás összefüggését jól szolgálják a transzformációs feladatok: felszólításokat kell kérésekké átalakítani és fordítva. Ez természetesen együtt jár a mondatfajták modalitásának megváltozásával is.

A felszólítás 2. pár-része többféleképpen alakulhat. Lehet megköszönés /mint fenti példánk esetében/ vagy a felszólítás tartalmához igazodó igenlő vagy elutasító reagálás.

A tudakozódást alapvetően kétféle kommunikációs helyzetben tárgyalja a tankönyv: 1. ismeretlentől, 2. ismerőstől. Az első esetben köszönéssel, esetleg megszólítással, megköszönéssel és elköszönéssel egészül ki. A dialógus terjedelme minden esetben attól függ, hogy a tudakozódó mennyire fogalmaz pontosan. Ha B számára minden lényeges információt megad a válaszhoz, akkor közbeékelődés nélküli párok-láncolata alakul ki.

32.o.A: „ - Jó napot kívánok!

☐ köszönés

B: - Szervusz!

☐ visszaköszönés

A: - Tessék mondani hányadik megállónál kell leszállnom, ha a Múcsarnokba akarok menni?

☐ tudakozó-
dás

B: - Az ötödiknél.

☐ válasz

A: - Köszönöm.. Viszontlátásra!] megköszönés, elköszönés

B: - Viszlát!"] elköszönés

Kevésbé tipikus a kisiskolások nyelvében az olyan dialógus, amely látszólag össze nem illő pár-részek együttese.

35.o.A: - Nem tudod véletlenül, hogy hol van a mai újság?

B: - Nem én szoktam mindent széthányini a lakásban!"

A társalgáselemzési szakirodalom az ilyen típusú dialógusok vizsgálatakor szokott GRICE, amerikai nyelvfilozófus társalgási maximáira hivatkozni, amelyek közül a 3. fontos elvként fogalmazza meg a relevanciát. B válasza, minden látszat ellenére, nem sérti meg ezt az elvet, a relevancia ugyanis nem feltétlenül jelenti azt, hogy „szó szerint” beszélünk. B valójában egy indirekt felszólításba ágyazott nemleges választ ad A-nak, ami így dekódolandó: Nem láttam, de ha nem lennél ennyire rendetlen, megtalálnád.

A tankönyv természetesen nem megy bele a fenti dialógus ilyen szempontú elemzésébe, csupán annak felismertetését tűzi ki célul, hogy B válasza udvariatlan, sőt sértő.

Összegezve:

A tankönyv elemzett beszédműfajai azt bizonyítják, hogy a gyermek nyelvi képességeinek fejlesztése tágabb keretben, a kommunikatív képességek fejlesztésének részeként valósul meg. Az említett műfajokhoz kapcsolódó helyzetek a gyerek életében vagy már előfordultak, vagy nagy valószínűséggel előfordulhatnak. Mindegyikben egy-egy, a társadalom által kialakított szabály szerint kell megnyilatkoznia és viselkednie. A verbális megnyilvánulások nagy része tipikus nyelvi fordulatot is tartalmaz, s mivel nagyrészt dialógusban nyilvánul meg, A és B interakciója szabályos párokba rendeződhet. E párok tipikus nyelvi fordulatai taníthatók, sőt tanítanunk is kell a gyerek zökkenőmentesebb szocializációja érdekében. Ez egyben azt is jelenti, hogy csakis az udvarias fordulatok elsajátíttatása lehet a cél.

Az indirekt kérést leszámítva azok a megnyilatkozások szerepelnek a tankönyvben, amelyek nyíltan fejezik ki a gyermek vagy a vele beszélgető felnőtt gondolatait. Ez természetes is, hiszen a kisiskolásnak nem sajátja /sőt felnőttkorban sem általános/ a célzásokkal teletűzdelt társalgás. A rejtett információk kifejezése kevésbé foglalható szabályokba, így nem is tanítható. Alsófokon legalábbis nem.

HIDAS JUDIT

KULTÚRAKÖZI KOMMUNIKÁCIÓ VIZSGÁLATOK

A jelek - akár nyelvi, akár nem-nyelvi jelek - önkényes voltáról a szemiotika térhódításával egyidejűleg sok szó esett már a nemzetközi szakirodalomban. Egy nyelvi példát véve: Az a hangsor, hogy "buča" magyarul azt jelenti, hogy 'ostoba', míg japánul azt jelenti, hogy 'disznó'. A hangzásbeli egybeesés merő véletlen; a hangjelsort a két nyelv eltérő tartalmak jelölésére használja, mert a jel maga még ha azonosnak tűnhet is, annak jelentése önkényes használata révén eltérhet, illetve véletlenszerű egybeeséseket produkálhat.

Igaz ez a mechanizmus a nem-nyelvi jelek esetében is. Az egyik legelcsépeltebb példa a bólogatás, ami előre-hátra irányú mozgás esetén az európai kultúrkör többségénél igenlést, a bolgároknál viszont nem-egyetértést jelent. Ezzel kapcsolatban sokszor elhangzott már ugyanakkor, hogy az előre-hátra irányú mozgás a bolgároknál valójában hátra-előre irányú, ami a mozgás dinamikájának és ritmusának az európai bólogatástól jól érzékelhetően eltérő színezetet ad. Vagyis ha jól meggondoljuk, tulajdonképpen nem is ugyanarról a jelről van szó!

Elméletileg ezzel az okfejtéssel egyet is lehet érteni, hiszen a mai technikának köszönhetően videofelvétellekkel igazolható módon valóban nem teljesen azonos jelekről van szó! Azonban az ismeretlennel való találkozás során a kapott jelimpulzus első dekódolási kísérlete saját nyelvi illetve kulturális jelrendszerben ahhoz leginkább rokonítható jel szerint történik. Gondoljunk csak a komédiákból jól ismert 's'il vous plait' - szil-

valé': ... szóferdítésekre, népi etimológiára. De ebbe a kategóriába sorolhatók az egyéb jeldekódolási stratégiák is: pl. a jól ismert vicc, amely a digitális számlapú órák bevezetésekor terjedt el. Az őrmester ránéz újonnan kapott órájára, amely 11:48-at mutat, majd így szól: "bajtársak, az akció megkezdése előtt egyeztessük óráinkat: pálcika, pálcika, szék, hóember!"

Ennek a jel-dekódolási mechanizmusnak ékes példája az az eset, amikor például számunkra ismeretlen kultúrkör ceremóniáját akarjuk megeleveníteni. A látottak, tapasztaltak megjelenítésére a saját kultúrkörünkből ismert fogalmakkal igyekszünk operálni - csak hogy érthetővé tegyük a velünk azonos jelrendszerben élők számára a mondandóinkat. Például a hagyományos japán tea-ceremónia egy nagyon profán leírása így hangozhatnék:

- Na és akkor ott a padlón kúszásban odaoldalazott egy baba-szerű gésa, és nagy relevanciával megragadott egy ibriket, amibe valami púder-szerű izét szórt, és azt elkezdte egy borotva pamaccsal paskolni, mintha habverő lenne, egészen addig amíg nem kezdett el habzani az egész

Az ismeretlen tárgyakat és elemeket az elbeszélő a saját kultúrájából ismerős fogalmakkal írja le, noha az egész elbeszélésből éppen az erőltetett rokonítás révén kiütközik a fals felhang.

A fentiekből is kitűnik, hogy a hagyományosan verbális és nem-verbális kommunikációra történő megosztásból eredő elkülönítést a jelek eltérő jellege mellett az is erősíteni látszik, hogy az utóbbit, azaz a nem-verbális kommunikációt az előbbinél, azaz a verbálisnál még erőteljesebben áthatják és meghatározzák a kulturális és társadalmi sajátosságok.

A verbális - nem-verbális kommunikációra tagolás mellett egy másik, ha tetszik nem formai, hanem funkcionális tagolás is elterjedt. Eszerint a kommunikáció során három alapvető funkciót látnak el a jelek:

- a./ önálló, független kommunikatív funkciót (ilyenkor alapvetően egy-típusú jelek mobilizálódnak);

- b./ metakommunikációs funkciót; amikor ez egyik típusú jel ráépülve a másikra, módosítja - vagy erősíti, vagy gyengíti, vagy színezi, vagy valamilyen más módon módosítja - az alapjelentést. Például, amikor eszközszavak elhangzásakor a mondanivaló megerősítése végett szívünk-re tesszük a kezünket; vagy például egy jó mesemondó a vokális érzelem kifejezés révén (tónusváltás, hangszínek, hangmagasságok megfelelő változtatása, stb.) sikeresen tudja színezni az előadását, stb.
- c./ technikai metakommunikációs funkciót; amikor magának a kommunikációs folyamatnak az irányítására, befolyásolására mozgósítunk jeleket. Képzeljük magunk elé egy beszélgető társaságot - van aki a hangja felemelésével, van aki kézjelekkel akarja jelezni azt a kívánságát, hogy ő veszi át a szót ("beszédjog"-átvétel); de ugyan-csak konvencionálisan jelezzük a hezitálást, vagy azt, hogy befejeztük a mondandónkat. Ezek a jelek - mondanunk sem kell - szintén erősen kultúrafüggőek. A kommunikációt széles értelemben véve hadd hivatkozzak itt például a távolkeleti előadóművészetre. Számtalan alkalommal átéltem már, hogy a magyar közönség nem érzi, hogy mikor kell tapsolni - legyen az zenemű, színházi előadás, táncbemutató, szinte akármi. Vagy túl hamar "beletapsolunk", vagy pedig késlekedünk a tapssal, mert egyszerűen nem tudjuk a folyamatosság, kezdés, vég, kitartás, stb. jelzésére alkalmazott keleti kultúrjeleket dekódolni..

Elképzelhető a kommunikációs folyamatok, viszonyok, mechanizmusok egy harmadik oldalról történő rendszerzése is. A tartalomhoz kötődő megközelítésből is vizsgálhatjuk a kommunikációt. Ezt nevezném én az előbbi formális és funkcionális megközelítéshez képest szemantikainak. Ebben a csoportosítási rendszerben a kommu-

kációk szándékai megnyilvánulásai aztán különféle lehetnek függetlenül egymástól, vagy egymást erősítve, stb. A kommunikáció által kifejezhető jelentések rendszerén kell tehát gondolkodnunk, amelyből néhány fontosabbat emelek ki.

1. A távolságtartás kultúrafüggősége jól ismert az antropológusok körében. Ebben a vonatkozásban az euroamerikai civilizáció konvenciói jelentősen eltérnek más kultúrkörök jelrendszerétől. Érdekes azonban, hogy a távolságtartást elsősorban a fizikai közelség-távolság, testkontaktus-tolerancia contextusban szokták vizsgálni. Elképzeléseink szerint a térbeli távolságtartás mikéntje ennek összes nyelvi vetületével. Végsősoron a "tabu" jelenség is ide sorolható, hiszen a "tabu" sem más, mint amihez a közeledést tiltja az adott kultúra. A nyelvi tabu pedig az a témakör, amelyet az adott nyelvi érintkezés szabályai tisztes távolban tartanak a nyelvi közlések fő vonulatától.

2. Egy másik, az érintkezés valamennyi formáját átható kiindulási szempont lehet az előbbi ellentétéként is felfogható kontaktustartás. Ennek fizikai megnyilvánulásaiból a leginkább feldolgozott terület a szemkontaktus-tartás.

De a kontaktustartás alatt vizsgálandó például a társadalmi kontaktustartás formáinak (pl. munkaebéd; villásreggeli, sport, kártya, stb.) helyszíneinek (pl. étterem, zárt különterem, klub, családi otthon, stb.) időzítésének (pl. "esti" vacsora alatt Kínában du. 6 óra, Középeurópában 7-8 óra, Dél-európán este 9 óra értendő!) szokásrendje is. Itt tartanám vizsgálandónak továbbá az írásbeli kommunikáció szokásrendjét (pl. mikor kinek mennyit illik írni, üdvözlést, stb. milyen alkalomból). A legizgalmasabb azonban alighanem a nyelvi kommunikációban érvényesülő kontaktustartási konven-

ciórendszer. Vagyis, hogy kell-e pl. társalgás során "megerősítő" (igen, értem', 'jól van, folytasd' stb.) jeleket küldenem a partner felé, vagy nem.

3. Feletébb érdekes a kongruencia és inkongruencia jelek rendszerének vizsgálata intrakulturális és interkulturális kontextusban egyaránt. Arról a jelenségről van szó, amikor a beszélő szándékolt közlés valódi kognitív-emocionális tartalmának megerősítésére illetve ellenkezőleg; annak ellentételezésére törekszik. Az inkongruenciajelzés területéről véve egy példát; "Hű; de gyönyörű!" kiált föl valaki, de ha ezenközben szemöldökét felhúzza, szemét kikerekíti és kissé kételkedő arckifejezést vesz föl, akkor minden magyar "dekódoló" érti, hogy iróniáról van szó. (Az inkongruenciajelzés módszerével adódik számos kabaréjelenet, vicc csattanója is!)

A fenti "szemantikai" megközelítés alapos taglalása során még számos "szándékkifejezés" különíthető el. Valamennyi felsorolására nincs mód. Csupán érzékeltetni akartuk, hogy ez is a vizsgálat egy lehetséges módja.

Abban a tanulmánykötetben¹, amely főiskolánkon kísérleti jelleggel készült, tulajdonképpen nagyjából a fenti szempontsor mentén haladva igyekeztünk számos kultúráközi problémát megközelíteni. Célunk, hogy az új kiadásban tovább finomítsuk a megközelítési szempontokat, hogy minél hitelesebb képet kapjunk erről az izgalmas, interdiszciplináris területről.

Hivatkozott irodalom

Kommunikáció idegen kultúrákban

Szerk. Hidasi Judit, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 1989

Dr. Avis Jones-Petlane

Matthew Palmer

IS THE MEDIUM THE MESSAGE?

(A Case Study of English as Popular Culture in Debrecen)

This paper will attempt to record a phenomenon, the ever increasing use of English in Hungary. We will also venture to suggest that these manifestations of the English language may prove useful in EFL teaching and related cultural studies.

PROJECT DESCRIPTION - The project came about because both principle researchers wanted to launch their first year "stilgyak" courses in a way which would encourage active learning and a good deal of student dialogue. In preference to traditional text books, we first introduced our students to the study of language borrowings, and then sent them out on the streets to find as many English loans in use as they could. This subsequently became the core of our 258 word/phrase data sample, and the starting point for a mini class project.

In conjunction with our students, we examined our findings to try and ascertain how these English words actually were used in the Hungarian contexts. Eventually, the researchers concentrated on answering the following research questions:

1. What English is actually being used in Hungarian contexts?
2. In which contexts, specifically, is English being used?
3. How might teachers of English use this information to aid in teaching English language and culture?

ANALYSIS OF DATA

Types of Borrowings - The first point of observation classifies English words and phrases found into two fundamental types: classical "borrowings" and symbolic "forms". By classical "borrowings" we refer to situations where English words are actively integrated into Hungarian contexts to communicate in meaningful, discrete referential fashion. By symbolic "form", we refer to English words or phrases existing within the Hungarian culture to communicate "extralinguistically" or in a marginal linguistic fashion. Thus the words are used as symbols without discrete, referential denotations.

Lehiste, 1988, identifies five traditional types of "borrowings", all of which were found in English borrowings in Hungarian. The first type we call **Simple Borrowings**. These are words or phrases that basically maintain their semantic and

referential range when used in Hungary. This simple borrowing has the highest frequency of occurrence of the elicited items in our study (73%).

The second type of classical borrowing we, following Lehisté, label **Loan Shifts**, representing 9% of our study items. By **Loan Shifts** we refer to borrowings that have altered meaning in new language use. This alteration can represent a restriction in referential range or an extension or expansion in range. Lehisté, as referred to above, notes that normally the new word will exist side-by-side with the old word in the language until the meaning of the new word becomes specialized. This is the case of a number of English borrowings found in Hungarian, i.e. English "record", restricted to top performance in (sporting) event; "party", restricted to "higher class" - cocktail party; "camera", restricted to video camera only. Loan shifts that undergo extension can take the form of "metaphorical" reference as, according to Csapó, 1971, in the case of English "tank" extending meaning to refer to a huge man. Another type of extension of loan shift found in our data is the expansion of referential range such as the case with "hello" in Hungarian, that can be used both as greeting and as leave-taking, contrary to the English use.

The third classical borrowing type is the **Semantic Shift**, where the word completely changes meaning once borrowed. This type is represented by only 4% of our study words, which follows the general premise that complete change of word meaning is not common in borrowing situations. The semantic shifts we studied reveal that even when a word changes meaning completely, as with "jogging" in Hungarian referring to a sweatsuit, or "smoking" referring to a tuxedo, there is still some association between the semantic fields of the old and new meanings.

Loan Translations, or **Calques** represent our fourth type of classical borrowing. In this instance, there is a literal (exact) translation of English into a Hungarian equivalent. Our data revealed little (2%) of this type of borrowing (ie. bórfej, csillagháború, csúcs). This low % could be explained by the fact that our students collected overtly English words primarily.

The final classical borrowing type is the loan **Blends** (or **Hybrids**). This signifies "mixing", where the loan morpheme may be filled into native Hungarian models. The results in our data are compounds where some Hungarian element is compounded with the

English (i.e. breaktanc, sikerparade, codkartya, etc.). 11.8% of our sample falls into this category.

Functions of Borrowings - First, it is important to note that English loan elements in Hungarian are used in the same general functional domains as in the original English speaking contexts. Fishman, 1972, proposed the concept of "domain" to represent certain institutional contexts, characterized by constellations of factors such as location, topic and participants; language use can vary across "domains." Our data found very few domain shifts, too few to show any real patterning ("farmeranyag", "jogging", "babydoll", "farmer (nadrag)", "express money"). The difference in domain could very well be due to our interpretation or delineation of "domains," rather than a real domain shift. Thus, "jogging" in the original English sports domain is subsumed under clothing domain in our study (since in Hungarian the word refers to an article of clothing not necessarily restricted to sporting activities). The same type of situation holds true for "farmeranyag", "babydoll", and "farmer".

The domains we generated from the analysis of our data are Sports, Entertainment, Business, Technology, Cuisine, Fashion/Style, Clothing, General. Entertainment (29%) leads the list, with Business (23%) and Technology (14%) following. Csapo, 1971, notes that the popularity of English as host language for borrowing into other languages "...is conditioned by the peculiar cultural and historical developments of the countries concerned." (page 18) He discussed the prestige of turn-of-the-century English sports as a major condition promoting the then influx of English sporting terms into other European languages. Subsequently the number of "sporting terms" adopted have reduced in number and their nature has changed in accordance with Britain's image abroad. As a result, fin-de-siecle "fair play" has given way to the modern "húligán".

We surmise that the role of native English-speaking societies today as dominant forces in the areas of mass communication, popular culture trends, business and technology is reflected in our data, as over 66% of our borrowed terms fall into the aforementioned three domains in Hungary.

~~Functional Categories~~ - Having dealt with the nature of the borrowing of words of English origin and their functional domains in Hungary, we were interested in the way English is functioning here. Halliday, 1973, outlined seven different functions of

language: instrumental, regulatory, representational, interactional, personal, heuristic, and imaginative. After an examination of these functions, we initially grouped our data into two broad classifications: "Representational" and "Identificational". The "Representational" category covered the nominal description of an object or concept, whereas the "Identificational" category meant that the word was used subjectively to create an effect not necessarily directly related to the object or concept described. Thus, "Representational" words (66.2% of our data) are generally English words or equivalents for semantic units unavailable in the Hungarian language, for example "golf", "strájk", "szoftver", "sznób"; whereas "Identificational" English words are purposely chosen in favour of their Hungarian semantic equivalents in order to create "glamour", particularly in the case of English in the business community (for example: "talk-show", "know-how", "design"), or to produce "subversiveness" on behalf of a subcultural group ("skinhead", "thrash", "disaster"). The effect produced is based on the assumption that the word used will be "ununderstood" by the vast majority but available to those in the narrow target group.

However, we required a third category for those words of English origin which could function both as representational description and identificational symbol ("center", "make-up", "O.K.", "menedzer", "party"). They share the characteristic that although they may have Hungarian equivalents the English word is used representatively but chosen especially for its chic, thus giving the words a significance beyond their original English meaning. We borrowed Dick Hebdige's, 1979, term "double inflection", which he used to describe the process by which words and objects appropriated by subcultures then acquire a significance beyond their mundane origins. We felt the term to be appropriate for all cultural subgroups.

Our data covering the "identificational" (11.3%) and the "double inflectional" (22.5%) areas suggests that Hungary is still enjoying its free-market honeymoon as "glamour" items outnumber "subversive" elements on a count of 6:1.

FORM WORDS/PHRASES - So far we have dealt with those English words that have been borrowed by Hungarians and are either in common use amongst the majority or within a particular cultural group. There are however some English words and phrases which are available in Hungary but which cannot be said to have been

adopted into the culture. These words are most frequently found printed on clothing, for instance

"Hold me tight", "Life and Liberty", and "Swimming Club". We decided to call these "form words", as they may simply be shapes recognized as English but read in the same way we would "appreciate" Chinese characters.

In order to find out the extent to which people understand these "form words" we sent out one of our groups into the centre of Debrecen with a selection of examples with instructions to ask the general public whether they knew the meaning of the word in question and the domain to which it belonged. We thus gained twenty reactions to each of our twelve target words.

Approximately 50% of the sample recorded a total lack of familiarity with the words in question, about 13% of the data recorded misunderstandings. Where the target words were understood it was generally amongst the 15-30 age range. Although our evidence is of course inconclusive it does provide some interesting discussion points. It is suggested that the data gives some evidence for a possible explanation as to how shifts occur. Namely, that loan shifts and semantic shifts occur over an extended length of time when words are available. i.e. regularly heard on the radio, seen on television or on the street but not essential for communication. Somehow some, and from our evidence very few, English words get banged into the collective consciousness in this fashion, and just as a nail gets deformed or occasionally bent in two when hammered into a concrete wall, a word's meaning might shift or even change meaning completely.

APPLICATIONS TO TEACHING

The English surrounding us here in Hungary should be activated by its incorporation into the learning process. Such a teaching resource is not only freely available but once untapped could prove a motivating stimulus to ongoing linguistic studies and an enlightening starting point for civilization and cultural studies. The advantages of such application would be: students engaging in field work, active learning, and the development of other skills (statistical analysis, classification skills, interviewing skills, etc.). Following are a couple of specific applications suggested by our project, data, and data analysis.

1. Looking at "Form Words" - Why should this class of words appear in Hungarian contexts? It is not a coincidence that the word "liberty" should appear twice in the 300 metres between the

Csokonai Színház and the tram stop opposite the Csokonai bookshop in Debrecen, once in a shoe shop display, and once in the name "Hope Liberty Photographers." Questions like these should be high profile in any civilization course. Why should "Liberty" appear in these two places? Why "Liberty" in English? How would "Szabadság" look in a shoe shop window? What is "Liberty"?

2. Looking at **Blends** and **Hybrids** - "Érdemes-e Lockheed - részvényt venni?" (Népszabadság, 2/2/91) Why not use Hungarian texts for English teaching? If used imaginatively such a text could form the basis of an exercise in awareness raising in the area of Hungarian etymology, vocabulary extension and cultural analysis. Objectives could be to recognize words of English origin, translate the Hungarian blends back into English, analyze the weapons' brand names, examine the world arms trade.

CONCLUSION

Whilst acknowledging that our sample will not satisfy the rigorous demands of the statisticians, we see it as part of a more comprehensive study of the appropriation of English words in Hungary. With the country going through a state of flux, it is vital that we record what is happening to our environment linguistically. We have passed the first anniversary of Hungary's "rebirth", but February brought "Dallas" on to our screens and April saw advertising erected on Debrecen's approach roads. It may not be pretty, but it is important that we make a note of exactly what our new world order is ingeniously telling us to desire, to buy, to feel, think and behave, to survive. Even if we don't know exactly what the message is behind the medium.

Bibliography

- Csapó, J. 1971. English Sporting Terminology in Hungarian. Debrecen: Hungarian Studies in English V.
- Fishman, J. 1972. In Language and Social Context. (ed) Giglioli. N.Y.: Penguin Books.
- Lehiste, I. 1988. Lectures on Language Contact. Cambridge: MIT Press.
- Halliday, M. 1973. Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.
- Hebdige, D. 1979. Subculture: The Meaning of Style. London: Methuen.

BARTHA CSILLA

NYELVHASZNÁLAT ÉS IDENTITÁS-SZIMBÓLUMOK

A DETROITI MAGYAR KÖZÖSSÉGBEN

"Kik a yorubák? Azok, akik a yorubát anyanyelvükként beszélik." És kik a magyarok? Vajon azok, akik magyarul beszélnek? A beszéd, mutatis mutandis egy nyelv/változat használata tett, nemcsak az Austin-i, hanem a Le Page-i értelemben is: a beszéd mindig az identitás aktusa egyben (vö. Le Page--Tabouret-Keller 1985).

Mást jelent azonban az identitástudat Magyarországon, s mégint mást Detroitban. A különbség "Az amerikai magyarok nyelve szégyenletesen rossz"-féle kijelentésekkel is érzékeltethető; vagy azzal, hogy a magyarországi beszélő saját nyelvhasználati normájából kiindulva a következő, Detroitban felvett mondatokat, mint például a "Küldtünk a *szisztergyinek* tájert a *bájszik-ra*", "Azt mondták, hogy hívjam az *ambulancot* meg a *policokat*" rossznak, magyartalannak tartaná. Olyan sztereotípiák körvonalazódnak itt, mint "Az a magyar, akinek magyar az anyanyelve" vagy a "Nyelvében él a nemzet"-elv. Ez azonban az érzelmileg erősen motivált magyar nemzet-fogalommal függ össze, ami gyökeresen mást jelent, mint angolszász területen vagy számos afrikai államban.

Az általam vizsgált detroiti magyarok ún. emigráns két-nyelvűségben élnek, amelynek legfontosabb jellemzője az átmenetiség. A magyartól az angol egynyelvűségig tartó kontinuumban a beszélők a magyar-domináns, balansz, illetve az angol-domináns kétnyelvűség pontjait jelölik ki. Mind a bevándorlókra (öregamerikások, ötvenhatosok), mind a kint születettek (második, harmadik generáció) elmondható, hogy a magyar nyelvhasználat hagyományos színterei mára teljesen viaszosodtak; s a már csak legfeljebb a családban vagy kisközösségekben használt magyar nyelvük is -kommunikatív funkcióit tekintve- korlátozott.

A nyelv mint identitásörző szimbólum generációként eltérő

szerepeket kap. A bevándorlóknál megtartja elsődlegességét. Az öregamerikásoknál a legmagasabb a tulajdonképpeni kölcsönszavak aránya. Ilyenek például: *pikcsör/picsér*, *pikkol*, *porcs*, *elmufol*, *peda*, *ejzbakszi* stb. Paradoxonnak tűnhet, de éppen ezen angol eredetű elemek integrálódott alakjainak használata -mondjuk a kódváltással szemben- biztosítja a nyelv fennmaradását, ezáltal identitásörző szerepét is. Ez a szókincs már a detroiti magyar sztenderd része.

A kint születettek, akik az angolt a pubertás előtti korokban sajátították el - az intézményes szocializáció keretei között, érzelmileg erősen kötődnek a közösséghez, de a hiányos nyelvelsajátítás miatt sokan közülük ún. *semi-speaker*ek (vö. Dorian 1982). A magyar nyelvű interjúkban a csoporthoz való tartozásnak éppen azok a nyelvi jegyei, amelyek más oldalról erős angol interferenciának tudhatók be. Az interlingvális devianciák (vö. Kontra 1990) közül ilyenek a hibrid kölcsönszavak pl. *nyaktáj*, *horszlégy*, *bördnév*; tükörszavak, tükörkifejezések pl. *valutát játszottak* to *play currency*, *átfordítani* to *translate*, *kifogyok az írásból* to *run out of writing*, *teszek bele magyart is* to *to put into* stb.

A harmadik generáció tagjai közül már sokan nem tudnak magyarul, így identitásukat nem képesek nyelviileg kifejezni, noha élő kapcsolatot tartanak fenn a közösséggel.

Az identitásjelzők másik csoportja az ún. etnikus szimbólumok (vö. Fejős 1987). Ide tartoznak a szokások, az öltözködés, az étkezés és a zene. A delray-i magyar negyed virágzása idején a domináns használati nyelv a magyar volt, az etnikus sztereotípiák mint erősítő-kísérő jelenségek szerepeltek. Amióta azonban a kertvárosi magyarság "közös lakóterület nélküli etnikai közösség"-gé vált domináns angol nyelvhasználattal, az etnikus szimbólumok új szerepet kaptak. Például egy 1987 augusztusában rendezett kétnapos magyar pikniken a vegyesházasságok amerikai feleségei egy-egy kalocsai motívumokkal díszített blúzt egy indiai szoknya fölött viselve bizonyos szolidaritást is kifejeztek a közösség iránt. Az étrendben a pörkölt, bejgli, kolbász Amerikában egységesen vált etnikus szimbólummá. Évente többször rendelkeznek Chicagóból "óhazai" kolbászt és szalámit, ami csak az esetleges magyarországi fűszerek használatával, no és a csoma-

golás nemzetiszín szalagjával utal az óhazára. Az elmondottak alapján egy figyelemreméltó kettősség körvonalazódik: az amerikai magyarság a másságot, a csoporthoz való tartozást már elsősorban nem a nyelvvel, hanem az etnikus-szimbólumokkal tudja kifejezni. Mi lehet az elsődleges oka az identitásörző/jelző szimbólumok ilyen mértékű eltolódásának? Abból kell kiindulnunk, hogy a csoporthoz tartozás (in-group) és a különállás (out-group) magatartásformák három szinten jelentkeznek: (1) az óhazával; (2) a kisebbségi közösséggel; (3) a többségi társadalommal való kapcsolatokban.

A vizsgált közösség társadalmi-nyelvi cselekvéseit a megváltozott környezet határozza meg. Ezáltal értékrendszerükben a gazdasági- egzisztenciális érdekek állnak az első helyen, amelyek természetesen a társadalmi hierarchiában való le-föl mozgást is indikálják - nem beszélve a nyelvhasználatról. Azt kell tehát megnéznünk, hogy egzisztenciálisan a közösség egyes tagjai milyen viszonyban állnak a három csoporttal.

1. Óhaza--egvén

Egzisztenciális függőségről nem beszélhetünk akkor sem, ha az öregamerikások egy része az adósság elől menekült vagy a földvásárláshoz szükséges pénzt akarta összegyűjteni. A végleges letelepedés tudatosulása óta csak érzelmi kötődés jellemzi az emigránsokat. A 2.-3. generációnál az érzelmi motiváció is csak akkor és olyan mértékben van jelen, amennyiben azt a szülők átörököítették.

..2. Kisebbségi csoport--egvén

Ez a viszony problematikusabb, mert történetileg külön kell választani a "zárt tömb" korszakát és a mai helyzetet. Delray csak a 40-es évekig volt önfenntartó; ma nincs gazdasági dependencia a közösség tagjai között.

3. Amerikai társadalom--egvén

Ebben az esetben a legerősebb a függőség, hiszen az egzisztenciális biztonság, társadalmi státusz és mobilitás kizárólag a többségi társadalomtól és intézményeitől függ. Létkérdés számukra, hogy integrálódjanak az amerikai társadalomba, aminek legfontosabb lépése a valamilyen fokú kommunikációs készség a többség nyelvén.

Az amerikai magyarság fiatalabb generációi egy szükségsze-

rűen vállalt kényszerpályán veszítik el az anyanyelv identitás-
őrző szimbólumait. Bizonyos korszakokban azonban a magyar nyelv
visszaszorulása gyengülhetett vagy erősödhetett - ideológiáktól,
az anyaország amerikai megítélésétől függően. A magas politikai-
gazdasági presztízssű USA húzóereje viszont mindig nagyobb volt,
mint az anyaországé. Ezt tükrözik a nyelvhasználati szokások is.
Ugyanez nem mondható el az óhazai kolbászról vagy a magyaros
blúzról. Az étkezési szokásoknak, a viseletnek nincs gazdasági
konnotációja: használatuk tradicionális és tudatos választás
eredménye. A csoport tagjai felé ez jelzi az összetartozást
elsődlegesen, sőt a 3. generáció magyarságát mint szerzett
élményt csak ezeken keresztül vállalhatja. A csoporthoz tartozás
az amerikai társadalom felé pedig a nyelvi asszimiláció által
valósul meg (kettős identitás).

Befejezésül hadd támasszam alá az elmondottakat Einar Haugen
szavaival: "Ahol nyelvek állnak kapcsolatban egymással, versen-
genek a használatért. Arucikkek a nyelvi piacon, és csak addig
élnek, amíg vásárlókra akadnak. A nyelvi kompetencia nem más,
mint a piaci értékben való jártasság, amely meghatározza, ki
fogja [ti. a nyelvet] megszerezni. A nyelv ára az az erőfeszítés,
amelyet a megtanulására fordítunk, értéke pedig az a haszon,
amelyet használóinak hoz." (Haugen 1981:114-5)

Referenciák:

- Csepeli György 1984. *Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon a 70-es években*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Dorian, Nancy C. 1982. *Defining the speech community to include its working margins*. Suzanne Romaine ed., Sociolinguistic Variation in Speech Communities. Edward Arnold, London.
- Fejős Zoltán 1987. "Magyar ruha", "szüreti bál" és az amerikai-magyar etnikus kultúra néhány kérdése. *Magyarságkutatás* 267-82.
- Haugen, E. 1981. *Language fragmentation in Scandinavia: Revolt of the minorities*. Haugen et al. eds.
- Kontra Miklós 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Linguistica series A Studia et Dissertationes, 5. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Le Page, R.B. - Tabouret-Keller, A. 1985. *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press, Cambridge.

GÁNGÓ LÁSZLÓNÉ

A TANULÓK NYELVI MAGATARTÁSÁNAK NÉHÁNY JELLEMZŐ
VONÁSA FEJÉR MEGYÉBEN

A tanulói beszédviselkedést reprezentatív méréssel végeztük 1989-ben, és három, általunk objektívnek ítélt kritérium alapján próbáltuk jellemzőit tipizálni.

Ezek: 1.) A szociális szituáció és a nyelvhasználat

2.) A tanulók szólítási szokásai

3.) A tanulói említések sajátosságai

voltak.

A vizsgálatot három korcsoportban végeztük a 10, a 14 és a 18 évesek körében, egy 908 főből álló mintán.

A megoldandó feladat mindannyiuknak úgy szólt: "Meséld el barátodnak, hogy egyest kaptál!"

Előzetesen annyit szükséges megemlítenem, hogy az iskolafokozatokban fölfelé haladva, az életkor növekedésével párhuzamosan a tanulók beszédviselkedése egyre elszomorítóbb, csüggesztőbb tendenciát jelez.

Az első kérdéskörben a szociális szituáció és a nyelvhasználat összefüggéseit vizsgáltuk.

A mintában szereplők szociális státusa - értelemszerűen - kivételtele nélkül tanuló volt. Nyelvhasználatuk tipizálhatósága kézenfekvő megközelítésének az általuk beszélt ifjúsági nyelv jellemzőinek feltárása látszott.

Beszédüknek, az általuk használt ifjúsági nyelv köznyelvitől való eltérései két fő ponton voltak kimutathatók: a szókészlet és az alaktan területén.

A 908 tanuló beszédén vizsgált ifjúsági nyelv szókészletének a csoportnyelv sajátosságait adó szókészletteni jellemzői hét (7) alcsoportba sorolhatók.

1.) A köznyelvi szók jelentésváltozással járó csoportnyelvi használata.
Az ide tartozó szavak:

- a.) Az elégtelen elnevezésére: dugó, fa, fúró, furkó, karó, kampó, kapa, peca, szecska, szeg.
- b.) Az egyes megszerzésére illetve kijavítására vonatkozók: fát vág, fásít, fásítás, megszív, összejön, szívás, teper.
- c.) A felel ige szinonímája: hápog
- d.) Egyéb: tök, (Érdekessége, hogy nemcsak jelentésváltozáson megy át, hanem szófajt is vált, az ifjúsági nyelvben nyomatékosító szó.)

2.) Az egyik csoportnyelvből a másikba átemelt szavak. Közöttük leggyakoribb az argóból való átemelés előfordulása.

- a.) Az iskolai élethez kötődően: cuce, csaj, haver, klafa.
- b.) Az elégtelen megszerzésére és kijavítására utalók: balhé, lemerül, pedálozik.
- c.) A felel szinonímájaként: dumál
- d.) Egyéb: buli

3.) A köznyelvben nem használatos, köznyelvi jelentéssel nem bíró sajátos diákrnyelvi alakulatok. Ötletesek is vannak köztük.

- a.) Az elégtelen elnevezésére: ceka, cveka, fika, feka, szeka.
- b.) Az elégtelen megszerzésére és kijavítására vonatkozóan: ciki, cikizni.
- c.) A felel szinonímája: rizzál

4.) Köznyelvi igék igekötővel való ellátás során jelentésváltozáson átesve illeszkednek bele az ifjúsági nyelv szókészletébe.

- a.) Az elégtelen megszerzéséhez és kijavításához kapcsolódóan: becsúszik, behúz, beakaszt, bead, befásít, befarag, bekap, beakaszt, bead, befarag, bekap, bekaróz, beleszalad, beszéd, beszerez, bevág, bevés, bezúg, kiakad, kiszúr, kifog, megszivat, megszív, meghúz, rászáll.

5.) Köznyelvi és ifjúsági nyelvi jelentésük azonos, csak a szöveggörnyezet dönti el, hogy beilleszkednek az ifjúsági nyelvi szókincsbe. Stilisztikus jellemzőjük, hogy a kevésbé művelt, igénytelen társalgási stílus viseli csak el őket.

- a.) Az elégtelen megszerzésére és kijavítására vonatkozók: nekem löttek, behúz, gürizik, elbök, elszúr, kiszúr, kitol, kibaltáz (enfémizmus), leszállhatna rólam, leszid, összejön, pikkel valakire, ráfázik, nem csíp, vészes, zúr, elsumákol, ökörködik.

- b.) A felel szinonímájaként: nyög, kinyög.

- c.) A tanulók tanárukhöz való viszonyának minősítése. Lehangelő, sőt elkésérítő, hogy ezek kivételtelenül kimerítik a nyelvi durvaság, trágárság kategóriáját. Vannak közöttük igék, főnevek, szitokszók; szerkezetileg pedig szókapcsolatok, mondatok is.

Ezek a következők: a francba, a fenébe, a fene egye meg, f..., b..d meg, unom a pofáját, nem csípi, utálok, szemétség; Ez család! pofára megy; Ürdögi vigyorral üvölt., marha jó ám, hülyeség volt; Egy rohadt szót sem mondtam neki., Elborult az agya. Szemtelenkedek vele. utál, megölnöm, szemétkedik, fulladjon meg. Köptük rá. Pofára megy, hülyeség, baromság, bunkóság, röhej, rohadat pont , nyamvadt rajz, sz.. törri, röhögjetelek, hajj érte.

6.) A sajtónyelvben vagy a közéleti szókészletben használt szavaknak, kifejezéseknek az ifjúsági nyelvbe való átmenése az erőteljesebb stílus kedvéért. Tematikusan csoportosítás nélkül: razzia lesz, vérengzést rendez.

7.) Stilisztikus csúsztatások: a szaknyelvi, rétegnyelvi szavak elferdített jelentéssel való alkalmazása: tudós benne, félrebeszél. (A felel szinonímái.)

Alaktani változtatások révén keletkezett ifjúsági nyelvi szavak:

1.) Köznyelvi vagy szaknyelvi szók becézőképzővel ellátott változatai:

- a.) A tantárgyak elnevezései: körri, nyefi, törri, biosz, főci, matek, tesi, fika.
- b.) Az iskolai produktumok nevei: doga, leci, doli, röppentyű.
- c.) Egyéb: sulii, nyugii, tancsi

2.) Rövidüléssel vagy a szó szerkezet első tagjára átvitt jelentéssel: környezet, felmérő, házi, ellenőrző

3.) Összvonással: dogafírás, szódoga

Vizsgálatunk második nagy területe a tanulók szólítási szokásainak feltérképezése volt. Ezen a téren: még lehangolódott a helyzet, a tanulók nagy része minden különösebb szólítás vagy jelzés nélkül veszi át a beszédjogot, ami bizony az emberi kapcsolatokban el nem fogadható illetlenség. Szólítási szokásaik jellemzői, hogy a szólításra használt nyelvi eszközök szegényesek, és személytelenek. Az életkorral előrehaladva eldurvulásuk is jellemző.

A szólítást kifejező nyelvi jelek:

1.) Keresztnév vagy becézőnév. (A példák felsorolásától eltekintünk.) Sajnos ezek előfordulása a legkevesebb.

2.) Szólító értékű számukra a köszönés is. Tipikus köszönéseik: Szia!, Helló!, (ragozva is) Hellótok! és legritkábban Szervusz!

3.) Személyesebb jellegű, bár elég rideg a 2. személyű személyes névmás: Te!, Ti!

4.) Szólításértékűnek számít - és sajnos egyre terjed - a beszédjog átvételét jelző ige. Leggyakoribb a Figyelj!, mellette még: Képzeld! Tudod!, Gyere ide!, Látod!, Szólj hozzá!

5.) Személyes vonatkozást nélkülöző főnév: Gyerekek!, Pajtás!, Srácok!,

Fiúk!, Öregem!, Őcsém! Durvábbak is: Haver!, Köcsög!

6.) Pusztá indulatszó, sőt szitokszó, vagy szitkozódó kifejezés: Hát!, Hé!, Hú!, Hű!, Na!, Jaj!, Juj!, Ó. - A fenébe!, A francba!, A fene egye meg!, A jó mindenit!

Az említések esetében az említő a tanuló, az említett a tanár volt. A beszédhelyzet a tanuló számára nem volt kedvező: egy kudarcélményét kellett elmesélnie, amelyet nyilván vereségtudattal élt át. Ebből az aspektusból a szubjektivitás és erős indulati töltés miatt a leszűrt tapasztalatok nem általánosíthatók de jellemzők. Az említésekben tetten érhető a bosszú érzése a kapott osztályzat miatt, másrészt a szövegkörnyezetből földeríthetően az igazságtalan sérelem átélése. Ezzel párhuzamosan a saját felelősség elhárítása, a helyzetnek olyan megélése, mintha ártatlan és szenvedő félként kellene elviselnie az igazságtalan hatalmat. Bár tudjuk, hogy a személyes felelősség nélkül végzett munka, illetve a felelősség-elhárító magatartás nemcsak a serdületlen ifjakra jellemző.

Az említések nyelvileg egyrészt durva minőségjelzős szószerkezetek vagy durva metaforák, másrészt a férfi szó szinonímjaként megjelenő pejoratív stílusértékű főnevek.

1.) A minőségjelzős szószerkezetek:

dilis tanár, hibbant tanár, hülye tanár, köcsög énektanár, "k" irodalomtanár, szemét tanár, bolond tanár, idióta tanár, lökött tanár, pihent énektanár, nyomott tanár.

2.) Metaforák: szemét, dög, liba.

3.) A férfi főnév szinonímjaként használt durva főnevek: fickó, hapsi, tag.

Az általunk vizsgált ifjúsági csoport beszédviselkedéséből aggodalmat keltő kép tárul elénk. Az ifjúsági nyelvben megmutatkozó kétes stílusértékű szavak és kifejezések gyakoriságából az ifjúság beszédkultúrájának, gondolkodásának eldurvulását láthatjuk.

Mivel a kortárs csoport befolyása körükben az életkor előrehaladtával egyre erősebb, ezért nem véletlen, hogy a beszédromlás tendenciája 10-től 18 éves korig erősödik. A család és az iskola befolyása egyre csökken, másrészt az összezavarodott értékek miatt a követésre érdemes minták nem találhatnak elismerésre körükben.

A szólítások és említések stílusának földerülése az emberi kapcsolatok föllazulását, romlását mutatja. Az ifjúság körében is terjedő személytelen-ség, hideg közöny, sőt az emberhez méltatlan durvaság csak része a társadalom

általános erkölcsi eróziójának.

A folyamat megállításához az iskolának nincsenek eszközei, a család által nyújtott modell is esetenként kétes értékű. A változás elindulása / elindítása csak társadalmi szinten várható.

GADÁNYI KÁROLY

KÉTNyelvűség RÁBAVIDÉK ÉS PREKMURJE ISKOLÁIBAN

A címben megjelölt téma a Vas megyében élő szlovének illetve a Murántúlon, Szlovéniában lakó magyarság kétnyelvű oktatásával kapcsolatos néhány fontosabbnak ítélt mozzanatot kívánja bemutatni.

Az utóbbi időben ismét előtérbe került a hazánkban és a környező országokban élő nemzetiségek helyzete, amelyben az iskola, az oktatás mindig meghatározó szerepet játszott. Lehetett az jó, kellően átgondolt, vagy az adott időben bizonyos utasításokat követő, esetleg háttérbe szorított - a különböző ránehezülő irányzatok meghatározták hatékonyságát.

A Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán 10 éve folyik szlovén nemzetiségi tanárképzés és ezzel együtt nemzetiségi kutatás. Ebben fontos helyet kaptak a kétnyelvűséggel, a kétnyelvű oktatással kapcsolatos kérdések. Rendszeres kapcsolat alakult ki a gyakorló helyek, amelyek egyben a kétnyelvűség hordozói, illetve tanszékünk között. Több tanulmány jelent meg e kérdéskörből. Ki kell emelni BERNJAK ELIZABETA, a kétnyelvűséggel kapcsolatos kontrasztív feldolgozását, amelyben különös figyelmet fordít a szlovén-magyar kétnyelvűség felhalmozott és csak részben megoldott problémáira. /ELIZABETA BERNJAK: Kontrastivna obravnava dvojezičnosti s posebnim poudarkom na slovensko - madžarsko dvojezičnost na narodnostno mešanem območju Prekmurja, Ljubljana, 1990./

Meg kell említeni még GÜNC LAJOS: A kétnyelvűség pszichológiája. Fórum Könyvkiadó, Ujvidék, 1985. A. NEČAK LUK Vzgoja in izobraževanje v vežjezičnem okolju, Ljubljana, 1986. A kétnyelvű iskolák tanulóinak beszéd-beli magatartása. A kétnyelvű oktatás 20 éve. Lendva, 1979. ALOJZ NOVAK: A muravidéki kétnyelvű /szlovén-magyar/ oktatás jogi alapjai és pedagógiai profilja. A kétnyelvű oktatás 20 éve. Lendva, 1979. HAJÓS P. - V. KLEMENCIC: Kétnyelvűség a Sz.Sz. Köztársaságban. Naptár '76. Pomurska

Založba, 1975 munkáit, amelyek konkrétan a Muravidék és Prekmurje oktatási intézményeire vonatkosznak.

A Vas megyei szlovénység Szentgotthárd környékén az un. Rábavidéken él. Nem hivatalos adatok szerint számuk kb. 4500-5000. A népszámlálási adatok sem nyújtanak pontos eligazítást, hiszen a nemzetiségi hovatartozás bevallásakor gyakran kísért a múlt.

A Rábavidéken vagy másként a Szlovénvidéken beszélt nyelv nagyon archaikus állapotot tükröz, a murántúli szlovén nyelvjárás egyik változata. A mintegy 94 km² területen 7 faluban beszélik a szlovén nyelvjárást. A földrajzilag is zárt terület sajátos nyelvi fejlődésen ment keresztül. A magyarok az itt lakó szlovéneket vendeknek nevezik, magát a nyelvet pedig vend nyelvnek. Ezt a megnevezést maguk a szlovének nem ismerik. Az un. vend kérdés körül az utóbbi időben nagyon élénk vita alakult ki. A neves szlavista, PÁVEL ÁGOSTON egyik kőszíratában a következő olvasható: "A vend nyelv a délszláv nyelvek csoportjába tartozik. Voltaképpen csak a szlovénnek egy ősnállósult, nagyobb nyelvjárása..." MARIJA KOZAR-MUKIČ: Slovensko Porabje, Szlovénvidék c. munkájában /Ljubljana-Szombat-hely, 1983./ a következőket olvashatjuk: "A vasi szlovén nyelvjárásnak két fő változata van. Az egyik változatot Felsőszőlőnkön, Alsószőlőnkön és Ritkaházán beszélik, a másikat Apátistvánfalván és a többi szlovén községben. A két változat kialakulását feltehetően az is elősegítette, hogy körülbelül ilyen formában voltak felosztva a szlovén falvak mind gazdasági ... mind egyházközségi szempontból." /I.m. 96-97.l./

Az általános iskolába érkező tanulók többsége jól beszéli a nyelvjárást. Ez elsősorban Felsőszőlőkre vonatkozik, 7 éve indult meg Apátistvánfalván, Felsőszőlőnkön az un. kétnyelvű oktatás, amely az adottságoktól függően sokban különbözik a szlovéniai magyar települések iskoláiban folyó tanulástól. Lényegében itt az irodalmi nyelv tanítása folyik, amely elég nagy eltérést mutat a nyelvjárástól. A kisebb iskolák körzetesítése nem hozta meg a várt eredményt, ez nemzetiségi vonatkozásban kimondottan káros volt. A Szentgotthárdra való bekörzetesítés kiszakította a nyelvjárási /ami egyben az anyanyelv/ környezetből a tanulókat, szinte beleolvadtak a magyar tanulók közösségébe. Itt a kommunikálás magyar nyelven történik.

A kétnyelvű oktatás egy vegyes típusa alakult ki Apátistvánfalván, Felsőszőlőnkön, Szentgotthárdon és a még megmaradt alsó tagozatokban.

Elsősorban a környezetismeret, a földrajz, a történelem tárgyra koncentrálódik. A rendelkezésre álló tankönyveket a Berzaenyi Dániel Tanárképző Főiskola Szlovén Tanszékének oktatói készítették. Ezek az oktatási segédanyagok többségükben a magyar iskolákban használatos könyvek fordításai.

A nyelvjárás nehezen fogadja be a szakkifejezéseket, ezeket a tanulók csak magyarul ismerik, irodalmi nyelven történő elsajátításuk sok nehézséggel jár.

Az említett tárgyak két nyelven történő tanulásában kb. 70 : 30 %-os az arány a magyar javára.

Magának az anyanyelvek a tanítása az I. osztályban kezdődik. Kedvezőbb ott az előmenetel, ahol a tanuló "hoz" a családból - sajnos ezek száma egyre kevesebb - illetve ahol a tanuló járt előzőleg szlovén óvodába. A faluközösség felbomlása, a bejárók számának növekedése, a helyi munkalehetőség hiánya, a nagyüzemben történő munkavállalás és ezáltal egy erőteljes asszimilálódás erősen negatív hatást gyakorolt a nyelvre. És mindez meglátszik a nemzetiségi nyelv oktatásában.

Rábavidéken a vallásnak a múltban nagy szerepe volt. Hozzájárult az anyanyelvi kultúra ápolásához, a nemzetiségi tudat erősítéséhez. De ez már csak a múlt. Itt az állapotok tragikusnak mondhatók.

Ha igazán őszinték akarunk lenni, be kell vallani, hogy a Rábavidék szlovén iskoláiban a kétnyelvű oktatás sajátos formája nem hozta meg a kívánt eredményt. A tanulók nem váltak kétnyelvűvé - nagyon sok ok miatt. Ezek között meg kell említeni - mint alapvető okot - az anyanyelvi kapcsolatok hiányát is. Feltétlenül szükséges egy új oktatási forma megteremtése. Talán a tiszta, egynyelvű nemzetiségi oktatása a jövő ismét?

A Szlovén Köztársaságban, Prekmurjében /Murántúlon/ és a Muravidéken más a helyzet. Szlovéniában a magyar lakosság száma megközelíti a tíz ezret. Észak-kelet Szlovénia nemzetiségileg vegyes /magyar-szlovén/ területén régóta megvan a törekvés a funkcionális kétnyelvűség érvényesítésére az élet minden területén. Tanszékünk ott végzett felmérései azt bizonyítják, hogy a Lendvai Község /Lendva és a Lendvához tartozó falvak/ szlovén lakossága körében a magyar nyelv tanulása nagy múltra tekint vissza a többségi /szlovén/ lakosság körében.

A nemzetiségileg vegyes területek általános iskoláiban a kétnyelvű oktatás 30 éves múltra tekint vissza, kezdete az 1959/60-as tanévre tehető. A kétnyelvű oktatás bevezetését a magyar nemzetiség általános

társadalmi helyzete tette szükségessé. Köztársasági szintű törvények biztosítják annak gyakorlati megvalósítását. Nyugodtan meg lehet állapítani, hogy a környező országok közül Szlovénia biztosítja legmegbízhatóbban a nemzetiségi nyelv és kultúra fennmaradásának, továbbfejlesztésének lehetőségeit. Az iskoláskor előtti nevelő intézmények /óvodák/ a törvény szerint az iskolába való lépés előtt 2 éven át kötelezőek, ahol a magyar anyanyelvű gyermekek kétnyelvű előképzést kapnak.

Az alsó tagozatban a környezetismeret, az ének, a testnevelés oktatása két nyelven történik, míg a felső tagozatban minden tárgy oktatása szlovén és magyar nyelven folyik. Az arányokat maga a szaktanár választja meg az osztály nemzetiségi arányát, felkészültségi szintjét figyelembe véve.

Tanászaink a lendvai kétnyelvű általános iskolában végzett felmérést. Elsősorban a tanulók nyelvhasználatát néztük meg különböző beszédhelyzetekben. Kérdőíves módszert használtunk két csoportban 30-30 fős létszámmal. A szlovén és a magyar tanulók között jelentős eltérések mutatkoztak. Mindkét csoportban az anyanyelv szerepel leggyakrabban a kommunikáció során. A magyar nemzetiségi tanulók csoportjában a választ adók 39,1 százaléka a magyart, mint olyan nyelvet jelölte meg, amelyet az iskolában kommunikálásra használ, a szlovén tanulóknaál 57 %-os az arány a szlovén nyelv javára. A második nyelv használatának kizárása a beszédhelyzetből a magyaroknaál 34 %-al, a szlovéneknaál 14 %-al szerepel. A szlovének az iskolában beszédhelyzetben mindkét nyelvet 27,4 %-ban használják, a magyar tanulóknaál a mindkét nyelven történő kommunikáció 25,4 %-ot tesz ki. Egy másik kétnyelvű általános iskolában /Genterovci - Gšenterháza/ történt felmérés nem mutat lényeges eltérést.

Szlovéniában a középiskolai kétnyelvű oktatás lényegében megoldott. Ez nem mondható el a magyarországi szlovénekről, ahol lényegében csak anyanyelnytaniás folyik fakultatív órák keretében. A kétnyelvű oktatás esetleges középiskolai szintű bevezetésére még semmiféle lépés nem történt.

Előadásom csak néhány gondolatot villantott fel. Ebből is kitűnik, hogy gondjaink bőven akadnak, elsősorban itthon. Ezt magunknak kell megoldani és a szlovén nemzetiség fejlődésének érdekében nem szabad kólkedni.

TÓTH SZERGEJ

ABBREVIATURÁK A SZOVJET BIRODALMI NYELVBEN

Az októberi fordulat után az orosz nyelv különböző szintjein - fonetikájában, morfológiájában, szókészletében és annak szemantikájában - bekövetkezett maradandó negatív változások hátterében elsősorban az egypárti diktatúra és a kiteljesedett totalitarizmus áll.

A nyelv elszegényesítését és rombolását maga a nemzet állama végzi el, miközben maga a nemzet bizonyos mértékben saját nyelvének áldozata lett, "grammatikai" függésbe került tőle. A rombolás eszköze egyrészt a soknemzetiségű, de alapjaiban mégiscsak orosz nómenklaturája által rendszeresített és napjainkig fenntartott nyelv. Másrészt a társadalom "demokratizálódásából", a vörösteror, majd a 30-as évek sztálini terrorja következtében az orosz irodalmi nyelvet beszélők létszámának csökkenéséből, a GULag-szisztéma óriási méretűvé növekedéséből törvényszerűen adódott ez az elszegényedés.

Az orosz nyelvet egyfelől az ideológiának való alárendeltség és a bürokratizálódás által létrehozott új rend új nyelvének elemei szennyezik, másfelől ékként nyomul bele az orosz nyelv sajátos alszisztámája: a prosztorecsije, a tolvajnyelv és GULag-argó.

Cohen szerint *"minden társadalmi csoportnak magvan a maga nyelvi egyénisége"*. Ugyanigy minden totalitárius rendszernek is.

A létrejött új nyelvi szisztéma -melyet oly nagyszerűen figurázott ki Platonov, Ilf-Petrov és Zsucsenko - egyfajta hivatalos és a körülmények hatására mindenkivel elfogadtatott, a beszélt és írott köznyelvi változatok közé sorolható "csoportnyelv", melyet V.Klemperev LTI (Lingva Tertii Imperii) analógiájára Szovjet birodalmi nyelvnek (Lingva Imperii Sovietici-LIS) nevezek.

A szovjet birodalmi nyelv megváltoztatja a lexikai elemek szóértékét, gyakoriságát, kisajátítja azokat a párt számára. Az ideológia rátelepszik a valóságra, a valóságos, kézzelfogható dolgok eufemizmusok formájában jelennek meg, de talán a legjellemzőbb vonása, mintegy alfája és omegája az *abbreviaturák* elburjánzása.

Szándékosan használom ezt a magyar nyelvészeti hagyományoktól idegen terminust. Ennek egyik oka az, hogy ez a fogalom magába foglalja a különböző típusú rövidítés-fajtákat. A másik oka: szeretném ezzel is hangsúlyozni, hogy sok egyéb mellett, elsősorban funkciójában, teljes mértékben különböznek a legtöbb nyelvben használt rövidítésektől.

Természetesen az orosz nyelvben a 20-as évek előtt is léteztek különböző rövidítések és az is kétségtelen, hogy valamiféle genetikai kapcsolatban állnak a szovjet korszak *abbreviaturáival*. Számuk viszont elenyésző volt, funkcionálásuk körét többnyire pontosan be lehetett határolni (ipar, kereskedelem, hírközlés stb). Ezek a rövidítések nemegyszer észrevétlenül "lopózkodtak be" a köztudatba, tulajdonképpen föl sem fedve tényleges mivoltukat (spasi Bože => spasibo; gosudar'=> sudar').

A szovjet birodalmi nyelv *abbreviaturái* akkor jelentek meg tömeges mértékben, amikor megkezdődik - a régi rend állami berendezkedésének lebontásával egyidőben - az új intézmények, szervezetek, bizottságok stb. "gyártása", a legkülönbözőbb társadalmi funkciók "új tartalommal" való megtöltése, mindennek és mindenkinek új, forradalmi úton való kötelező átszervezése és átnevelése, az addigi fogalmaknak, megnevezéseknek az ideológiához való hozzáigazítása.

"Az *abbreviáció* az irodalmi nyelv periferiáján szerényen és ismeretlenül meghúzódó technikai fogásból az egyik legaktívabb *szóképzési* módszerre változott"(Panov, 1968).

"A *rövidítések* az új rendszer nyelvi *szimbólumaivá* váltak"(Ščerba, 1925).

"Egyetlen intézmény sem nyugodhatott addig, míg új rövidítés-megnevezést nem talált magának"(Polivanov, 1927).

Ez a - bizonyos értelemben- divattá váló jelenség egybeesett a hatalom főbb törekvéseivel. Az abbreviáció bizonyult a leghatékonyabb és egyben a legegyszerűbb - mindenki számára gyorsan elsajátítható- módszernek a régi rendszerrel, kultúrával és hagyományokkal asszociálódó szavak és kifejezések lehető leggyorsabb kiiktatására a mindennapok lexikonjából és így az emberek tudatából. A rövidítések nagymértékben hozzájárultak egy új nyelvi stílus létrejöttéhez, mely megfelelt az "új gondolkodás" és az "új életforma" stílusának. A *feldšer lekpom* (lek=>lekar'skij; pom=>pomošnik) lesz, elvégre nem valamifele másodrangú személyzetről, hanem az orvos társáról van szó. Az *ucitel'* hosszú időre *škrab-a* (šk=>škol'nij; rab=>rabočij) változik, hiszen az új társadalomban a munkásoké a döntő szerep. Ezek az abbreviaturák a hagyományos intézmények szétverése folytán már az egyébként is két szinten (egyfelől a nosztalgia, másfelől a gúny, megvetés szintjén) funkcionáló szavakat szorították ki, pl a *gimnazist*, *seminarist*.

Az orosz nemzeti tudat rombolását szolgálták az újjonnan megalakított köztársaságok megnevezésére szolgáló abbreviaturák, melyek teljesen elfedték a nemzetekre utaló szavakat. Pl. a *Rasszija* a kimondhatatlan RSZFSZR-re változott. (Még 1991-ben is a népi küldöttek többsége nem tud megbirkózni saját országa nevének helyes kiejtésével, és ez nem feltétlenül őket minősíti.)

A kor szellemiségét és ideológiáját hivatottak tükrözni a különböző új keresztnévek, például a *Gertrud* (<= a *geroj truda* 'a munka hőse' szavak összevonásából), a *Marlen* (<= *Marx* és *Lenin*) stb. Az orosz falu lakója, aki 1917 előtt nevét feltétlenül valamelyik szentről kapta, gyerekének nevet az anyakönyvi hivatalokban kifüggesztett listákból választhatott. (Pl. *Vlagyimir Iljics Lenin* teljes név elemeinek kezdőbetűiből, illetve szótagjaiból álló neveket: *Vilen*, *Vladlen*, *Ninel* <=visszafelé olvasva *Lenin* stb).

A 20-as években felgyorsult társadalmi és politikai változások következtében a nyelvben egyre inkább a közlemény redukált változata kap zöldutat (Panov, 1967), ami az információ tömörítésével és így a dekódolás szükségességevel járt együtt. Ez a feladat (jelen esetben az abbreviatúrák keletkezését elősegítő hatalmat) horta kedvező helyzetbe.

Az újonnan keletkezett abbreviatúrák gyakori kétertelműségükkel (pl. a kom- előtag lehetett *komitet*, *komissija*, *kommunističeskij*, *kommunal'nij*, *komandir* stb.), szemantikai tisztázatlanságukkal a régvolt vandorkereskedők (ofenyi) mechanikusan "titkosított" szavaira kezdtek hasonlítani.

A rövidítések egy sajátos kód szerepét vették fel. Fokozatosan egy olyan "csoportnyelv" elemeivé váltak, melynek ismerete sokak számára, ha nem is előnyökkel, de mindenképpen a beavatottság érzésével járt.

Az első években még azok az abbreviatúrák vannak jelen nagyobb számban, melyekben az egyik tag (sov-; prom- stb) még a felszínen hordozza az eredeti szó jelentését, valami kapcsolódót nyújtva a dekódoláshoz. Azt várhatnánk, hogy ez a keptesi forma jut nagyobb szerephez, főleg akkor, ha a mechanikus szótaghatárok egybeesnek a morféma határaival. Ezzel szemben egyre inkább nő a betűszavak száma, gyakran a szóösszetétel eredeti tagjai a rövidítésekben már nem is az eredeti sorrendben helyezkednek el, sőt nemely tagja egyszerűen kiesik, pedig ezt semmifele fonetikai törvény vagy ritmikai szabályszerűség nem indokolná (VSZEKOMPROM). Idővel be kellett volna következnie a tisztulás folyamatának, a selejt kihullásának. Am nemcsak azok az abbreviatúrák maradtak fenn és váltak pl. szabályosan ragozódó főnévvé, melyek valamifele fonetikai egységet képeznek (vuz, GUM), hanem azok is, melyek sehogyan sem voltak alapvalhatók az orosz nyelv hangrendszeréhez.

Megjelentek azok az abbreviatúrák, ahol a szóösszetevők csak tárgy-szemantikai kapcsolatban állnak egymással a szavakkal, melyek tulajdonképpen elhívták őket.

(Pl. Pravlénije fabrično-zavodskimi predpriijatijami vojenno-vozdusznogo flota => PROMVOZDUH.) E. Mendras 1925-ben a forradalom nyelvezetét vizsgáló munkájában a következőket írta: "Némely szakzsargonban ez a barbár eljárás oly mértéket öltött, hogy valóságos szótárakat kellett összeállítani, amelyek lehetővé teszik a hieroglifik megfejtését."

Ezeket a helyi és központi hatalmi szinteken futoszalagón gyártott abbreviaturákat a (gyakran távirógépen) írott és terjesztett direktívák, parancsok és közlönyök törvényesítik. Az új rend korifeusai, a legfontosabb okmányok alairói nemcsak törvényesítik, de tekintélyüknél fogva elősegítik az új abbreviaturák terjedését azzal, hogy intenzíven használják őket. Jól nyomon követhető ez pl. Lenin 1917. novembere és 1920 között keletkezett írásainak kimondottan nyelvi szempontú elemzése során.

Az emberek egészséges nyelvi ösztönéből eredő védekező reflexek természetesen működésbe léptek ezekkel a hipertrófiás jelenségekkel szemben. Megmutatkozik ez az egyenileg "gyártott", humort sem nélkülöző és a beszélt nyelvben gyakran használt rövidítésekben (čik => cest' imeju klanjatsja - 'van szerencsém!') vagy az önkényes, nem az eredeti jelentést föltárho desifrirozásban is, mely a terror éveiben a fennálló rendszerrel szembeni egyfajta passzív ellenállás jele volt (SZSZSZSZ => Smert' Stalinu: spasaj Rossiju)

Ahogy a 20-as évek végének egyik karikatúrája (két mursikot ábrázol, akik azon tanakodnak egy **BXOA** felíratú tábla előtt, vajon megint milyen új intézményt nyitottak meg) hien tükrözte az abbreviaturák karrierjének kezdetét, úgy jelzik életképességüket a kilencvenes évek tüntetéseiben felvillanó **KPSZ** felíratú táblák. (KPSZSZ => Komandnij punkt SZSZ 'SS harcálláspont vagy vezetési pont', ahol a katonai szakzsargon ötödik a naci párt fegyveres alakulatát jelölő SS-el).

P. CSIGE KATALIN

ADALÉKOK A BILINGVIZMUS KÉRDÉSÉHEZ

Közismert tény, hogy Kárpátalja területén ősidők óta különböző nyelven beszélő népek élnek. Az itt lakók számára tehát a bilingvizmus illetve polilingvizmus mindennapi gyakorlat, létezésük természetes velejárója. A térség nyelvi sokszínűsége, a nyelvek kölcsönös egymásra hatása, természetesen, nem kerülte el a szakemberek figyelmét sem: LIZANEC PÉTER két monográfiát és tanulmányok sorát írta meg a magyar-ukrán nyelvi kapcsolatokról, amelyekben fontos szerepet kapnak a nyelvjárási jelenségek is. (Magyar jövevényszók az ukrán nyelvjárásokban. NytudÉrt. 58.; Magyar-ukrán nyelvi kapcsolatok a kárpátontúli ukrán nyelvjárások alapján. Uzsgorod. 1970. stb.) Több tanulmányt szentelt a magyar és ukrán nyelvi kapcsolatok vizsgálatának ROT SÁNDOR is. (A magyar-ukrán és az ukrán-magyar két-nyelvűség Kárpát-Ukrajnában. Nyr. 91. Bp., 1967.; A magyar nyelv fejlődése: A magyar-keleti szláv nyelvi kapcsolatok. Kijev-Uzsgorod, 1968.; A magyar-ukrán nyelvi kölcsönhatás. In: Nyelvünk a Duna-tájon. Bp., 1989.; A magyar nyelv szerepe a kárpátizmusok makroizoglosszáinak kialakulásában. In: A magyar nyelv rétegződése. Bp., 1988. stb.)

Az említett nyelvészek nem hagyják figyelmen kívül az orosz nyelvnek a különböző történelmi korokban tapasztalható hatását sem, amely az elmúlt évtizedekben igen erőteljesen érzékelhető volt az egyes népek nyelvében, így a kárpátaljai magyarokéban is.

Előadásomban a Kárpáti Igaz Szó 1989--91. évi számaiból gyűjtött anyag alapján elemzek és illusztrálok néhány nyelvi jelenséget, amelyben az orosz nyelv hatása tükröződik.

Az Ungváron megjelenő magyar nyelvű újság terjedelmének egyharmada, időnként csaknem fele, össz-szövevségi, illetve köztársasági vonatkozású politikai eseményekről számolt be korábban, s csak a fennmaradó terjedelemben foglalkozhattak a magyar anyanyelvű újságírók a szűkebb pátria történéseivel. A tematikai és terjedelmi kötöttség és különbség a nyelvi anyagban is megmutatkozik. A központi témájú közlemények többsége orosz illetve ukrán nyelvű szövegek fordításai. Ezek közös jellemzője, hogy híven tükrözik a forrásnyelvi szövegek szerkezetét, lexikáját. Nehézkessé, magyartalanná teszik a magyar nyelvű szöveget az igeneves szerkezetek, a hátravetett inkognitált jelzők halmozása, a több tagból álló szerkezetláncot alkotó birtokos jelzős szerkezetek egyszerű megfordítása az „igésítés”, vagy az összetett mondatra való bontás helyett.

„Az agráripari komplexumban felvetődő kérdések közül talán a legsúlyosabb a húsprobléma. A lakosságnak az állati termékek iránti növekvő igénye kielégítése érdekében előállításuk növekedésének mostani üteme nyilvánvaló, hogy nem megfelelő. Ez mindenki számára világos, akárcsak az, hogy a takarmánybázis lényeges erősítése nélkül a jószág és a baromfi produktivitása növekedésének problémáját nem lehet megoldani”. (1989. okt. 11. - A takarmányegységről és a húsról.)

Az idézett szöveg egyúttal azt is illusztrálja, hogy az idegen szavak pusztá átírása a magyar nyelvben szokatlan szókapcsolatot, illetve összetett szót eredményez. A fent vázolt nyelvi jelenségeken kívül ennek is köszönhető, hogy az oroszul nem tudó magyar anyanyelvű olvasó nem érti, de mindenképpen idegenszerűnek érzi az ilyen szerkezetű magyar szövegeket; az oroszul jól beszélő viszont minden nehézség nélkül visszafordítja oroszra.

A magyar nyelvű újságírók különböző témájú írásaiban elsősorban a lexikai - szemantikai mikrostruktúrákban figyelhető meg az orosz nyelv hatása.

Elsőként az ekvivalens nélküli, az orosz/szovjet reáliákon nyugvó lexikai elemek csoportja különíthető el: kioszk, kupon, profilaktórium, lektórium stb.). Az idetartozó szavak transliterációval kerülnek a magyar nyelvbe: „A nagyszőlősi (Vinog-

radov) Teplica szanatóriumi profilaktórium közelében termál-vízre bukkantak." (1989. szept. 24.)

Jelentésbeli, használatbeli különbség tapasztalható több lexikai elem esetében, azaz az orosz nyelvben a magyarból hiányzó jelentése van az adott lexémáknak. A kabinet lexéma például orvosi rendelő jelentéssel is rendelkezik. Csak így érthető az alábbi kontextusban való használata is.

"1987-ben Moszkvában megnyílt a fertőző bőr- és nemi betegségek kabinetje, ..." (1989. szept. 28.)

Ebbe a csoportba sorolom a tulajdonneveket is, amelyek mint az egyes nyelvek specifikumainak hordozói, idegen nyelvre való átültetéskor a fordítás vagy átírás dilemmája elé állítják a névhasználót. Gyűjtött anyagomban nem egységes a tulajdonnevek használatának gyakorlata. A magyar eredetű helységneveket például az 1989. évi számokban még zárójelbe tett orosz/ukrán megfelelővel együtt találjuk: Ungvár (Uzsgorod); az 1991. évi számokban viszont már csak a magyar megnevezés szerepel. Különösen nagy tarkaság tapasztalható az intézménynevek írásában, amelyek szerkezetük szerint a többbelemű szókapcsolatok (Ukrán Zenei - Drámai Színház) és egyelemű mozaikszók csoportjába tartoznak.

Átírás + fordítás eredménye az ilyen típusú névhasználat: Sztrojityel szövetkezet. A köznévi jelentéssel is rendelkező intézménynevek egy részét le is fordítják az újságírók: Ásvány (Minyeral - 'szanatórium'); rovnói területi Hajnal Agrárcég. A mozaiknevek, amelyek az orosz nyelvben is kedveltek, többnyire átírással kerülnek a magyar nyelvű kontextusba. Egy részüket követi egyfajta értelmezés: Tocselektropribor termelési egyesülés; Leszbank - Kárpátontúli Faipari Kereskedelmi Bank; többségük azonban a megnevezett intézmény tevékenységére utaló értelmezés nélkül szerepel: Szudotranszport, Prikarpat-transzgáz, Szovinterautoszerviz stb.

Tükörfordítás eredményeként kerülhetnek a magyar nyelvű szövegbe az olyan kifejezések, melyek az adott szókapcsolatban magyarul nem használatosak:

állami húsosüzlet = 'húsbolt'; a tanfolyam végzőinek bizonylatot adnak = 'bizonyítvány', a bőrgyógyász fizetett

rendelést tart = 'magánrendelést'; magyar csoportot nyitot-
tak az óvodában = 'indítottak' stb.

Szórványosan grammatikai és szerkesztési hatások is előfordul-
nak: az orosz esetvégződés átvételével magyarázhatóak az aláb-
bi szóalakok: a Szovjetunió ügyészségében (ügyészségén); egyé-
niségéhez megfelelő frizura (egyéniségének).

Az orosz nyelv hatása tükröződik az infinitivus magyartól el-
térő használatában is:

„Olyan légkört kell teremteni, minden munkahelyen, amely lehe-
tetlenné teszi kibújni a kötelességek alól.” (1989. dec. 2.)

Az orosz nyelv hatását tükröző nyelvi jelenségek vázlatos bemutatása után összefoglalásként megállapítható, hogy az a-
dott társadalmi, politikai valóság, az államnyelv így vagy
úgy, de mindenképpen rányomja bélyegét a különböző nyelven be-
szélők anyanyelvére is. Az oroszul nem értő magyarországi ol-
vasó számára bizonyára érthetetlen, az idézett nyelvi jelensé-
gek egy része, a Kárpátalján élő magyarok számára viszont tel-
jességgel érthető, mert ismert az a nyelvi háttér és valóság,
amelyben e lexikai - szemantikai jelenségek gyökereznek. Ennek
eredményeként is különíthető el az ún. kárpátaljai magyar köz-
nyelv, amelynek többek között éppen a felsorolt nyelvi elemek
a jellemzői. Természetesen a téma összetettebb annál, hogy egy
előadás keretében minden kérdés megválaszolására sor kerüljön,
ezért további alapos összevető nyelvészeti és stilisztikai
vizsgálatokra van szükség.

OROSZ GYÖRGY

A KELETI SZLÁVOK EGYHÁZI NÉPÉNEKEIRŐL
ÉS EZEN FOLKLÓRALKOTÁSOK EGYKORI HORDOZÓ-RÉTEGÉRŐL

A konferencián elhangzó előadás része egy átfogó kutatómunkának, melynek célkitűzése: a vallási szinkretizmus keletkezési körülményeinek és mibenlétének vizsgálata a Kijevi Ruszban 50-100 évvel a 988-as "állami keresztelőd" előtt és az azt követő évszázadokban. (1) A nagyorosz egyházi népénekek ("duchovnye stichi") vizsgálata és elemzése révén egyértelműen bizonyítható a pogány archaikus világkép tudatmennyi kategóriáinak keresztény közegben való továbbélése és újatermelődése. Kimutathatók az írásbeliség és a folklór határán álló egyházi népénekekben kozmogonikus, antropogonikus (2) és beavatási mítoszok (3) maradványai, továbbá fény derül arra, hogy a pogány termékenység és földkultusz (4) keresztény talajon reprodukálódott. Bizonyos énekekhez pogány záradékok csatoltak (5), más esetekben a keresztény szövegbe szervesen beágyazódtak a pogány kori formulák (6): ilyenképpen pogány-keresztény, azaz kevert tudatformájú ráolvasó énekek-imák jöttek létre. A keleti szláv egyházi népénekek elsődleges szerzői és előadói, az orosz nép körében a legrégebb és legelterjedtebb elnevezésükön "kaliki perechožie", közvetítők voltak a keresztény egyház és a nép között: átültették a bizánci-moszkvai ortodoxia kanonikus és apokrif eredetű műveiből a nép nyelvére mindazt, ami a tömegek fantáziájára a leginkább hatott, de eközben a keresztény nézetek orosz földön számos esetben egybeolvadtak a helyi pogány mitológiával - mutat rá G. Fedotov. (7) A nagyorosz egyházi népénekekben kifejezésre jutó vallási tudatformát nem tekinthetjük a széles néptömegek általános tulajdonának. A népénekek "nép" szava ennek megfelelően pontosítást igényel. (8) Az egyházi joghatóság alá tartozó ezen énekesek (9) vagy literátus emberek voltak, vagy ha mégsem tudtak volna írni és olvasni, az egyházi irodalomban hallás után többé-kevésbé járatosak lehettek. Bármennyire nyilvánvaló és meglepő a keresztény tanrendszer számos elemének elferdítése a népénekekben, a keresztény vallás ismeretének szintje a néptömegekben sokkal alacsonyabb volt, mint az egyházi világgal szoros érintkezésben lévő "népi" énekeseké. (10) Ha tehát az egyházi népénekekkel kapcsolatban néphitről beszélünk, akkor nem a mezőgazdasággal foglalkozó falusi lakosság vallási tudatformáját, hanem az énekek egykori, az óorosz időkben élt szerzőinek - előadóinak nézetrendszerét látom visszatükröződni bennük. Ezért a nagyorosz

"Ekkor megszólalt Teológus Ivan:

.....
Add nekik a te szent nevedet:
Téged fognak imádni,
Téged fognak dicsőíteni,-
Lesz ételük-italuk,
Lesz ruhájuk, cipőjük..."



Vak énekesek és az őket vezető gyermek
(N.N. Koreneva rajza. Közzétette: P.Bessonov)

egyházi népének nem szolgálnak az agrármágia talaján létrejött vallási szinkretizmus (igen elterjedt, de nem helyes elnevezéssel: a népi "kettős hit") rekonstruálásának forrásául. Az orosz egyházi népének írásos rögzítése csak a 19. században kezdődött el. (11) A kutatók többsége azon a véleményen van, hogy az énekek a 15-16. században nyerték el mai, vagy az ahhoz igen közel álló megformáltságukat. (12) Az egyházi népénekben kifejezésre jutó nézetek szoros összefüggésben vizsgálandók megítélésem szerint azokkal a tudatforma-fajtákkal, amelyekkel a társadalom különféle osztályai és rétegei a népének létrejöttének korszakában rendelkeztek. A középkorban a kereszténység létezési szintjeinek megfelelően differenciálódott. A 988-as "állami keresztelő" idején az uralkodó osztály és a nép világszemlélete, különbséget téve természetesen a városiak és a falusi népesség között, a fejlődés különböző stádiumában volt. A kereszténység államvallássá nyilvánítása - mutatnak rá N. M. Nikol'skij és B. D. Grekov - az uralkodó osztály esetében egy már jóval korábban elkezdődött folyamat (krisztianizáció) "betetőzése" volt, a népnél viszont egy több évszázadig tartó kereszténnyé válásnak csak kilindulópontja. (13) A falvak lakossága gyakorlatilag csak a 15-16-17. század folyamán lett tudatvilágát tekintve is kereszténnyé - fejti ki Aničkov. (14) A fentiekből következik, hogy a vallási szinkretizmus is igen differenciált képet mutat: létezési szintjeinek megfelelően más-más módon és sajátos formában nyilvánult meg.

A Kijevi Ruszban a törzsi régműtről szóló bylina-eposz és a fejedelmeknek dicsőségét zengő énekek mellett létezett a népi epikus költészetben egy olyan énekműfaj is, amely mitológiai témákat dolgozott fel. A mitológia a primitív társadalmakban a világ megértésének fő formája. A pogány korszak emberei a világot, a mikro-, mezo- és a makrokozmoszt egyaránt a mítosz révén értették és értelmezték. A Kijevi Ruszban a kereszténység felvételét követően a pogány mitológia alsó, de különösen felső szintje széttzilálódott. Az összekuszált és már elhomályosult mitologikus világkép összekeveredett az emberek tudatában a keresztény vallásról alkotott sokszor zavaros elképzelésekkel - és főleg az apokrif irodalom által közvetített gnosztikus-manicheus-bogomil nézetekkel. (15) Kezdett tehát kialakulni egy - keresztény elemekkel egyre nagyobb mértékben bővülő - újabb világkép, amely a néptömegekben - hangsúlyozza ki A. P. Ščapov -, a 13-14. században még mindig mitologikus volt. (16) A pogány és a keresztény világmagyarázat egymásba olvadásának folyamatában jöttek létre a keleti szlávoknál az egyházi népének, amelyek tehát a következő forrásokból táplálkoztak: pogány mítoszok, valamint a keresztény egyház kanonikus és apokrif eredetű alkotásai. A keleti szlávok mítoszai olyaténképpen írták le a világot, mint ahogyan ezt a finnek eposza, a Kalevala (17) teszi, valamint a skandináv mitológia Verses Eddája. (18) A szinkretista tudatformában gyökerező nagyorosz egyházi népének közül a "Mélységek könyve" ("Golubinaja kniga") elnevezésű alkotások ábrázolják a világot a legkomplexebb módon. A "Mélységek könyvéhez" tipológiaiilag igen közel áll a legrégebbinek tartott eddikus vers: a "Völva jóslata" ("Völuspá"). (19) A mitológiai világlátás szemüvegén keresztül mindkét ének teljes egészében modellálja a világot (a három kozmoszt), ámbár igen tömörített formában. Míg a "Mélységek könyve" a keresztény-pogány szinkretista tudatforma alkotása,

addig a "Völva jóslata" teljes egészében az archaikus mitologikus világkép talajából nőtt ki. Anižkov véleménye szerint az egyházi népének a keresztény Rusz létrehozóinak, azaz az "új emberek" klasszikus költészetének maradványai, ezen költészet legutolsó fejlődési szakaszának termékei. (20) A mitológiai költészet utolsó fejlődési szakaszában az énekek, miután összeolvadtak bennük a pogány és a keresztény elemek, már új formában jelentkeztek, s ettől az időtől kezdve a "duchovnye stichi" ("egyházi népének") néven ismeretesek. (21)

Az orosz folklorisztikai kutatások szerint az egyházi népének elterjedési területe nagyjából az egyéb epikus énekekével esik egybe, vagyis az úgynevezett orosz északon jegyezték fel túlnyomó többségüket. Ju. A. Novikov, az 1950-60-as években az orosz északon (Arhangelszk-területi Kargopoli járás kiterjedt vidékein) végzett gyűjtési expedíciók anyagát elemelve, amelyek meglepően gazdag élő népének-hagyomány jelenlétét bizonyították, egyebek között arra is rámutatott, hogy a mai előadók mindannyian a paraszti közegekből kerülnek ki. Novikov közli továbbá, hogy az északi vidékeken mostanság is énekel még olyan öregek, akik jól emlékeznek a vándorló, énekes koldusokra ("kaliki perechožie"). S bár a "népi" énekesek ezen fajtája már régen kihalt, ennek ellenére a folkloristák gyakran találkoztak az 50-60-as években olyan adatközlőkkel, akik kijelentették, hogy ők maguk vagy nagyszüleik ezektől a koldusoktól tanulták az énekeket. (22) A vándorló, énekes koldusok csak későbbi, másodlagos hordozói az egyházi népéneknek. A "kaliki perechožie" típusú énekesekről, úgy vélem, csak akkor kaphatunk valamelyest is hű képet, ha tevékenységüket történeti fejlődésükben vizsgáljuk, napjainktól egészen a Kijevi Rusz időszakáig visszemenve az időben. Szükségesnek látom továbbá azt is meghatározni, hogy milyen helyet foglaltak el ezek az énekesek a keresztény Keleten és Nyugaton a középkor folyamán egyaránt meglévő egyetemes, nagyméretű - és ma is élő - zarándokmozgalomban. Annál is inkább, mert az énekesek megnevezésére szolgáló szavak jelentésmagva: zarándok, vándor. Így például megállapítható, hogy a nép körében leggyakrabban használt "kaliki perechožie" kifejezés "kalika" szava "vándor, zarándok, koldus, aki egyházi népéneket énekel" jelentésben a zarándokok speciális lábbelliének elnevezéséből ered (kgör. kalikia tsz. (lat. caliga + calceus), amely lábbellit a szent helyekre való gyalogláskor viseltek. (23) Akárcsak a többi zarándoklatot gyakorló vallásban - mutat rá P. A. Sigal -, a kereszténységben is a gyaloglás a vezeklés egyik elsődleges formája, sőt az idevágó szövegek némelyike azt hangsúlyozza, hogy a zarándoklatot nemcsak gyalog, hanem mezítláb kell elvégezni. Tulajdonképpen "mezítlábas" gyaloglásként értelmezhető a nyitott saruban való gyaloglás is. (24) A "kalika" szó az elmaradhatatlan "perechožij" ("vándorló") jelzővel társítva leginkább a népköltészet alkotásokban, például a bylinákban fordul elő a zarándok megnevezéseként. (25) A nép számára bizonyára nem volt érthető a görög-latin "kalika" szó, ezért tehette mellé - úgy gondolom -, a "perechožij" jelzőt. A jelző nélküli "kalika" szó "zarándok" értelemben a hivatalos irodalomban (évkönyvek, egyházsabályzat) igen gyakran használatos. (26) Anižkov megpróbált tipológiai párhuzamot keresni a "kaliki perechožie" típusú keleti szláv énekesekre

vonatkozólag, s ezt a párhuzamot a francia középkor epikus költeményeinek, a chansons de geste szerzőiben-előadóiiban vélte föltedezni. Ezek a zsonglőr-klerikusok, zsonglőr-zarándokok kolostorról kolostorra vándoroltak, és epikus költeményeikhez az anyagot kolostori eredetű legendákból merítették. (27) Aniĉkov feltételezi továbbá, hogy a zsonglőr-zarándokok énekei eredetileg azok oktatására és lelki épülésére voltak szánva, akik végeztek már zarándoklatot, vagy egyszer majd el szeretnének menni, illetve otthonról ki nem mozdulva szívesen hallanának a zarándoklás közben látható szent helyekről. Az idők folyamán ez az elgondolás törést szenvedett és feledésbe merült. Az énekekben ezután a nemzeti múlt mondaszerű és történelmi eseményei nyertek megfogalmazást. (28)

Az orosz társadalomban az éneklés és a zenélés mestereinek-művészeinek három fajtája különíthető el: 1. "skomoroch"-ok, a pogány múlt legtipikusabb képviselői, 2. udvari énekesek (a družina-költészet művelői), 3. és a "kaliki perechožie" típusú énekesek. A pogány múltból származó különféle énekestípusokkal szemben tanúsított toleráns, még az új szellemiségben történő átnevelésüket is célul kitűző magatartás jól mutatja a keresztény egyház elasztikus missziós stratégiáját a Kijevi Ruszban. A fejedelmi udvarokban - és nagyon gyakran a kolostorokban is - a kereszténység felvételét követően továbbra is mindenhaposak voltak a lakomázások. Ez a szokás egyértelműen a pogány világszemléletben gyökerezik. (29) A keresztény egyház a kijevi oroszoknál kénytelen volt eltérni a fejedelmi kíséret tagjainak, a družinnikoknak a szertartásos lakomáit, s csak az evés-ivás és az éneklés-zenélés keresztény szellemben történő megrendszabályozásáról lehetett szó. Ezekben a lakomákban ott találjuk: 1. a világiakat, azaz a fejedelmi udvarok népét, 2. a papság és a szerzetesség képviselőit, 3. és az orosz társadalom mindhárom énekestípusának alakjait is. A pogány szokásokat őstöröző egyházi intelmek és prédikációk nem a lakomák megszüntetésére buzdítanak, hanem csak a mértéktelenséget, a pogány tobzódást ítéli el - hívja fel rá a figyelmet Aniĉkov. (30) Ezek a leleplező írások csak a "szórakoztató emberek", azaz a skomorochok ellen irányulnak, és nem említik meg a fejedelmeket dicsőítő énekeseket, mint amilyenek Bojan vagy az Igor-ének költője lehettek. (31) Aniĉkov úgy vélekedik - és feltevésének helyt kell adnunk -, hogy ezeken a lakomákban feltétlenül elhangzottak a "világiak által alkotott zsoltárok", amelyeket az egyházi népének, a "duchovnye stichi" prototípusának tekinthetünk. (32)

A kanonizált egyházi irodalom alkotásai mellett a Kijevi Ruszban az apokrif elbeszélések jelentős mértékben hozzájárultak a keresztény világnézet meghonosításához. (33) Hasonlóan fontos szerepet játszottak ebben a vonatkozásban az egyházi népének. Hordozó-rétegüknek az orosz egyház az énekek által kifejtett bizonyos tanításközlést is engedélyezett - mutat rá Aniĉkov -, de csak addig, ameddig az új tanok gyökeret nem vertek. A későbbi időkben ezek az énekesek az egyházi körök által már csak megtűrt személyek: tevékenységüket, amely nem egyházi ugyan, de azért nem keresztényietlen, csak mint vándorló, énekes koldusok fejthetik ki. (34) Ők lettek a nagyorosz egyházi népének másodlagos hordozói-előadói. A kijevi idők elsődleges hordozó-rétegére pedig sűrű homály

borult. Véleményem szerint az orosz nyelv "kalika" ("zarándok, vándor, koldus, aki egyházi népénekeket énekel") és "kaleka" ("nyomorék") szavai ekkortájt válhattak egymás szinonimáivá. Fasmer közli, hogy a két szót etimológiailag általában azonosnak tartják. (35) VI. Dal' is rámutatott, hogy a két elnevezést összekeverték. A "kaleka" szó jelentése nála: "megcsonkított vagy nyomorék ember, akinek hiányzik valamelyik testrésze, sánta, vak... stb., betegség vagy baleset következtében vagy így született". Dal' a két szó jelentésbeli összekeverésének okát abban látja, hogy ez vagy kiejtésbeli hasonlóság miatt történt, vagy pedig a "hős" zarándokra ("kalika") a következő jelentésben alkalmazták a "kaleka" szót: "alázatosan kolduló". (36) P. Bessonov folklorista a "kalika" és "kaleka" szavakat szinonimaként használja. A "kaliki perechožie" kifejezést így magyarázza a "Kaleki (!) perechožie" című kiadványában: "zarándokok, nyomorékok, vakok és más, hozzájuk hasonló emberek". (37) Dal' fejtegetését a "kalika" és a "kaleka" szavak jelentésbeli összemosódását illetően elfogadhatónak tartom, de ezen okfejtés véleményem szerint feltétlenül kiegészítésre szorul. A középkorban zarándoklatra indulókat többféle ok vezérelhette. A "szent" és "kegyes" zarándoklatot végzők (ide sorolom a "kalika"-k csoportját) a szentek közbenjárását szerették volna kieszközölni, de főképp a hosszú és nem veszélytelen utazás személyes aszkézise révén (zarándoklás=asketikus "hóttett") elnyerhető üdvkeresés jellemezte őket. A középkori zarándoklatok motívumrendszerében van egy másik szint is, amikor az embereket a csodák iránti érdeklődés és az ereklvők gyógyító erejébe vetett hit csábítja a zarándokútra. A "kegyes" zarándokoktól eltérően sok más, különböző betegségekben szenvedő társuk viszont (ide sorolom a "kaleka"-k csoportját) testi gyógyulást remélt az utazástól. Mind a "kegyes" zarándokok, mind a gyógyulást keresők a szent helyekre vezető hosszabb vagy kevésbé hosszú úton himnuszokat és indulókat énekeltek. Szokás volt a kegyhelyen is az ének/és: felhangozhattak egyházi és világi énekek is. (38) A "kalika" ("zarándok") és a "kaleka" ("nyomorék") kifejezések véleményem szerint a zarándoklatok motívumrendszerének más-más szintjét jelölik: a "kegyes", illetve a gyógyulás céljából végzett zarándoklatot. A két szó szinonimaként való használatát az tette lehetővé, hogy mindkét zarándoklatpus tevékenységében vannak hasonló mozzanatok: vándorútra indulnak, útközben és a kegyhelyen énekelnek, és Isten nevében kéregetett egészséges és nyomorék, szegény és gazdag. Nem feltételezhető, s erre semmilyen utalást nem találtam eddigi kutatómunkám során, hogy a nagyorosz egyházi népénekeket, illetve ezek prototípusait a fejedelmi udvarok lakomáin előadó énekesek vakok, nyomorékok lettek volna. Ezen énekek elsődleges hordozó-rétegét, úgy vélem, csak a "kaliki" szóval jelölhetjük. Attól az időtől kezdve, amikor az egyház már nem igényelte a zarándok-énekesek tanítóskodását, az "új emberek" ezen csoportjának helyére fokozatosan a vándorló, énekes koldusok kerültek, akik az esetek többségében vakok, nyomorékok voltak. Az októberi forradalom előtti Oroszországban ezek a vándor, kolduló énekesek még sajátos színlírtot alkottak. Ők továbbra is az egyház "ügynökei" voltak, s faluról falura, egyik vásárról a másikra járva igyekeztek meghonosítani, illetve megerősíteni a néptömegek tudatában a keresztény vagy többnyire keresztény nézeteket Istenről, a szent

vértanúkról. (39)

A nagyorosz egyházi népénekek vonatkozásában a mitológia—kutatás szemszögéből végzett vizsgálódásomhoz V. Varenčov és P. Bessonov ma már történetinek tekinthető népköltészeti kiadványai szolgáltattak forrásanyagul. (40) Az énekek tartalmi átvilágításakor elsősorban annak kiderítésére törekedtem, hogyan egyesítette a középkori orosz ember tudata a pogány és a keresztény - kanonikus és apokrif - kultúra aspektusait; fokozott figyelmet szentelve az átmenet problémájának; a különböző világképek transzformációjának és egymásba ágyazódásának. A magyarországi folklorisztikai kutatások idevonatkozó eredményeit figyelembe vettem munkám során: nevezetesen Erdélyi Zsuzsanna gyűjteményes kötetét az archaikus népi imádságok területéről (41) és Kríza Ildikó tanulmányát a legendaballadákrol. (42) A népénekekben felsejlő pogány kori elemek, illetve pogány keresztény szinkretikus nézetek kiszűréséhez és jobb megértéséhez szükségesnek láttam bevonni elemző munkámba a finn és a skandináv mitológia egy-egy gyöngyszemét: a Kalevalát és a Verses Eddát. Az egyházi népénekek léte egyébként nem köthető csak az orosz kultúrához vagy csak a szlávssághoz: európai hagyomány, kereszténységhez tapadó általános folklórjelenség. Magyarországon a nagyorosz egyházi népénekek alig-alig ismertek. A keleti szláv folklórnak ez a területe a hazai szakirodalomban csak hivatkozások és utalások formájában szerepel (lásd Erdélyi Zs. és Kríza I. munkáit). Ebben a témakörben megjelent, és az elkövetkező időkben napvilágot látó tanulmányaim ennek következtében a szakmai közélet érdeklődésére tarthatnak számot.

Jegyzetek:

1. A témával kapcsolatos kutatómunkám eddigi eredményeiről lásd: Orosz György, A Kijevi Rusz ideológiai arculata. A miskolci Herman Ottó Múzeum Közleményei 26 (1989), 213-218. Miskolc.; D'Örd 'Oros. Pravoslavno-jazyčeskij religioznyi sinkretizm v Kievskoj Rusi. Studia Russica XIII (1989), 151-172.; Orosz 1990 - Orosz György, Apokrifák és vallásos népénekek kölcsönhatása (Pogány és eretnek nézetek továbbélése a Kijevi Rusz keresztény hitre térését követő időkben). Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis 12/E. 123-136.
2. Lásd a "Mélységek könyve" ("Golubinaja kniga") és a "Jeruzsálemi tekercs" ("Jerusalimskij svitok") című énekeket.
3. Nevezetesen a "Fedor Tiron" és a "Bátor Jegorij" ("Jegorij Chrabryj") című népénekek tartalmaznak iniciációra utaló motívumokat.
4. Lásd ezzel kapcsolatban a "Jeruzsálemi tekercs" elnevezésű énekeket. Vö. még: V. L. Komarovič, Ku'lt roda i zemli v knjažeskoj srede XI-XIII vv. V kn.: TODRL, t. 18. Str. 84-104. Moskva-Leningrad, 1980.
5. Lásd az "Istenanya álma" ("Son Bogorodicy") c. énekeket. Ezt a kérdést részletesen tárgyalom "Az >> Istenanya álma << típusú nagyorosz egyházi népénekek funkcióiról a mágiaiban" című tanulmányomban (megjelenés alatt).
6. Például a "Tizenkét péntekről" ("O dvenadcati pjatnicach") c. énekekben.
7. Fedotov 1936 - G. Fedotov, Stichi duchovnye. Str. 9. YMCA-Press Paris.
8. i. m. 8, 140-141.
9. Lásd Cerkovnyj ustav Vladimira. V kn.: Je. Je. Golubinskij, Istorija ruszskoj cerkvi: T. I. Str. 626. Moskva, 1904.
10. Fedotov 1935, i. m. 8-9.
11. i. m. 6.
12. i. m. 6.

13. Nikol'skij 1983 - N. M. Nikol'skij, Istorija russkoj cerkvi. Str. 21-22. Moskva.; B. D. Grekov, Kievskaja Rus'. Str. 384. Moskva. 1949.
14. Aničkov 1914 - Je. V. Aničkov, Jazyčestvo i drevnjaja Rus'. Str. 305-307. Sankt-Peterburg.
15. Ščapov 1906 - A. P. Ščapov, Sočinenija v 3-ch tomach. T. 1. Str. 52. Sankt-Peterburg. Lásd még Orosz 1990, I. m. 136.
16. Ščapov 1906, I. m. 42.
17. Kalevala. Fordította Nagy Kálmán. Budapest, 1975.
18. Die Edda. Nach der Helienschrift des Brynjolfur Sveinsson in der Übertragung von Karl Simrock. Berlin, 1987.
19. I. m. 7-15, 274-275.
20. Aničkov 1914, I. m. 218.
21. Varencov 1860 - V. Varencov, Sbornik russkich duchovnych stichov. Str. 3-5. Sankt-Peterburg.
22. Ju. A. Novikov, K voprosu ob evoljucii duchovnyh stichov. Russkij Fol'klor XII /1971/. Str. 210-211.
23. Fasmer 1986 - M. Fasmer, Etimologičeskij slovar' russkogo jazyka v 4-ch tomach. T. 2. Str. 187. Moskva.; Fasmerhez hasonlóan Vladimir Dal' is valészírnűnek tartja, hogy a "kalika" szó a zárándokok lábbelljének elnevezéséből, a lat. "calica"-ból ered, melynek jelentését Dal' így adja meg: "bőrdarab, amelyet a lábfel felső részén szíjjal kötnek meg". (Lásd Dal' 1955 - VI. Dal', Tolkovij slovar' živogo velikorusskogo jazyka v 4-ch tomach. T. 2. Str. 78. Moskva)
24. Sigal 1980 - P. A. Sigal, Isten vándorai. 61. Budapest.
25. Golubinskij 1904, I. m. 874; Varencov 1860, I. m. 5.
26. Varencov 1960, I. m. 5.
27. Aničkov 1914, I. m. 197-199, 207-208.
28. I. m. 198-199.
29. I. m. 205-224; Lásd még: A. J. Gurevics, A középkori ember világlképe. 188-209. Budapest, 1974.
30. Aničkov 1914, I. m. 180, 182, 189.
31. I. m. 206-207.
32. I. m. 218.
33. Orosz 1990, I. m. 136.
34. Aničkov 1914, I. m. 215.
35. Fasmer 1986, I. m. 187.
36. Dal' 1955, I. m. 78-80.
37. Bessonov 1861-1863 - P. Bessonov, Kaleki perechožie. Sbornik stichov i issledovanie. V 2-ch tomach. T. I. Vyp. 1. Str. 1. Moskva.
38. Vö. ezzel kapcsolatban: Sigal 1980, I. m. 37-39, 43-44, 52-53, 64, 71-72, 80-88.
39. S. A. Kamenev, Cerkov' i porsveščenie v Rossii. Str. 188. Moskva, 1930.
40. Varencov 1860, I. m., Bessonov 1861-1863, I. m.
41. Erdélyi Zsuzsanna, Hegyet háigék, lötöt lépék. Archaikus népi imádságok. Budapest, 1976.
42. Kríza Ildikó, A legendaballada. Epikai-lírai alkotások az irodalom és a folklór határán. Budapest, 1982.

UDVARI ISTVÁN

TÁRSADALOMTÖRTÉNET ÉS NYELVÉSZET ÉRINTKEZÉSI PONTJAI

(A MÁRIA TERÉZIA-FÉLE ÚRBÉRRENDEZÉS ANYAGA ALAPJÁN)

A nyelvi interferencia kutatása nemcsak szűkebb értelemben vett nyelvészeti problémákat vet fel, hanem történeti, néprajzi és szociolingvisztikaiakat is. Hogy kellő mélységgel és árnyaltsággal tárhassuk fel a nyelvi interferenciát, aminek leglényegesebb hordozói a jövevényszavak, a nyelvet a társadalom egészével kell szembesítenünk, értékelnünk kell az interferenciában levő népek, népcsoportok teljes történelmi és társadalmi folyamatát, és különös tekintettel kell lenni a nyelvi kapcsolatok természetes közegeire.

Előadásomban a Mária Terézia korabeli szlovák nyelvű paraszti bevallások¹ adatai alapján a Tokaj-Hegyalján tetten érhető magyar-szlovák és magyar-ruszin nyelvi érintkezés hátterét kívánom megvilágítani. Nem a nagy történelmi eseményekről szölok, hanem a hétköznapiakról. Az oszmán török hódítás következtében Magyarországon kiesett a szőlőtermelésből az addig legjobbnak tartott szerémségi bórvidék, így a XVI. század végére Tokaj-Hegyalja lett a magyar szőlőtermelés legfontosabb tájegysége. A szőlőmunkát bérért végző munkások mellett számolni kell az itt robotmunkát végző idénymunkásokkal is. A kérdés interest-nikus vonatkozásai azért izgalmasak, mert a viszonylag kis területű magyar népességű Tokaj-Hegyalja mintegy három évszázadon át valóságos kohója volt a különböző népi kultúrák és nyelvek kölcsönös egymásra hatásának. Nézzünk néhány konkrét adatot. 1772-ben Zemplén megye 80-85 szlovák és ruszin közösségből végeztek bér- és robotmunkát Tokaj-Hegyalján, továbbá mintegy 20 község lakói fuvaroztak bort innen Lengyelországba. A hegyaljai Sátoraljaújhely piacait, vásárait 28 szlovák illetve ruszin község lakói látogatták. Abaúj megyének 30 szlovák közösségből végeztek bérért szőlőmunkát Tokaj-Hegyalján, s mintegy 20 köz-

ségből jártak vásárra e régióba. Szepes megye 11 szlovák, ruszin községében említették meg, hogy lakói hegyaljai bor fuvarozásával pénzt kereshetnek. Mária Terézia korában több mint 20 szepességi faluból jártak Hegyaljára urdolgában (robotban) szüretelni, bort szállítani. Az Abaúj, Szepes, Sáros és Zemplén megyei szlovák jobbágyok tömeges Tokaj-hegyaljai munkavállalásával is magyarázom, hogy a keletiszlovák nyelvjárásokban lényegesen több hungarizmus van, mint a közép- és nyugatszlovák dialektusokban.² Egyértelműen a Tokaj-Hegyalján végzett szőlőműveléssel és borgazdálkodásra vonatkozó szókincsrétege eltér a többi szlovák nyelvjárástól.³ A Tokaj-Hegyalján tömeges bér- vagy robotmunkát végző ruszin, szlovák parasztek nyelvéből ruszin, szlovák szavak kerültek az itt élő magyar lakosság nyelvébe.⁴

A fenti példákkal, azt hiszem, meggyőzően mutattam be, hogy a szóbanforgó szlovák nyelvű paraszti bevételek adekvát képet nyújtanak a szlovák-magyar és ruszin-magyar nyelvi érintkezés természetes közegeiről. A fentiekhez ha hozzátesszük, hogy a bevételek részletesen szólnak a vásározó helyekről⁵ és sok esetben a pénzkereseti lehetőségekről is, akkor még inkább meggyőződhetünk forrásunk hasznosíthatóságáról és értékeiről. A bevételek szövegei pedig olyan nyelvi anyagot nyújtanak az érdeklődőknek, amelyen keresztül a szlovák-magyar nyelvi interférenca közvetlenül is tanulmányozható. Forráscsoportunkban magyar lexikai elemek viszonylag ritkán szerepelnek. A fassikból elénk táruló kép összhangban van a szlovák hivatali írásbeliség egyéb dokumentumainak tanúságával. A ruszin és szlovák jobbágyok, zsellérek kilenc kérdőpontra adott válaszát minden jel szerint szlovák-magyar kétnyelvű összeírók, jegyzők vetették papírra. A bevételek lejegyzése azonban nem népnyelven történt, hanem a korabeli bohémizált szlovák hivatali írásgyakorlat normáinak megfelelően.⁶

Jegyzetek

1. Az úrbérrendezés szlovák vonatkozásairól ld. Rebro Karol: Urbárska regulácia Márie Terézie a poddanské úpravy Jozefa II. Bratislava, 1959; Udvari István: A Mária-Terézia-féle úrbérrendezés szlovák nyelvű dokumantumai (Slovenské dokumenty urbárskej regulácie Márie Terézie). Vasvári Pál Társaság Füzetei 4. Nyíregyháza, 1991.
2. Vö. Király Péter: Die ungarischen Lehnwörter einer ost-slowakischen Gemeinde. Studia Slavica 10 (1964) 221-236; 11 (1965) 95-107.
3. Ld. šejtalov, garadica, fat'uch, borhaz, firt, čutka, lōra, murca, hordov, antalok, dugov, korčule, vinclir, šajtovac, preš, terkel', lopov stb. szlovák szavakat.
4. Vö. pl. Kniezsa István: A magyar nyelv szláv jövevényszavai. I. Budapest. 1955. 434.
5. Vö. Takács Péter - Udvari István: Adalékok a 18. századi zempléni vásárok és a vásározó zempléni lakosok történetéhez. Herman Ottó Múzeum Évkönyve XXVII (1989) 359-381.
6. Részletesebben ld. Udvari id. mű. 10-27. old.

BÉLTEKI ZOLTÁNNÉ

EMBER ÉS TÖRTÉNELEM A KIRGIZ NÉP HŐSI EPOSZÁBAN

A magyar olvasó számára ismerősen cseng az Iliász és az Odüsszeia, az Aeneis, a Gilgames vagy a Mahabharáta, A tigrisbőrös lovag, az Igor-ének vagy a Nibelung-ének, de vajon mit, mennyit tudunk a kirgiz nép mondáit, ősi dalait, meséit és mítoszait magába foglaló hősi eposzról, a Manaszról, melyet méltán neveznek a "kirgiz költészet óceánjának"⁶, s mely terjedelménél fogva felülmúlja a világirodalom szinte minden mondáját, hősi énekét, eposzát?

A méltatások, kritikák zöme érdeklődéssel fordul e távoli világ felé, keresve-kutatva azt az ősi gyökeret, melyből erednek az ajtmatovi próza sajátos jegyei: "... a nagy szenvedélyű, tiszta érzelmű, kissé romantikus színezetű hősök, színekben pompázó festőiség, keleties veretű költőiség és szárnyaló pátosz, újra és újra felzendülő zene ..."⁵ Ezek kapcsán ismét hallunk, olvashatunk a Manaszról. Majd 1979-ben, az Európa könyvkiadónál több évtizedes hiányt pótolva megjelenik "Manasz kirgiz hősének" címmel egy válogatás², egy csokorra való a hatalmas terjedelmű, számunkra eddig ismeretlen eposzból Bede Anna fordításában.

Jelen tanulmány igyekszik betekintést nyújtani az olvasónak a kirgiz nép e csodálatos kincsestárába, de keretei nem teszik lehetővé, hogy a történeti és általános ismertetésen túl mélyebb elemzésbe bocsájtkozzunk, sőt semmiképpen sem íródik egy kirgiz irodalomtörténet pótlásaként. A Manasz a kirgiz népköltészet nagyszűrű alkotása és a világirodalom folklórkincsének is szerves alkotórésze. "A világirodalomnak közös nyelve van, fegyvertára és kincsesháza ...", írta Babits Mihály, s ebbe a közös nyelvbe, ebbe a kincsesházba beletartozik a Manasz is.

A kirgiz népnek írott történelme nincs, múltja homályba vész.

A Manasz jelenti számukra a múltat, a történelmet, az összetartozást, művésziileg gyönyörű, igaz formába öntve a kirgiz nép életének minden lényeges mozzanatát: a régi hazát az Altájban, a vándorlást az új hazában, s a harcokat annak megtartásáért.

Ez a hatalmas hősi eposz a feltevések szerint a XII-XIII. századra alakult ki, de gyökerei sokkal régebbi korokba nyúlnak vissza. egyes feltételezések szerint a Manasz az időszámításunk után 840-ből származik, vagyis kb. 1150 éve áll fenn. Egyet viszont teljes biztonsággal állíthatunk, hogy a "kirgiz nagyhatalom"⁵ idején jött létre, s azt az állapotot tükrözi.

Több évszázadon át uralkodott, élt a nép költészetében a Manasz, de leírva szinte napjainkig nem volt, még kirgiz nyelven sem. Azok a költő-dalnokok, akik emlékezetükben megőrizték, formálták e mondavilágot, szinte mind kihaltak.

Az utolsó klasszikusnak nevezhető "manaszcsi" (a Manaszt előadó költő-dalnok) a Szajak törzsbeli Szahimbaj, a Mojnok nemzetségből származó Orozbak fia. Több mint hatvan évvel ezelőtt egy tanítónak kezdte el diktálni a kirgiz hőseposz, a Manasz sorait. 4 év alatt 250 ezer sort mondott el, azaz kétszer akkora terjedelmű eposzt őrzött az emlékezetében, mint a monumentális perzsa Sahnámé Firduszi eposza és tizenhatszor nagyobb a Szahimbaj féle Manasz, mint az Iliász.

Ez a 250 ezer sor azonban korántsem a teljes eposz. Szahimbaj 1926-ban meghalt. Az egész epopeia több mint 400 ezer sor.

A Manasz második, de már teljes variánsa a még ma is élő manaszcsitól, Szajakbaj Karalajevtől származik, összterjedelme 416.744 sor.

Található még feljegyzett anyag Sapak Rizsmengyijev és Moldobaszan Muszuljmankulov manaszcsiktól is. Ma már a Kirgiz Tudományos Akadémia tudósai gondolják a Manasz-kutatásokat.

A Manasz néhány énekének első feljegyzője és a Manasz-kutatás úttörője a múlt század nagy turkológusa, Radlov volt, majd Csokan Valihanov nevéhez fűződnek ezek a kutatások. Az 50-60-as évektől nagyon sok kutató foglalkozik az eposszal folklorisztikai, irodalmi, néprajzi, nyelvészeti, történeti szempontból, melyek közül elsősorban a történeti kutatások emelkednek ki. A kutatók között olyan nagyságok vannak, mint Zsirmunszkij, a tudós kazah író Auevov,

Bogdanova, Berkova, Malikova, Tokombajeva, Szödökbekova, Junuszaliev.

A Manasz a kirgiz nép számára az igaz hazaszeretet és a nemzeti büszkeség szimbóluma. A Magashegyi pásztorok Manaszban és negyven vitézében látták őseiket, az ő győzelmeik és vereségeik jelentették számukra a múltat, a történelmet, az együvértartozást. Éppen ezért alig, vagy egyáltalán nem akad olyan kirgiz (főleg az idősebbek között), aki legalább nagyvonalakban ne ismerné a Manasz tartalmát, és nem ritka, hogy egész részeket tudnak belőle kívülről. Egyformán vonatkozik ez a városokban, avagy az aulokban élő kirgizekre.

A belső-ázsiai epikus költészetben nem szokatlan módon, több generáció tetteit mesélik el Manasz vitézről, fiáról Szemetejről és annak fiáról Szejtekről. A róluk szóló énekek terjedelmes trilógiát alkotnak és számos variánsban élnek a kirgiz nép ajkán. A kirgiz TA birtokában egyes részek 35 variánsa is megtalálható.

Manasz, a mind a szerint kirgiz kán volt, hatalmas erejű vitéz, okos hadvezér és nagy hódító. A valóságban nem élt, nem létezett. A kirgiz nép képzeletvilágában élő minden szép, nagy, erős, hatalmas megtestesítője, mondai hős, akit a nép képzelete és fantáziája szült, felruházva mindazokkal az emberfeletti tulajdonságokkal, amelyekkel e nép képzeletében egy hősnek rendelkeznie kell. De ha Manasz csak ennyit jelentene, ezzel még nem vált volna a kirgiz nép legnagyobb mondai hősévé.

A nép hitében és képzeletében ő a megtestesítője annak a nagy hadvezérnek és államférfinak, aki képes volt arra, hogy egyesítse a sokszámu kis ellenségeskedő nemzetséget és megindítsa ezzel népe nemzetté kovácsolódását, megalkossa birodalmát és váljék egy személyben határainak őrzőjévé és védelmezőjévé. Ez teszi Manaszt a kirgiz nép legnagyobb hősévé.

A Manasz a maga gazdagságával nemcsak történeti vonatkozásban lehet érdekes számunkra, hanem megismerhetjük belőle a kirgiz nép örömét, bánatát, hétköznapi életét, szokásainak hű leírását: az álmofejtést, a gyermekszülést, a fiúszülöttről hírt hozó megjutalmazását, a névadást, a leánykérést, az ázsiai népeknél szokásos menyasszonyváltságot (kelim), a férjét gyászoló asszony siratóénekeit, az ünnepi versenyjátékokat stb.

V. M. Zsirmunszkij szerint az eposzban négy egymástól világosan elkülönülő vonalat lehet megkülönböztetni:

1. életrajzi elemek (születés, gyermekkor, nősülés, halál),
2. leszámolás a nemzetség tagjaival és a vazallusokkal,
3. a békés élet képei (népi ünnepek, lakomák, ünnepi versenyjátékok),
4. Manasz hadjáratai.

A négy közül választhatnánk bármelyiket, de hogy emberközel-ségben érezzük az egykori hősöket, ebben a tanulmányban figyelmünket az életrajzi elemekre irányítottuk, természetesen a tel-jesség igénye nélkül válogatva.

A Manasz születését és gyermekkorát leíró epizódban sok olyan elem található, ami a néphagyományban és népmesékben széles-körűen elterjedt: az öreg szülők addig imádkoznak, míg csoda tör-ténik és megszületik a nem mindennapi gyermek.

A szülők csodálatos álma - a hős megszületésének az előreve-títése, - nem ritka a népmesékben, legendákban sem. Az álomfejtés a törzs, a nemzetség véneinek megtisztelő feladata itt is.

Manasz anyja pedig álmában a csodálatos almból eszik, ami a termékenység, a megfogantatás szimbóluma. Ilyen ősi előjel az is, hogy Csijirdi, Manasz anyja egy napon:

"Enném - mondja - tigris szívét

Ezen kívül más semmijét".

A tigris szíve a néphit szerint erőt, férfiasságot ad a szü-letendő gyermeknek. Hasonló jelenséggel találkozunk a kazah e-poszban, ahol a hős Sora-batir édesanyja, terhessége idején o-roslánhúsra éheznek meg. De még a skandináv mondákban is találko-zunk ilyen példával, mikor Ingiald király fia, Aununda, aki gyer-mekkorában végtelenül félnék volt, miután megette az oroszlán szívét, bátor és félelemtől nem ismerő vitéz lett. Frezer etnográfus szerint "Asszám bennszülöttei, a mirák, előszeretettel fo-gyasztják a tigrishúst, ami kizárólag férfieleddel, mert a harco-soknak erőt és bátorságot nyújt".⁷

A roppant nehéz, természetellenesen hosszadalmas, fájdalmas szülés is jelent valamit - nem mindennapi gyermek, dalia, hős születik. Az anya szenvedése, kinja oly megrázó erővel és reali-tással van leírva, hogy az olvasó megfeledkezik arról, hogy egy

többévszázados történetet olvas.

A rendkívüli gyermek gyönyörűen növekszik, de nem mint egy minden jó tulajdonsággal felruházott kis szent, hanem eleven hús-vér gyermekként, zabolátlan vásott csínytevőként.

Mikor felcseperedik, az- apja a Csong Dzsindi álnevet adja neki és egy juhászhoz küldi, hogy az nevelje, mert a kalmük kánok halálra keresik. Az ifjú a juhásznál negyven fiút vesz maga mellé játszótársnak, s velük egyre komolyabb kalandokba bocsájtkozik. A fiatal hős vakmerő tettei arra kényszerítik a régi hazájukból az Altajba űzött kirgizeket, hogy újra felvegyék a harcot elnyomóikkal, a Kina szolgálatában álló kalmükökkel. Más kirgiz törzsek is csatlakoznak Manaszhoz, aki legyőzi a kalmüköket, csak egy marad közülük, aki a hírt megviszi Esszen kánnak. További sikeres csaták után egyre többen csatlakoznak Manaszhoz, aki összegyűjti és a Tien-San völgyeibe vezeti vissza népét, ahonnan apáik idején a kinaiak és kalmükök elűzték őket. A fiatal Manaszt a kirgizek kánjukká választják, s ezzel végetér Manasz "gyermekkora".

Hadjáratai, hódításai során két asszonyt is szerzett magának, de ezek ágyasok, rabnők voltak, Manasz viszont "törvényes" feleségre vágyik, akit nem erőszakkal szerez, hanem a szokásokhoz híven apját küldi el hozzá leánynézőbe és menyasszonyváltásgot, kalimot fizet érte. Manasz Kanikejt nézi ki magának, a tadzsik Temir kán leányát Buharából. Az apa megkéri fiának Temir kán lányát. Végül is Kanikej boldog és hű felesége lesz Manasznak, a férjnek társa, segítője és bölcs tanácsadója a hadvezérnek.

Az egyik legelterjedtebb változat szerint Konurbaj, Manasz legnagyobb ellensége rajtaüt a védtelen hősön "namáz" (a nap különböző szakaiban mondott muzulmán ima) idején és mérgezett nyillal halálos sebet ejt rajta. Seregét visszavonulás közben szétverik, ő maga pedig csak később hal meg Kanikej karjaiban, miután hazatért Talasz földjére. Ég és föld, ember és állat háborog és remeg a fájdalomtól: Manasz meghalt!

Kanikej siratja árva, hathónapos fiát, elveszett boldogságát, s örökre elvesztett férjét. Mikor enyhül a bánata mauzóleumot építtet és ott helyezi el Manasz testét örök nyugalomra. Talasz völgyében, délre az ősi Talasz várostól (ma Dzsembul) ma is áll az ódon mauzóleum, amit a mai feltételezések szerint a XVI. sz. első

felében építettek.

Manasz temetésével és a mauzóleum építésével végződik az eposz életrajzi elemekkel teli része. De a néphit képtelen volt belenyugodni legnagyobb hősük igazságtalan és tragikus halálába. Mesevilágában dédelgeti, nevelgeti, védelmezi Manasz fiát, Sze-metejt, akit bajnokká nevel, s aki majd újra egyesíti a kirgiz népet és megbosszulja apja halálát. De ez már a trilógia második részének története.

S végezetül még annyit, hogy ez a rövid tanulmány nem pótolja mindazt a hiányt, ami a Manasz-szal kapcsolatos ismereteinkben mutatkozik, de hozzájárulhat ahhoz, hogy fölkeltsse figyelmünket a nagy kirgiz eposz végtelen gazdagsága iránt.

Irodalom

- 1 Ауэзов М.: Киргизская народная героическая поэма "Манас". В книге: Киргизский героический эпос Манас. Москва, 1961, стр. 64.
- 2 Bede Anna: Manasz kirgiz hősének. Budapest, 1979.
- 3 Eposzok. Szemelvények a világirodalom nagy eposzaiból. Budapest, 1972.
- 4 Фрезер Дж.: Золотая ветвь. ч. IV. Пер. под. ред. Преображенского П. Ф. Ленинград, 1928. стр. 27.
- 5 Meszerics István: Az érzelmek, szenvedések pátosza. Nagyvilág, 1964. 8.
- 6 Радилов В. В.: Образцы народной литературы северных тюркских племён... Санктпетербург, 1885. стр. 7.
- 7 Жирмунский В. М.: Введение в изучение эпоса "Манас". В книге: Киргизский героический эпос МАНАС. Москва, 1961. стр. 97.

LENGYEL ZSOLT

ANYANYELV - IDEGEN NYELV

1.1. A magyarországi alkalmazott nyelvészet nem távoli múltját kettősség jellemezte. Egyfelől bizonyos területeken az európai (szintű) kutatásokkal lépést tudott tartani, más területeken viszont nem. Az első - örvedetesebb - terület részterületei: lexikográfia, a nem szűken értelmezett ortográfia, bizonyos számítógépes munkálatok stb. Ezek összefoglalását végzi el Papp (1986), aki e kutatásokban döntő szerepet játszott, játszik.

1.2. A hazai alkalmazott nyelvészeti kutatások azokon a területeken mutatnak - nem kevés - lemaradást, melyek tiltott vagy túrt műfajoknak/kérdéseknek ítéltettek; ezek mindenek előtt oktatási és politikai jellegűek voltak. Így a mai helyzet egyfajta kettősséggel, pontosabban kettős transzformációval kell, hogy számot vessen.

E kettős transzformáció eredménye egy kutatási taxonómia.

2. Az alkalmazott nyelvészetet nem csak tematikus bővülés kell, hogy jellemezze, hanem belső bonyolódás is, azaz a meglévő (vagy megjelenő) részdiszciplínák újszerű kapcsolatba lépnek (léphetnek) egymással. E kapcsolatok tartalmát az adja, hogy egy már létező részdiszciplína (a maga fogalmi apparátusával, módszereivel) kisebb-nagyobb részben rávetítődik egy újra (az újdonság sok esetben egyszerűen "kutatlanságot" jelent).

2.1. Idegen nyelv fonematikus percepciója (kritikus jelenségek: orosz jerü, angol interdentális spiránsok, francia nazálisok stb.);

percepció - artikuláció

2.2. Kontrasztív grammatikák (eltérések → prediktív erők)

2.3. Iesztelés

- a) Funkció₁: szembesítés saját tudással (állapot₁ → állapot₂ → állapot₃... állapot₄)
- b) Funkció₂: "csoportképzés" ("tudásszint átlagolása")

2.4. Szövegkoherencia

- a) nyelvi szervező erők
- b) megkülönböztető jegyek mátrixa

2.5. Az üzenet szubsztanciális manifesztációjának változatai

- a) beszéd
- b) írás

Beszédkultúra

- a) "kihallás" képtelenség
- b) produkciós képtelenség

Diglosszia

Beszédmagatartások → kizárthatóság (pl. politikai zsargon - populista stb. - embléma jelleg)

Önismeret

- 1. Saját beszéd/viselkedés magános/képmagnós elemzése (személyiség-fejlesztés)
- 2. Verbális - averbális (csoportterápia)

Csoportkoherencia

- a) értékrendszer (taxonómia)
- b) értékek konfigurációja

Szociális szerepek

- a) szerep - repertoár
- b) flexibilitás
- c) kommunikációs bőrre (a roszszat is el lehet -?- adni)

c) anyanyelv - idegen nyelv
(új kongnitív struktúrákat
eredményez)

3. A fenti lista természetesen csak töredékesen mutatja fel a nyelvet és beszédet kutató tudomány szerteágazó kapcsolatait, szűkebb-bővebb alkalmazási területeit. A cél nem is a teljességre való törekvés volt, hanem a figyelem felkeltése.

Crystal, D. (1981): Directions in Applied Linguistics, AP.London
stb.

Papp F. (1986): Alkalmazott nyelvtudomány, Akadémia, Bp.,
(Értekezések, emlékezések)

BÉKÉSI IMRE

EGY JELENTÉSSZERKEZET IMPLICIT KOMPONENSEI

0. Implicit jelentésrészletekkel a nyelvészet akkor tud megbízhatóan dolgozni, ha azok egy egésznek, vagyis szerkezetnek felfogható alakulat komponensei. Előadásomban azt mutatom be, hogy egy lehetséges egésszel: a 'kettős szillogismus'-sal (Békési 1991) miként lehet (re)konstruálni egy dialógus implicit jelentéskomponenseit: egyes 'tényállásleírások'-at, valamint az ezeket magukba ágyazó 'világok'-at (Petőfi-Kayser 1976. Petőfi 1978, Petőfi 1990). - A dialógus, amellyel mondanivalómat szemléltetem, Milan Kundera Tréfa című regényéből van (Kundera 1989):

- Ne haragudj rám - mondta Markéta -, meg kellett mutatnom nekik [a képeslapod].

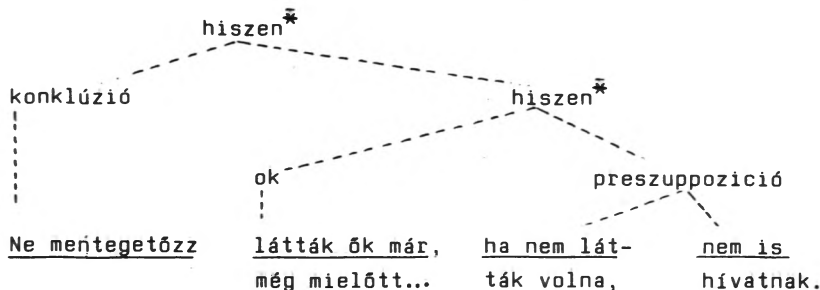
- Ne mentegetőzz - feleltem Markétának -, látták ők már, ha nem látták volna, nem is hívatnak.

1. A két partner (Markéta és Ludvík) megnyilatkozásának oki-okozati kapcsolásai mögött szillogisztikus jellegű összefüggéseket feltételezek.

1.1. Mentegetőzését (Ne haragudj rám) arra építi Markéta, hogy meg kellett mutatnom nekik [a lapot]. Az olvasó itt okadó viszonyt rekonstruál, de nem e két megnyilatkozás explicit jelentései között. Az oki-okozati viszonyhoz egy implicit komponensre is szükség van: Markétának arra a hiedelmére, mely szerint a "meg kellett tennem" mentségül szolgálhat az egyébként nem menthető tette. A két explicit komponens között ez a - Markéta ismereteire, hiedelmére stb. épülő 'pragmatikai előfeltevés' (Kiefer 1983. 51) hozza létre az oki-okozati viszonyt. Így e három komponens, valamint összefüggésük kauzális természete egy szillogisztikus jellegű sémát körvonalaz (p = preszuppozíció, o = aktuális ok, k = konklúzió; a csillag az implicitás jele):

G - H	[p*]	REMÉLEM, SZERETNÉM HINNI, hogy ha valaki kénytelen megmutatni egy - az íróját kompromittáló - képeslapot az elhárításnak, akkor a "kénytelenség" mentségül szolgál a tette.
F - G	[o]	TÉNY (FAKTUM), hogy hívatnak, és "meg kellett mutatnom nekik a lapot."
F - H	[k]	REMÉLEM, SZERETNÉM HINNI, hogy van mentség: "Ne haragudj"

1.2. Miután ily módon rekonstruáltunk egy lehetséges összefüggést a két explicit komponens jelentése között, térjünk át a dialógus másik szereplőjének, Ludvíknak a válaszára. Ebben három explicit komponens van, s jelentésük kauzális kapcsolódása oly kézen fekvőnek tűnhet, hogy ki sem kell velük tölteni a fenti táblázatot; a felszíni összefüggések azonnal ágrajzzal leírhatók:



Teljesnek tűnhetik az explicit tagok jelentésének itt ábrázolt felszíni összefüggése, de nem az. Az ágrajz egy műveleti hibára és egy lényeges hiányra hívja fel a figyelmet. Ludvík explicit preszuppozíciója - bármennyire szoros is az okkal való felszíni összefüggése - nem ebből, hanem egy másik szillogizmusból származik. (A két szillogizmust [C] és [D] jelöli):

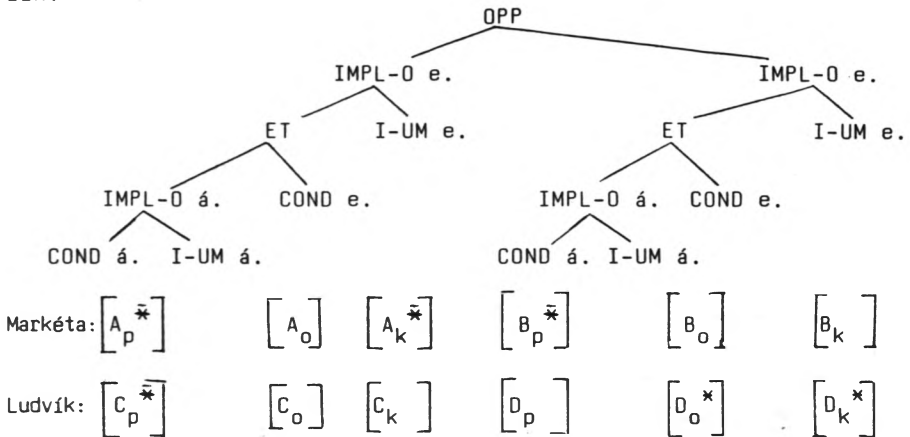
[C _p [*]]	TUDÁS (TAPASZTALÁS) Ha az elhárítás tudomást szerez a képeslap "anarchis- ta" szövegéről, akkor intézkedik, pl. hívhatja a címtettet.	[D _p]	TUDÁS (FELTÉTELEZÉS) Ha nem szeréznnek tudomást - már a címtett előtt - a képeslap "anarchista szövegéről, akkor nem hívatják a címtettet: " <u>Ha nem látták volna, nem is hívatnak.</u> "
[C _o]	FELTÉTELEZÉS " <u>Látták ők már a lapom, mielőtt veled beszéltek</u> "	[D _o]	FELTÉTELEZÉS Nem látták - a címtett előtt - a lapot
[C _{k1}]	TÉNY, hogy hívatlak	[D _{k1} [*]]	ELVÁRÁS Nem hívatják a címtettet.
[C _{k2}]	ELVÁRÁS Markétának nincs miért men- tegetőznie: " <u>Ne mentegetőzz</u> "	[D _{k2}]	ELVÁRÁS Markétának lenne miért mentegetőz- nie

A táblázat szerint Ludvík válaszáának jelentéseegészében olyan implicit komponensek is vannak, amelyeket csak két szillogizmus együttsszereplésében lehet rekonstruálni. Ludvík eszerint nem Mar-kéta 'világá'-ban válaszol. Nem azért menti fel a lányt (Ne men-tegetőzz), amiért az önmagát (ti. hogy meg kellett mutatnom nekik), hanem egészen másért. Ludvík ugyanis TUDJA (RÁJÖTT ARRA), hogy az elhárításnak még a címtett előtt látnia kellett a lapot, s így Markétának nem volt módja elárulni őt.

1.3. Markéta viszont - mivel "optimista", "egészséges" lélek, s így nem üt szöget fejébe, hogy miért kéri tőle Ludvík lapját - abban a HISZEMBEN van, hogy elárulta Ludvíkot. Bűnössége tudatá-ban REMÉLI, SZERETNÉ HINNI, hogy van mentsége, az ti., hogy meg kellett mutatnia a lapot. Mindez - a további implicit jelentés-komponenseket is tehát - ugyancsak egy kettős szillogizmus kere-tében lehet rekonstruálni:

[A _p [*]]	TUDOM, hogy ha valaki kényszer nélkül megmutat egy kompromittáló lapot az elhárításnak, akkor erre a tette nincs mentség.	[B _p [*]]	REMÉLEM, SZERETNÉM HINNI, hogy ha valaki kénytelen megmutatni egy kompromittáló lapot az el- hárításnak, akkor a kényszer mentségül szolgálhat a tette.
[A _o]	TÉNY, hogy megmutattam nekik a lapot.	[B _o]	TÉNY, hogy hívatlak, és "meg kellett mutatnom"
[A _k [*]]	ELVÁRÁS Erre a tette nincs mentség	[B _k]	REMÉNY Van mentség: "Ne haragudj"

2. Mindkét szereplő megnyilatkozásának felszíni összefüggéseit azonos 'mélyszerkezet'-re lehet visszavezetni. Ebben a két, szillogisztikus jellegű összefüggés között OPPOSITIO viszonyít; a kauzalitást pedig IMPLICATIO (egy általános és egy egyes) formájában (CONDITIOra és IMPLICATUMra tagolva) adom meg. Az elemzett dialógus tételeit a táblázatban használt jelölések képviselik:



3. A fentiekben egy lehetséges interpretáció vázlatát mutattam be egy jelentésszerkezet implicit komponenseiről. Részletesebb képet A kettős szillogizmus, valamint A kettős szillogizmus tipikus 'világai' c. dolgozataimban (a Szemiotikai szöveggyűjtemény 1991. évi 2. és 3. számában) adok.

Irodalom

- Kiefer Ferenc 1983. = Az előfeltevések elmélete. Budapest: Akadémiai Kiadó, 51.
- Kundera, Milán 1989.² 54. Tréfa (Ford. Rubin Péter). Budapest: Európa
- Petőfi, S. J. - Kayser, H. 1976. = Sprechen - Handeln - Interaktion (Hg. Meyer-Hermann, R.). Tübingen: Niemeyer
- Petőfi, S. J. 1978. = Formal Semantics and Pragmatics for Natural Languages (Ed. Guenther, F. - Schmidt, S. J.). Dordrecht: Reidel
- Petőfi S. János 1990. = Szöveg, szöveggyűjtemény, műelemzés. Textológiai tanulmányok (Szerk. E. Benkes Zsuzsa). Budapest: OPI

DÖRNYEI ZOLTÁN

STRATÉGIAI KOMPETENCIA ÉS NYELVOKTATÁS:

A KOMMUNIKÁCIÓS STRATÉGIÁK NYELVÓRAI LEHETŐSÉGEI¹

A kommunikatív nyelvoktatás fő célkitűzése, hogy kifejlessze a nyelvtanuló kommunikatív kompetenciáját. Ennek mibenlétéről az egyik legismertebb elméleti meghatározást Canale és Swain (1980) nyújtották, akik a kommunikatív kompetenciát három, majd később (Canale 1984, Swain 1985) négy összetevő komponensre bontották:

1. Grammatikai kompetencia - a nyelvi kód ismerete (nyelvtani szabályok, szókincs, kiejtés, helyesírás, stb).
2. Szociolingvisztikai kompetencia - a szociokulturális nyelvhasználati szabályok ismerete (egy adott kommunikációs szituációban milyen szókincs-regiszter, udvariassági fok, stílus, stb. alkalmazása a megfelelő).
3. Szövegszerkesztési kompetencia - a nyelvi szerkezeteket különböző típusú kohézív szövegekké (pl. politikai beszéd, lírai költemény) összeállító szabályok ismerete.
4. Stratégiai kompetencia - azoknak a verbális és nonverbális kommunikációs stratégiáknak az ismerete, melyek lehetővé teszik a kommunikáció során törvényszerűen előforduló problémák leküzdését és a kommunikációs nehézségek ellenére való hatékony üzenet-megvalósítást.

Az idegennyelv-oktatás során hagyományosan az első, grammatikai kompetencia tanítására került a hangsúly, de az elmúlt évtizedben megjelenő nyelvkönyvek egyre több olyan gyakorlatot is tartalmaznak, melyek a szociolingvisztikai és a

¹Ezúton szeretnék köszönetet mondani Csomay Enikőnek és Fischer Andreának, akiknek az áldozatkész és kitartó részvétele nélkül ez a kutatás nem valósulhatott volna meg.

szövegszerkesztési kompetenciák fejlesztésére irányulnak; a negyedik, stratégiai kompetencia tudatos képzése azonban mindmáig a nyelvoktatás elhanyagolt területe maradt, holott e kompetencia fejlettségi szintje nagyban meghatározza a tanuló folyékonyágának és társalgási készségének mértékét.

A következőkben rövid összefoglalást kívánok nyújtani egy olyan longitudinális osztálytermi vizsgálat eredményeiről, mely a kommunikációs stratégiák célzott, intenzív taníthatóságát vizsgálta négy középiskolás angoltanuló csoportnál.

A kommunikációs stratégiák osztályozása

A kommunikációs stratégiák tudományos vizsgálata az elmúlt évtizedben került a nemzetközi kutatások előterébe, részben egy magyar kutató, Váradi Tamás (1980) úttörő vizsgálatai hatására. Jelenleg több mint tízféle különböző kommunikációs stratégiát ismerünk, és bár az egyes felosztások némileg különböznek egymástól, a legtöbb kutató egyetért azzal, hogy ezek a stratégiák két nagy csoportra, redukálási stratégiákra és eszköztárbővítő stratégiákra oszthatók. Az előbbieket alkalmazásakor a tanuló addig csökkenti vagy módosítja a közölni kívánt üzenetet, amíg azt képes nem lesz nyelviileg megvalósítani. Az utóbbiak során a nyelvtanuló igyekszik maradéktalanul megvalósítani eredeti üzenetét úgy, hogy új nyelvi eszközök bevonásával kompenzálja nyelvtudásbeli fogyatékoságait. Ilyen stratégiák például a parafrázálás illetve a körülírás, más nyelvből kölcsönzött vagy kitalált szavak használata, valamint a kommunikációs partnertől való segítségkérés (ld. részletesebben Faerch és Kasper 1983, Wenden és Rubin 1987, Tarone és Yule 1989, Bialystok 1990).

A vizsgálatunk alapjául szolgáló stratégiai tréning folyamán három kommunikációs stratégia fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt:

- a/ mellébeszélés, mely tipikus redukálási stratégia, annak a szlogennek a szellemében, hogy "egy nyelvtanuló ne azt mondja, amit mondani akar, hanem amit mondani tud";
- b/ parafrázálás, mely talán a legfontosabb eszköztárbővítő stratégia: a beszélő körülírással pótolja azt a szót, amit

nem ismer vagy ami nem jut az eszébe;

- c/ töltelékszavak és -kifejezések használata, mely igen fontos szerepet játszik a társalgásban maradás elősegítésében és gondolkodási idő nyerésében.

A vizsgálat leírása

A vizsgálat részeként a résztvevő gimnazista angoltanulók hathetes stratégiafejlesztő tréningen vettek részt az iskolai nyelvóráik keretében. Minden héten három angolórát fordítottunk a képzés céljára, s így mindhárom stratégiát heti egy-egy, összesen tehát hat-hat alkalommal gyakorolták a tanulók. Az alkalmazott nyelvoktatási technikák alapjául egy nemrég megjelent cikk szolgált (Dörnyei és Thurrell 1991), melyben Sarah Thurrelrel összegyűjtöttünk számos olyan stratégiafejlesztő gyakorlatot, melyeket sikeresen alkalmaztunk a múltban különböző nyelvtanfolyamok során.

A tréning előtt és után a tanulók alapos nyelvi tesztelésen mentek keresztül, mely során többek közt (a) egy háromperces beszámolót készítettek angolul egy adott témáról, (b) rövid angolnyelvű szóbeli leírást nyújtottak egy képsorozatról, és (c) angolul definiáltak az iskolai élettel és a családdal kapcsolatos 5 szót. A vizsgázók szóbeli teljesítményét magnóra vettük, majd azokból különböző kvantitatív mutatókat határoztunk meg; ezt követően az így kapott numerikus adatokat számítógépre vittük, és az elő- és utóteszt eredményeit egymintás t-próbával összehasonlítottuk. Ez a statisztikai eljárás gyakran használt és bevett módja egy mintából két különböző időpontban felvett adatok különbségeinek a meghatározására. Kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a tanulók teljesítménye a tréning hatására az utóteszt során szignifikáns javulást mutat.

A magnóra felvett anyagokból a következő kvantitatív változókat határoztuk meg:

1. Háromperces beszámoló:

- elhangzott szavak száma,
- az elhangzott szavak száma és a felhasznált idő hányadosából képzett folyékonyság-mutató (szó/sec).

2. Képsorozat-leírás:

- az előzőekkel megegyező módon képzett folyékonyságmutató.
(E feladatnál nem volt értelme külön vizsgálni az elhangzott szavak számát, hiszen egy képsorozatot kevés szóval is jól le lehet írni.)

3. Definícióalkotás:

- a definíciók minőségi mutatója; ezt úgy képeztük, hogy a tanulók által mondott definíciókat kérdőívekre átirtuk, majd azokat kérdőívenként átlagosan 7, összesen 270 angolszakos egyetemista hallgatónak kiosztottuk, akik megpróbálták kitalálni, hogy az egyes definíciók milyen kulcsszóra vonatkoznak - a válaszokat 0-2 pontos skálával értékeltük és összesítettük.

Eredmények és Összegzés

Az 1. táblázat bemutatja az elő- és utótesztek összehasonlításakor nyert eredményeket. Mint ahogy az a táblázatból látható, a háromperces beszámoló során a diákok jóval többet beszéltek az utóteszteléskor, mint ugyanennél a feladatnál a tréning előtt, és folyékonyságuk is szignifikánsan nőtt az előteszteléshez képest. Ugyancsak nőtt a tanulók folyékonysága a képsorozat-leírási feladatnál, s a növekedés itt is erősen szignifikáns. Végezetül, a táblázatból leolvasható, hogy a diákok az utóteszteléskor jobb minőségű definíciókat alkottak, mint az előtesztelés során, ami azt igazolja, hogy a parafrázis/körülírás-fejlesztő feladatok ugyancsak hatékonyak voltak.

Ezek az eredmények egyértelműen igazolják, hogy a kommunikációs stratégia-fejlesztő tréning sikeres volt. A gimnazista tanulók viszonylag rövid, hathetes (18 órás) képzés hatására szignifikáns fejlődést mutattak beszédképességükben; ennek jelentőségét különösen a gyakorló nyelvtanárok értékelhetik, hiszen a hagyományosabb nyelvoktatás során ennyi idő alatt csak a legtrikább esetekben lehet érzékelhető eredményt elérni.

A vizsgálat eredményei elméleti vonatkozásban is rendkívül érdekesek. Először igazolják empirikusan, hogy a stratégiai kompetencia valóban önálló komponense a kommunikatív kompeten-

ciának, tehát hogy egy nyelvtanuló e kompetenciát tekintve eltérő fejlettségi szinten állhat egyéb nyelvi készségei szintjétől, s így e kompetencia különállóan is fejleszthető és fejlesztendő.

1. táblázat. A tanulók (N=53) elő- és utóteszteredményeinek összehasonlítása egymintás t-próbával

	Átlag		Szórás		t-érték	Szabad-ságfok	Való-színű-ségi érték
	Elő-teszt	Utó-teszt	Elő-teszt	Utó-teszt			
1. HPB							
össz-szószám	135,6	152,3	74,2	71,1	-2,35	52	0,022*
folyé-konyság	0,82	0,97	0,37	0,32	-3,84	52	0,000**
2. KL							
folyé-konyság	0,96	1,16	0,36	0,45	-4,17	52	0,000**
3. DEF							
definíció minőség	1,41	1,45	0,38	0,29	-2,19	52	0,033*

HPB = Háromperces beszámoló

KL = Képsorozat-leírás

DEF = Definícióalkotás

* szignifikáns a $p < 0,05$ szinten

** szignifikáns a $p < 0,001$ szinten

A fenti megállapításoknak igen jelentős gyakorlati implikációi lehetnek a nyelvoktatás jövőbeli fejlődése szempontjából. Hasonlóan ahhoz, ahogy a hetvenes évek végén a nyelvtanítás fokozatosan kiterjedt a szociolingvisztikai és szövegszerkesztési kompetenciák oktatására, a közeljövőben a stratégiai kompetencia térhódítása várható. A nyelvkönyvekben előreláthatóan egyre nagyobb számban jelennek majd meg a különböző stratégiafejlesztő gyakorlatok, és a beszédcentrikus nyelvoktatás a

jövőben remélhetően az eddigieknél tudományosan megalapozottabb tanmenetekre támaszkodhat.

Irodalom

- Bialystok, E. 1990. Communication Strategies. Oxford: Basil Blackwell.
- Canale, M. 1984. A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. In: C. Rivera (szerk.): Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application, Clevedon: Multilingual Matters, 1984, 107-122.
- Canale, M. és Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1-47.
- Dörnyei, Z. és Thurrell, S. 1991. Strategic competence and how to teach it. ELT Journal, 45, 16-23.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, C. és Madden, C. (szerk.): Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1985, 235-253.
- Tarone, E. és Yule, G. 1989. Focus on the Language Learner. Oxford: Oxford University Press.
- Váradi, T. 1980. Strategies of target language learner communication: Message adjustment. IRAL, 18, 59-71.
- Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.) 1987. Learner Strategies in Language Learning. London: Prentice-Hall.

ALISTAIR WOOD

THE USE OF SCHEMATA IN TEXT RECALL

BY HUNGARIAN LEARNERS OF ENGLISH

The borderline between knowledge of the world and linguistic knowledge has always been a controversial one in linguistics. In recent years an interesting way of investigating this interaction has been the concept of schemata. The idea behind this and similar concepts such as script and scenario is that our interpretation of a text is influenced by the pre-existing structures of knowledge in our heads. The question arises: how do we do test whether our interpretation of texts is really influenced in this way? One standard method is to use text recall, i.e. to get students to retell a text which they have read previously. Comparing the original input text and the output texts we can see whether there is any pattern in the changes which result in going from one to the other.

The text used was a standard one in text linguistics, the "rocket" text which De Beaugrande and Dressler and previous workers used with native speakers. The subjects in my study, however, were four groups of Hungarian learners of English at KLTE, a total of 37 in all. Printed below is the text used (without the numbers in brackets, which were used for the later analysis, as we shall see).

[1.1]A great black and yellow V-2 rocket 46 feet long stood in a New Mexico desert. [1.2]Empty it weighed five tons. [1.3]For fuel it carried eight tons of alcohol and liquid oxygen.

[2.1]Everything was ready. [2.2]Scientists and generals withdrew to some distance and crouched behind earth mounds. [2/3]Two red flares rose as a signal to fire the rocket.

[3.1]With a great roar and burst of flame the giant rocket rose slowly and then faster and faster. [3.2]Behind it trailed sixty feet of yellow flame. [3.3]Soon the flame looked like a yellow star. [3.4]In a few seconds, it was too high to be seen, [3.5] but radar tracked it as it sped upward to 3,000 mph.

[4.1]A few minutes after it was fired, [4.2]the pilot of a watching plane saw it return at a speed of 2,400 mph and plunge into earth forty miles from the starting point.

The numbers above are stages that might be predicted in a flight schema, a series of events and states which constitute flight. In my analysis I have compared which of the above numbered sentences remained in the students' texts constructed on the basis of their recall of the original, as printed above. We might predict that those phases which are integral to a rocket flight schema might be more faithfully remembered. Thus sentences like the first are more central to a flight schema than those like 2.2, which probably would not be part of most people's typical pattern for a rocket flight. Before reading on, I would invite the reader to consider which sentence a s/he thinks are central to a flight schema and therefore would be recalled by more subjects.

The number of students who recalled the sentences numbered in the text are listed below.

Sentence 1.1. No. 37	Sentence 1.2 No. 26
Sentence 1.3 No. 32	
Sentence 2.1 No. 10	Sentence 2.2 No. 15
Sentence 2.3 No. 6	
Sentence 3.1 No. 28	Sentence 3.2 No. 18
Sentence 3.3 No. 18	Sentence 3.4 No. 13
Sentence 3.5 No. 22	
Sentence 4.1 No. 6	Sentence 4.2 No. 30

We can see from this that all students had at least one element from 1.1, i.e. at a minimum they mentioned the rocket, though most did a lot more than this, which does not mean that most mentioned every element, i.e. the V-2, the colours etc. As we would predict, too, 3.1, the take-off, was recalled by about 75% of subjects. The return to earth, another central element of any rocket flight schema, was recalled, by an even larger number, 30. The rocket's flight upward, described in 3.5, was recalled by over half.

Central elements in a flight schema were thus preferentially recalled. By contrast, the elements of a whole paragraph, the second one, which was not integral to a flight schema - everything being ready could be implicitly understood and there would be no scientists or generals watching in the way described in most rocket flights - was recalled by less than half of the students. 4.1, which could also be claimed not to belong to a flight scenario, was recalled in any way by only 6

subjects.

It is interesting, though, that considerable numbers recalled not only those elements which would be activated by a flight schema, but also 1.2 and 1.3, at least in some respects, with a detailed analysis showing that 21 students correctly recorded the weight of the rocket and 18 the fuel tonnage. Recall of such information, and such specific information, would not be predicted by schema theory, so how might we explain it?

My explanation would be that this is a foregrounding effect, due to its prominent position near the beginning of the text, making it easier to remember. Similarly, both or one of the fuels were recalled by 27 subjects, while almost everybody (32) mentioned either the fuel itself by name, or its weight, hardly part of the schema. Thus we can say that information which is not part of the schema may nevertheless be retained if highlighted sufficiently. On the other hand, only about half included either 3.2 or 3.3., similarly specific details added to the basic schema, but not foregrounded.

We can conclude, therefore, that, as earlier researchers have pointed out, information is preferentially recalled if it conforms to a pre-existing schema. However, this is not the whole story and, if highlighted properly, additional new information may also have the same high level of recall. It would seem to be the case that this information is assimilated to the schema, so that the schema could be seen to have grown an additional element. If correct, this hypothesis would help to explain how we acquire and integrate new information.

REFERENCES

1. Anderson, R.C. and Pearson, P.D.: A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension, in Interactive Approaches to Second Language Reading, Eds. Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E.. C.U.P., 1988.
2. Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C.: Schema theory and ESL reading pedagogy, in Interactive Approaches to Second Language Reading, Eds. Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E.. C.U.P., 1988.
3. De Beaugrande, R. and Dressler, W.: Introduction to Text Linguistics. Longman, 1981.
4. Minsky, M.: A framework for representing knowledge, in The Psychology of Computer Vision, Ed. Winston, P.H. McGraw Hill. New York, 1975.
5. Royer, J.: Remembering: Constructive or Reconstructive? in Schooling and the Acquisition of Knowledge, Eds. Anderson, R., Spiro, R. and Montague, W. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1977.
6. Rumelhart, D.: Understanding and summarizing brief stories, in Laberge, D. and Samuels, J. Basic Processes in Reading. Perception and Comprehension. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1977.
7. Sanford, A.J. and Garrod, S.C.: Understanding Written Language. Wiley, Chichester, 1981.
8. Schank, R.C. and Abelson, R.: Scripts, Plans, Goals and Understanding. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1977

ERDEI GYULA

ADEKVÁT NYELVOKTATÁS

Az idegennyelv-oktatásban számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy a nyelvelsajátítás fő tényezője nem az oktatás, hanem a nyelvtanulói tudat és az idegennyelv interakciója. Ezért a nyelvoktatás csak akkor szolgálhatja hatékonyan az idegennyelvek elsajátítását, ha következetesen igazodik genetikai meghatározottságu, inherens pszichofiziológiai törvényekre épülő stratégiájára és mechanizmusára. Az ilyen nyelvoktatás nevezhető adekvátnak. Ezen igazodás ill. összhang nélkül a nyelvoktatás akadályozhatja is a nyelvelsajátítást, miközben jelentős teljesítményt nyújt a nyelvi ismeretközlés szempontjából.

Az adekvát idegennyelv-oktatás a természetes nyelvelsajátítás, az anyanyelv elsajátításának a stratégiáját és mechanizmusát tekinti modelljének. Ma már általánosan elfogadott az a felismerés, hogy az anyanyelv és az idegennyelvek elsajátítása a korábbi felfogástól eltérően nem egy másik, hanem lényegében ugyanazon nyelvelsajátítási diszpozíciónak az alapján történik. Az anyanyelv és az idegennyelvek elsajátítására a hasonlóság sokkal jellemzőbb, mint a különbség.

A nyelvelsajátítás nem csupán általános, hanem speciális, specifikus tanulási képességeket is igényel. Tehát az univerzális kognitív tanulási diszpozíció mellett létezik egy speciális lingvo-kognitív diszpozíció is. Ez azonban nem tagolódik az anyanyelv--idegennyelv oppozíció szerint, hanem egységesen érvényes a nyelvelsajátításra. Ezekkel a tényekkel az idegennyelv-oktatásban számolnunk kell.

A nyelvelsajátítás konstruktív, kreatív, problémamegoldó folyamat, hipotézisek felállításának és javításának az állandó folyamata. A nyelvelsajátítás továbbá speciális információfeldolgozás is. Valamennyi információ-feldolgozó folyamat

többé vagy kevésbé modifikált formában bázis-folyamatként vesz részt a nyelvelsajátításban. Ilyen bázis-folyamatok pl. az induktív szabálysajátítás, a szemantikai információ-integrálás, az analógiaképzés folyamatai stb. Ezen folyamatok működésének a minősége döntő mértékben határozza meg a nyelvelsajátítás sikerét az anyanyelv és az idegennyelvek területén egyaránt. Ezek a folyamatok mind a beszédhez mint akusztikai-auditív jelenséghez, nem pedig az írásos, szekundér leképezéséhez kötődnek.

Az adekvát nyelvoktatás tárgya a beszédcselekvések rendszere, azaz a nyelvi készség-- és képességrendszer, tehát a nyelvi kommunikativ kompetencia tudati felépülésének az elősegítése. A nyelvi anyag maga /grammatika, lexika stb./ nem tárgya, hanem csak anyaga, eszköze a nyelvoktatásnak. Ezért következetesen kerülnünk kell azt a gyakori durva hibát, hogy a nyelvi anyag válik az idegennyelv-oktatás tárgyává.

A nyelvi kompetencia olyan struktúra, amelynek szigorúan meghatározott szerkezete van, 4 összetevőjének a függőségi viszonyai és a struktúrában elfoglalt helye szigorúan meghatározottak. A nyelvi kompetencia alapkompónense, fundamentuma a beszédértés-beszédhallás, erre épül a beszéd, majd a beszédhallás és a beszéd készségének az integrálódása szolgál az olvasás és az írás készsége felépülésének az alapjául. /Vö. Desselmann--Hellmich 1981, 187., 193., 198-199.; Hüllen 1977, 27-28., 33-34.; Mc Donough 1976, 148.; Oakeshott-Taylor 1979, 156.; Fléh 1989, 175.; Schröder 1977, 14.; Springer 1981, 59./

A beszédhallás-beszédértés készség-és képességrendszere tehát kulcsfontosságú összetevője, egyetlen független változója a nyelvi kompetenciának. Önmagában is lehetővé teszi legalábbis az egyirányú nyelvi kommunikációt, amely a kisgyermek korra jellemző olykor egészen 3 éves korig. A beszédhallási sztereotípiák kialakulása előfeltétele annak, hogy a beszéd sztereotípiái is kifejlődjenek a tudatban, valamint annak is, hogy az így létrejövő beszélt nyelvi alapokra ráépülhessen az írott nyelv. A beszédhallás-beszédértés készség-- és képességrendszerének a szilárd megalapozása nélkül a nyelvi kompetencia instabil, a gyors felejtés miatt a széthullás fenyegeti

mihelyt megszűnik a nyelvvel való gyakori foglalkozás pl. azért, mert befejeződik a tanév vagy a nyelvtanfolyam. A beszédhallás-beszédértés készség-és képességrendszerének mint a nyelvi kompetencia alapkompónensének, fundamentumának a kifejlesztése nélkül azzal a veszéllyel kell tehát számolnunk az idegennyelv-oktatásban, amely az olyan épületet fenyegeti, amelynek a szilárd megalapozását az építők elmulasztották.

A nyelv tudati felépülésének minden törvénye valamennyi egyéb nyelvi törvénnyel együtt a beszélt nyelvhez, a beszédhez kötött, hiszen az emberi nyelv kialakulásának a kezdetekor és több tízezer éves fejlődése folyamán az emberiség csak a beszéd formájában használta a nyelvet. Az írásbeliség az emberiség történetének csak alig néhány %-át kitevő legujabb szakaszában fejlődött ki, széles körű elterjedése pedig csak alig néhány évszázadra tehető. Az írott nyelv tehát kései, másodlagos képződmény, ezért nem szolgálhat az idegennyelv-oktatás alapkompónense, korpusza gyanánt, hanem csak ráépülhet a beszélt nyelvi alapokra. Az emberi beszédnek lényegi tulajdonsága az, hogy beszédhangokban, --hangsorokban realizálódik ill. manifesztálódik, de nem lényegi tulajdonsága az, hogy belőle különféle írásjelekkel, pl. betűkkel, betűsorokkal sokminden leírható. Minden emberi lényre az a pszichofiziológiai általános beállítódás jellemző, hogy a beszédet elsősorban akusztikai-auditív jelenségeként észleli, nem pedig valamiféle írásbeliségeként. Ugyanez vonatkozik a beszéd tudati feldolgozására is.

Ennek ellenére a nyelv akusztikai-auditív aspektusa, a beszéd mindmáig nem jutott kellőképpen érvényre idegennyelv-oktatásunkban. Az oktatás főleg a beszélt nyelvnek a tankönyvekben adott, szekundér jellegű, írásos változatára épül, ezt használja korpuszként. A hangos anyagok ma is gyakran csak másodlagos, fakultatív, kiegészítő tananyagként, sőt olykor csak illusztrációként szerepelnek a nyelvvoktatásban, s a fő eszköz továbbra is a tankönyv. Így a nyelvvoktatásban előtérbe, sőt középpontba kerül az, ami lényegtelen és háttérbe szorul az, ami a lényeg. Mindez történetileg nézve persze érthető, hiszen hosszú évszázadokon át a könyv volt az egyetlen univer-

zális információtároló eszköz. Ma azonban már széles körben elterjedtek egyéb információhordozó eszközök is: hanglezem, magnószalag, audiokazetta, videokazetta stb. Ezért pontosan meg kell állapítanunk, hogy milyen célra, melyik információ-tároló eszköz a legalkalmasabb. Nyilvánvaló, hogy a tankönyv és általában az írásbeliség csak az írott nyelv számára tekinthető valóban alkalmas és célszerű, primér nyelvoktatási eszköznek. A beszélt nyelv oktatásában a tankönyv csak a kiegészítő, szekundér tananyag szerepét játszhatja, primér tananyagként pedig az elektronikus információhordozókat célszerű felhasználni. Az oktatásban soron következő minden új beszélt nyelvi anyagnak, alapszövegeknek, dialógusoknak, nyelvtani és lexikai gyakorlatrendszereknek az írott, tankönyvi változatuktól függetlenített akusztikai-auditív megértése, értelmezése, befogadása, valamint sokoldalú, következetesen akusztikai-auditív feldolgozása és begyakorlása a nyelvoktatás legfontosabb feladatai közé tartozik. /Vö. Fülel-Szántó--Szilágyi 1975, 157.; Hellmich 1979, 149.; Hughes 1974, 75 kk.; Krupnik 1978, 104 kk.; Littlewood 1977, 170.; Protaszova---Szoboljova 1978, 52 kk./

Az elmondottakat két oktatási stratégiának a bemutatásával és összevetésével kívánom még alátámasztani. Az amerikai Brooks már 1960-ban publikálta idegennyelv-oktatási stratégiáját, amelyben számszerűsítve is bemutatja, hogy milyen arányban kell elosztani a rendelkezésre álló időt az un. 4 alapvető nyelvi készség szempontjából a nyelvoktatás különböző szakaszaiban, hogy igazodhassunk a nyelvelsajátítás pszichofiziológiai törvényeihez. /Vö. Brooks 1960, 122 kk./

	alapfok	középfok	felsőfok
Beszédhallás- beszéértés	50 %	30 %	20 %
Beszéd	30	20	20
Olvasás	15	40	40
Írás	5	10	20

Az optimális arányoktól való eltérés csökkenti a nyelvoktatás adekvátságát és ezáltal az eredményességét.

A moszkvai Thorez Intézet oktatási stratégiáját 1986-ban publikálták. Azon külföldi egyetemi hallgatók számára dolgozták ki, akik 1 éves nyelvi továbbképzés után egyetemi tanulmányokat folytatnak a Szovjetunióban és akik korábban már 8-10 évig tanulták az orosz nyelvet hazájukban. A kb. 10 hónapos oktatási idő, mintegy 1000 tanóra 4 szakaszra bomlik. /Vö. Zimnjaja--Nemanova--Petropavlova 1986, 59./:

	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz	4. szakasz
Beszédhallás- beszédértés	45 %	25 %	15 %	15 %
Beszéd	15	15	25	45
Olvasás	25	45	15	15
Írás	15	15	45	25

A %-os adatok összevetéséből sok fontos információ olvasható ki, számos hasznos következtetés vonható le, amelyek közül most a legfontosabbakra kell szorítkoznunk:

1. A Thorez Intézetben a 8-10 éves előtanulmányokkal rendelkező hallgatókat úgy kell tanítani, mintha kezdők lennének, mert hazájukban elhibázott koncepció és stratégia szerint oktatják őket az orosz nyelvre. Ezért az 1. szakaszt korrekciós szakasznak nevezik.

2. A Thorez Intézetben az oktatás 1. szakaszában Brooks adataihoz képest különösen sokat foglalkoznak az olvasási készségek fejlesztésével még a beszédképesség fejlesztésének a rovására is annak ellenére, hogy a hallgatók hazájukban főleg tankönyvek alapján tanultak oroszul és ezért sokat olvastak. Ez az adat rávilágít arra, hogy mennyire inpro-
duktív az a még mindig széles körben alkalmazott módszertani eljárás, amellyel a nyelvtanárok a nyelvtanulókkal a beszélt nyelvi anyagot különféle tankönyvi szövegek és gyakorlatok alapján akarják elsajátíttatni, hiszen ez az eljárás még az olvasási készségek hatékony fejlesztésére sem alkalmas. Ez érthető, hiszen a nyelvkönyvek többnyire nem az olvasás céljaira alkalmas írott nyelvi szövegeket, hanem a beszélt nyelv szekundér, írásos változatát tartalmazzák. Így alig fejlődnek a valóban írott nyelvi szövegek biztos, mély és gyors megértéséhez szükséges készségek a nyelvtanulói tu-

dat síkján.

3. A bemutatott oktatási stratégiák egyáltalán nem hanyagolják el az olvasás és az írás készség-- és képesség-rendszerének³ fejlesztését sem, hanem az egészséges, adekvát nyelvelsajátításhoz szükséges helyükre teszik és következetesen az írott nyelv alapján fejlesztik.

A számadatokat tanulmányozó nyelvtanárok még sok egyéb következtetést vonhatnak le maguk is, amelyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy adekvát oktatási koncepcióban és adekvát oktatási stratégia szerint végezdhessék oktató munkájukat.

Irodalom

- Brooks 1960 N. Brooks: Language and Language Learning. New York, 1960.
Desselmann-- Hellmich 1981 Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig, 1981.
Fülei-Szántó-- Szilágyi 1975 E. Fülei-Szántó--J. Szilágyi: A nyelvtanulásról. Budapest, 1975.
Hellmich 1979 H. Hellmich: Das auditive Sprachverstehen. -- Deutsch als Fremdsprache 1979. 3.
Hughes 1974 G.S. Hughes: Aspects of Listening Comprehension. -- Audiovisual Language Journal 1974. 2.
Hüllen 1977 W. Hüllen: Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. -- R. Dirven/kiadó: Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Regensburg, 1977.
Krupnik 1978 K.I. Krupnik: Zur Entwicklung des verstehenden Hörens von Dialogen. -- Deutsch als Fremdsprache 1978. 2.
Littlewood 1977 W.T. Littlewood: Some Linguistic Factors in Listening Comprehension. -- Audio-Visual Language Journal 1977. 2.
Mc Donough 1976 S.H. Donough: Listening Comprehension.... -- Audio-Visual Language Journal 1976. 7.
Oakeshott-- Taylor 1979 J. Oakeshott-Taylor: Cloze Procedure and Foreign Language Listening Skills. -- IRAL 1979. 2.
Pléh 1989 Cs. Pléh/válogatta és szerkesztette/: A beszédmegértés és a beszédpróba pszichológiája. -- Szöveggyűjtemény. Budapest, 1989.
Protaszova-- Szoboljova 1978 T.M. Protaszova--N.I. Szoboljova: O trebovanijah k urovnju vladenija navikami i umenijami v razlicnyih vidah recsevoj detelnosti /audirowanie/. Russzkij jazik za rubezsom 1978. 6.

- Schröder 1977 K. Schröder: Hörverständnis und Fremdsprachenplanung.-- R. Dirven/kiadó/: Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Regensburg, 1977.
- Springer 1981 M. Springer: Kolloquium zur auditiven Rezeption im Fremdsprachenunterricht. -- Deutsch als Fremdsprache 1981. 1.
- Zimnjaja-- I. A. Zimnjaja--R.P. Nemanova--L.V.
Nemanova-- 1986 Petropavlova: Vzaimosvjazannoje obucsenie vidam recsevoj dejatelnoszti.
Petropavlova --- Russzkij jazik za rubezsom 1986. 5.

JAGUSZTINNÉ UJVÁRI KLÁRA

EGY ASSZOCIÁCIÓS SZÓTÁRRÉSZLET KONTROLLVIZSGÁLATA

I. 1981-ben egyetemi hallgatók részvételével elindult a KLTE-en egy kísérlet, melyet Papp Ferenc irányított. A munka célja az orosz és magyar diákok szó-asszociációs tevékenységének felmérése volt. A felnőtt szótár elkészültekor adódott a gondolat, hogy gyerekek körében is érdemes volna elvégezni. A kísérletet 318 felsőtagozatos tanulóval végeztem el a szabad asszociációs módszer alkalmazva. A szólista 188 hívószóból állt, s a kapott válaszok számítógépes feldolgozásra kerültek. Már az előzetes vizsgálódás is megmutatott néhány várt és nem várt reakciót. Ez okból a feldolgozás éveiben a kísérleti anyagnak egy töredékét, három hívószót kiemelten elemeztem a nevelési aspektusok figyelembevételével. (Csak az egyik iskola - Hunyadi János Ált. Isk. - 190 diákjának válaszait használtam fel.)

Miért ezt a 3 szót - MUNKA, HÁBORÚ, OROSZ - választottam a 188 lehetséges közül? Mert egy adott témájú nevelési konferenciára készültem, és ezek a fogalmak pregnánsan mutatták a tanulók szocializáltságának fokát.

A stimulus - szavakra adott választokat - a nevelés módszertani felhasználhatóság érdekében egy-egy 3-3 fokozatú pozitív és negatív értéktartományban helyeztem el. Így egy olyan szemantikus differenciaskálát kaptunk, amely az oktatás, ill. nevelés területén kiindulásként is használható. Külön elemeztem egy-egy osztályon belül is a fiú, illetve lány reakciókat.

MUNKA - Nincs lehetőségem, és természetesen nem is akarom az összes grafikont bemutatni (5., 6., 7., 8. oszt. fiúk és 5., 6., 7., 8. oszt. lányoké). A 8 ábra azt mutatta, hogy arányban vannak a pozitív és negatív irányba való kitérések, magukba foglalva a munkavégzéshez fűződő negatív és pozitív élményeket, mint a ne-

héz, lazsálás - kötelesség, szorgalom, stb. A sokszor sematikus képből a 6-osok (főleg fiúk) asszociációs mezője kiugrott. A negatív oldal legszélső pontján levő kuss és a pozitív oldal legszélső pontján levő hasznos szó között igen sok értékelhető válasz volt (mint tanulás, kenyér, lustaság, lógás... stb.).

A lányok asszociációs grafikonja már sokkal "langyosabb" képet mutatott. Egyedül a kötelesség szó tért el a többitől. Egyébként a magasabb korosztály felé haladva csökkent a felesleges szavak száma. Érdekes volt azt is megfigyelni, hogy a tanulók nagy része nem a saját munkájára gondolva asszociált, hanem a felnőttek munkájára.

OROSZ - Az orosz hívószóra adott válaszoknál szinte elválasztó vonalat lehetett húzni a fiú- és a lány-grafikonok közé. Amellett, hogy volt számos semleges válasz (pl: nyelv, katona, óra, nép, tanár, magyar...), az asszociációk sokasága a negatív oldalra toldott el. A pozitívon alig-alig volt található valami. Valószínű, hogy kialakult egy negatív magatartás, aminek a fiúk bátrabban adtak hangot. Ezzel szemben a lányok értékelése egyhangú volt, zömmel semleges válaszokat adtak. Kiemelkedett a magyar szó, amely lényegében az orosz (mint nép vagy nyelv) párhuzamos fogalma.

HÁBORÚ - Ez a stimulus-szó egyértelműen negatív válaszokat provokált. Az értékskálán sorakozó válaszok közül legerősebb kitérést a 8-as fiúknál és lányoknál tapasztaltam. A pozitív oldal asszociációiban a béke szó dominált (190-ből 33-an), ezenkívül még a galamb jelkép jelentkezett szintén béke jelentésben. A sok elutasító válasz között legnagyobb számban a halál fodult elő. A többi igen szerteágazó, változatos volt. A semlegesek nagy része a háború tárgyi eszközeit sorakoztatta fel: puska, pisztoly, kard, ágyú...

II. Ez évben megismételtem felmérésemet hasonló számú populációban ugyanazon iskola ugyancsak 5., 6., 7., 8. oszt-os tanulóival ugyanazon stimulus-szavakkal. Céлом az volt, hogy összehasonlítást végezzek, hogy 10 év elmúltával a gyerekek társadalmi, közéleti tevékenységgel, értékkel szembeni előítéleteik hogyan alakultak.

A feldolgozást, értékelést ugyanazzal a szisztémával végeztem, mint 10 évvel ezelőtt.

MUNKA - Az 5-6-os lányok és fiúk értékskálája igen egyenletes képet mutat, sok semleges válasz született, melyekből számszerűen a dolog, dolgozik, dolgozás szavak emelkednek ki, valamint különböző foglalkozások megnevezése. A munkához kapcsolódó negatív élmények is megjelennek (mint izzadok, fárasztó...), de az a feltűnő negatív attitűd, amely a 10 év előtti 6-os fiúcsoportnál jelentkezett, az itt eltűnt. Sokkal figyelemreméltóbb képet mutat a 7., 8-osok grafikonja. A fiúknál feltűnő eredménynek értékelhető, hogy mindkét korosztályban csak 1-1 negatív válasz érkezett (nehéz, kötelező) a néhány pozitív mellett. A többi semlegesnek mondható, amelyek itt is főleg a felnőttek munkájára vonatkozó asszociációk. A lányoknál inkább előfordul a tanulás szó, mint a gyermeki munkavégzés egyik központi formája. Az eddig bemutatott képből azonban erősen kiugrik a 8-os lányok asszociációs mezője. Náluk a negatív és a semleges válaszok száma egyenlő, s ez mindenképpen negatívként értékelendő, s ezt csak kismértékben enyhíti az a tény, hogy apozitív oldalon is található valamivel kevesebb számú válasz.

OROSZ - A jelen asszociációkat összevetve az előző felméréssel, túl sok változás nem tapasztalható. Továbbra is sok negatív választ kaptam, amelyek közül itt is kiemelkedik a fúj, utálom megfogalmazás.

A különbség abban jelentkezik, hogy míg 10 év előtt a fiúk negatív eltolódású értékmegjelölése mellett a lányoké semleges képet mutatott, most a lányoké is negatív irányba lendül ki. (ld. 1. sz., 2. sz. melléklet) Ugyanakkor érdekes fogalomváltásoknak lehetünk tanúi tanulóink körében is: a pozitív "felszabadítók" helyébe a negatív "megszállás", "menekültek" válaszok kerültek.

A negatív érzelmek túlsúlyban most is - mint 10 évvel ezelőtt - az oroszra, mint tanulandó nyelvre vonatkoznak, de most már több esetben a népre is értendők (utálom őket, nyomor, megszállták az országot...). A semleges reagálások közül számszerűen a nemzetség, nyelv, beszéd, ország, tantárgy emelkedik ki. A 200 tanuló közül mindössze 3 adott pozitív értékmegjelölést, de közülük is a "nevetés" nem biztos, hogy idesorolható. Az eddig bemutatott általános képből kiemelkedik a 7-es lányok és fiúk grafikonja nemcsak a még nagyobb számú negatív értékmegjelöléssel, hanem hogy ezek majd mindegyike igen erős minősítésű.

HÁBORÚ - A jelen vizsgálódás is azt mutatja, hogy a gyerekek egyértelműen elutasítják a háborút, de míg az előző felmérésben az 5-6-osok negatív válaszai közül a "rossz" volt a legsűrűbben előforduló, és csak 7-8. osztályban jelentek meg az erősebb töltésű borzalom, szörnyűség, halál... jellegű válaszok, a mostani felmérésben már 5. osztálytól kezdve jelek vannak és túlsúlyban. Ebben az adatolásban is kimutatható, hogy az életkor emelkedésével nő a negatív töltésű asszociációk száma.

A 7-es lányok grafikonját nemcsak azért érdemes külön figyelemre méltatni, mert amíg más osztályok értékmezőjében a semleges válaszok dominálnak, e kísérleti csoportnál a negatívak száma megegyezik a semlegesével, hanem azért is, mert ezek a lányok sokkal erőteljesebb elutasítással reagálnak a háború tényére, mint a 10 év előttiak; akik kitűntek az általános képből azzal, hogy igen "langyosan" viselkedtek. (ld. 3. 4. sz. melléklet)

Az asszociációk tartalmukban nem sokban térnek el az előző felméréshez hasonlítva. A semlegesek között természetesen megjelent a "jelen" (Irak, Szaddam Huszein, Kuvait), mely tanulóink politikára érzékenységet is bizonyítja. Kiemelném viszont azt a tényt, hogy míg a korábbi adatolás nagyszámú pozitív értékű választ rögzített (33 béke), jelenleg csak 6 tanuló asszociált a béke szóval.

Az eddig elmondottakkal félig már válaszoltam is arra az eddig meg nem fogalmazott kérdésre, hogy mire volt jó, illetve mire jó egy ilyen felmérés. A statisztikai adatok adalékul szolgáltak egy asszociációs normaszótár összeállításához (mely meg is jelent). Mivel a felsorakoztatott asszociációk együtt élnek, jellemzőek a gyerekekre, ennek a szókincsnek a felhasználása segíthet a tanulóstechnikában vagy a nyelvtanulásban. Bizonyos adatok nevelésünk sarkalatos kérdéseire is rámutathatnak, bizonyítékkul szolgálhatnak iskolai feladataink pontosabb elvégzéséhez.

Hívószó:

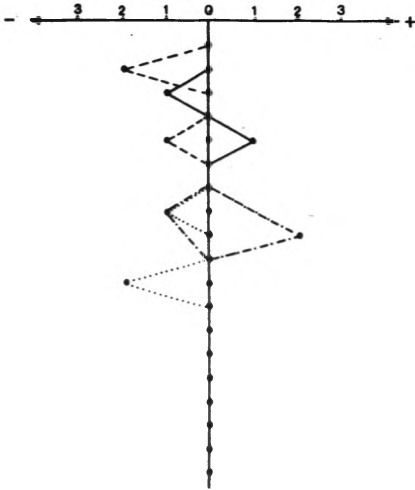
OROSZ

4. sz. melléklet /1914/

Oszály: 5. 6. 7. 8.

Csoport: lány

Kísérleti személyek száma: 90



Hívószó:

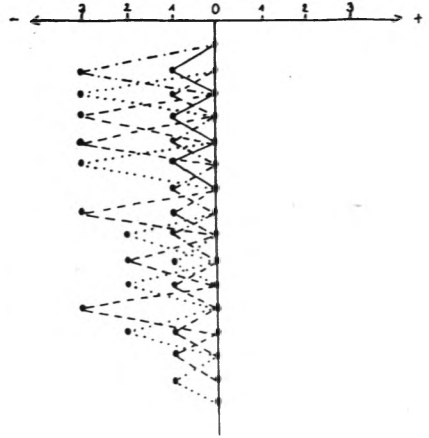
OROSZ

2. sz. melléklet /1991/

Oszály: 5. 6. 7. 8.

Csoport: lány

Kísérleti személyek száma: 405



Hívószó:

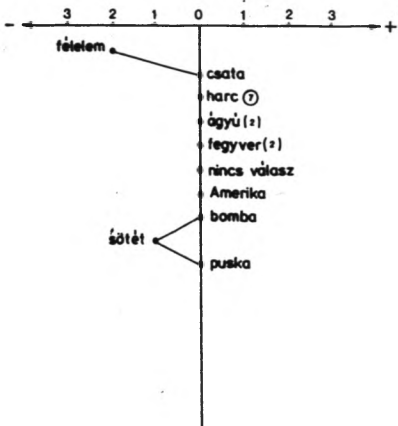
HÁBORÚ

3. sz. melléklet /1914/

Oszály: 7

Csoport: lány

Kísérleti személyek száma: 15



Hívószó:

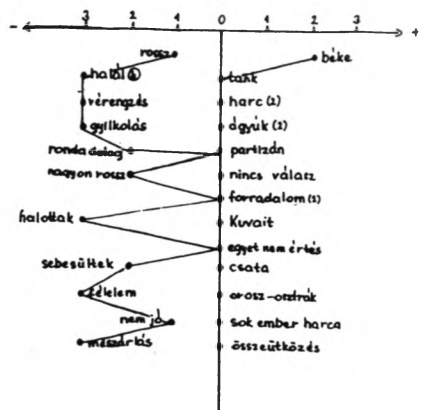
HÁBORÚ

4. sz. melléklet /1991/

Oszály: 7

Csoport: lány

Kísérleti személyek száma: 32



ROT SÁNDOR

A MÁSODIK- ILLETVE IDEGEN NYELVEK FIZIOLÓGIAI-LÉLEKTANI
KOMMUNIKATÍV SZERKEZETEINEK KIÉPÍTÉSE A MODERN KIBERNETIKA,
PSZICHOLINGVISZTIKA ÉS PRAGMATIKA TÜKRÉBEN

Napjainkban, amikor a világ népei egyre erőteljesebben kapcsolódtak be a nemzetközi munkamegosztásba és a "gyorsuló idő" parancsoló módra követeli, hogy gazdagítsuk tudásunkat a nemzetközi tudomány és technika, a kultúra vívmányaival, amelyeket az idegen nyelvek kódjai elzártak, amikor a nemzetközi turizmus egyre több embert vándorútra indít és két- vagy többnyelvűséget (plurilingvizmust -N. Denison) szorgalmaz, a "nyelvtudás" fogalmának a szemantikája kibővült és monoszémái (Rot 1987: 18-19) magában foglalják a nem-anyanyelv, vagyis a "B", a "C",...az "N", azaz a "nem első nyelv" (leginkább az anyanyelv), vagyis a "második" illetve az "idegen" nyelv(ek) tudását is.

Egy a második - illetve az idegen" nyelv(ek) gyakorlati elsajátítására irányuló tanulási láz terjed világszerte.

Kutatásaink (Rot 1966; 1972; 1986) azt bizonyítják, hogy a "második" illetve "idegen" nyelv(ek) eredményes elsajátítása csakis egy mesterséges plurilingvizmus folyamán kiépítendő $K_{2(m)}$ -vel érhető el (célnyelv). De a $K_{2(m)}$ kiépítésének stratégiája és taktikája nem mellőzheti sem a K_1 kiépítésének tapasztalatait, azaz az "A" nyelv (leginkább az anyanyelv) elsajátításának törvényszerűségeit sem, a természetes vagy szociális (csoportos) plurilingvizmus folyamán kiépülő vagy kiépített fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezet $K_{2(t)}$, $K_{3(t)}$,... $K_{n(t)}$ sajátosságait.

Mik is a $K_{2(t)}$, $K_{2(m)}$, $K_{3(m)}$... $K_{n(m)}$ -t kiépítő folyamat stratégiájának és taktikájának kibernetikai vetületei?

A kibernetika modern eszmei a különböző tudományok konkrét

találkozáspontjain és tudományágok közötti izomorfizmuson alapszanak, s abból a törekvésből fakadnak, hogy "ellensúlyozzák" a túlzott specializációt, ami mind több és több információs egység feldolgozásához és elsajátításához vezet, az irányítás és kommunikáció mind általánosabb körű elvei alapján.

A kibernetika, amelynek köznyelvi jelentése a modern elektronikai gépekre és készülékekre leszűkült, de valójában N. Wiener, a modern kibernetika megteremtője szavaival "a kormányzás, az irányítás művészete" (ld. részletesen erről Rot 1966), segíti a rendkívüli bonyolult rendszerek hatékony tanulmányozását. Ezért oly nagy és egyre növekvő jelentőségű az összetett rendszerek kibernetikai elveinek tanulmányozása, a modern tudomány és az emberi tevékenység különböző területein. A didaktikában és a szakmetodikában, így az idegennyelv pedagógiában is, azonban, annak ellenére, hogy belső logikájuk szerint leginkább megfelelnek a "kormányzás és irányítás művészete" elveinek, csak nehezen törnek utat maguknak a kibernetika eszméi.

De a kibernetika eszmék alkalmazása a didaktikában és szakmódszertanban, így az idegennyelv pedagógiában is, akár más társadalmi tudományban, nem vezethet ezek dehumanizációjához.

A "kormányzás és irányítás" tudománya alapján mondhatjuk, hogy a $K_2(t)$, $K_2(m)$, $K_3(m)$, ..., $K_n(m)$ kiépítése a tanítás folyamán egy kibernetikai kapcsolatot a $\underline{P}$ (pedagógus-operator) és a $\underline{I}$ (a vezérelt tanuló-operand között. E kapcsolat rendeltetése, hogy az információelmélet értelmében a csatornák (auditív, orális, vizuális, lélektani stb) hatékony alkalmazásának segítségével, a Maxwell-féle démonok túlzott működésének korlátozásával a második illetve idegen nyelv(ek) gyakorlati elsajátítását biztosítsa. Nagy szerepet játszik itt a célnyelv makrorendszerének, a nyelvi elemeinek és strukturáinak optimális egymásra épülő, és a második jelző rendszer (I.P. Pavlov) működésének törvényszerűségeit figyelembe vevő hatékony "ingerek" komplexszerűen biztosító és a visszacsatolást (feed-back), valamint az önálló tanulást is messzemenően támogató alkalmazott nyelvészeti makromódszer.

Melyik ez az alkalmazott nyelvészeti makromódszer (nem módszer-tani eljárások, mint pld. az audio-vizuális eszközök, amelyeket különböző módszerek alkalmazhatják), amely a modern pszicholingvisztika tükrében biztosíthatja, hogy a hosszútávú emlékezet (long term memory) a $K_2(t)$, $K_2(m)$, $K_3(m)$... $K_n(m)$ kiépítése eredményeként nem tiszta tudást, hanem automatizált nyelvi készségeket hoz létre?

Kutatásaink, többéves gyakorlati kísérleteink azt bizonyítják, hogy ezt leghatékonyabban a tudatos-gyakorlati makromódszer biztosíthatja (Rot 1986). E makromódszer alapjait mind az agykutatás legújabb vívmányai, mind a nyelvi kontaktusok lingvisztikai interferencia-dinamikája törvényszerűségeinek felismerése képezik.

A tudatos-gyakorlati makromódszer a $K_2(t)$, $K_2(m)$, $K_3(m)$... $K_n(m)$ -t nem a K_1 "felépítményének" tekinti, ahogy ezt a grammatizáló-fordítási módszer látja, és nem is egymástól elszigetelt fiziológiai-lélektani kommunikativ szerkezeteknek képzelet, ahogy ezt az "új-direkt" módszer túlbuzgó hívei hirdetik; abból indul ki, hogy a célnyelv az "A" nyelv, leginkább az anyanyelv, K_1 -nek "autonóm" elemek, struktúrák. kiszélesített fiziológiai-lélektani kommunikativ rendszere.

A tudatos-gyakorlati makromódszer bebizonyította, hogy a második- illetve idegen nyelv(ek) tanításában nagyon célszerű és hatékony az "A" nyelv, leginkább anyanyelv, tudatos használatának elemzéséből kiindulni. Csak így biztosíthatjuk a "B", a "C",... az "N" nyelv rendszerének, elemeinek és strukturáinak tudatos megismerését és gyakorlati elsajátítását. Algoritmusok segítségével igyekszünk lépéstől lépésre az "A" nyelvet, leginkább az anyanyelvet, a második- illetve idegennyelvi megnyilvánulásnak fiziológiai-lélektani "előmodellezésből" kikácsolni, a tudatosan elsajátított "idegen" rendszert, ennek elemeit és strukturáit úgy automatizálni, hogy a I (a vezérelt tanuló-operand) a második- illetve idegen nyelv jelenségeiben "felejtse el" az "A" nyelvet, azaz az anyanyelv jelenségeit (J.W. Goethe), vagyis építse ki a $K_2(t)$, $K_2(m)$, $K_3(m)$... $K_n(m)$ nyelvi kódban való

gondolkodást.

De e hatékonyság emeléséhez mésszemenően hozzájárulhatnak a modern pragmatika eszmei is.

A modern pragmatika a szemiotika (Ch. Peirce, W. James, Th. Seboek, Voigt Vilmos) azon, egyre nagyobb autonómiát élvező ága, amely arra törekszik, hogy feltárja és leírja a jel strukturájának (főleg nyelvi) és a jel használójának (főleg ember) egymás közötti viszonyát. A modern pragmatika eszmei csak az utóbbi időben törnek utat a nyelvtudományban (ld. Kiefer Ferenc munkásságát) és a második- illetve idegen nyelv tanításában különösen (ld. Rot 1986). Ennek az új tudományágnak vitathatlan sikerei a "beszéd-aktus" előfeltételeinek, a "performáció" jellegének, a "preszuppozíció", az "indikátor", a "deixis", a "beszélő" és a "hallgató" nyelv^{ének} sajátosságainak tanulmányozásában. De e sikerek ellenére is sok ellentmondásos, sőt polárisan szembenálló nézet került a felszínre a pragmatika fontos kérdéseiben is.

A második- illetve idegen nyelv(ek) fiziológiai-lélektani kommunikativ szerkeze^{te}(inek) kiépítése stratégiája és taktikája megköveteli, hogy tisztázzuk a I (vezérelt tanuló-operand) "A" nyelv^{ének}, leginkább anyanyelv^{ének}, pragmatikai aspektusait és ezek figyelembe vétele után tanítsuk meg, hogy milyen legyen "cselekvési" viszonya a célnyelv elsajátítandó jeleihez és struktúráihoz.

Itt nemcsak arról van szó, hogy az "A" nyelvben, vagyis az anyanyelvben és a célnyelvben eltérőek lehetnek a felszíni strukturák elemei, arculata, de nyelvi megnyilvánulásaik is más-más kultúrák makrorendszeréhez tartoznak. Ezért is különböznek a pragmatikai, szemantikai, szigmatikai, szintaktikai és emóti^v információ egységeinek kisugárzásában és stilisztikai "értékeikben" (D. Mandelbrod). Ezeket a különböző pragmatikai aspektusokat már a nyelvek kontrasztív vizsgálata, különösen a lexikai-szemantikai szinten, mutatják, mert az élet fogalmainak nyelvi tükröképei különböző "belső formákat" (derivative structure of monosemes) alkotnak (vö. magyar "szedő"; orosz "naborscsik"; de német "(der) Setzer"; cseh "sazeč"; és

angol "comositor"; francia "compositeur (typographe"; ukrán "szkládács"

A lexikai-szemantikai nominálásnál, a fogalom nyelvi tükörképének megalkotásánál már működnek a visszatükrözési elmélet pszicholingvisztikai aspektusai, a "denotatum" - "denotat" - kollektív tudat pragmatikai aspektusa (vö. magyar "arc" (orr + száj); észt suusilmä (száj+szem); angol "to read"; német "lesen"). A célnyelv fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének kiépítésében szükségserű, hogy tudatosan feltárjuk és automatizáljuk az elsajátítandó kommunikatív és emótiós eszköz nyelvi jeleinek és a "beszélő" valamint "a hallgató" közötti pragmatikai kapcsolatokat, illetve a két összevetett nyelvi jel pragmatikai aspektusait.

Kísérreljük meg a célnyelv fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezet kiépítésénél jelentkező pragmatikai jelenségek közül néhányat egy, az angolt célnyelvként elsajátító magyar ajkú (anyaajkú) I (vezérelt tanuló-operand) példáján bemutatni. Közhely, hogy az angol nyelv makrorendszere valamennyi nemzeti változatának (amerikai, ausztrál, brit, kanadai, új-zélandi) szókinccse a világ leggazdagabbjai közé tartozik. Ennek ellenére a The Bell Telephone Quarterly-ben közzétett felmérések adatai szerint, melyek 500 angol anyanyelvű amerikai telefonbeszélő által használt lexikai egységek elemzésén alapszanak, a telefon--dialógusokban összesen 2,200 lexikai egység fordult elő, összesen nyolcvanezerszer. Tehát egy-egy lexikai egység átlagban harminchatszor fordult elő. De előfordulásuk egyenletlen: 50 lexikai egység 48 ezerszer, azaz az összes előfordulások 60%-a; 650 lexikai egység 28 ezerszer, azaz az összes előfordulások 35%-a; a maradék 1,500 lexikai egység 4 ezerszer, azaz az összes előfordulásoknak csak 5%-a. A leggyakrabban használt 700 lexikai egység 108-szor fordult elő. A maradék 1,500 lexikai egység átlagosan csak háromszor fordult elő. Ez, az angol nyelv amerikai nemzeti változata szókinccsének nagy aránytalansága visszatükrözi azt a pragmatikus aspektust, amely az "avoid hard words tendency" elnevezést kapta. A "hard words" elsősorban azon jöve-

vényszavak és lexikai behatolások, amelyek annak ellenére, hogy az angol nyelv makrorendszerében elérték az általános lingvisztikai asszimiláció magas fokát (pl. az angol "court" $Q \approx 0,03$) mégis az angol anyanyelvű népi rétegek számára idegen szavak, amelyek könnyen malapropizmussá válhatnak és a beszélőt nevetségessé tehetik (ld. erről részletesen Rot 1986).

Az "avoid hard words" pragmatikai szemlélet jelentkezik az angol nyelv makrorendszerében, az ún. "jelentéstágulásban", amely főleg "rövid" szavakat (short words), vagyis a germán eredetű lexikai egységeket érintette, mint pl. "get", "take", "look", "set", "run", "put", "lay", "stand", "fall", "come" stb.

Ez a "jelentéstágulás" magával hozza azt, hogy a lexikai egység elsődleges jelentése szétmosódik és változásainak dinamikus operátorai, nem-lineáris kauzalitás-szerűen bonyolultabb monoszémáinak derivatív struktúrája még bonyolultabbá és gyakran poliszemantikussá válik.

Az angol nyelv makrorendszere ezen és más pragmatikai aspektusai komoly feladatok ellátásait jelölik iskolai és felnőtt nyelvoktatásunkat. Más-más pragmatikai aspektusok állnak magyarországi német, francia, spanyol, olasz, orosz, japán és a többi idegen nyelv tanítása előtt. Ezek figyelembevétele fontos a $K_2(t)$, $K_2(m)$, $K_3(m)$... $K_n(m)$ iziológiai - kommunikatív szerekezet kiépítésének stratégiájában és taktikájában.

Irodalom:

- Rot, A., 1966: Kibernetika, programirovanyije i iszpol'zovanyije sovremennih tehnicseszkizh szredsztv v obucsenyii inosztrannim jazükam, Moszkva.
- Rot, S., 1972: English (On Principles of Cybernetics and Heuristic Programming), Uzhgorod.
- Rot, S., 1986: Angol nyelvoktatásunk a kibernetika és pragmatika tükrében; in: S. Rot (ed.) "The Way to English" (Új törekvések az anglisztikában és az amerikanisztikában, vol. V), Budapest.
- Rot, S., 1987: Problems of British and American Slang (4th ed.), Budapest.

NAGY MIHÁLYNÉ

AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS PSZICHOLOGISZTIKAI MEGKÖZELÍTÉSBN

I. Az utóbbi évtizedek idegennyelv-tanítása hazánkban csődöt mondott. A családok szociológiai körülményei, az oktatáspolitikai, majd az új oktatási törvény szabad nyelvválasztása, új korszakot nyitott az idegennyelv tanításban. Mivel klasszikus nyelvi előképzettsége egy tanulónak sincs, a középiskolai két idegennyelv választása körülhatárolt. Az általánosban tanult orosz nyelvhez választ a tanuló egy idegennyelvet. A továbbtanuláshoz a középfokú nyelvvizsgára adható plusz pont inspirálja az értelmes tanulót a nyelvvizsga megszerzésére, de ez sokféle belső akadályba ütközik, s csak a legjobbak érik el, általában a nyugati nyelvből. Egyfajta averzió él a tanulóban a keleti nyelv óráján, hiszen közvetve kényszerből tanulja. Ritka az a tanuló, aki belátja az egy keleti és egy nyugati nyelv tanulásának fontosságát, körülményeink között. Nehezíti az oktatás sikerét még egyéb pszicholingvisztikai ok is, pl. a szegényes anyanyelvi szókincs és a leírónyelvtani alapvetés hiánya. A klasszikus nyelvek grammatikája sem rendszerezhetett az agyban semmit, s így nincs mód a nyelvi paradigmák, s az eltéréseken és azonosságon alapuló nyelvi törvények párhuzamba állítására. Az okos tanulónak sincs mihez kötni az idegennyelvi anyagot, s érzi a kudarcot. A generációk nem élnek együtt a családokban, a szülők dolgoznak, a gyerek kulcsot kap, s jó esetben ül és tanul, vagy TV-t néz, de beszélgetni nem tud senkivel. Passzív befogadó. Az 1980-as új tanterv tankönyvei pl. a magyar irodalom és nyelvtan is, jórészt tanulhatatlanok. Ugyan miből és hol tanulja meg a felnővekvő nemzedék anyanyelvét, akiknek sajnos már nem anyanyelvi hozománya az életre a magyar népköltészet, népzene, népdal, néptánc, bibliaismeret. A tanuló ezen okokat nem tudja megfogalmazni, de érzi, hogy nehéz a nyelvtanulás, nem képes jó eredményt felmutatni, pedig tanul. Gyakran lelkiileg leblokkol, pszichésen remeg, rosszkedvű, szorong, az órán passzív, fél a sikertelenségtől, pedig nyelvvizsgázni szeretne. (vö.1977.III.NNYK. Anyanyelvtanítás tanár szemmel c.előadással.) A tanuló erejét a szorongás, félelem felemészti, fejfájás, kimerültség gyötri, az eredmények romlanak, az orvosok pszichológushoz járatják őket.

Felmerül a kérdés, hogyan oldhatja a tanár e kényszerhelyzetet? A változatos, színes, sokoldalúan szemléltető, a négy alapkészséget párhuzamosan fejlesztő tanítási órákat az országismeret, a zenei, irodalmi, művészettörténeti, építészeti ismeret, a népismeret, a nép vallási kultúrájának ismerete belső igényként szöjjék át. A sok érdekes információ elfeledtetni a tanulóval hol ül, mit csinál, s a tanár intenciói szerint dolgozik, képességeitől függően. Az órai intenzív munkát mérni kell, s értékelni. Nem elég az egyest beírni a diáknak, ki kell azt javíttatni a tanulóval épp úgy, mint ahogyan a tanórán meg kell taníttatni a tanárnak az anyag lényegét. A továbbiakban összegzem vázlatosan irodalmi és személyes tapasztalataimat, módszereimet.

II. A beszédértés jelentősége és alapjai az idegennyelvi kommunikációban. A beszéd akusztikai apperceptálásának a folyamata az agyban ismeretlen, de az bizonyos, hogy a hallás és megértés folyamata dialektikusan összefügg egymással. A megértés tehát az észlelt szöveg megfejtése, és meghatározott pszichológiai folyamat is. A pszicholingvisztika és a szociolingvisztika határmezsgyéje ez, s feltérképezhetetlen terület ez a nyelvoktatás folyamatában. Ahogyan Náducvari Lídia kutatásai is mutatják, a nyelvoktatás alapja "nem a nyelvészet, hanem a magatartás". (vö. behaviorul utterance; KLTE Acta Ped.Db.64./1975.) A XX.sz. uralkodó nyelvszemlélete a svájci De Saussure, s a német Wundt neve által fémjelzett funkcionális nyelvszemlélet. Ezt a vonalat képviselte Papp István (Db.KLTE) és képviseli Papp Ferenc munkássága. Az amerikai N.Chomsky generatív nyelvelméletében a kreativitás áll a középpontban a behaviourista felfogások cáfolataként. Ez utóbbi, a beszédtevékenységben az utánzást tartja fontosnak. A pszichológusok, pszicholingvisták elmarasztalják N.Ch. elméletét abban, hogy a nyelv strukturális jellemvonásait tartja az egyeduralkodónak a beszédértésben. A beszédtevékenység és az autogenetikus nyelvfejlődés (az /anya/-nyelvcsajátítási folyamat) modellálására nem rendelkezünk jelenleg meggyőző elmélettel. A beszéd magatartást befolyásoló szerepét A.R.Lurija tisztázta. Vigotszkij szerint a gyerek a társtól átveszi a nyelvet alkotó módon, Piaget szerint a gyerek felfedezi a nyelvet, mely nem szociális jellegű. A vitában a szovjet tudós győzött. Jakobson a beszédfunkciót hat fajtaára osztja: emotív, referenciális, poetikai, fatikus, metanyelvi, és konatív. (vö. BánE. INYT.82/4.) Az emotív beszédfunkció az érzelmi állapotról tájékoztatja a hallgatót, míg a konatív a hallgatóra irányul: megkér, parancsol, felszólít. A referenciális beszéd tényközlés, míg a metanyelvi, a fatikus, s a poetikai közlés funkciója magára a beszédre irányul. A pszicholingvisztika

a beszéd és beszédértés sokféle folyamatát figyeli, de magáról a beszédértésről kevés szót ejt. G.A Miller így szól a beszédértésről: "Az, amit az ember egy hangos megnyilatkozás hallatára megtehet, az az, hogy meghallja azt. A következő lépés lehet a hallottak fonematikus egységként való felfogása..., kérdés az, hogy vajon elfogadja-e ezt mondatként grammatikai ismeretei alapján? ...ez után a szemantikai interpretáció következik. Majd a hallgató megérti a kijelentés funkcióját a legkülönbélebb, a szövegre vonatkozó ismeretei alapján." (i.m.) A beszédcsatornán kívül a gesztikulációs-vizuális sáv, s az extralingvisztikai tényezők is befolyásolják a beszédértést, lélektani szerepükkel, értelmi határúkkal együtt. Ezért a beszédértés fejlesztése elsődleges feladat a nyelvi kommunikációban.

III. A beszédértés tanítása, tanulása, módszerei. 1./ A hallás utáni értés tanulása, tanítása a tanulás kezdő szakaszában is fontos. A lényeges, az információt hordozó egységek kiválasztására, megjegyzésére és a közölt információ globális megértésére eljutni legyünk képesek. A tanulót szoktatni kell arra, hogy nem kell minden szót értenie. Eredmény akkor várható, ha a felismerési és szelektálási készséget módszeresen alakítjuk ki. 2./ A beszédértés tanításának módszerei: a./ A legfontosabb a szövegválasztás, mellyel nyelvi helyzeteket ismertetünk meg, értetünk meg, s a megfelelő reagálási készséget alakítjuk ki. A cél, hogy a tanuló gyakorlati helyzetekben értesse meg magát, pl. üzlet, utca, étterem, szálloda, stb. Széles körből történő anyagválasztás legyen a szituáció alapja, mely érdekes, s a tanulót inspiráló legyen. b./ A csoport összetételét vegyük figyelembe, s az életkorát. A mese, tréfa, anekdota körét bővítsük elméleti előadás, vagy vita meghallgatásával (III-IV.oszt.). Fontos a szövegben a spontán nyelvi reagálás. 3./ A gyakorlás alapelvei: a./ Fejlessze módszeresen a tanuló felismerési, megértési készségét. Rendszeres, fokozatos tevékenységi láncot igényel e munka. b./ Globális értésre készítsük fel a tanulót, a lényeget szűrje ki. Ez a mód valós élethelyzethez szoktatja a tanulót, s gyakori alkalmazása a kívánatos.

IV. A beszédértés fejlesztése az idegennyelvi órán. A beszédértési készség kialakítására és fejlesztésére, a gyakorlás mikéntjére, nézzünk néhány eljárást a továbbiakban. A/1. Az akusztikai észlelési képesség fejlesztése szóló gyakorlatok célja a hangos nyelvi struktúrák felismerése (fonéma, szavak, mondatok differenciálása) pl. egy fonéma azonosítása (a hallott szövegből a megadott fonémát tartalmazó szó kiválasztása.). A táblán írásban rögzítsük a fonetikus írásjelet. a./ Szavak differenciálása fonémák szerint : a szavak csoportosítása írásban történik. b./ Információs gyakor-

latok programozott nyelvi szalagokról, s ezek mintájára alkotni pl. kérdő-mondatokat. 2./ Az emlékezés fejlesztését szolgáló gyakorlatok. Az akusztikus megértést, az információk tárolását, az idegen szavak és szókapcsolatok visszaadását szolgálják. Ilyen gyakorlatok: a csoportosítások, megadott szempontok alapján ismételtetjük a tanulóval az anyagot, melyek fonetikai, szemantikai, szintaktikai szempontúak is lehetnek. Először meghallgatják, majd magyarázzák, végül utánozzák. 3./ Az összefüggések felismertetését is gyakoroltathatjuk. Cél a hangos közlés felismerése, rendezése, kiválasztott szempont alapján. (Pl. azonos hangzású szavak, szinonimák, szócsaládok, különböző időben álló igék gyűjtése, stb.) 4./ Jelentésfeltáró gyakorlatok: a hallott szöveg tartalmának körülírása idegen nyelven, vagy anyanyelven, vagy szinonimák kerestetése. B./ A szövegválasztás: a gyakorlás sikerének kulcsa. Érdekes, motiváló, életkori sajátosságoknak megfelelő legyen. A hétköznapi társalgási nyelvet tükrözze, egyszerű szintaktikai struktúrára épüljön, szinkronban legyen a tanulók előképzettségével, meghatározó hosszúságú legyen. Fontos, hogy az óravezetés idegennyelven történjék. C./ A tanári közlés követelménye és sajátosságai: a hallás iskolázásának lényeges feltétele, hogy megfelelő érthetőségű, helyes artikulációjú, megfelelő beszédtempójú, megfelelő hosszúságú (kezdetben 1,5-3 perctől 10-15 percig) legyen, s a hallgatót segítse viselkedéssel, mimikával, gesztikulációval. Ezek a beszédértés fejlesztésének alapvető feltételei. (vö. Donn Byrne és Rahmanov beszédfejlesztő gyakorlatrendszerével.). A megértés gyakorlása dialogusban vagy monológban történik. Lehet egyszerű közlés is, pl. felszólítás, kérdés, beszámoló, előadás, szituációs gyakorlat páronként. D./ Visszajelzések a beszédértésről lehetnek írásban, szóban, egyszavas válaszok egyénenként vagy kórusban. A formai és tartalmi ellenőrzésre ellenőrző feladatokat kell beiktatni. A hallott szöveg megismétlésére kommunikációs atmoszférát kell teremteni. (Tábla, képanyag, tárgyi eszközök.) E./ Segéd-eszközök a tanórán: A video, TV, rádió, magnó, hanglemez, tanári közlés vagy felolvasás, ének, mind alkalmas a nyelvvizsga témaköreinek hallásutáni értéssel való sokoldalú gyakoroltatására, egyszeri, többszöri vagy szakaszos meghallgatással. A gyakorlás típusait Rahmanov célja és funkciója alapján osztályozza, melyek receptív és reprodukív nyelvi és beszédjelle-gű, egyszerű és összetett feladatokból állnak. Elve a fokozatosság, pl. hang-variánsoktól jut el a dialógusig. F./ A magnószalagok használata és szerepe a tanórán és a szemléletes szöveg-megjelenítés gyakorlása. Fonetikai és intonációs gyakorlatok; ismert lexikai elemeket tartalmazó szöveg hallgatá-sa; ismert szövegek hallgatása különböző felvételekről; rövid szövegek,

párbeszéddek, anekdoták hallgatása a koncentráció készség fejlesztésére. A hallott utasítások megértése képek, vagy térkép segítségével. Vizuális élményhez (kép, diászor, film) kapcsolódó leírás vagy beszámoló hallgatása. Hosszabb szöveg szakaszonkénti hallgatása, vagy tagolás nélküli hallgatása, melyhez fontosabb szempontokat kapnak a tanulók, vagy megadott szempontok nélkül hallgatják. Ez utóbbi a tanulótól szelektálási készséget igényel. Régebbi tankönyvek szalagjai igen jók a gyakorlatokhoz. Szövegek, párbeszéddek, darabok hallgatása, melyek meghaladják a tanulók nyelvi szintjét. Informatív szöveg hallgatás: pl. hírek, időjárás, menetrend, stb. Élő beszéd hallgatása érdekes témából. Különböző hangfelvételek hallgatása, filmek megtekintése. Versek, viták, előadások hallgatása, zenehallgatás szövegkísérettel, daltanulás, mely igen kedvelt, s mindenkit aktivizál.

Ma, a nyelvvizsgákra való tanórai felkészítés elengedhetetlen feltétele a beszédértésre nevelés és a pszichológiai ráhangolás. Serkentsen ez bennünket nyelvtanárokat, aktív, alkotó tevékenységre.

I r o d a l o m :

Bán E. INYT.82/4.; Büki B.: A beszédtanítás pszichológiája TK.Bp.1973.; Bánó-Kosaras: Az orosz nyelv oktatásának metodikája Bp.1977.; Corder S.P.: Modern foreign language teaching by TV. 1966.New York; Donn Byrne: Teaching onal Englisch (Longman Grong 1976.); Horváth Gné: Dialógustanítás INYT 1982/2.; Jakobson: Hang-jel-vers. Gondolat Bp.1968.; Lengyel Zs.: A pszichológiai és szociolingvisztika helye... Db.1979.; M.S./44.sz.; Lawton D.: Társadalmi osztály, nyelv és oktatás Bp.1974.; Lurija A.R.: Válogatott tanulmányok 1975.; G.A.Miller: A kommunikáció pszichológiája. New York-London Basic Books 1967.; Nagy Mné: NyTÉrt.104.sz. 595-605.1977.; Nádudvari L.: Idegennyelv-oktatás pszichoped.-i vonatkozása Acta Ped.Db.64. 1975.; INYT 1980/5.sz.; Papp F.: Könyv az orosz nyelvről Bp.Gondolat 1979.; Mai lateinereink. Kritika, 1980/9.; Piaget J.: Válogatott tanulmányok Bp.1970.; Pogány B.: A globális szövegértés... INYT 1983/1.; I.V.Rahmanov: Obucsényije úsztnoj récsi... Moszkva, 1980.; Vécsey A.: A magnetofon gyakorlati alkalmazása. Módszertani K.1970/1.; INYT 1983/3.; Vigotszkij: Gondolkodás és beszéd. Bp. 1967.

BALOGH LÁSZLÓ - BUN ZOLTÁN - DARAGÓ JÓZSEF - GÖMÖRY LÁSZLÓ -
LENGYEL ZSOLT - TÓTH LÁSZLÓ

A GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSÉNEK KAPCSOLATA
AZ ANYANYELV ELSAJÁTÍTÁSÁVAL

Azt már régóta tudjuk - Piaget és Vigotszkij klasszikus tanításai alapján -, hogy a gondolkodásnak és a nyelvnek /beszédnék/ származástani gyökerei ugyan különbözőek, de kapcsolatuk a fejlődésben nagyon szoros. A gondolkodás forrása eredendően a cselekvés, azonban a nyelv a gondolkodásnak és a többi megismerő tevékenységnek a fejlődésében felbecsülhetetlenül fontos tényező. A gondolkodás fejlődése kezdeti szakaszában /cselekvésbe ágyazott gondolkodás/ a kapcsolat a beszéddel még igen laza. A konkrét műveleti szakaszban /2-11,12 éves korig/ már szorosabbá válik, az "absztrakt logikai gondolkodás" kialakulása /11,12-14,15 éves korig/ pedig már nem érthető meg a nyelv fejlődési állomásainak ismerete nélkül. A fogalmi gondolkodás a beszédben kifejeződő és a beszéd belső formáinak működését feltételezi.

Bár már az előbbiek is jelzik, hogy az egyedfejlődésben a gondolkodás és a beszéd közötti viszony több vonatkozásban is változásokon megy át, még ma is meglehetősen keveset tudunk ezekről az összefüggésekről. Igaz ugyan, hogy újabb kutatások is bizonyították: a nyelv elsajátítása szorosan összefügg a kognitív fejlődéssel /Clark, Slobin - Vö: J. Turner, 1981; Sugárné, 1986; Pléh, 1986/, azonban a folyamatra vonatkozóan kevés adattal rendelkezünk. Még akkor is azt kell mondanunk, ha az utóbbi években a generatív nyelvészet fejlődése serkentőleg hatott a pszichológiai kutatásokra. /Vö: Pléh, 1980; 1988/

Az előbbieket figyelembe véve indítottunk vizsgálatot a gondolkodás és az anyanyelv fejlődése közötti összefüggések feltárására 6-14 éves korig három felsőoktatási intézmény közreműködésével: KLTE Pedagógiai - Pszichológiai Tanszéke, a Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, a Debreceni Tanítóképző Főiskola.

Több tényező is szerepet játszott abban, hogy ezt az életkort választottuk ki, ezek a következők.

- Az eddigi kutatások /Vö:J.Turner,1981/ alapján megállapítható, hogy a beszéd /nyelv/ gondolkodást serkentő hatása az operacionális gondolkodás megjelenése után /kb. 7 éves kortól/, s különösen a formális műveleti szakaszban /kb. 12-15 év/ a leg-erősebb.

- A 60-as, 70-es évek generatív forradalma következtében a kutatók figyelme tartósan a 6 éves kor előtti nyelvi fejlődésre irányult, a magasabb korosztályok nyelvi fejlődésének vizsgálata háttérbe szorult.

- Még ma is gyakran tapasztalható az az egyszerűsítő szemlélet, amely a 6 éves korig tartó nyelvi fejlődést oly módon tartja uralkodónak, hogy a következő életkorokban legfeljebb bizonyos mennyiségi változásokat hajlandó elismerni /pl. szókincs gyarapodása/. Ennek mi az ellenkezőjét gondoljuk.

- A generatív szemlélet, de még inkább a szociolingvisztikai kutatások irányították arra a figyelmet, hogy a nyelvi fejlődés nem tekinthető valamennyi nyelvi sík "egyenes vonalú, arányos" fejlődésének. A nyelvi fejlődést újabban - de egyelőre többnyire konkrét tartalom nélkül - úgy tekintjük, mint az egyes életkorok nyelvi szintekkel szembeni preferenciáját.

Vizsgálatainknak két fő ága van: az egyik a gondolkodás fejlődését, a másik az anyanyelv alakulását követi nyomon. Célunk természetesen nemcsak az, hogy e fejlődési vonalakat külön - külön felvázoljuk, hanem az is, hogy ezen elemek közötti kapcsolatokat is megkeressük a fejlődésben. A főbb tartalmi szempontok a következők.

- 1.Az általános értelmi képességek vizsgálata.

/Raven-féle intelligencia-teszt./

- 2.A kreativitás faktorainak vizsgálata.

/Fluencia, flexibilitás, originalitás vizsgálata verbális és figurális feladatokban./

- 3.Megértés-vizsgálatok /szövegértés/ az alábbi szférákban: nyelvi tényezők, különösképpen a szövegkohézió; extra-

lingvális tényezők /pl. valóságismeret/; kulturális szint; operatív-manipulatív szint; esztétikai üzeneti szféra.

4. Matematikai fogalmak fejlődése a következő szempontok alapján: alapfogalmak, kifejezések tartalmi jegyeinek alakulása; az egzaktság fokozatai; állítások tartalmi és szerkezeti vizsgálata; metanyelv és köznyelv kapcsolata a fejlődésben.
5. A gyakorlati problémamegoldás jellemzőinek változásait az alábbiak szerint követhetjük nyomon: előzetes tájékoztató; a cselekvés racionalizálódása; tervszerűség; kontroll-műveletek; konstruktivitás; gondolkodási stratégiák.
6. Az anyanyelvi fejlődés vizsgálatának főbb szempontjai: az egyes nyelvi síkok /fonetika, grammatika, szemantika/ vizsgálata; a különféle nyelvi síkok optimális integrációja pontos tartalmának feltárása; a beszédmagtartás fejlődése /verbális, averbális elemek/; nyelvhasználat - nyelvi szerepek összefüggésrendszere; nyelvi műveletek.

A komplexitás elvét és a longitudinális jelleget érvényesítve kezdtünk vizsgálatokat Debrecen három iskolájában 1987 őszén 300 első osztályos tanulóval. A vizsgálatok során a gyerekek feladatokat oldottak meg, s ezeket a megoldásokat rögzítettük. Az elsődleges tartalmi és statisztikai feldolgozás után az adatokat számítógépes technikával elemeztük. A vizsgálatokat ugyanezekkel 1988, 1989 és 1990 őszén - természetesen módosított formában, de tartalmilag folyamatot alkotva - újra elvégeztük.

A vizsgálat várható eredményei három fő kérdésre adhatnak választ.

- Az előbb jelzett tartalmi szempontok alapján milyen jellemzőket találunk életkorban előrehaladva?
- Hogyan alakulnak e jellemzők a fejlődés során, milyen fejlődésvonalakat lehet megrajzolni az egyes területeken?

- A fenti képességek milyen kapcsolatban vannak egymással, s hogyan változik ez a kapcsolat az életkori fejlődés során?

A négy vizsgálatból kettőnek az anyagát tudtuk feldolgozni, így eredményeink a fenti első és harmadik kérdésre adnak részleges választ. Két vizsgálatból nem lehet korrekt fejlődésvonalat megrajzolni, s a kapott információk is más összefüggésbe kerülnek a további vizsgálatok eredményei alapján - legalábbis ami a fejlődésvonalat illeti. Helyhiány miatt itt most csak azt emeljük ki eredményeinkből vázlatosan, hogy milyen összefüggéseket találtunk a gondolkodási és nyelvi képességek között./Az első vizsgálat részletes eredményei megtalálhatók: Acta Psychologica Debrecina, 16. szám, Nyelv és gondolkodás, KLTE, Debrecen, 1990./

- Mindkét vizsgálat eredményeként erős összefüggést találtunk az általános értelmi képességek és a nyelvi feladatmegoldásokban nyújtott teljesítmény között. Ez a gondolkodás és az anyanyelv szoros kapcsolatának bizonyítéka.
- A kreativitás és a nyelvi teljesítmény között ez a szoros kapcsolat már nem áll fenn: mindkét vizsgálatban csak néhány feladat esetében van pozitív szignifikáns korreláció e két elem között - legalábbis a kreativitás összértékét tekintve. A kreativitás elemeit tekintve már több ilyen található.
- A matematikai fogalmak fejlődése és a nyelvi feladatokban nyújtott teljesítmény között nem egyértelmű a kapcsolat: az egyik felmérésben erős szignifikáns kapcsolat mutatkozott, a másikon csak néhány nyelvi feladat esetében találtunk ilyet. További vizsgálatokkal tudjuk pontosítani az összefüggést.
- A gyakorlati problémamegoldó képességek és a nyelvi képességek között mindkét felmérésben pozitív szignifikáns korrelációt találtunk, bár a korreláció mértékében itt is különbség volt.
- A szövegmegértési képességek és a nyelvi képességek mindkét felmérésben erős összefüggést mutattak. Ez triviálisnak tűnik, azonban nem az, ha megvizsgáljuk, hogy a szövegértés mi-

lyen más, nem nyelvi képességekre is épül, ez a problémakör még feltáratlan.

Már ezek az eredmények is jelzik, hogy kiindulási pontunk, miszerint sok vonatkozásban kapcsolódnak egymáshoz a gondolkodási és nyelvi képességek, helyes volt. E kapcsolatra vonatkozóan eddig is sok információt kaptunk az első két vizsgálat-sorozatban, azonban pontosabb képet mind a fenti képességek összefüggéseiről, mind ezek fejlődéséről a további felmérések eredményei alapján tudunk adni.

Szakirodalmi hivatkozások

- Nyelv és Gondolkodás /szerk.:Balogh László/,1990;Acta Psychologica Debrecina, KLTE, Debrecen
- Pléh Csaba,1986:A történet-szerkezet és az emlékezeti sémák,Akadémiai Kiadó
- Pléh Csaba,1988:Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához, Tankönyvkiadó
- Sugárné Kádár Júlia, 1986:A beszédfejlődés útjai - beszédfejlődés az óvodában, Akadémiai Kiadó
- Turner,J.,1981:Az értelmi fejlődés, Gondolat Kiadó

TÓTH LÁSZLÓ

AZ OLVASÁSMEGÉRTÉS LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATA

1. A kutatás célja

- a/ Az általános iskolára kiterjedő longitudinális vizsgálatunk során tényszerűen fel kívánjuk tárni a narratív szöveg megértésének a fejlődését, ezzel támpontokat adva a pedagógiai elvárások pontosításához. Megkíséreljük felderíteni, hogy a vizsgált életkorban milyen természetű a reprezentáció mennyiségi és minőségi változása, vannak-e kitüntetett csomópontok ebben a folyamatban, és milyen tényezők befolyásolhatják ezt.
- b/ Kutatásunk ugyanakkor része egy tágabb szemléleti keretű vizsgálódássorozatnak, amely a nyelv és a gondolkodás összefüggéseinek feltárásával foglalkozik. Ebben az értelemben adalékként szolgál a kutatási főirányba tömörített jelenségkör teljesebb megismeréséhez.

2. A kutatás elvi alapjai

A szövegmegértés pszichológiai hátterét tekintve ma még nagyon sok a nyitott kérdés. Egyes kognitív szemléletű pszichológusok a szövegmegértés kulcsát az emlékezeti tárok szerveződésében vélik megtalálni, mások az információfeldolgozás mélységére teszik a hangsúlyt. A pszicholingvisztikával foglalkozók a történet-nyelvtanok fontosságát emelik ki, fő szerepet szánva a narratív sémának és a leképezési szabályoknak. A nyelvészek viszont a szöveg jelentéstana alapján foglalkoznak a megértéssel. Mivel a szöveg-megértés elméleti modellezése egyelőre több szempontból is megoldhatatlan nehézségeket támaszt, kutatásunk során ennek a felvállalására nem is törekedtünk. A rendelkezésre álló szakirodalom alapján azonban – gyakorlati vonatkozásokat

szem előtt tartva – megkíséreltük kiszűrni azokat a tényezőket, amelyek nézetünk szerint alkalmasnak tűnnek a szövegmegértés színvonalának meghatározására. /Ezeket az eredményeknél ismertetjük./

3. A kutatás módszertani alapjai

- a/ A hazai kutatásoktól eltérően az azonos szöveg használata mellett döntöttünk, mivel
 - a különböző szövegek egyenértékűsége megkérdőjelezhető,
 - adatok vannak arra nézve, hogy a szöveg változatlan formában történő ismételt prezentálása nem feltétlenül fokozza a megértést.
- b/ A vizsgálatra olyan irodalmi értékű szöveget választottunk ki, amely minden osztályfokozatban érdekes lehet a tanulók számára, és az alapinformációs szint mellett bonyolultabb üzenetet is hordoz.
- c/ Ehhez a szöveghez az előkísérletek során több kérdőívet dolgoztunk ki és ellenőriztünk, míg eljutottunk a végleges nyílt formához.
- d/ Az értelmezés kutatói szubjektívizmusának elkerülése érdekében az egyes kérdéseket bölcsészhallgatói csoportokkal válaszoltattuk meg, és a válaszokat figyelembe vettük a pontodaítélés tartalmi jegyeinek a meghatározásában.
- e/ A vizsgálat tisztaságának biztosítása érdekében az alkalmazott szöveget és a kérdőívet később hozzuk nyilvánosságra.

4. A 2. osztályosok körében végzett vizsgálatok eredményei

A 2. osztályosok vizsgálata 3 iskolatípusban történt 11 osztály bevonásával, összesen 277 tanulóval az 1988/89-es tanévben, Debrecenben. A következő évek felméréseiben is ugyanezek a tanulók vesznek majd részt. A kérdőívek kiöltésének a befejezéséig a szöveg végig a tanulók rendelkezésére állt.

4/1. Az egyes – általunk felvett – megértési összetevőkben kapott eredmények ismertetése

- a/ Az események szintje /ES/. Az itt alkalmazott kérdések közül egy egy markáns eseményre utalt, kettő pedig az előtt ill. után vonatkozásában az idői viszonyokban való tájékozódást kívánta meg. Markáns: 65,7 %, előtt: 10,47 %,

után: 2,89 %. Tapasztalatunk szerint a szövegben alkalmazott visszautaló koreferens elem ebben az életkorban lényegesen nehezíti az eseményekben való tájékozódást.

- b/ Az adatkikeresés szintje /AD/. Itt három konkrét adatot kellett kikeresni a szövegből, ami elég nehéznek bizonyult. Tárgy: 4,33 %, időtartam: 6,86 %, időpont: 7,94 %.
- c/ A fogalmak szintje /FO/. A kérdőívben öt, a szövegből kiemelt konkrét és absztrakt fogalmakat kellett a tanulóknak meghatározni. Tapasztalataink szerint ebben az életkorban a gyermekek az absztrakt fogalmakat is konkrétként kezelik. Liget: 6,14 %, halhatatlan: 0,00 %, emberfeletti: 1,44 %, szarkofág: 5,55 %, harmónia: 0,72 %.
- d/ Az összefüggések szintje /ÖF/. Itt az explicit oksági relációk azonosítását vizsgáltuk három kérdéssel. Ez nehéz feladatnak bizonyult, annak ellenére, hogy a szöveg mindent pontosan tartalmazott. 1.: 0,72 %, 2.: 3,25 %, 3.: 1,44 %.
- e/ A valóságismeret szintje /VA/. Itt három kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy a gyermekek mennyire rendelkeznek olyan szövegen kívüli ismeretekkel, amelyek hozzájárulnak a szöveg helyes értelmezéséhez. Adataink szerint ezek az ismeretek többnyire a mesevilágból származnak és nagyon egysíkúak. 1.: 2,35 %, 2.: 3,43 %, 3.: 5,05 %.
- f/ Operatív-manipulatív szint /OP/. Ezen a szinten azt vizsgáltuk, hogy a tanulók mennyire képesek helyesen levonni önálló következtetéseket a szöveg alapján. Megállapítottuk, hogy ebben az életkorban a tanulók a főhős magatartásának a motívumait még szinte alig tudják azonosítani. Jelképtértelezés: 6,86 %, a belső változás motívuma: 0,00 %, a célra törekvés motívuma: 2,71 %.
- g/ Esztétikai-üzeneti szint /EÜ/. Itt a kérdések a történet rejtett üzenetének a megfejtését vették célba. Eredményeink szerint a tanulók erre gyakorlatilag nem voltak képesek. 1.: 1,20 %, 2.: 0,24 %, 3.: 0,00 %.

A fenti összetevők átlageredményeit a következő táblázat foglalja össze:

	átlagpont	szórás	%
AD	0,19	0,44	6,38
ES	0,79	0,61	26,35
FO	0,13	0,40	2,67
ÖF	0,05	0,22	1,81
VA	0,22	0,51	3,61
OP	0,19	0,42	3,19
EÜ	0,04	0,20	0,48

4/2. A megértés egyes összetevői közötti kapcsolat

	r	t	
AD - ES	0,201	3,242	$p < 0,01$
AD - FO	0,141	2,244	$p < 0,05$
AD - ÖF	0,268	4,381	$p < 0,01$
AD - VA	0,207	3,341	$p < 0,01$
AD - OP	0,120	1,908	$p < 0,10$
AD - EÜ	0,179	2,870	$p < 0,01$
ES - FO	-0,081	1,279	n.sz.
ES - ÖF	0,191	3,062	$p < 0,01$
ES - VA	0,192	3,090	$p < 0,01$
ES - OP	0,172	2,762	$p < 0,01$
ES - EÜ	0,091	1,446	n.sz.
FO - ÖF	0,029	0,460	n.sz.
FO - VA	0,171	2,733	$p < 0,01$
FO - OP	0,127	2,027	$p < 0,05$
FO - EÜ	0,040	0,639	n.sz.
ÖF - VA	0,208	3,358	$p < 0,01$
ÖF - OP	0,215	3,476	$p < 0,01$
ÖF - EÜ	0,315	5,232	$p < 0,01$
VA - OP	0,118	1,875	$p < 0,10$
VA - EÜ	0,133	2,119	$p < 0,05$
OP - EÜ	0,102	1,612	n.sz.

A fenti korrelációs értékek többsége szignifikáns kapcsolatot fejez ki. Ma még nem értjük igazán ezeknek a kapcsolatoknak a pszichológiai hátterét, így kellő óvatossággal csak annyit állíthatunk, hogy ezek az összetevők tökéletesen tiszta formában nem léteznek, azaz nem teljesen függetlenek egymástól.

- 4/3. A megértés struktúrája. Szövegértés - szövegértelmezés
Felfogásunk szerint a megértés struktúráját az jelenti, hogy az egyes összetevők hogyan képviseltetik magukat a megértési összteljesítményben, azaz melyik tényező milyen mértékben járul hozzá a megértéshez az adott megértési színvonalon. 2. osztályban ez a következőképpen alakul:

AD	ES	ÖF	VA	OP	EÜ	
12,8	53,4	3,4	14,9	12,8	2,7	Ö= 100 %

Az általunk felvett összetevők lehetővé teszik a szövegértés - szövegértelmezés megkülönböztetését. Szövegértés alatt a szöveg alapinformációinak a felfogását értjük, míg szövegértelmezés alatt a közvetett információk felfogását. Kutatásunkban az előbbihez tartozónak véljük az AD, ES, ÖF, utóbbihoz pedig a VA, OP, EÜ összetevőket. A FO az utóbbihoz tartozna, azonban itt nem részletezhető okok miatt az odacsatolásról le kellett mondanunk. /Ezért nem szerepelt fentebb a megértési struktúra leírásánál sem./

A szövegértésnek és a szövegértelmezésnek az összteljesítményben való képviseleti aránya 2. osztályban 69,6 % : 30,4 %, tehát kb. 7:3. A számítások szerint a szövegértés - szövegértelmezés közötti korreláció $r = 0,375$ / $t = 6,381$, $p < 0,01$ /, ami nem túl magas ugyan, de nem is elhanyagolható. Ez egyfelől azt mutatja, hogy a két terület nem egybevágó /azaz elfogadható az elkülönítésük/, másfelől a mérsékeltnek talált kapcsolat arra is utal, hogy a szövegből történő elemi információfelvétel szükséges ugyan, de önmagában az értelmezés feladatára viszonylag csekély a hatása, vagyis az értelmezés munkamódja jelentősen eltér az elemi információk feldolgozásától.

5. Befejezés helyett

Természetesen a már rendelkezésre álló kutatási anyag és annak elemzése a fentebb ismertetetteknel jóval gazdagabb. Ebbe az előterjesztésbe csak ennyi fért bele.

KASSAI ILONA

AZ ELDÖNTENDŐ KÉRDÉS ELSAJÁTÍTÁSA

A nyelvelsajátítás kutatásában szerte a világon a legutóbbi időkhöz vajmi kevés figyelem jutott a prozódiai elemeknek, tehát a beszéd dallamának, a hangsúlynak, a ritmusnak, a beszédtempónak és a szünetnek. Ebben sok egyéb ok mellett az is közrejátszik, hogy a prozódiai elemek olyan természetes velejárói az előszónak, hogy fel sem igen figyelünk rájuk. Szinte csak a beszéd mesterséges előállítását célzó kísérletek döbbsentették rá a szakembereket arra, hogy prozódiai elemek nélkül, pusztán beszédhangokkal, morfológiával és szintaxissal mily kevésbé lehet egyértelmű közleményt létrehozni. Elég, ha a <hatalmasok> grafémasor lehetséges tagolásaira gondolunk vagy a címben is szereplő eldöntendő kérdésre, amelyben a beszéddallam a kérdő modalitásnak kizárólagos hordozója. Vagyis: a prozódiai elemek nemcsak a beszéd természetes hangzásához járulnak hozzá, valamint nemcsak érzelmeket fejeznek ki, amint azt túlzó egyszerűsítéssel gondolták, hanem tükrözik a közlemény lexikai, szintaktikai és szemantikai szerkezetét. Szerepük a nyelvelsajátításban éppen azért elsőrendű, mert vezérlik a gyereket a folyamatos beszédben egybeeső nyelvi elemek elkülönítésében, valamint ezek szintaktikai és szemantikai lehetőségeinek a megismerésében. Abból tehát, ahogyan a gyerek a prozódiai elemeket aktuálisan használja, következtetni lehet arra, hogy hol tart a nyelvi rendszer megismerésében.

Előadásomban ízelítőül az eldöntendő kérdés kialakulását és fejlődését vázolom fel alapvetően: egy gyermek spontán megnyilatkozásainak az elemzéséből származó eredmények alapján, de kutatók, óvónők és szülők közös tapasztalatától megtámogatva.

Az eldöntendő kérdés produktív használatát megelőzi a gyereknél a felnőtt modell utánzása, amely két formát ölthet. Az egyik, időben korábbi, a kérdés dallamának a reprodukálása

hümmögéssel, beszédhangok nélkül. A másik változatban a dallam pontos reprodukálása igen kezdetleges beszédhangokkal párosul. Amint bővül és minőségileg egyre tökéletesedik a gyerek hangállománya, úgy tűnik el az első változat a második javára. Ez utóbbi viszont jó hosszú ideig fennmarad, az aktív nyelvhasználatban is, és arról árulkodik, hogy a gyerek nem értette meg a hozzá intézett kérdést vagy éppen nem tud válaszolni rá. Az utánzás szerepe kettős: egyfelől hozzásegíti a gyereket az eldöntendő kérdés formai oldalának, tehát dallamának-hangsúlyának az elsajátításához, másfelől fenntartja a felnőttel létesített beszédkapcsolatot, ezáltal igen fontos társalgási funkciót tölt be.

Amikor a gyerek már magától is feltesz kérdéseket, az ún. egyszavas korszak vége felé, kérdései a felnőtt nyelvben normatívnak tekintett, szótagszámtól függő dallamváltozatokkal valósulnak meg (1). (A nagybetű a hangsúlyra utal.)

(1)



A fejlődés következő fokán, a kétszavas korszakban a szabályos megoldások mellett már figyelünk olyan dallambeli megoldásokra is, amelyek a felnőtt fül számára nem minősülnek normatívnak. Hogy ezeket ne tekinthessük egyszerű nyelvbotlásnak, arra rendszeres előfordulásuk a garancia. És ez még inkább így van a kettőnél több szóból álló komplex kérdésekben, amelyek egy újabb fokot képviselnek. Ha viszont így van, akkor olyanfajta hibázással állunk szemben, amelyről a morfológiai rendszer elsajátításának a vizsgálata közben kiderítették a kutatók, hogy nagyonis "szabályos", azaz szabályok által vezérelt és szükségszerű jelenség az anyanyelv tanulásának folyamatában (vö. *lő-->lót, iszik-->iszott*). Ezzel a gondolatmenettel láttam neki az eldöntendő kérdésekben előforduló intonációs hibák elemzésének és a háttérükben meghúzódó okok feltárásának.

Mindenekelőtt a prosódiaileg hibás kérdések közös formai sajátossága az, hogy a dallamcsúcs nem ott van, ahol lennie kellene. De hát hol is kellene lennie? A felnőtt nyelvben a többszavas kérdésekben a dallamot az utolsó súlyszakasz

szótagszáma dönti el, függetlenül attól, hogy a szakaszban hány szó van. Ha az utolsó hangsúlyszakasz egy szótagú, a kérdődallam egy szótagú, végig emelkedő változata valósul meg (2a); ha két szótag került a szakaszba, a kétszótagos dallamsémát kell produkálni (2b); a három vagy ennél több szótagot számláló hangsúlyszakasz pedig megkapja a jellegzetes emelkedő-eső dallamot (2c). Ahhoz tehát, hogy helyesen intonáljuk a

(2a)

Iskolába JÁRSZ?

(2b)

Iskolába JÁRnak?
Iskolába Ő jár?

(2c)

Iskolába jársz?
Iskolába is jársz?
Iskolába járnak?

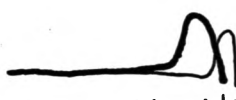
többszavas kérdéseket, ismernünk kell a mondathangsúly helyét. Ennek a kijelölése viszont a mondat aktuális tagolásától függ, ami nem más, mint a valóság kommunikatív-logikai tagolásának a szintaktikai kifejeződése. Ha tehát a gyerek nem megfelelően tagolja a valóságot, az intonációs tévesztés nagy valószínűséggel bekövetkezik (3). De a dallam akkor is elválhat a hangsúlytól, ha az történetesen jó helyre került. Ekkor általában a hangsúlyszakasz utolsó szavának a szótagszáma szerint alakul a kérdés dallama (4), (5). (Az ábrán a vastag vonal a normatív megoldást, a vékony vonal a hibás megoldást képviseli.)

(3)



Tiéd a INGed?

(4)



VARRSZ neki ruhát?

(5)



NEM kérsz már?

Ezen az összefüggéseken túl más hiányosságokról is árulkodnak a hibás dallamgörbék. A (6a) és (6b) folytonos görbéi arra világítanak rá, hogy a gyerek a megszólítást nem tekinti

(6)

(a)



JÖSSZ Lilike?

(b)



MEGittad, Mama?

különálló konstituensnek. Egyetlen dallamsémának a kiterjesztése szerkezettől és funkciótól függetlenül, amint ez a (7), (8), (9)-ben történik, pontosan ezeknek a szerkezeteknek és

funkcióknak a pszichológiai realitását teszi kérdéssé.

(7)



UGYE, be kell csukni?

(8)



Ez mi? Tudod ez mi?

(9)



Hol is van a szatyor?



Hol is van?

A *TE vezetni fogsz?* kérdést pedig végképp kétértelművé teszi a hangsúlyos névmási alany és a kétszótagos dallamséma. Nem tudjuk ugyanis eldönteni, hogy a gyerek jól hangsúlyozott-e, de az ekkor kötelező szórendi cserét nem hajtotta végre (*TE fogsz vezetni?*) avagy nem hangsúlyozott jól és a dallamsémával sem tudta kifejezésre juttatni az ige hangsúlyát (*Te VEzetni fogsz?*). Szép számmal vannak azután példák, amelyekben nem könnyű szintaktikai vagy szemantikai motivációt találni a rendellenes dallamgörbe számára. Ilyen a *VAN zsebkendő? VAN?*, ahol a kérdés fókuszára egyértelmű bizonyítékot kapunk a folytatásból, az utolsó szó szótagszáma pedig kizárja az aktuálisan megvalósuló kétszótagos sémát. Bármilyen is azonban a kiváltója a nem normatív megoldásnak, gyakran fordul elő, hogy a gyerek azonnal javítja magát, és produkálja a normatív kérdődallamot.

Ha értékelni akarjuk a jelzett tényeket, többféle magyarázatot tudunk elővezetni. Egyfelől mindenképpen igaz, hogy a gyerek annak a bonyolult szabályrendszernek az elsajátítását végzi éppen, amely a prozódiai megformáltság, a szintaktikai szerkezet és a szemantikai szerkezet között közvetít. Eközben, úgy tűnik, ugyanazt a próba-szerencse elvet érvényesíti, mint amellyel anyanyelve beszédhangjait elsajátítja. Másfelől azonban az a körülmény, hogy a dallamcsúcs valamennyi tévesztés közös törekvéseként a megnyilatkozás utolsó szótagjára kerül, lehetővé teszi azt az értelmezést, hogy a gyerek öntudatlanul bár, de igyekszik a partnerrel kialakult interakcióban a folyamatosságot biztosítani. A gyakori javítások egyenesen sugallják a következtetést, hogy minél idősebb a gyerek, annál inkább tudja a normatív megoldást, amely szemantikailag-szintaktikailag helyes lenne, de enged a társalgás aktuálisan vonzóbb vagy esetleg kényszerítőbb pragmatikai kívánalmainak.

LACZKÓ MÁRIA

GYERMEKEK BESZÉDTEMPÓJÁNAK MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐI

Érzelmeink kifejezésének, az ismeretek közlésének legkézenfekvőbb módja a beszéd. A spontán beszédben mondanivalónkat hosszabb-rövidebb szünetekkel tagoljuk, máskor gondolataink ismétlésével, újakezdésével szakítjuk azt meg (vö. Goldman-Eisler 1968). A beszéd tempóját együttesen három tényező alakítja: artikulációs sebesség (a beszédhangok képzésére fordított idő és a létrehozott beszédhangok vagy szótagok száma), a szünetek száma és időtartama. A hezitációs jelenségek között a beszédszünetnek a definiálása és kiszámítása azonban problematikus, ami a beszédtempó mérését is megnehezíti. A szakirodalomban általános nézet szerint a szünet a beszédflowam jól meghatározott, általában 100-250msec hosszúságú csendes szakasza, de egyéb nyelvi jelenségek, pl. az alaphangmagasság-változás, a glottális zárhang, a feszes artikuláció is szünetérzetet keltenek a hallgatóban (vö. Goldman-Eisler 1968, Fónagy 1967).

A beszédtempóval és a hezitációs jelenségekkel kapcsolatos vizsgálatok elsősorban a felnőttek beszédének elemzésére korlátozódnak. A magyar gyermekek beszédtempójára, illetve spontán beszédében kimutatható hezitációs jelenségekre vonatkozólag nagyon kevés kísérleti eredményünk van (vö. Gósy-Laczkó 1987, és Subosits vizsgálatai). Az anyanyelv-sajátítással kapcsolatos kutatások főképpen a kisgyermekkor, s elsősorban a szókincsbeli és grammatikai változásokat kísérik figyelemmel. Az idősebb gyermekek beszédprodukciónjáról még kevesebb adattal rendelkezünk, kifejezőkészségüket sokszor csak általánosságban ítéldhetjük meg.

Jelen esetben 4 éves és 12 éves gyermekek beszédprodukciónját oly módon vizsgáltuk, hogy összevetettük az artikulációs tempó, a szünetek, valamint a grammatikai szerkezetek használatát. Feltévdésünk az volt, hogy az artikulációs tempó és a hezitálásoknak a spontán beszédbeli előfordulása korrelál a gyermek életkorával oly módon, hogy

a fiatalabbak lassúbb tempóban, az idősebbek pedig gyorsabban beszélnek. Választ próbáltunk kapni arra is, hogy a gyermekek beszédprodukciónak a fejlettebb anyanyelvi szint csak a grammatikai/szintaktikai formák használatának mikéntjében jelentkezik-e, avagy más jelenségekben is, például a szünetek használatában is. Vajon az artikulációs tempó és/vagy a szünetek lehetnek-e objektív mutatói egy adott életkorban az anyanyelvelsajátítás szintjének.

Anyag és módszer

A kísérletben összesen 12 gyermeket beszéltettünk, hogy a további vizsgálatokhoz spontán beszédanyagunk legyen. Az első csoportot 6-14 éves tanuló, a másikat pedig 6 középső csoportos óvodás (életkoruk átlagosan 4,2 év volt) képviselte. Az elemzéshez a gyermekektől 1,5 percnyi spontán beszédet vettünk föl. Rövid gondolkodás és "bemelegítő" beszélgetés után a 14 évesek feladata az volt, hogy mondják el véleményeiket arról, milyennek képzelik az iskolát, a tanítási rendszert 100 év múlva, míg az óvodások kötetlenül beszélhettek kedvenc játékaikról, élményeikről. A felvett beszédanyagot ún. "durva átírásban" rögzítettük papírra, amelyben jelöltük a hangos és a néma szünetek előfordulási helyeit. Néma szünetnek jelek elmaradását, azaz a beszédflowam olyan csendes szakaszát tekintettük, amelyik legalább 0,1s (100 msec) hosszúságú. Hangos szüneten az ö, a-szerű hangos megnyilvánulásokat és az egyéb magánhangzó, mássalhangzó-nyújtásokban realizálódó hangjelenségeket értettünk. Minden gyermek beszédét akusztikailag is elemeztük intenzitásmérővel és oszcillográffal azért, hogy a durva leírásban észlelt szüneteket a műszeres vizsgálattal ellenőrizzük. A gyermekek beszédét a leírásban elsősorban az intonáció és a hangsúlyviszonyok figyelembe vételével mondatokra tagoltuk, amelyeket - a 4 évesek beszédével történő összehasonlítás érdekében - egyszerű (bővített) tagmondatokra bontottunk. (A vizsgálatban csak a teljes mondatok értékelésével foglalkozunk.)

A grammatikai fejlődést a közlésegségek fejlődési mutatójának (developmental sentence score) segítségével, Lee és Canter (1971) munkája nyomán vizsgáltuk. E mutatót - amely végeredményképpen egyetlen számmal jelzi az anyanyelvelsajátítás szintaktikai szintjét - a következő közlésegségek alapján határoztuk meg értelemszerűen

alkalmazva az eredeti rendszert a magyarra: 1. mutató és kérdő névmások, határozószók; 2. személyes, birtokos, visszaható, kölcsönös névmások; 3. igeragozás; 4. bővítmények; 5. tagadás; 6. kötőszók; 7. felszólító mód mellékmondatban; 8. névutók.

Eredmények

A grammatikai szerkezetek használatát jelző mutatót tekintve várhatóan szignifikáns eltérés volt a két csoportban. A DSS érték a 14 éveseknél 14,9, s megközelítően ennek fele, (48%) 7,3 a 4 éves óvodásoké. Az eredmények szerint az óvodások predikatív szerkesztésű mondataiban az igéken, főneveken, mellékneveken kívül - az egyéb szófajok közül - a kapcsolatos kötőszók, valamint a személyes, mutató és kérdő névmások a leggyakoribbak, elsősorban jelen idejű, alanyi ragozású igealakokat használnak, a bővítmények között pedig tárgy, hely- és időhatározó szerepel. A 14 évesek mondatainak felépítését viszont a különböző szófajok, valamennyi ragozott igealak és bővítmény nagyjából egyenlő eloszlása jellemzi.

Adataink a beszédtempó és az életkor összefüggéseire (az eredményeket ld. az 1. táblázatban) a következőképpen mutattak rá.

1. táblázat

	14 évesek	4 évesek
beszélés ideje	64,4s	37,5s
kiejtett hangok száma	640,5	242
egységnyi idő alatt		
kiejtett hangok száma	994	638
kiejtett szavak száma	93	38,7
egységnyi idő alatt		
kiejtett szavak száma	144,4	102,1

A 14 éves tanulók a megadott témáról átlagosan 64,4 s-ig beszéltek. A 4 éves óvodások a vártak megfelelően rövidebb ideig, átlagosan 37,9 s-ig voltak képesek beszélni, ami a 14 évesek beszédre fordított idejének 58,9%-a. (Az adatok a beszéd közben tartott szünetek időtartamát is magukban foglalják.) Óvodásaink egységnyi idő alatt 64,1%-át ejtették a 14 évesek által ejtett hangoknak (14 évesek: 994 hang, 4 évesek: 638 hang), s az ugyanennyi idő alatt kimondott szavaik

száma ismételten kevesebb, (70,7%-a) volt a 14 éveseknek, amelyek lassúbb beszédtempót feltételeznek. Kérdés, hogy a fiatalabb gyermekek lassúbb, s az idősebbek gyorsabb beszédtempója az 1 sec alatt ejtett beszédhangok számával, vagy a szünetek számával és/vagy időtartamával hozható-e összefüggésbe. A továbbiakban elemeztük a gyermekek általános beszédtempóját és artikulációs tempóját (ld. 2. táblázat).

2. táblázat

	14 évesek	4 évesek
beszédtempó		
(hang/sec)	10	6,4
artikulációs tempó		
(hang/sec)	15,6	9,4

Az adatokat elemezve két jelentős különbséget találtunk: (i) a beszédtempó és az artikulációs tempó között a 14 éveseknél volt nagyobb a különbség; (ii) a két korcsoport között az artikulációs tempó esetében volt nagyobb az eltérés. Mindkét korosztálynál az artikulációs tempó és a beszédtempó közötti egyéni különbségek a beszéd közben tartott szünetekkel lineáris összefüggést mutattak, csakúgy, mint a beszédtempó adatok és a DSS értékek, a szünetek tehát valószínűsíthetően objektív mutatói lehetnek egy adott életkorú gyermek beszédprodukciónak.

A továbbiakban vizsgáltuk a szünetek számának, típusainak, időtartamának megoszlását (ld. 3. táblázat).

A tartott szünetek számában jelentős eltérések mutatkoztak a két korosztály beszédprodukcójában. A 4 évesek összes szüneteinek száma 87,5%, a néma szüneteiké 92,7%, a hangos szüneteiké pedig még kevesebb, mindössze 43,8% a 14 évesek szüneteinek számához képest. A szünetek időtartamában csak a néma szünet esetében találtunk szignifikáns eltérést. A %-os eredmények a következők: a 4 éveseknél a beszédnek 31,7%-át tették ki összesen a szünetek; a néma szünetek ideje 20,6%, a hangos szüneteké 1,05%. Ugyanezen adatok a 14 éveseknél a következők: 35,9%, 34,2%, 1,7%. A szünetek típusait tekintve mindkét csoport beszédében a néma szünet dominált. Az eredmények alapján úgy tűnik a beszédprodukciónak fejlődése elsősorban a beszéd közbeni hangos szünetekkel jellemezhető. Minél fiatalabb a gyermek, beszédében annál kevesebb és/vagy rövidebb idejű hangos szünetet tart, s minél idősebb,

annál gyakrabban alkalmazza azt.

3. táblázat

	összes szünet száma	összes néma szünet száma	összes hangos szünet száma	összes szünet ideje (s)	összes néma szünet ideje	összes hangos szünet ideje
14 évesek	40,3	35,6	4,7	23,1	22,03	1,07
4 évesek	20,7	19,5	1,2	12	11,6	0,4

Az életkor és a hangos szünetek közötti lineáris összefüggést a kétféle szünetnek az összes szüneten belüli egymáshoz viszonyított aránya is igazolta (1.ábra).

A 14 évesek beszédében az összes szüneten belül 11,6% a hangos szünetek számának aránya, a 4 éveseknél csaknem fele, 5,6%. A néma szünetek számának aránya nagyjából megegyezett: 14 évesek: 88,4%; 4 évesek: 94,4%. A szünetek időtartamára kapott %-os adatok (néma szüneteké: 14 évesek: 95,4%, 4 évesek: 96,7%; a hangos szüneteké 4,6%, ill. 3,3%) szintén nem mutattak szignifikáns eltérést. Az eredmények - a fiatalabb gyermekek spontán beszédében kevesebb, míg az idősebbeknél a felnőttekhez hasonlóan megnő a hezitálások előfordulása - valószínűleg a két korosztály másfajta gondolkodásának és beszédtervezésének következményei (vö. Butterworth 1980).

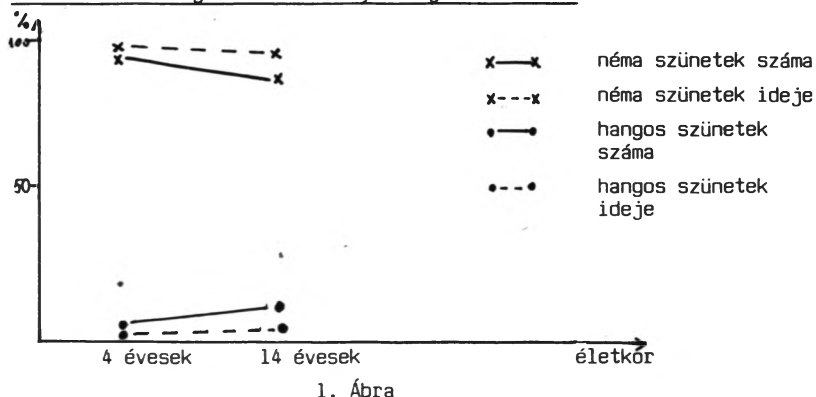
Következtetések

Eredményeink alapján a következőket szeretnénk hangsúlyozni:

(i) A 4 évesek artikulációs és beszédtempója egyaránt lassú, szemben a 14 évesekével, akiknek tempóadataik még a felnőttekéhez képest is nagyon gyorsak. Kísérleteinkkel igazoltuk azt is, hogy óvodás kisgyermekek beszédmegértése a tempó fokozatos gyorsításával egyenes arányban csökken (vö. Laczkó, 1990). Kérdés, hogy a beszédtempó gyorsulásának hatása milyen mértékben jelentkezik a megértésben a kamaszkorúaknál.

(ii) A gyermekek tempóadatait összehasonlítva a DSS értékekkel azt találtuk, hogy az artikulációs sebesség és a szünetek együttesen meghatározó faktori a gyermek anyanyelvvelsajátításban elért szintjének.

(iii) A hezitálások a spontán beszédben -Boomer (1965) szerint - főleg ott jelennek meg, ahol a beszédben döntések, választások vannak. Eredményeink alapján ezt már 4 éveseknél is igazolni láttuk. A két korcsoport spontán beszédében szignifikáns különbségeket találtunk a szünetek számában. Az idősebb korosztály beszédét a néma szünetek mellett a hangos szünetek szignifikánsan jellemezték. Valószínűsíthető tehát, hogy az anyanyelvsajátítás fejlettebb szintje - fejlettebb és másfajta gondolkodási és beszédtervezési folyamatokkal összefüggésben - a hezitálások magasabb számarányával jellemezhető.



A szünetek típusainak megoszlása az összes szüneten belül

Irodalomjegyzék

Boomer, D.: Hesitation and grammatical encoding . Language and Speech 8. 1965, 148--158.

Butterworth, B.: Evidence from pauses in speech. Language Production. Vol 1. London 1980, 155--176.

Fónagy Iván: Áthajlás, szünet, szerkezet. NyK. 69. 1967, 313--343.

Lee, L.L.--Canter S.M.: Developmental sentence scoring: a clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech. JHSD, 36/3. 1971, 315--340.

Gósy Mária- Laczkó Mária: A beszédmegértési teljesítmény fejlődése óvodáskortól felnőttkorig. Magyar Nyelvőr 111/4. 1987, 442--452.

Laczkó, M.: On the role of suprasegmentals in speech comprehension by young children. 1990. (Manuscript).

Subosits István: Az életkor hatása a beszédtempó alakulására. MFF 22. 1990, 131--133.

NAGY J. JÓZSEF

ANYANYELV VAGY "APANYELV"?

Közismert, hogy minden gyermek szocializációjában - ide értve nyelvi és kommunikációs képességeiknek a fejlődését is - meghatározó szerepe van a család társadalmi helyzetének, a szociokulturális háttérnek. A család- és nevelésszociológiai, valamint a gyermeknyelvi kutatások a háttér köréből jelentősége miatt kiemelik a szülők iskolai végzettségét. Az említett vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a szülők magasabb iskolai végzettsége kedvezően, illetve iskolázottságuk alacsonyabb foka hátrányosan befolyásolhatja a gyermek óvodai és iskolai beilleszkedését, személyközi kapcsolatainak harmonikus alakulását, de nyelvhasználatának kívánatos fejlődését is.

A közfelfogás szerint az anya iskolai végzettsége mintha döntőbb befolyással lenne a gyermek nyelvi fejlődésére, az anyanyelv elsajátítására. Viszonylag kevés vizsgálat elemezte még, hogy mi az összefüggés a nyelvelsajátítás szintje, illetve az anya vagy az apa iskolai végzettsége, annak eltérő foka között. Szociológiai szemléletben tehát - a szokatlan megközelítés ellenére is - igazolhatónak tűnik a címben jelzett probléma fölvetése.

KÓSNÉ ORMAI Vera az 1. és 2. osztályos gyermekek beilleszkedési nehézségeinek okait, tényeit elemezte az 1989-ben megjelent könyvében. A beilleszkedés sikerét veszélyeztető tényezők között - a szülői deviancia és a koraszülöttség mellett - az alacsony iskolai végzettséget emelte ki. A gyerekek társas kapcsolatainak sajátosságait vizsgálva szignifikánsabb összefüggésekre jutott az apa iskolai végzettsége kapcsán, mint az anya iskolai végzettsége esetében. Hasonló eltérést, gyakoribb szignifikáns kapcsolatot mutatott ki az apa iskolai

végzettsége és a gyerek önértékelési, valamint az iskolához és a pedagógushoz fűződő viszony mutatói között is. Az anya iskolai végzettsége kevesebb interkorrelációs tényrt reprezentált az említett összefüggésekben.¹

SUGÁRNÉ KÁDÁR Júlia - a külföldi és hazai kutatási előzmények alapján - az óvodások beszédét elemezve ugyancsak tekintettel volt az anya és apa iskolai végzettségéből adódó összefüggésekre. Több tényező esetében kimutatta, hogy az apa iskolázottságával arányosan emelkedik vagy javul a gyermek beszéde vizsgált összetevőjének értéke.² Megállapította: "... az apa iskolázottsága, nyelvi kultúrája és például az a tény, hogy a felsőfokú végzettségű apák 57-80%-a együtt vesz részt a családdal a különböző programokban, az apa szerepét hangsúlyozzák a gyermeki beszéd fejlődésében."³

1975-től négy éven át folyamatosan rögzítettük Jászapáti 24 és Jászberényben 26 tanuló beszédét 1-4. osztályban 27 kísérlet keretében rejtett mikrofonnal. (A felvett és jegyzőkönyvezett beszédanyag 7431 mondategészt, 24 538 mondategységet tett ki.) Az említett 50 tanuló beszédének számítógépes elemzéséhez 1983-ban saját kódrendszert készítettem.⁴ A számítógépes elemzést a BMDP programcsomaggal Füredi Mihály végezte. A szociokulturális háttérrel összefüggő tényezők közül most csak az apa és anya iskolai végzettségével kapcsolatos összefüggéseket emelem ki vizsgálati eredményeimből.

A gyerekek beszédében a következő anomáliákat kódoltam mondategységekben: 0 = nincs anomália; 1 = szótöredékek; 2 = rossz nekifutás; 5 = nyelvtani hibák (esetrag, egyeztetés); 6 = szó-

1 KÓSÁNÉ ORMAI Vera: Beilleszkedési nehézségek és az iskola.

Bp., 1989. Tankönyvkiadó. 67., 130., 158. és 180. l.

2 SUGÁRNÉ KÁDÁR Júlia: A beszédfejlődés útjai - beszédfejlesztés az iskolában. = Pszichológia - nevelőknek. 8p., 1986. Tankönyvkiadó. 20-23., 48-52. és 97. l.

3 SUGÁRNÉ KÁDÁR Júlia i. m. 52. l.

4 NAGY J. József: 6-10 éves gyermekek élőbeszédének kódolási terve számítógépes feldolgozáshoz. (Az igei és a főnévi csoport elemzése mondategységben). Köznevelési Kutatások II. 1983 október.

rendi hiba; 8 = hiányos és/vagy zavaros mondategység. (A többi eset nem utalt szignifikáns kapcsolatra.)

A rögzített anomáliáknak a szülők iskolai végzettségével való összefüggése közül négy esetben (főleg még 1., részben 3. osztályban) a középiskolát (n=18) vagy főiskolát/egyetemet (n=11) végzett anyák különbségében találtam interkorrelációs kapcsolatot. Ezzel szemben 1., 2. s főleg 4. osztályban öt esetben szignifikáns az összefüggés az anomália fajtája és az általános iskolát (n=16) vagy középiskolát ((n=18) végzett apák esetében, s 4. osztályban van még egy szignifikancia az általános iskolát vagy főiskolát/egyetemet (n=14) végzett apák viszonylatban is. (1. táblázat)

A beszéd műfaját mondategységben/mondategységben kódoltam: 0 = szöveg (mese) reprodukálása hallás vagy olvasás alapján; 2 = mesemondás bábokkal; 7 = játék, játékszabály elmondása; 8 = elvégzett cselekvés magyarázata, indoklása.

A mondategész és műfaj között lazább korrelációs kapcsolatokra leltem az általános iskolát (n=16) vagy középiskolát (n=18) végzett apák összefüggésben, míg a középiskolát (n=18) vagy főiskolát/egyetemet (n=12) végzett anyák esetében egy - bár igen szoros - szignifikáns adatra bukkantam a 7-es műfajban. (2. táblázat)

A mondategység és műfaj összefüggésében is megállapítható az apa iskolai végzettségének a dominanciája. Kilenc szignifikáns kapcsolat csomópontja elsősorban az általános iskolát (n=16) vagy középiskolát (n=18) végzett apák, másodsorban az általános iskolát vagy főiskolát/egyetemet (n=14) végzett apák köréből adódik. Az anyák iskolai végzettségével összefüggő két 3. osztályos adat az általános iskolát (n=9) vagy főiskolát/egyetemet (n=9), illetve a középiskolát (n=8) vagy főiskolát/egyetemet végzettek köréből adódik. (3. táblázat)

A vizsgálatba bevont gyermekek korlátozott száma és a vizsgálati anyag elemszáma nem jogosít fel arra, hogy adataimból igazán érvényes választ adjak a címben feltett kérdésre. Annyit enged meg csupán, hogy mások kutatása és saját eredményeim alapján fölvessem: a gyermeknyelv elemzésekor a jövőben érdemes kiemelt szempontként figyelembe venni az apa iskolai végzettségét mint a nyelvelsajátítás egyik fontos, meghatározó tényezőjét.

1. táblázat

Az anomáliák és a szülők iskolai végzettsége (1-4. osztály)

Anomália fajtája	1. osztály		2. osztály		3. osztály		4. osztály	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya
0	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	p<0,05	n.sz.
1	n.sz.	p<0,05	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	p<0,01 p<0,01	n.sz.
2	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	p<0,05	n.sz.
5	p<0,05	p<0,05	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.
6	n.sz.	n.sz.	p<0,05	n.sz.	n.sz.	p<0,05	n.sz.	n.sz.
8	n.sz.	p<0,05	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.

2. táblázat

A műfaj és a szülők iskolai végzettsége mondategységben (1-4. osztály)

Műfaj	1. osztály		2. osztály		3. osztály		4. osztály	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya
2	n.sz.	n.sz.	p<0,05	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.
7	p<0,05	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	p<0,001
8	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	p<0,05	n.sz.

3. táblázat

A műfaj és a szülők iskolai végzettsége mondategységben (1-4. osztály)

Műfaj	1. osztály		2. osztály		3. osztály		4. osztály	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya
0	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	p<0,05	p<0,05 p<0,05	n.sz.	n.sz.
2	p<0,05 p<0,05	n.sz.	p<0,05 p<0,05	n.sz.	n. sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.
7	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	p<0,05	n.sz.
8	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	p<0,05	n.sz.

NÁDUDVARI LIDIA

AZ ÓVODÁS ÉS KISISKOLÁSKORI IDEGENNYELVI-NEVELÉS
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A GYERMEKIRODALOM FELHASZNÁLÁSÁRA

A gyermekkor viszonylag rövid periódus az ember életében, ugyanakkor nagyon gazdag és felejtethetetlen időszak is. Az utóbbi egy-két évtizedben világszerte egyre többen kísérleteznek idegen nyelvek oktatásával az óvodás és kisiskolás korban. Vonatkozik ez a magyar társadalomra is. Nem célem most foglalkozni ezekkel az idegen nyelv-oktatási formákkal, kezdeményezésekkel. Nyilvánvaló, mindegyiknek megvan a saját racionális magva /csak ne legyen egyszerűen pénzszerzési lehetőség!/.

Ami engem illet, kb. 25 éve több variációban kutattam annak lehetőségét, hogyan lehetne a nyelvelsajátítás szempontjából jelentős szenzitivitást fontos pszichikai feltételek bekapcsolásával és megfelelő módszerek alkalmazásával úgy ötvözni, hogy mély és maradandó ismeretekhez, az egész személyiséget formáló élményhez jussanak kis tanítványaink.

Utolsó kísérletünkben sikerült magvalósítani az idegen nyelv oktatásának /az óvodától kezdve az iskola 7. o.-ig/ azt a modellt, ami már több, mint egyszerű nyelvtanítás. Sok nevelési feladatot foglal magában, illetve valósít meg, ezért idegen nyelvi nevelésnek nevezhető.

Az idegen nyelvi nevelés véleményem szerint sokkal gazdagabb, mint az idegen nyelv oktatás. Fejleszthető hatása nagy a gyermek személyiségére, és jobban illik a gyermek életkori sajátosságaihoz. Mi nem egyszerűen az idegen /orosz/ nyelvre tanítottuk a gyerekeket, hanem az orosz nyelv, a kultúra, a mindennapi élethelyzetek segítségével fejlesztettük egész személyiségüket /ezt főlmérések igazolták/.

Lényeges volt számunkra, hogy ebbe a munkaformába vonuljanak be az irodalmi anyag, az idegen nyelvű versek, dalok, mesék, báb- és dramatizációs játékok, népi kőjátékok. Ezek mind megfelelnek az óvodás és kisiskoláskerő gyermek érdeklődésének. Biztosítjuk velük az igazi idegen nyelvi kultúra légkörének megteremtését. Hiszen fon-

tos, hogy az idegen nyelvű kultúra behatoljon a gyermek lelkivilágába, gazdagítsa őt és ezzel biztosítsa a belső motivációt az idegen nyelv befogadására.

Ezen belül már könnyebb biztosítani az egyes idegen nyelvű műveletek motivációját.

Ebben az életkorban a gyermeket nyitottság jellemzi más kultúrával szemben. Előítéletek nélkül, őszintén és mélyen sajátítja el más népek kulturális értékeit.

A versek, dalek, kiszámolók elsajátításával sikerélményt biztosítunk a gyerekek számára, hiszen nagyon korán, könnyen kész produkcióhoz jutnak. Szerepelhetnek az óvodai és iskolai ünnepélyeken, örömet tudnak szerezni szüleiknek. Az összefüggő irodalmi alkotások rendszeres meghallgatása és gyakorlása feltétlenül hozzájárul a nyelvérzék, a fonetikus hallás és a nyelvi percepció fejlődéséhez. A nyelvi percepciót aktív folyamatként értelmezzük, amely magában foglalja a nyelv hallás utáni felfogását a más nyelvektől való megkülönböztetést és megértést. A nyelvi percepció fejlődését és fejlesztését rendkívül fontosnak tartjuk, mivel ez az anyanyelv-elsajátítás folyamatában és a természetes kétnyelvű környezetben is első és alapvető lépés.

Bőséges tapasztalat támasztja alá, hogy az idegennyelvű dal - különösen ha eredeti tolmácsolásban hallgatjuk meg - hozzájárul a helyes kiejtés, az intonáció, a mondat-melodika elsajátításához /pl. /

Ha a dalek és a versek dramatizálhatók, feltétlenül éljünk ezzel a lehetőséggel, mivel a dramatizálásnak köszönhetően elmélyül és meggyorsul a dal és a vers szövegének aktív befogadása majd az általuk kiemelt lexika, mondatok és dialógusok kreatív használata /pl. /

Sok potenciális lehetőség rejlik az idegen nyelvű gyermekirodalmi anyag feldolgozásában.

Az óvodás és kisiskolás gyermek szereti a mesevilágot, a bábozást, a dramatizálást, beleélési képességnek köszönhetően azonosul a vállalt szereppel. Nem tanul, hanem játszik. Nincsenek nyelvi gátlásai, képes a játék és a vállalt szerep érdekében önállóan megfogalmazni mondanivalóját, vagyis aktívan és motiválva sajátítja el a nyelvet.

/A hajduböszörményi óvodások pl. két év alatt 25 verset tanultak meg, ebből 20-at aktívan, 15 szöveghez kötött mozgásos játékot,

9 dalt, 3 gyorsmondókát, 2 kiszámolót sajátítottak el.

7 kedves gyermekdalt nyújtottunk nekik meghallgatásra 3 népmesét láttak bábozva majd ők is bekapcsolódtak a bábozásba és dramatizálásba. Főlmérés közben a hallás utáni megértés 100 %/.

Vajon milyen mechanizmusok érvényesülnek a hallás utáni megértés és a gyermek beszéd-fejlődése között?

A beszéd felfogásakor a gyerek kétféle információt fogad be:

1. azt, amiről szó van

2. A nyelvi szabályokat, amelyeken az információ alapul.

Ezt a fajta információt nem direkt módon /nyíltan/ közvetítjük a gyerekek felé, hiszen a nyelvi szabályokról nincs szó, de felhasználjuk őket a beszédben. A hallott beszédben a gyermek felfogja az analógiákat, és nem csak megjegyzi a különböző szavakat és beszédfordulatokat, hanem a nyelvi szabályok elsajátításával egy időben felhasználja azokat saját beszédében is /mese a "3 medvéről"/.

A gyermekek beszéd-aktivitását nagy mértékben lehet növelni azzal, hogy mese-szituációkat vonunk be a tanításba, amelyeket réges-régen használt a folklór, és amelyek nagyon elterjedtek a világ minden országában, a színház- és a filmművészetben.

A gyerekek a mese-szituációkat nemcsak megértik, de mélyen át is élik, konkrétan és teljes megértéssel. A gyermeket vidámság tölti el amikor Csukovszkij, Sabatie, Rodari, vagy Carol meséit hallgatja. Ezekben a mesékben az állatok megváltoztatják hangjukat, a macska kicsi lesz, az egér megnő, a kisfiú lovat visz a szekéren, a ház a vizen áll, a hajó a földön úszik, a cipő a párnán van, a gyerekek pedig az ágy alatt alszanak, a tenger édes, a parti homok pedig cukorból van, a cukorkákból és süteményekből eső esik, fagyalt várat építenek, a sütemény azt mondja: "egyél meg".

A gyerekek számára ez azért mulatságos, és szórakoztató, mert nagyon jól tudják, milyen az eső, és, hogy a macska nagyobb, mint az egér. De ugyanakkor azt is tudják, milyen finom az édesség és képzeletükben képesek mindent azzá tenni. Amikor felajánljuk a gyerekeknek, hogy vegye kezébe a varázspálcát, azt látjuk, hogyan varázsolja a szekrényt, ágyat, virágot cukorkává, fagyalttá, süteménnyé. És közben pontosan azokat a nyelvi konstrukciókat használja fel, amelyeket elsajátítottunk vele.

A mese-szituációban minden új: a beszédprodukció az anyanyelven 20-

szorosára, az idegen nyelven legalább 3 - 4-szeresére nő. A lexika ismétlésére és a szókészlet aktivizálására nagyon jól fel lehet használni a meseszituációkat. A gyerekeknek örömet okoz, hogy az ismerős szót váratlan szituációban használhatják föl. De, ha értelemszerűen nem a leghelyénvalógg, akkor nevetést vált ki a gyerekek körében, erősen aktivizálja a hosszú távú emlékezetet a többi gyereknél is, hiszen ők is szeretnék, ha mondandójuk nevetésre fakasztaná a többieket, és igyekeznek ennek megfelelően, nem egészen odaillő, nevetéses példákat mondani.

A képzeletnek ilyen példáját nyújtja Valter De La Mer író: egy kislány, aki elvesztette a cipőjét, a szekrényben, az ágyban, az asztalon keresi azt. Utána a ház mellett, a kert zöldjében, a halastóban, különböző országokban, óceánokban, hegyekben, erdőkben keresi. Kérdősködik a szélről és különféle állatoktól, nem látták-e a cipőjét. A legösszeférhetetlenebb tárgyak és helyszínek, mint kiderül a varázsmese elvei szerint összeférnek, hiszen egy valós elem tartja őket össze - az, hogy a kislány egy lábon ugrál. A foglalkozáson azt javasoljuk a gyerekeknek, hogy találjanak ki, és soroljanak föl lehetséges helyeket, ahol a cipő elveszett, és hogyan keressék és találja meg azt a kislány.

/Az ilyen és ehhez hasonló szituációkat remekül föl lehet használni a hallás utáni megértés tanításakor, mivel a gyerekek szinte egyetlen szót sem hagynak ki a meséből, hiszen minden új fordulat lehetőséget ad nekik a nevetésre. Ezután aktívan találnak ki hasonló történeteket önállóan is.

Kísérleti tapasztalataink alátámasztották alapelvünket, miszerint a gyermekirodalom döntő szerepet játszhat az óvodások és a kisiskolások pozitív motiváltságában, a tanulási folyamat hatékonyságának növelésében és mindez az irodalom művészi értékeinek, érdelemgazdagságának, nyelvi és országismereti információ tartalmának és hatalmas nevelési hatásának köszönhető.

FÁBIÁNNÉ NÁDUDVARI TATJÁNA

AZ ÓVODÁS ÉS KISISKOLÁSKORI IDEGENNYELVI-NEVELÉS
ÉS A HALLGATÓK SZAKKÉPZÉSE

Ahogy Nádudvari Lidiánál elhangzott, világszerte, így Magyarországon is egyre szélesebb körben és formában terjed az idegennyelvoktatás, ritkábban idegennyelvi nevelés különböző korcsoportokban. Nyilvánvaló, hogy egyet értek azzal, amin a kísérlet vezetőjével, Nádudvari Lidiával és a csoport más tagjaival fáradoztunk.

Hogy milyen szerepe is volt a kísérletben a szakképzésnek? Erről is szeretnék a következőkben pár gondolatot elmondani Önöknek.

Az óvodás-, és -bizonyos mértékig- a kisiskolás kort illetően van saját tapasztalatom, hiszen részt vettem az OPI 6-os számú Fői -rány keretén belül lefolytatott orosz nyelvű kísérleti programban, melynek helye a hajdúböszörményi Óvónőképző Intézet és a 6-os számú Általános Iskola. A két éves fejlesztő oktatás-nevelési kísérletben többen vettek részt. Az én feladatom volt az óvodában folyó nevelési programmal összhangban felkészíteni a jövőbeni óvónőket nyelvi és módszertanilag. Később ugyanezeket az elveket érvényesítettük az iskolai munkában. Idegen nyelvként - mint már említettük - az orosz nyelv szerepelt.

A foglalkozások célirányosak voltak, szervesen kapcsolódtak az óvodai nyelvi neveléshez, de figyelembe véve a hallgatók életkori sajátosságát és nyelvtudását, bővítve azt. Heti egy alkalommal 4x45 perces foglalkozások keretén belül sajátították el a hallgatók az orosz beszélt nyelv fordulatait, a nyelvi etikett szabályait. Külön gondot fordítottunk a kiejtés, szó- és mondatintonáció, hangsúlyozás javítására. A nyelvi kifejezőkészség javítására, szélesítésére, kötetlen és adott témáról való beszélgetést, párbeszédet, sőt, vita jellegű véleménycserét alkalmaztunk. A spontán beszéd

fejlesztésére dialógusokban, láncdiasógusokban, mikroszituációkban beszélgettek a hallgatók. Őket érdeklő országismereti témákat beszéltünk meg képi szemléltetés és hanganyag segítségével. Így érzelmileg motiválhatjuk a hallgatók nyelvtanulását és a tanulás eredményességét.

Az idegen nyelv tanításban és tanulásban nagyon fontos a nyelvi légkör létrehozása, a nyelvi kultúra megismertetése. Ezt elsősorban az idegen nyelvű gyermekirodalom megismertetésével érhetjük el. Első lépcső ebben a folyamatban az illető gyermekirodalom anyanyelven való megismertetése. A hajdúböszörményi kísérlet keretén belül az első éves hallgatók egy év alatt közel 200 gyermeklexikai egységet /szavak, kifejezések/, 7 nyelvtörőt, 27 verset, 13 dalt és 5 mesét sajátítottak el aktivan.

Mint már említettem, az idegen nyelvű kultúra megismertetésében az első, és legfontosabb lépcső a gyermekirodalmi anyaggal való ismerkedés. Ezt az irodalmat akkor választjuk meg helyesen, ha megfelel az adott gyermek életkori sajátosságainak, érdeklődésének. A gyermek-író gyermek-nyelven ír, megfelelő szintű lexikát alkalmaz. Hiszen minden gyermek-író egyben ragyogó pszichológus is.

Az irodalmi anyagot, - mint már fentebb utaltunk rá - először az anyanyelven kell megismertetni a gyerekekkel, és csak később adhatjuk elő azt "eredetiben", a megfelelő idegen nyelven, adaptálva, fokozatosan bővítve a szöveget. Az irodalmi anyagból vett lexikát pedig fel lehet használni később az élethelyzetekhez, mikroszituációkhoz, ezzel is bővítve és erősítve a nyelvi kifejező készséget. Számunkra lényeges volt, hogy gyermeklexikát /a hangsúly a gyermekirodalomból vett lexikán van/ használjunk, hiszen erre lesz szüksége a leendő óvónőknek és tanítóknak az önálló munkában. A többretű, közös munka eredménye a kísérletünkön belül jó volt. Az alapgondolatokat, fő elveket /nyilvánvalóan/ korszerűsítve /ha erre szükség van /adaptálva egy másik idegen nyelvre - jelen esetben angolra - szeretném felhasználni további munkámban is.

Mivel az angollal még csak mostanában kezdtem el foglalkozni, utalnom kell előző kísérletünkre.

Itt, nálunk, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán lehetőség nyílt a 3 féléves, heti 2 kötelező nyelvórás kurzuson túl arra, hogy hallgatóink heti 2x2 órás nyelvi speciálkollégium foglalkozáson, illetve heti 4-6 órás szakkollégiumi foglalkozáson vegyenek részt angol, ill. német nyelvből.

Nyilvánvaló, hogy a nyelvi foglalkozásokhoz szakmódszertani előadások, és az 5.-6. félévben iskolai gyakorló tanítás is kapcsolódik az illető idegen nyelvből.

Nagyon sokan foglalkoznak a motiváció szerepével az iskolai oktatásban, de legalább olyan fontos a tanár motiváltsága. A tanárt sokszor nehezebb motiválni, mint a diákot. A jövő tanárait nekünk kell motiválni, és máris. Ezzel párhuzamosan már szakmódszertant is nyújtunk.

Manapság a legelterjedtebb, az ún. tudatos-gyakorlati módszer. A nemzetközi metodikában egy új fogalom jelent meg, mégpedig: "az oktatás stratégiája", vagyis az oktatás "kommunikatív és tevékenységi stratégiája".

A kommunikatív stratégiában felhasználhatjuk pl. az oktatás audiovizuális eszközeit, de a kreatív munkaformákat, így pl. a mikroszituációkat is. Az optimális nyelvtanítási módszerről azólvítát nem zárhatjuk le - ugyanis nincs ilyen módszer, viszont létezik az "oktatás optimális stratégiája" Ezen optimális stratégiák keresése a mi feladatunk.

Az idegen nyelv oktatás kommunikatív irányultságú kell, hogy legyen. Tisztában vagyunk azzal, hogy nyelvi kompetenciáról van szó. De a nyelvi kompetencia első lépcsőfoka a kommunikáció. Létre kell hoznunk a kommunikatív oktatás "technológiai lépcsőzetességét".

Abból kell kiindulni, hogy

1. mi az oktatás célja

Jelen esetben cél - a hallgatók nyelvi felkészítése a későbbi tanításra. Az, hogy a beszédtevékenység mely fajtája dominál /olvasás, írás, fordítás, vagy a hallás utáni megértés, ill. a beszélés/, az oktatás céljától függ.

2. mi az oktatás tartalma

A tartalom - az idegennyelv fontossága, szerepe a tanuló életében. Valós beszéd-szükséglet létrehozása szükséges. Ezen kívül: a gyermekirodalom, a lexika, a szituációk is az oktatás tartalmának tárgyköréhez tartoznak.

3. Az oktatás eszközei és módszerei

A hallgatók eseteiben körülbelül megegyeznek azokkal, amelyeket a gyerekekkel való foglalkozások során alkalmaztunk.

A komplex tanításon belül legfontosabb a kommunikativ szükséglet létrehozása. Ehhez elengedhetetlen a nyelvi légkör és ezzel párhuzamosan a nyelvi beállítódás megteremtése. Akkor jön létre a tanulóknál hamarosan a nyelvi beállítódás /attól függetlenül, hogy gyerekekről, vagy főiskolai hallgatókról van szó/, ha pl. rögződik bennük, hogy velem az órán csak az idegennyelv eszközeivel lehet közölni valamit. Vagy szintén a kommunikativ szükséglet létrejöttét segíti elő, ha meghallgatásra érdekes, vagy humoros szövegeket viszek az órára. Ez serkenti az intellektuális szükségletet a megértésre, mivel ismeretszerzés céljából, belső motivumból történik. Lehetnek ezek a szövegek rövidек, de izgalmasak.

Mindaz, amiről eddig beszéltem, azt a célt szolgálja, hogy a hallgató mindenképpen félelem nélkül, és lehetőleg feszültség és gátlás mentesen tanulja az idegen nyelvet. Hiszen az én feladatom nem az, hogy büntessen a hallgatót, ha valamit nem tud, hanem az, hogy bevezessen az idegen nyelv - jelen esetben az angol - világába, megszerettessem a nyelvet, és belső motivációt hozzak létre, amely készteti a hallgatókat a nyelv elsajátítására és továbbadására a kisgyerekeknek. Kölcsönviszony és együttműködés kell, hogy kialakuljon a tanár és diákjai között. Érezniük kell, hogy velük vagyok, nyújtok és segítek.

Ha a hallgatóim átérzik az ilyen szellemű oktatást, ami nyilvánvalóan életkoruknak megfelelően szinten valósul meg, akkor önállóan is fognak törekedni arra, hogy ezt az oktatási szellemet a kisiskolások tanításában érvényesítsék.

KOPERNICZKYNÉ TORMA MÁRIA

A GYERMEK NYELVI FEJLŐDÉSE
ÉS AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS KAPCSOLATA

A nyelv és a gondolkodás kölcsönhatásának ismeretében világossá vált az ember ismeretelsajátítását meghatározza nyelvi felkészültsége.

A kommunikáció fogalmának előtérbe kerülésével egyre gyakrabban együtt foglalkozunk az anyanyelvi és az idegennyelvi neveléssel.

Munkámban azzal a kérdéssel foglalkozom vajon milyen hatást gyakorol a gyermek anyanyelvi kommunikációs képességének fejlődésére egy idegen nyelv elsajátítási folyamata?

A válasz keresésekor vizsgálhatjuk a beszédnek mind a tartalmi, mind a formai oldalát. Rövid dolgozat keretén belül a teljesség igénye nélkül - csupán néhány szempont vizsgálatára kerülhet sor.

Kitérek a gyerekekre:

- beszédlátorságára,
- az asszociációs reakciók elemzésére.

Munkámban a Kecskeméten 1984-ben kezdődött idegennyelv-oktatási kísérlethez kapcsolódó felméréseimre támaszkodom.

Az óvodáskorú gyerekek a középső csoportban kezdték az idegen nyelv tanulását.

Vizsgálódásomban a nyelvet tanulók (33 fő) és egy kontroll csoport (33 fő) eredményeire támaszkodom.

A kísérleti és kontroll csoport ugyanazon óvoda csoportja, tehát hasonló környezetből kikerülő gyerekek.

A többnyire ingerszegény környezetben, a mindennapi munkával, kenyérkeresettel elfoglalt szülők mellett felnövekvő gyermekek zárkózottakká válnak. A gondolatközlés belső igényének megléte esetén is, gyakran az észlelés színvonalának alacsony szintje és megfelelő nyelvkincs hiányában, a gyerekek beszéde azt tükrözi, nem ismerik fel környezetükben a beszédtemára érdemes jelenségeket. Gondolataikat legfeljebb egy-két rövid szóval, töredékesen fogalmazzák meg.

Tapasztalható-e különbség az idegennyelvet tanuló és az átlagos óvodai

tevékenységben részt vevő gyerekek beszédbátorsága, nyelvi tevékenysége között?

A kérdésre képleírás kapcsán kerestem a választ a nagycsoport végén, iskolába lépés előtt. A kép alapján történő beszélgetés lehetőséget ad arra, hogy a grafikus formában megjelenő fogalmakat, cselekvéseket a kísérleti személy nyelvi formába öntse. A képpel kapcsolatos kérdések a jakobsoni beszédfunkciók közül alapvetően a referenciális funkció alkalmazására ösztönöztek. Ez azonban nem jelenti, hogy más beszédfunkciók, első sorban az érzelmi viszonyulás kifejezésére szolgáló emotív funkció érvényesülésére nem kerülhetett sor.

A kísérlet során alkalmazott két képet vízszintesen, egymás mellett helyeztem el, így összefüggő utcaképet alkottak.

A vizuális inger összesen 16 jól kivehető alapinformációt tartalmazott. A gyermek gondolatátársítással többet is észlelhettek. Szükség esetén segítő kérdéseket tettem föl.

- Kit látsz a képen?
- Mit látsz a képen?
- Hol van(pl. a néni, a kislány)?
- Mit csinál(nak)...?

A képleírás elemzése

A felhasznált időt, a kapott információkat és a segítő kérdéseket táblázatba foglaltam.

Jelmagyarázat a táblához

- 1. = a beszélgetésre felhasznált idő másodpercben
- 2. = a kapott információk száma
- 3. = az alkalmazott segítő kérdések száma
- 4. = egy információra jutó időmennyiség másodpercben

I.Cs. = idegen nyelvet tanulók csoportja

K.Cs. = kontroll csoport

1.számú táblázat

	1.	2.	3.	4
I.Cs.	3936	360	174	10.9
K.Cs.	3471	357	210	9.7

A táblázat nem tartalmazza a „hallgatás idejét”, ami pontos szám adatok nélkül is megfigyelhető különbségre utal az idegen nyelvet tanulók csoport javára. A táblázat alapos elemzése nélkül hamis képet kapunk az eredményről. Igaz,

hogy ugyanazon képre vonatkozó információk közlésére a kontroll csoportnak kevesebb időre volt szüksége. Nem tekinthető jelentősnek a segítő kérdések magasabb száma. 33 kísérleti személyre vonatkoztatva átlagban egy kérdéssel igényeltek többet az idegen nyelvet nem tanuló csoport tagjai. Fontosabb azonban az, hogy mire használta fel az idegen nyelvet a tanuló csoport a többletidejét. A 33 kísérleti személy közül 24-en vagy hozzáfűzték egyéni észrevételeiket, élményeiket, megjegyzéseiket vagy minősítették, pontosították a látottakat. (Pl. „Ott egy ember, most örül”. „Látok egy őzikét, biztos beszél a kislánynhoz”. „Őzike, itt egy vadász! Nem vadász. Postás bácsi”. „Mindjárt esik az eső, jaj villámlik!” „A néni öreg, bottal jár”.) A kontroll csoportban mindössze 7 gyerek tudott eltekinteni a konkrét szemlélet-től. Többnyire pontosan, az esetleges kérdésekre válaszoltak, és ragaszkodtak a látottakhoz. A képről elmondott gondolataik felsorolásjellegűek. (Mit látsz a képen? - Fákat, őzikét, kutyát).

Az elhangzott segítő kérdések ellenére is a felmérés első sorban monológ jellegű megnyilatkozást igényelt. A tárgyak, személyek megnevezése jelentősen alacsonyabb rendű beszédtevékenységnek minősül, mint az idegen nyelvet tanuló csoport gyakran szabatos, egész mondatos megfogalmazásai, amelyek a leíró nyelvtan vizsgálati módszereivel is elemezhetők.

Az eredmény világosan tükrözi a nyelvi kifejezésben nagyobb jártassággal rendelkező gyerekek számára a képek mintegy indukciós anyagként szolgáltak, amelyek előhívták élményeiket, gondolataikat.

Az asszociációs reakciók elemzése

Felvetődik a kérdés: a képleírásakor tapasztalt asszociációs készségek közötti különbség véletlenszerű-e a két csoport esetében, esetleges, számunkra ismeretlen konkrét élménnyel vagy annak hiányával magyarázható-e, vagy kimutatható pontosan mérhető adatokra vonatkozóan is. Fontos ez, hiszen a gyermek kommunikációs készségének lényeges mutatója, képes-e kapcsolat-tartásra, a gondolatok továbbvitelére, és megtalálja-e az adott szavakat, kifejezéseket gondolatainak minél pontosabb megfogalmazásához. A nyelv és a gondolkodás kölcsönhatása ismeretében világosan értelmezhető az innváltam ki-t kifejezés mögött az észlelés finomsága húzódik, amelyben a fogalmak, szavak tartalommal telítettek a gyerekek tudatában. Ennek kiderítésére, hogy a fog mint nap használatos, ismert szavak jelentése és az ellentéte mennyire tisztázódott az óvodáskorú tudatában, illetve az adott szavakat tudja-e hasonló jelentésűvel helyettesíteni, felmérést végeztem mind az idegen nyelvet tanuló, mind pedig a kontroll csoportban. Hívószóként két igét és két névszót

használtam.

Ezek a következők: megy, nevet, szép, sok.

A felméréseket három alkalommal végeztem (az idegen nyelv tanulásának megkezdése előtt, a középső csoport, majd a nagycsoport végén. Az I. és II. felméréskor kb 0,5 perc gondolkodási idő állt a gyerekek rendelkezésére. Ezt az időt kevesen használták ki. Az I. és II. felméréskor csupán egy választ vártam. A III. felméréskor 1 perc alatt kellett a kísérleti személyeknek az eszükbe jutó összes szinonimát ill. antonimát elmondaniuk. A 2. táblázat számadatai ezek rokonértelmű szavak közül csupán az elsőt tartalmazza. (Előfordult, hogy nem kaptam választ, úgy a csoportlétszám alatt marad a jelzett érték.)

A szinonimák és antonimák együttes vizsgálata lehetőséget adott arra, hogy megállapítsam, a hívószavak jelentése világos a gyermekek előtt. Azon esetekben, amikor rokonértelmű szót ugyan nem tudott mondani a kísérleti személy, ellentétes jelentésű szót megnevezett.

(pl. a nevet szó elhangzásakor, ellentétes jelentésű szóként a „szomorú” melléknevet adta válaszként)

A feleletek mindegyikét egy kivételtől eltekintve adekváltként tekintettem, mivel a gyermek szituatív gondolkodásából adódóan nem ragaszkodhattam a szó-faji megfelelésekhez. A gyermeki gondolkodásból következik, de a feladat jellegéből elfogadhatatlannak minősítettem a következő választ: hívószó: nevet, válasz: babakocsi (szinonima)

Szinonimák

2. sz. táblázat

Hívószó	Hányféle választ adtak						Összesen hányan adtak választ					
	I.		II.		III.		I.		II.		III.	
	I	K	I	K	I	K	I	K	I	K	I	K
megy	16	7	11	8	9	5	31	33	33	29	33	32
nevet	14	6	9	9	9	6	16	14	22	19	28	22
szép	17	4	11	5	10	8	24	18	24	19	30	24
sok	8	8	6	6	7	3	19	24	24	17	27	19
Össz:	55	25	37	28	35	22	90	89	103	84	118	97

Mindkét csoportra jellemző, a szinonimák esetében a válaszok sokfélesége - úgy tűnik - fokozatosan beszűkült. Ez azonban csak a gyermekek első reakciója. Több válasz esetén ismét megjelennek azok, tehát a tudatukban tovább él, csupán nem az első asszociációként hozzák felszínre.

Ez a tény egyes esetekben arra enged következtetni, hogy a fogalom tartalma tisztult. A legmegfelelőbbet találja meg először a gyerek: pl. hívószó: szép, válaszok a kapott sorrendben: divatos, csinos, szép ruhája van, királynő, szépike.

Máskor a felsorolás segíti a gyermek tudatában a fogalom tisztázódását. Pl.: hívószó: szép, válaszok a kapott sorrendben: tulipán, virágos, tetszik, gyönyörű.

Mindkét csoportnál jól megfigyelhető - a gyermek cselekvő-szemléletes gondolkodásából adódóan -, a megy mozgást kifejező igéhez a legkönnyebb a gyermeknek szinonimákat találnia (a kontroll csoport teljesítménye is csaknem 100%) mint a nevet igéhez, mely finomabb mozgást, változás lehetőségét hordozza magában, vagy a szép és a sok elvontabb jelentéstartalmakhoz.

Az elvont fogalmakhoz (szép, sok) kapcsolódó rokonértelmű szavak mennyisége és a választ adók száma dinamikusan növekszik az idegen nyelvet tanulók körében, míg a kontroll csoport fejlődése mérsékeltebb, alig kimutatható (ld.: 2.sz. táblázat) A kontroll csoport esetében az I. felméréskor kapott 24 válaszadóval szemben a III. felméréskor 19 gyermek talált megfelelő rokonértelmű szót. Ezt azonban nem tekintem visszaesésnek, mivel a válaszok minőségileg különböznek.

A gondolkodás szintjében felmerülő különbségek

A névszói hívószavakra a két csoporttól kapott válaszokból a számokon túl a gondolkodás szintjéből fakadó különbségekre is lehet következtetni. (A III. felmérés első választát vettem alapul)

Az elemzéshez az alábbi táblázat szolgálhat alapul:

Jelmagyarázat

1. = a hívószóval egyenértékű általánosítást kifejező válaszok

2. = a hívószóhoz viszonyítva alacsonyabb kategóriát, konkrét folyamatokat jelölő válaszok

I. = idegen nyelvet tanuló csoport

K. = kontroll csoport

v.sz. = a kapott válaszok száma

% = a kapott válaszok számának viszonyítása %-ban a csoport összlétszámához.

3. számú táblázat

hívószó	1.				2.			
	I		K		I		K	
	v.sz.	%	v.sz.	%	v.sz.	%	v.sz.	%
szép	25	75,8	15	45.5	5	15.2	9	24.3
sok	25	75.8	12	36.4	2	6.1	7	21.2

Az idegen nyelvet tanuló csoportban a kapott 30 válasz közül 25 gyermek a szép szóval egyenértékű általánosítást tartalmazó szót adott válaszként (gyönyörű, divatos, csinos stb), 5 fő konkrét fogalmakat jelöl pl: tulipán, királynő. A kontroll csoportban kapott 24 válasz közül 15 fő válasza tartalmaz általánosítást, 9 fő konkrét fogalmat. A sok hívószóhoz kapcsolódó válaszok hasonló eredményt mutatnak.

Az antonimák

4.sz. táblázat

Hívószó	Hány féle választ adtak						Összesen hányan adtak választ					
	I.		II.		III.		I.		II.		III.	
	I	K	I	K	I	K	I	K	I	K	I	K
megy	10	8	9	6	10	8	16	15	26	16	32	25
nyelvet	8	6	12	5	11	5	12	11	32	22	31	26
szép	4	11	3	6	2	5	21	17	33	25	32	26
sok	4	4	4	3	6	2	20	13	33	23	33	29
Összesen	26	29	28	20	28	20	69	56	124	104	129	106

A különböző fogalmak ellentétes jelentésű szavainak, megnevezése az alapjelentés magyarázatának legegyszerűbb lehetősége. A felmérés eredménye azt tükrözi az antonimák megtalálása, először ugyan nehezebb feladat mint a rokon értelmű szavak keresése, de a fejlődés dinamikusabb mint az ugyanazon vagy hasonló jelentés kifejezése más absztrakciókkal, szavakkal, kivételt

képez az ige. Az idegennyelv-tanulásának tulajdonítható azonban, hogy a kontroll csoportban tapasztalható dinamikus fejlődést, jó eredményt felülmúlja a kísérleti csoport teljesítménye.

A szinonimákhoz hasonlóan e csoportban is tapasztalható, a tulajdonság - nem szép - egy-egy tárgyra, dologra vonatkoztatott értelmezése (kontroll csoport)

A sok határozatlan számnév esetében elsősorban az idegen nyelvet tanuló csoport élt ezzel a lehetőséggel (egy, kettő stb.). Külön figyelmet érdemel a megy ige esetében egyes antonimák értékelése. Adekvátnak minősítettem az idegen nyelvet tanulók csoportjában a leszáll, a sétál, a kontroll csoport esetében a gyalogol, a járkál szavakat, holott azokat a megy rokonjelentésű szavainak is tekinthetjük.

Az idegennyelvet tanuló csoportban érdeklődésemre konkrét magyarázatot kaptam a két szó jelentésére (sétál, leszáll).

„Anyu este nem megy a dolgozóba, velem sétál”. „A repülőgép már nem megy tovább, leszáll”.

A gyerekek kommunikációs magatartásában ezen értelmezésnek nagy jelentőséget tulajdonítok. Különösen megnövekszik a kérdésemre adott magyarázat értéke annak ismeretében, hogy a kontroll csoport tagjai nem tudták „megvédeni” válaszuk jogosságát. Ennek ellenére elfogadtam válaszukat.

A válaszok sokrétűsége

A III. felméréskor a kísérleti személyeknek módjukban állt több szóval reagálni a hívószavakra.

A III. felméréskor alkalmazott módszerem megválasztásakor Nagy J. József által megfogalmazott gondolat motivált. „Az a tanuló jut előbbre a nyelvhasználatban, aki kevesebb alapszó jelentését ismeri, de azt sok rokonértelmű szóval képes helyettesíteni, sokféle beszédhelyzetben tudja aktivizálni.” (Az óvónők intenzív továbbképzésén elhangzott előadás, 1987.)

Felmérésem arra nem adott lehetőséget, hogy a beszédhelyzetben történő aktivizálásra vonatkozóan következtetéseket vonjak le. Vizsgálódásomban azonban több válasz esetén ugyanazon fogalom ellentétes jelentésű szavainak felsorolásától van szó, ami szintén szinonimátárát tételez föl. Így 8 szóra vonatkozóan mondhatták el a kísérleti személyek „szógyűjteményüket”. A két csoport között a legszembevetőbb különbség a szinonimakészlet vonatkozásában figyelhető meg. Az idegennyelvet tanuló csoportban szavanként öt-nyolc szinonimát talált a gyerekek 30-35%-a, a kontroll csoportban 18-20 %. A 2 csoport szinonimaszó ismerete közötti különlegességgel összhangban van a gyer-

mekek képleírásakor tapasztalt beszédhajlandóságával.

Összegzés

A korai idegennyelvi tanulás kihat a gyermek kommunikációs fejlődésére, a beszédtevékenységnek mind a tartalmi, mind a formai oldalára. Az idegennyelvi szereplések erősítik a gyermek beszéd bátorságát, fejlesztik megfigyelőképességét, a világ jelenségeinek több oldalról történő szemléletét.

Nyelvi ismereteit megfelelő ingerek hatására könnyebben előhívja, alkalmazza, mint az idegen nyelvet nem tanuló gyerek.

Kapcsolatteremtő kommunikációs kapcsolatot fenntartó képességük magasabb szintű mint az idegen nyelvet nem tanuló gyermekeké.

Szakirodalom

Büky Béla - Egyed András - Pléh Csaba: A nyelvi képességek - fogalomkincs - megértés

Tankönyvkiadó, Bp. 1984.

S.Kádár Júlia: Beszéd és kommunikáció az óvodás és kisiskolás korban

Akadémiai Kiadó, Bp. 1985.

Lengyel Zsolt: A gyermeknyelv

Gondolat, Bp. 1981.

Lurija A.R.: Válogatott tanulmányok

Gondolat, Bp. 1975.

Műveltségkép az ezredfordulón. Szerk.: Rét Rózsa

Kossuth Kiadó, 1980. 7.

Papp István: Leíró magyar nyelvtan

Tankönyvkiadó, Bp. 1974. 90.

Pléh Csaba: A pszicholingvisztika horizontja

Akadémia Kiadó, Bp. 1980.

INÁNTSY PAP FERENCNÉ

MÓDSZERTANI MEGOLDÁSOK AZ ÓVODAI NYELVOKTATÁSBAN

Az iskoláskor előtti idegennyelv-oktatás hazánkban széleskörű érdeklődésre tart számot. Nemcsak szakavátott nyelvészek, pszichológusok, de a társadalom legkülönbözőbb szociális rétegeinek körében ma reális igényként jelentkezik. A hetvenes évek közepéig hazánkban az iskoláskor előtti idegennyelv-oktatás funkcióját "magánóvodák" vállalták magukra, nagyobb számú, szervezett és ellenőrzött, de még mindig kísérleti alapon folyó oktatás kezdődik 1975-től. Ekkor jelenik meg Nádudvari Imréné¹ könyve, melyben az orosz nyelvre vonatkoztatva gyakorlati módszertani megoldásokat is találunk. A téma elsősorban elméleti jellegű szakirodalma igen gazdag. Mi itt még főbb vonásaiban sem kívánjuk érinteni ezen tanulmányokban felvázolt problémákat. Szeretnénk viszont néhány olyan munkára utalni, melyeket haszonnal forgattunk egy kétéves óvodai orosz nyelvoktatás során. Fontosnak tartottuk a célnyelv ontogenetikus fejlődésének áttekintését, s erről részletes képet kaptunk A. N. Gvozgyev² adatgazdag monográfiájából. A. A. Leontyev nyomán Nádudvari Imréné hangsúlyozza: "Az idegennyelv-oktatás elvi módszertani problémáinak megoldásakor erőteljesen támaszkodni kell a tanítás-tanulás folyamat lényegének és tartalmának ilyen vagy olyan értelmezésére..."³ P. J. Galperin⁴ elmélete az, amely jelentőséget tulajdonít a gyermeki orientálódásnak a tanulási folyamatban, s a gondolati cselekvések és fogalmak szakaszos fejlődéséről szóló módszertana bármely nyelvoktatási forma alapjául szolgálhat. A. A. Maszlova az oktatás kezdeti szakaszán az egyik legfontosabb feladatnak tartja a tanult nyelv sokféleségét olyan nyelvi szerkezetek kisebb választékára lecsökkenteni, melyek anyagot szolgáltatnak namcsa* az ismeretszerzéshez, hanem ahhoz is, hogy a gyermek elsajátítsa a modellekkel való operálásnak és az új modellek produkálásának módját.⁵

Jelen dolgozatom célja egy évekkel ezelőtt végzett, de eddig publikálatlan kísérlet néhány gyakorlati tapasztalatát átadni az érdeklődőknek.

A szovjet szakirodalomban publikált angol nyelvi óvodai kísérleteket, valamint az Ajkán és Hajdúböszörményben folyó tapasztalatokat felhasználva állítottuk össze a programot. 14 középső csoportos, negyedik életévét betöltött fiú és lány gyermeket választottunk ki. A válogatás egyetlen szempontja az volt, hogy a gyermek ne legyen beszédhibás. Alapelvnek tekintettük azt is, hogy a gyerekekkel csak oroszul beszélünk, bár tudták rólunk, hogy magyar anyanyelvűek vagyunk. A szakirodalomból és a hazánkban folyó sikeres kísérletekből viszonylagos biztonsággal tudtuk, mi az, ami megtanítható imitáció útján⁶: dalok, mondókák, játékok, a megértés szintjén történő tanár-gyerek kommunikálás.

A heti 3x20 perces foglalkozásokon felhasználtuk és azokba beépítettük a hazai sikeres kísérletek programját, de eltérően ezektől sohasem alkalmaztunk tematikus bontást. Eltekintünk attól, hogy itt a részletes programot ismertessük. A játékokat, dalokat, mondókákat, tornát s foglalkozások egy bizonyos fázisában alkalmaztuk, elsősorban figyelemfelkeltő céllal a fáradtsági küszöbök áthidalására. (A munka és a pihenő fázisokban a figyelem alakulásáról grafikont készítettünk.) A középső csoportban a program alapja a megnevezés volt. Négy fő kérdés köré csoportosult az anyag: Что это? Кто это? Что делает? + cserélhető alany? Где + cserélhető állítmány + cserélhető alany? Az első szakaszban jelzővel ellátott főnevek, valamint ezzel párhuzamosan, harmadik személyű alany cselekvésének megnevezése képezte a törzsanyagot. Ennek során 16 jelzős főnevet és 14 olyan igét tanítottunk meg, amelyek mindegyike egymással összekapcsolható, a gyermek érdeklődési körének megfelelő mondatmodellt alkothat belőle.

pl.: Чёрная кошка	сидит
	лежит
	бежит
Белый зайчик	стоит
	ест
	пьёт (stb)

A szakirodalomból ismertük, hogy az ige + helyhatározó kapcsolat igen gyakori már a két, két és fél éves orosz gyermek

beszédében is.⁷ A sikertelen próbálkozások nyomán rájöttünk arra, hogy a cselekvés helyének megnevezésére csak úgy készíthető, ha figyelme valamilyen módszertani fogás alapján magára a locusra irányul. Így általános derű közepette felálltam a székre és bejelentettem: Тѣтя Марика стоит на стуле. Őket is felállítottuk egyenként, és óriási lelkesedéssel kiabálták be a "Кто стоит на стуле?" kérdésre a "bűnös" nevét. Ebben a szakaszban azonban sohasem tettük fel egymás után a "Что это?" kérdést az asztalra, mint megnevezendő tárgyra vonatkozólag, de nem kérdeztünk rá a helyre, ahol előljáróval és toldalékkal ellátott formával kellett volna válaszolni. A későbbiekben már különösebb módszertani fogás nélkül megértették a на скамейке; на подушке; на шкафу stb. formákat.

Az első év végén levonhattuk a gyakorlatban is a szakirodalom által ismert tételt, hogy a gyermek számára a tárgy akkor is azonos önmagával, ha megnevezése a célnyelvi hangalakkal történik. A helyre vonatkozó toldalékolás jelentőségének érzékeltetése még anyanyelvén is csak kiélezett szituációban lehetséges, ennek a cselekvés tárgyával összekötött konkrét funkciót tulajdonít. Ennek alapján a második évben októberben próbálkoztunk meg a подушка és a на подушке -re változott alak tudatos felismertetésével.

Érdekes tapasztalatokat szereztünk akkor is, mikor megpróbálkoztunk azzal, hogy a gyerek ne harmadik személy, illetve személyek, hanem saját cselekvését nevezze meg, azaz az egyes szám első személyű ige használatát akartuk megtanítani. Az általános iskola ötödik osztályában a "Что ты делаешь?" kérdés kapcsán előforduló típushibák jól ismertek. Az óvodában viszont nem fordult elő a "Я делаю" helytelen válasz. A mi esetünkben a gyerek teljesen értetlenül viselkedett abban a szituációban, amikor saját cselekvését kellett megneveznie. A másik gyerek cselekvését, mint saját megfigyelésének tárgyát és magától jól elkülöníthető dolgot nyelvtileg is jobban kifejezhetőnek találja. (Valószínű ilyen okok miatt nem volt probléma a harmadik személyű igealak esetében.)

Az egyes szám első személyt, saját cselekvésének megnevezését a rajzolással akartuk kapcsolatba hozni.

Tanár: Что делает Арпи?

Gyerekek: Рисует. (Nem látták, mit rajzol.)

Tanár: Что ты делаешь? (Egy másik gyerekhez fordultunk.)

Gyerekek: Домик.

Sorozatosan rajzuk tárgyát nevezték meg. A gondokon Mérei Ferenc - V. Binét Ágnes: Gyermeleklektan⁸ című munkája segített tovább. Ismerteti Wallon H. az "énformálás gyakorlatának" felfogható játékos módszereit, melynek alapja, hogy az énlmény társas eredetű, a másikkal való kapcsolatból születik, a másik közvetítésével. Wallon H. elmélete és eddigi buktatóink alapján rájöttünk, hogy egyes szám első személy használatához első lépcsőben olyan szituációt kell keresni, ahol: 1. megvan az én-te viszony; 2. a cselekvés egyenrangúan vagy fokozottabban érdekes a többi körülménynél; 3. viszonylagos függetlenség a cselekvés konkrét tárgyától. A telefonbeszélgetés szituációját választottuk, mivel feltételezi az én-te viszonyt, az érdekesség az, hogy én beszélek telefonon, és engem hallanak, nekem válaszolnak, nem a beszélgetés témája a fontos, hanem maga a cselekvés.

Mivel anyanyelvén is viszonylag egyszerű szerkezetekkel operál, a célnyelven is beéri a tanult legegyszerűbb modell felhasználásával, a kommunikáció során nem törekszik, hogy válaszait az anyanyelv segítségével pontosítsa, illetve kibővítse. Az idegennyelvre való beállítódás fokát jellemzi, hogy a számukra igen népszerű képolvasás során sohasem kiabálták be az általuk oroszul ismeretlen tárgy magyar nevét, megvárták, míg orosz hangalakkal megnevezzük. Ezt viszont vidáman, sokszor kiabálva, néha dallammal ellátva ismételtették. Ez elsősorban első évben, tehát négy és öt év között volt jellemző. Különösen két gyerek hozta igen gyakran kapcsolatba a tárgyak orosz nevét, jelentésében különböző de hangzásában hasonló magyar szavakkal. Így született például a лягушка - galuska.

A kísérlet megismétlésére illetve folytatására lehetőségünk már nem volt. Ma az óvodák versengenek a nyelvtanárokért. Az ott dolgozó kollegák minél sikeresebb munkájához kívántam tapasztalataimmal hozzájárulni.

Irodalom

1. Nádudvari Imréné: Az idegennyelv-oktatás néhány pedagógiai vonatkozása, különös tekintettel az óvodáskorúakra. Acta Pedagogica Debrecina, 64. Debrecen, 1975.
2. Гвоздев, А. Н.: Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка I-II. Москва, 1949.
3. Nádudvari Imréné: 1975. i. m. 6.
4. Гальперин, П. Я.: Развитие исследований по формированию умственных действий. "Психологическая наука в СССР. Москва, I. т. 1959.
5. Маслова, А.: Обучение иностранному языку детей дошкольного возраста и посновательное развитие. "Дошкольное воспитание". 1972. 7.: 31-7.
Az óvodáskorú gyerekeknek idegen nyelvre tanítása és az ismeretszerzés fejlődése.
Fordító: Dr. Bekény Sándor
6. Nádudvari Imréné: 1975. im.m.
7. Гвоздев, А. Н.: 1949. i. m.
8. Mérei Ferenc - V. Binet Ágnes: Gyermeklélektan. Budapest, 1975. (III. kiadás) 60-2.
9. Horgosi Ödön: Az alsó tagozatos orosz nyelvoktatás módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.

SZANYI JÁNOSNÉ

NYELVOKTATÁS AZ ÓVODÁBAN

1. Az idegen nyelv játékos oktatásának indoka, célja óvodánkban.

Intézményünkben a Szombathely, Schönherz Z.krt.26/a. Napköziotthonos Óvodában az 1986/87-es tanévben kezdtük el az idegen nyelv játékos oktatását, melyre engedélyt kaptunk a városi és megyei művelődési osztályunktól. A személyi feltétel, két óvodapedagógus középfoku nyelvvizsgálója, a települési helyzet- társadalmi igény adta és kívánta részünkről e kezdeményezést. A munka megkezdése előtt célunk volt a korai idegen nyelv oktatás multjával való ismerkedés. Szükség volt egy sajátos magatartásra, kezdeményező készségre, együttműködésre, adatgyűjtésre, tervezésre. Ezenkívül egy bizonyos vállalkozói kedvre és bátorságra is. Gondoltunk az iskolai folytatás lehetőségére, ennek érdekében tájékoztató tárgyalásokba kezdtünk, melyek során a közelünkben lévő iskola felvállalta a nyelvtanítás folytatását egyik kollégánk közreműködésével. Kapcsolatot alakítottunk ki a Vas Megyei TIT nyelvi iskolájával, mint szakmai hordozóval. E szervvel folytatott beszélgetéseink konklúziójaként megállapítottuk, hogy az idegen nyelv oktatást 5 éves kortól /középső csoport/ kezdjük. Azért e korosztálytól, mert ők az életkori sajátosságaik figyelembe vételével az együttműködésen alapuló nyelvtanulásra már képesek. Alapdokumentumként természetesen az Óvodai Nevelés Programját választottuk, és arra gondoltunk, hogy a nyelvi program szervesen kapcsolódjon a gyermekek mindennapi tevékenységéhez, kiemelten a játékhoz. A TIT nyelvi iskolájától kapott segédanyagokat és a rendelkezésre álló szakirodalmat a kollégák alaposan tanulmányozták. Mindezek után megállapítottuk, hogy a korai idegen nyelv tanulásnak van létjogosultsága, és szervesen beilleszthető a kisgyermekek óvodai nevelésébe, segítve, ápolva ezzel egyidejűleg a képességek kibontakoztatását és fejlesztését is.

A program összeállításánál figyelembe vett tényezők.

- A nyelvészet és kultúra szempontjai
- A lélektani szempontok

- A tanulás elméleti és szociológiai szempontjai, melyek meghatározták az anyag algoritmizálását
- Az óvodai nevelés programja
- Az alaptevékenységek
- A játékos eljárások, módszerek.

A tervezett anyag elemei:

- Versek, dalok, mondókák
- Mozgásos játékok eredeti kísérelő szöveggel
- Rövid mesék
- Nyelvi játékok mozgásos adaptációja
- Szerepjátékok, dramatizálás.

A nyelvet tanító kollégák a kiválogatott anyagrendszert mennyiségi és minőségi lépcsőkre bontották, majd ezek után foglalkozási terveket alakítottak ki. További feladatunk volt, hogy a nyelvi programot összeállítva kapcsolni tudjuk egy határozott ponton az óvodai neveléssel. Ennek a környezetismereti foglalkozások bizonyultak legjobbnak. Tehát a nyelvi foglalkozások vázát ez adta. A létrehozott ugynevezett "nyelvi fürdő" mesterséges részét a természeti és társadalmi környezetből merített szövegek képezték. Az előzmények és a program összeállítása után megoldódott tehát, hogy ki, kinek, hol, miből, mit tanítson. Előszörre várt a mikor és hogyan, vagyis a szervezeti forma. Az óvodáskorú gyermek alaptevékenységében gondolkodva a hogyan kérdésnek csak egy megoldása lehetett játékosan, a játék módszerének felhasználásával. El kellett dönteni, hogy mi az ami alapvetően felkelti a gyermekek érdeklődését? Mi az ami segíti az elsajátítást? Mi ösztönöz az idegen nyelvvel való foglalkozásra? A mikor kérdésre a megoldást gyakorlati tapasztalatunk adta. A középső csoportban heti 3 x 15-20 perces foglalkozásokat tartottunk az óvónők havonkénti váltásos munkarendjének megfelelően. Hamarosan kiderült, hogy ez a forma nagy megterhelést jelentett a kötelező foglalkozások mellett, így inkább a kötetlen, szituatív, de tervezett és rendszeres mindennapos formára tértünk át. Nyelvi programunkban a gyermekek önrendelkezésére, cselekvéses tevékenységeikre, játékuikra, játékihényükre építettünk. Nemcsak a gyermekek számára volt önkéntes, de a nyelvet tanítók számára is jobban lehetővé vált az egyéni fejlődéseket szem előtt tartani.

2. Nyelvi programunk gyakorlati megvalósításának tapasztalatai.

A gyermekek nagy érdeklődéssel, örömmel fogadták a német nyelv tanítását játékos formában. Élvezték a játékot, játékhelyzeteket. Mint már említettük az összeállított anyag témaköreinek időbeli elosztását a környe-

zetismereti témák határozták meg. A tanult nyelvi kifejezéseket a mindennapok gondozási feladataiban, a mindennapos testnevelések végzésekor és a szituáció teremtette rövid "nyelvi foglalkozásokon" gyakoroltuk, és a gyermekek által önállóan kialakított játékhelyzetekben alkalmaztuk. A szülők érdeklődtek a gyermekek német nyelvi foglalkozásai iránt, és támogatották munkánkat. Az óvodái nyíltnapon megnézték német kezdeményezést, valamint a nagycsoportosokról készült videó filmet is. A tanévzáró ünnepélyek anyagát átszöötték a német nyelven tanult dalok, mondókák, dalos játékaik, melyeket megismertek a gyermekek. A program kiváló differenciálási alkalom volt a gyermekek egyéni eltéréseinek kezelésére. A szabályjátékok közül a mozgásos játékok kaptak elsősorban helyet. Írtékuk abban nőtt, hogy nem csak verseny-, hanem nyelvi elemekre is épültek. /pl.: Maus, Maus Komm her aus... stb./ A gyermekek a játékokban önmagukat fejezték ki, azt a szintet aminek a birtokában voltak. Csak a nyelvet tanítók, a két óvodapedagógus tudta ki az, aki nehezebb nyelvi feladatot is elvállalja, és ki az, aki mindig a könnyebbet. Játék közben előfordult, hogy fejlettebb gyermek társa hibáját felismerte és kijavította. Megállapítottuk, hogy a nyelvi élmények segítségével a gyermekek egyéni módon kapcsolódtak a szituációkhoz. A kötetlen időben számtalan lehetőség adódott a gyermekek gyakorló játékában a nyelvtanulásra. Ezekhez tartoznak a kiszámolók, mondókák, versek is. Mivel ezeket könnyen elsajátították, így joggal nevezhetőek a siker potenciális hordozóinak. Bátran éltünk a konstrukciós játék adta lehetőségekkel is. A játék közben szinte észrevétlenül sajátították el a gyermekek a játék menetéhez szükséges beszédmodelleket, természetes módon bevésték az adott beszédmintákat. A szerepjátékra való törekvés a gyermekek minden játékfajtáját áthatotta. Hihetetlen a közlési igényük, amelyet az adott szituációban a megfelelő módszerekkel szájukba adott kommunikációs modellekkel idegen nyelven is képesek voltak kinyilatkoztatni. Mivel az óvodapedagógia nem foglalt egyértelműen állást a didaktikai játékok felhasználása mellett, mi módjával felhasználhatónak tartjuk őket, az általunk legjobbnak ítélt helyen, a csoport igényeinek, színvonalának megfelelően. A fent leírt tapasztalatok mellett folyamatosan szinte napi szinten éltek bennünk azok a kétségek, amelyet a szakirodalom is alátámaszt:

- érdemes-e csinálni?
- lesz-e eredménye?
- kapnak-e, illetve kaptak-e kedvet a gyermekek az idegen nyelv tanulására?

- van-e szerepe a motiváltságnak, a nyelvi élményeknek?

Az eddigi ismereteink alapján egyértelműen meg kell állapítani, hogy a motiváció szempontjából az óvodai idegen nyelv oktatásnak vannak specifikumai.

3. További feladataink.

- Gyermkeink játékosan, a tanulás kényszere nélkül szerezzenek ismereteket önmagukról, társaikról, környezetükről. Ehhez dolgoztak ki, és fejlesztik tovább a játékos módszereket, tevékenységi formákat, eszközrendszereket a nyelvet oktató pedagógusaink, munkaközösségvezetőink
- Nyelvi élmények nyújtásával a kommunikáció, társas kapcsolatok alakítása, a gyermekek magatartásának formálása.
- Pörekvésünk, hogy a német nyelvi tapasztalatok segítsék az anyanyelvi strukturák tudatosulását, a nyelvhasználati módok fejlődését.
- A magyar ének-zenei nevelésbe beilleszteni a gyermekek német ének-zenei ismereteit.
- A két nyelv - két kultúra jegyében elindítani egy folyamatot, mely jellemezheti a jövő nemzedékének idegen nyelv tudására törekvését.

Átárazottan képviseljük azt a szemléletet, álláspontot, hogy a gyermekek az idegen nyelvvel az óvodai alaptevékenységbe ágyazottan ismerkedjenek. A három év tapasztalatai alapján úgy gondoljuk, hogy minden nap legyen jelen valamilyen formában az idegen nyelv, egy bizonyos tevékenységhez kapcsolódva. Szükségesnek tartjuk ezt az ismeretek állandó ébrentartása miatt. Óvodánkban az idegen nyelv oktatás gyakorlati tapasztalatait azonos életkorú csoportokban szereztük. A fejlettség szerinti beiskolázás magával hozza a részbenosztott és osztatlan csoportok életre hívását a több csoportos, így a mi óvodánkban is. Ehhez szeretnénk kidolgozni a fejlesztés eszközrendszerét, feladat tervét, a vizsgáldás, elemzés módját. Ennek érdekében készítettünk intézményi pályázatot a Köznevelés differenciált fejlesztését szolgáló támogatás elnyerésére 1989-ben. Ebben a pályázatban összegeztük a mögöttünk levő időszak reális tapasztalatait, és konkrétan megfogalmaztuk a fejlesztő munka feladatait három éves szakaszolásban.

Pályázatunkat a KFA elfogadta, díjazta, a Köznevelési és Köznevelési Minisztérium 3 éves kísérletet engedélyezett. A három év letelte után kívánunk részletes tapasztalati összegezést közreadni, addig is kapcsolatot építünk ki a hasonló fejlesztő témával foglalkozó intézményekkel.

KISSNÉ LAKNER KATALIN

JÁTEKOS MÓDSZEREK AZ ÓVODAI IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

A motiváció szerepe a nyelvi nevelés folyamatában, elemzése gyermekkönyv alapján.

Didaktikai szempontból a motiváció alapelvét az egész oktatási és tanulási folyamatban érvényesíteni kell. Ha a motiváltság hiányzik, sikertelenné válik az egész oktatás.

A pszichológusok a cselekvésre készítő indítókat nevezik motivumoknak. A motiváció tulajdonképpen a motivumok összessége, rendszere. A tanulás sikere mindig a motivumok erejétől, hatékonyságától függ.

A motivum indítja el azt a láncolatot a nyelvtanulásban is, amely eljuttathatja a gyerekeket a belső szükséglet kialakulásához. Az óvodában olyan mesterséges környezetet kellett teremteni, mint az anyanyelv tanulásának feltételei. Olyan külső körülmények létrehozása, amelyek adott helyzetben idetértenek nyelvi ismeretek elsajátítására belső szükségletet teremtenek a gyermekben.

Az eddigi tapasztalatok alapján egyértelműen meg lehet állapítani, hogy a motiváció szempontjából az óvodai idegennyelv - oktatásnak vannak specifikumai. A gyerekekben az életkori jellemzők miatt nincs aktuális szükséglet az idegen nyelv iránt. Az óvónő nem hivatkozhat semmiféle távolabbi célra. A motivációs bázis egyetlen stabil tényezője a didaktikai folyamat /ismeretszerzés, alkalmazás/.

A motivációt a gyerekek a tanulás folyamatában mindig, minden fázisban kapták. Csak ennek eredményeképpen jutottak el a motivum - játékkörum - siker - pozitív érzélem - megismerés órája, hogy újra átélje ezeket a sikereket - érdekes tevékenység láncolatán át a sikerélményhez. Ez pedig újabb cselekvésekre készítő lehet, egy belső igény felbredését jelenti. Hogyan tükröződött mindez a filmen rögzített játékban?

A tizenkét résztvevő gyermek egymáshoz kapcsolódó játékokban önkéntesen vehetett részt. A közös játék menetét a vendégfogadás - vendéglátás - utazás közös ismerőskörhöz - közös játék fűzére adta.

A foglalkozáson olyan motívumok is hatottak, amelyeket már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában is használtam. A középső csoportban már megtudták a gyerekek, hogy német nyelvet fognak tanulni. A szülőkkel is közöltük és a szülői háztól pozitív indítást kaptak az óvodások. A szülők kedvező beállítódását sikerült a nyílt napokon is megjelenő német ismeretek bemutatásával még kedvezőbben alakítanunk. Ha "németezünk", mindig valamilyen új játékban vettek részt, ami más volt, érdekesebb volt, mint a csoportban addig élő játékok. Mint a már ismertetett anyagból is kitűnik, sok mozgásos játékot sajátítottak el. Az első foglalkozásokon mozgásos verssel, mondókéval, énekkel ismerkedtek meg, amelyek gyors elsajátítása magában hordozták a siker csiráját. Kezdetben csak a mozgást tudták, de a gyakori dicséret tovább sarkallta őket a szövegsajátítás irányába. Nagyon fontos volt a pedagógus példaadása, és a minősítő reakció. Motivációs tényező volt a gyermekek megszerzési vágya. Nem elég hangsúlyozni a szemléltetést, az eszközök szerepét.

Lássuk, az elemzett foglalkozásokon milyen motiváló tényezők léptek fel. Az első feladatsort a napszaknak megfelelő köszönések gyakorlása, a bemutatkozás alkalmazása és a lakóhely megnevezése adta. A nyelvtanulás kezdetétől él a kis báb, Thomas a gyerekek között. "Ő" nem tud magyarul. Megjelenése szinte ráhangolta a gyerekeket a német nyelvi foglalkozás hangulatára.

A második feladatsort az asztal megterítése adta. A motiváló erő az eszközökben és a cselekvésekben volt. Az a gyerek, aki együtt gondolkodott a játékban és megszólalt, megnevezte az eszközöket a helyére is rakhatta azt. E játékrészben csak német beszéd hangzott el. Még az utasítások és kisebb nevelési helyzetek megoldása is. Annál dicséretesebb, hogy a gyerekeknek sikerült a problémahelyzetet megoldani és kommunikálni az idegen nyelven.

A következő játékegységben már egy gyerek bujik bele a fiúbáb Thomas szerepébe. Ezt a szerepet szívesen elvállalta és nem vált meg tőle a játéksor végéig sem.

Az ételeket ábrázoló kártyák színesek, kézbe foghatóak voltak. Szintén magukban hordozták az eszközök a motívum erejét. Tevékenykedhettek velük és beteljesedett egy vágyuk, amit az előző tevékenység /terítés/ ébresztett fel bennük. Mégha játékból is, de elfogyaszthatták az ételeket. Az ételekkel való két játék példát mutat arra, hogyan gyakorolhatjuk a gyerekekkel a már bemutatott ismereteket. Lehetőséget kapott az óvónő arra, hogy az egyes gyermekek fejlettségét ellenőrizze. A második kereső játék

ban szereplő kisfiu szociális magatartásában, atársakkal való kapcsolatteremtésben sok gond volt. Bátor kiállása, a játékokban való aktív részvétele nagy eredménynek számít nevelésében.

A negyedik játék színes zászlói és a "kapitány" jelzései, a tevékenység volt fontos a gyerekek megnyilatkoztatásában. Nehezíteni is lehetett volna a viszonylag könnyű feladatot - egyes "matrózokat" megszólaltatni.

A közös játékok címén összefoglalt ujj-játék /Ich bin Peter; Das ist der Vater/, mondókák /Nunni, buñti; Rische, rasche, rusche/, a dalos körjátékok /Wer ein rotes Röckchen hat; Alle meine Entchen/ bizonyítékai annak, hogy milyen fontos szerepe van a mozgással egybekötött ritmikus mondókáknak, verseknek, énekeknek.

A sikerélmény potenciális hordozói. Ezek az anyagok ismertetik meg a gyerekeket a legrövidebb idő alatt a helyes kiejtéssel, az idegen nyelv intonációjával, ritmusával, azaz zenéjével. A bennük rejlő mondatmodellek pedig az élő, a beszélt nyelv fordulataival. Még egy alapvetően fontos szerepük van - a gyerekeket mozgásra készítetik, tevékenykedtetik.

Tárgyak neveit gyakoroltuk a hatodik tevékenységben. Az ajándékozás öröme, az eszköz /egy színes nagy zsák/, a tevékenység, hogy a gyerek saját maga keresheti meg és rakhatja bele nagyon aktivizálta a csoport minden tagját.

Az érzelmi feszültségek levezetésére szolgált a "kalt - warm Feuer" játék, amelyben huncut vendéglátónkat: a Sandmannt kereste meg az egyik gyerek. A piros köpönyeges homokemberrel játszani megtisztelő lehetőség volt a csoportban.

A gyerekek érzelmi telítettsége felszabadult, aktivizálódott az utolsó közös játékban. Az óvónő itt is részt vett. A példaadása nem elhanyagolható tényező abban, hogy az önként vállalt játékokban mindenki aktívan, olykor csak szemlélődve részt vett.

A vizsgált játékok a nyelvi foglalkozásokon is azt bizonyították, hogy a motivációnak mindenkor jelen kell lennie. A didaktikai folyamat minden szakaszában, mert csak így lehet elérni, hogy a sikerélmény a gyerekeket egy láncolatban át eljuttassa a nyelv megszeretésének, a pozitív érzelmi beállítódásnak a szintjére.

A NYELVI NEVELÉSBEN SZERZETT TAPASZTALATOK, JAVASLATOK

Az óvodai nyelvoktatásba vetett hitemet a két éves saját csoportomban végzett intenzív munka, és azon kívül művelődési központban, két városi óvodában, egy városi iskola első osztályában - tanfolyamosan szerve-

zett nyelvoktatásban sok éven át szerzett tapasztalataim mégcsak jobban megerősítették.

Az óvodai nyelvoktatás megszervezését azonban sohasem szabad alárendelni valamilyen kampánynak, divatnak. A céljait mindig realizstikusan csak az adott lehetőségek keretei között lehet megtervezni. A tapasztalat azt mutatja, hogy a nagyobb tömegek számára készült nyelvoktatási formákra igen gyakran a célok bizonytalansága, pontatlansága, a lehetőségek túlbecsülése vagy ki nem használása jellemző.

Az eltelt néhány év kikristályosította az óvodai nyelvi nevelés célját. Nem termelte ki azonban azt a korszerű nyelvtudással rendelkező és óvodai pedagógiai tapasztalatokkal rendelkező óvónőgárdát, amely a nyelvtanítás aktív módszereivel tudna dolgozni. A néhány hónapos házon belüli szakmai továbbképzések sem válthatják valóra szerintem a hozzáfűzött reményeket. Kis ösvényeket próbálnak taposni a már kitaposott út mellett. Hiányzik a tudást átadók szakmai felkészültsége és tapasztalata. A képzés felkarolását nem külső intézményektől kellene várnunk, hanem az óvodának magának kellene lépnie. Új lehetőségeket nyit az óvodának esetleges önállósodása is.

Az óvodai szakemberképzésben /német nyelvű óvónői képzésben is/ a soproni óvónőképzőnek óriási tapasztalatai vannak. A három éves nyelvi kiegészítő képzéssel felkészült szakembereket biztosíthatna az óvodai idegennyelvi nevelés számára.

Szükség van rájuk, hiszen mi itt a nyugati határszélen nap, mint nap érezzük azt a társadalmi igényt, amely a német nyelv korai tanulása iránt jelentkezik.

Ha az óvodában játékos módszerekkel, reális célok érdekében, a gyerekek életkori sajátosságait figyelembe véve, a mindenkori motiváció elvét szem előtt tartva dolgozunk, munkánknak lesz eredménye.

JAGUSZTIN LÁSZLÓ

BORISZ PASZTERNAK: DOKTOR ZSIVAGO CÍMŰ REGÉNYÉNEK
KONKORDANCIA SZÓTÁRA

1. Két előfeltevés:

1.1. Borisz Paszternak Doktor Zsivago című regénye nemcsak a szerző neve és a kapott díj által világhírű, a róla folyó viták tartóssága és polarizáltsága is világhír-értékű. A szembenálló állítások: lírai epika - epikus líra, XIX. századi regénymodell - modern tudatáram-regény, allúziók gazdag szövevénye - szimpla narráció, zseniális alkotás - csalódást okozó mű.

Talán nem is a mű a vita hordozója, hanem a mai irodalomtudomány "elmaradott", eklektikus bizonyítás-technikája, az értékelő ítéletek kvantitatív mérések, a vizsgált szöveghez tartozó argumentumok nélküli közreadása. A szövegen elvégezhető mérésektől való idegenkedés alapja csak egyrészt a mérés uralma, másrészt ott van a féltékenységek, hogy a kvantitatív feltárás után evidens lesz az a megállapításunk, ami anélkül zseniálisan eredeti ráérzésnek tűnik.

1.2. A másik fékező aggály rendszer jellegű: az emberi memória rendszerint nem képes az egész műszöveget átfogó paradigmákat készíteni, így ilyen olvasatokkal és olvasásélményekkel sem rendelkezünk, illetve a számítógépes feldolgozások monoszisztematikus eredményei ellentmondani, laicizálni látszanak a lineáris befogadás poliszisztematikus kezdeményezéseit, amit gyakorta élménynek nevezünk.

1.3. A szövegleíró és műelemző argumentum-készlet növelése valamint a teljes műszöveg paradigma-olvasatainak megkísérlése készült a Doktor Zsivago konkordancia szótára, illetve azért, hogy a magyar és az angol fordítások hasonló feldolgo-

- sor - sorbani pozíció. A szövegbeni jelentéseloszlás, az eloszlások interferenciájának sűrűsödése vagy egyenletessége a mű narratív szerkezetének meghatározó összetevője. Például a "Doktor Zsivágó" elosztása a következő:

sorszám	rész	oldal	sor	hely
31.412	1	069	01	01
31.413	1	010	01	01
31.414	2	151	55	04
31.415	2	142	32	03
31.416	2	151	58	02
31.417	4	072	39	02

A mikro-példából azonnal leolvasható, hogy a harmadik részből teljesen hiányzik, vagy az, hogy a hat előfordulásból négyszer mondatnyitó pozícióban van.

2.4. A konkordanica szótárt a papírterjedelem végessége szabályozta. Így a rendezett szótárelemet átlagosan mintegy negyven-negyven leütésnyi szövegkörnyezet fogja közre. Ez a bőség már lehetővé teszi a szóbanforgó elem grammatikai, szintaktikai, szemantikai meghatározottságainak a vizsgálatát, tipológiai, stilisztikai következtetések levonását, s olyan paszternáki jellemzők megállapítását, amelyek a spontán műolvasás folyamatából egyrészt nem adódnak, másrészt nem bizonyíthatóak. Például, ha az *i* kötőszó mondatkezdő helyzetben van, akkor utána rendszerint névmás vagy modális szó következik (*vot*, *kak*, *on*, *vszjo* stb.). Az '*i*' után 40 alkalommal áll a '*vot*', s ebből 34 esetben akkor, ha az *i* a mondat első eleme.

3. A konkordanica szótár haszna, gondolati hozama abban rejlik, hogy a segítségével elvégezhető szövegfeldolgozások révén a szövegtudományok interdiszciplináris érvényű eredményekhez, argumentált eredményekhez juthatnak. Gondolatkelző reklámként ezért mellékeljük a szótár egy lapját.

8651 1/111 35 03 РАЗБОЯНИКОВ, ИРТАНАСЬ ПОД СТОЛАМИ, НАЗАЛАСЬ
8652 1/050 22 03 В ОУГАЯНИИ ПОДТОРО КРОМАРОВОСКИ, - БЮДЯ, ТЫ
8653 2/117 37 10 А ТРЕТИЯ, ДЕАУШКА КРОПЕР, ЕСЛИ ОН ТОДЬКУ И
8654 3/127 48 03 ДЕАМ, ОТО ВСЕГО, ЧТО МНЕ АУРОТО И ЧЕМ Я
8655 3/151 33 06 "ПРОСОДИМ, КАКОЕ ЧУАСТЬЕ! ГОДЮРОТ, ТЫ
8656 3/173 30 03 ПОЛУЧЕНОЕ ВСЕМИ НАМИ. МОЖЕ ВЕРИТЬСЯ, ЧТО ТЫ
8657 2/117 48 01 КТО ВАН СКАЗАЛ, ЧТО ЭТОТ СТАРЫЙ УПРАВЛЯЮЩИЙ
8658 1/059 22 06 КРОМАРОВОСКИ. - БЮДЯ, ТЫ ЖИВЬ БЮДЯ, ТЫ
8659 3/123 43 10 БРЕЯЯ СЕРЖЕЯ ЗАСТОЯН И ПОТУХАЮЩА, ОДИ ВАН
8660 1/024 45 05 НЕ СЛОМАЛ, ПОДШАЯ МНЕ РУКИ ЦЕЛЕТ, ЧТО
8661 4/096 45 02 АДРЮТА САН СЕБЯ УБИЛ, ИО ТУДЬКО ОСТАЛСЯ
8662 1/011 47 02 ПУОКА
8663 4/079 51 03 ТАМ? СКОРЕЕ СКАЗЫВАЕ, СКОРЕЕ, - АДА БЫЛА
8664 4/112 57 05 БЮЕТЕР НО КУНЧИСК, А ТЫ
8665 3/128 20 06 УБЬЮ ЕГО, ОД ТЮМЯ, БЕАЯЯ ДЕВУШКА МОРИ
8666 4/088 03 08 СЫАДАНЬ, ИСА АДРЮТА АЕМЬ УПРОМ К ГОДЮРОТ НИ
8667 1/044 44 11 ИО В РЕЗУЛТАТЕ... ИО ВОТ... ИО ДОТ Я
8668 1/045 22 07 ТАНА НЕ РАСКРЫЛА И ТРАВИЛАСЬ ОСТАЛАСЬ
8669 4/107 41 03 ЧАСТЬ СЕМНАЦАТАЯ СЫТАХОТЮРЕНИЯ МОЯЯ
8670 1/075 28 05 ИО АУМАН, ЧТО НЕ БУДЕТ ЗАЧУВЕВАТЬ У
8671 1/012 05 03 САМОРАЗНАЧЕННЕСЬ ВЕЩЕ, БЮДЯ МАУФЕКТУРА
8672 2/110 26 09 УНИТЬ ВЕСТИ В ДЕАСТЬЕ ОСТАВЛЕННУ ПЕЧУРКУ.
8673 2/130 14 05 ОАНО УАДОБНОСТЬЕ, МОЕСТО, КУДА ХОДИЛИ КУПАТЬ
8674 1/030 04 08 АУЛИСЕ, ПРОЖИВАЮЩА С АЕЛЬМ ПОД ФАМИЛИЕ
8675 2/109 45 02 ВО ЧИСЛЕ ЭТИХ ОСТАВШИСЬ, ПРЕЗЮРАЩЕ БНИ И
8676 3/148 33 01 ЧУАМЕТ? СЮВОН, АОДЬ НЕ УЗНАЛ АДЮКТОР ВАУ
8677 4/085 54 01 ЗНАЛ, ЧТО ДАЖЕ УПРЕКИ, КОТОРЫМ ОНИ ОСЕАНИИ
8678 1/079 43 03 ОСТРОВК СРЕДИ МОРИ РАЗРУШЕНА, ГОДЮРОН И
8679 1/010 10 02 СЦИРАШВАЛ: "КОТО ХОРОННТ?" ИОТ ОВЕАНАМ:
8680 2/117 28 06 ПОКОРОНО, ПО-БАЯНДИ, ВО ПЕРЕДЕ ТОГО ЖЕ ГОДА
8681 4/095 29 06 МНЕ СООБЩИЛИ ИПРОСТИТЕ, ВЫ НЕ ЗНАЕТЕ, ОН И
8682 4/084 22 02 СЦИШУИТЕ? ТУДЬКОНО, МЕНУИТУ, БЮАРАФ
8683 2/116 45 02 ВСЯ ТЮДА ГОДЯРИ, - КДАКУЯ ГОДЯРИ, - ТУДЯРИ
8684 1/012 06 06 ЯВЯЗЫВАЯЯ И ЗАКАЛЫВАЯЯ ГАНСЦУКА БУАЯКОУ
8685 2/125 47 02 РАСЧИСКА ПУТИ ЗАВЯРА ТРОЕ СТОК, ЮДЕ
8686 2/144 47 04 ПУОЕЗА, АДВЕШИА, СЕМЬ
8687 2/142 32 02 МУХОХОДОН ПОЗОВОНО СЕБЕ ЗАГЛЯНУТЬ, ЖИВАТО...
8688 1/012 05 05 ВЕЩЕ, БЮДЯ МАУФЕКТУРА ЖИВАТО, БАНК
8689 2/115 43 02 ГОРАДАО ПОЗАДЬ, ВО ПРОЧЕКУТЕ БЛАСТЯЯ СЕМЬ
8690 4/085 51 01 ВО КОМНАТЕ ЖИЛ ГОДЮРОН, УД НЕРО СИАЕЛН
8691 2/142 52 01 МИХОХОДОН ПОЗОВОНО СЕБЕ ЗАГЛЯНУТЬ,
8692 2/143 45 01
8693 1/056 57 01 УД НАХ БЫЛИ ДАИКААЯ ПОПКААИ СПОБЮОЖАЯ
8694 1/058 16 07 АЕМЬ ГОДЮРОН КУДА-МЫБАУ ПОПКААИ СПОБЮОЖАЯ
8695 2/08 26 08 НА ОБУАИ ПОДЮВИН БУДЕЯ ГАУЛИЛИЛИ, УВИАДИ
8696 4/057 42 03 УАЗ ЖИЛА НА СВЕТЕ, БЕЗ СЧЕТА ТЕРЯЛА ЮДЯЯ
8697 1/012 08 01 ГОРНЫ, БЮДЕ РОДОВОЯ БАБЫ, ПОД НАЗВАНИЕМ
8698 4/092 27 06 ТРАШАЯ И, НИЧУДЬ ТОГО НЕ БЕАЯН, ОБЮНАЛА
8699 2/126 12 08 КУОУЛТРАТОР КУОУСТОА СИАЕЛ НАВЕАУ В ГОСТИЯХ У

ЖЕНУА ПРИБЬКОА И ПЕРЕОБЕАЯЛАСЬ ПО-МАСКАРАДНОМУ
ЖИВ? БЮДЯ, ТЫ ЖИВ, - ИСТЕРИЧЕСКИ ВЫКРИКИВАЛА
ЖИВ, В ЗАСОВНИКАХ И ЗА РЕШЕТКИ, СО ПОСЛЕДНЕЯ
ЖИВ, АДЮШКИ СПУИИ И МАЕСТИЯ НЕИЗВЕСТНОА ПЕРУ
ЖИВ И МАЕЛЕСЬ, ТЮБЯ ВИАЕЛН В ОРЕЛСТОЯХ, ПР
ЖИВ И ОТЫЩЕБСЯ, ЭТОТ МНЕ ПОДСКАЗЫВАЕТ МОЕ ЛЮБИ
ЖИВ И ПО-ПРЕЖНЕМУ В ВАРЯКИНЪ АДА И ЧТО МЫ ЗМ
ЖИВ, - ИСТЕРИЧЕСКИ ВЫКРИКИВАЛА ПОСЮОЖА КУОУКА
ЖИВ, КАК ПОТОМ ОБНАРУЖИЛОСЬ, ОН БЫ ОРУШЕН П
ЖИВ ОТАСЯ, КУОУА ЧОП, - УМЯ Я ЕМУ ТУДЬКО МА
ЖИВ ТОТ, КТО СЛЕДОВАЮ УБИД, НА КОГО ОНА ПОК
ЖИВ БЫЛА РАТЬ, МОРА НЕ ЗНАЛ, ЧТО УДЕЛ ДАВНО Б
ЖИВА ЗАОБСЯ, КОДА ВИАЕЛН О НАС РАСКАЗЫВАЯ,
ЖИВ, ИО ВЕЩЕ, МАУРАСЬ И ПУАНА, РОСКАЗЫВАЯ,
ЖИВ ЛА ТЪ? ГОДЕ ТЪ? ГОДЮРОН, АА БЕДЬ ОНА ДО
ЖИВ ИА НИ ПЕРВАЯ ПРИБЕКАЛА МОЯРИНА, БОА НЕ НА КО
ЖИВ, - УСПЕШКОУТЕСЬ, АДЮМАЯ ХАРОДНОА, УПРОМ
ЖИВ, МОРА ПОЖИЛА ОБОИХ ГЛАЗАМ, ИОЗ ПОУХИБНИ

ЖИВАТО
ЖИВАТО, А, ПРОБЕЯЯ АЕМЬ В ЕГО ОБЕСТИЕ, ВЕЩЕР
ЖИВАТО, БАНК ЖИВАТО, АДА МАУРАСЯ, СЮОСО ЗА
ЖИВАТО БЕАСТОЯДИА, УОАНААДЬ УПРОМ МОЯЯ АДНА
ЖИВАТО, БУЛО ОТКРЫТОЕ, МОЮИЩЕ, МОЕСТВОСТЬ
ЖИВАТО В ПЕАРИИ, Я СЫШАЛ ДАВНО, МОО ПРИБАЯ,
ЖИВАТО, ВЕЩЕРАНИ НЕМАЯ МУЧЕН И УЕНО ПРОИХОД
ЖИВАТО, - ВОИНОВАТИ МОЕ СЕЧУА, ТОВАРИД ЖЕВЕН
ЖИВАТО, ВУШАЛАСЬ ИМ НЕ ЧУАСТВОМ ПРЕАЧНОСТИ,
ЖИВАТО ВЕЗЯВАЛАСЬ ВЕЩЕРМ АДЮС, СЮАИЛАСЬ
ЖИВАТО, "ЧОТ ОНО ЧТО, ТЮДА, КУНЧИНО", - А
ЖИВАТО ВСЕА СЕБЕЯ ВЫЕХАЛ НА АДЕЯЯ УРАД, И
ЖИВАТО ВЕСТИЛАСЬ ГОДЮРОНН? - ИО СЛОВАН П
ЖИВАТО ВУДЕЛ В КОУДАУ, ПЕДЮОНИИНА НЕЗНАК
ЖИВАТО, - ГРАНА КИВАТО? - НУ АА, ТЮА ОМКИ
ЖИВАТО, ДАЖЕ ИАКО-ТО СНАККА ПИРОТ КРЕПКО Ф
ЖИВАТО, ДА НУШИ ИАКЧИТЕНО, ПИРАЯИ И ЧЕА
ЖИВАТО АС ЭТОГО МЕСТА, ЕЩЕ СТОА НА ЗАДНИА ПУ
ЖИВАТО... АДЮКТОР ЖИВАТО... ЧОТ-ТО ПОСКОВКИ
ЖИВАТО, АДА ЖИВАТО, СЮОСО ЗАВЯЗЫВАЯ И ЗА
ЖИВАТО АСЦИЛИИ КРАМОУСТИ, ОДИН НУААЛАСЬ И П
ЖИВАТО, АДЮАРОВ И МДЯРИА С АЕЛЬМ, ВО ОЛИЧ
ЖИВАТО... ЖИВАТО... АДЮКТОР ЖИВАТО... ЧОТ-
ЖИВАТО, ЖИВАТО, - ПРОАДИЛА ПОДТОРАТЬ СОП
ЖИВАТО, ЖИВАТО! СЯУАУА В ПЕРУНУЮ АДВЕЯ, I
ЖИВАТО, И БЛАГОДАЯ ЕМУ ЧО-НУБЕД ВУДЕЛ, ОДИ,
ЖИВАТО И АДЖЕИЧЕМ ВСЕГО КУПЦУСА, СЮОНО СОБ
ЖИВАТО И АККОПИЛА ЦЕЛЫЙ ОПИТ СЕРАА НА ЭТОТ С
ЖИВАТО, И ОАНО ВРЕМЯ Я МОСКВЕ МОЖНО БИЛО КРИ
ЖИВАТО И ПЕРЕКЛИКА ЕГО.
ЖИВАТО И СО СЯИСТО УСАСБВАЛ ЗАВЯБУ ПОПАКУ,
ЖИВАТО И ОДИН-ОДИНКА УАА НЕ РАВНОВАЯ,

UZONYI PÁL

SZÓTÁRBŐVÍTÉS INTERAKTÍV FORDÍTÓ RENDSZEREKBE

Egy gépi fordító rendszer - még ha interaktív, azaz csak félautomata is - sajátos szerkezetű szótárt igényel, amely erősen eltérhet a közvetlen "emberi felhasználásra" készült szótáraktól. Ez a programfejlesztők belügye maradhatna, ha csupán olyan rendszerek készülének, amelyek szótára a felhasználó számára hozzáférhetetlen lenne, és az utólagos módosításokat, bővítéseket szolgáltatásként a fejlesztők végeznék. Léteznek azonban olyan elképzelések is, hogy egy speciális igény kielégítésére olyan, PC-környezetben futtatható programokat kellene írni, melyek segítségével elvileg bárki tud anyanyelvéről olyan idegennyelvre fordítani, amelyet nem, vagy csak kevéssé ismer (vö. Wood-Chandler 1988). A fordítás csak félig lenne automatikus, amennyiben bizonyos elágazásoknál a felhasználó kérdéseket kapna a géptől.

A gép szótárát több okból is érdemes a felhasználó számára hozzáférhetővé tenni. Mindenekelőtt azért, mert lehetetlen egyszerre úgy feltölteni a szótárt, hogy bármelyik szöveg bármelyik szava megtalálható legyen benne. Ezt már a szókincs állandó változása is kizárja. Másrészt a különböző szakszókincsek a hatalmas köznyelvi alapszókincsnek csak egy töredékét tartalmazzák, a szakterminológia nagy részét pedig jószerével csak a szakemberek ismerik.

A KLTE egy kutatócsoportja egy magyar-angol fordító rendszert tervez. A szótár információt tartalmaz a magyar morfológiai és szintaktikai elemzéshez, a két nyelv szintaktikai szerkezeteinek megfeleltetéséhez, az angol lexémák kiválasztásához és a szóalakok szintéziséhez. Hogyan tudja ezeket egy laikus felhasználó megadni, ha egy új szót akar bevinni a szótárba?

Ehhez elég, ha anyanyelvi kompetenciával és egy jó magyar-angol szótárral rendelkezik. De még ha egy angolul tudó szakember segítségét kellene is igénybe vennie, az erre fordított idő elenyésző lenne a program önálló működéséhez képest, amely nem igényli az angolul tudók közreműködését.

A szótárbővíítő modulnak - csakúgy, mint az egész fordító rendszernek - felhasználó-barátnak kell lennie. A magyar lexémák ragozási típusának "megkérdezése" a felhasználótól elég jól szemlélteti az interaktivitás általunk kívánatosnak tartott stílusát. Hasonló eljárást alkalmaz Galacsejva-Kukszina-Szemjonova (1989) is.

A magyar főnévnek a mi rendszerünkben mintegy 50 ragozási típusa van. Még egy nyelvészről sem várhatjuk el, hogy egy tetszőleges szóhoz könnyedén rendelje hozzá a megfelelő típus sorszámát. Ha azonban a felhasználó által beírt szóhoz a gép egy algoritmus alapján sorban hozzáírja néhány kulcsalak végződését, és csak annyit kérdez, hogy jó-e ez így, vagy nem, akár egy kisiskolás is megadhatja a válaszokat, amelyekből a gép maga állítja elő a ragozás kódszámát.

Ha pl. a felhasználó a *tdor* szóval akarja bővíteni a szótárat, beírja ezt az alakot, a gép pedig megkérdezi: "Van olyan, hogy *tdorként*?" Ha erre igen választ kap, a NÉVSZÓ ágon megy tovább (akkor is ezt a végződést tenné a szóhoz, ha az történetesen a *tipor* lenne, csak akkor a felhasználó *nem*-mel válaszolna). A program érzékeli a szóvégi *-or-t*, amelyből az *o* gyakran kiesik, ezért ezt kérdezi: "Van olyan, hogy *tdbrok*?" A nemleges válaszból kiderül, hogy a tőnek csak egy alakja van. Azért a *tdborok* alakra is rá kell kérdezni, mert ez a szó melléknév is lehetne, pl. *komorak*. Végül már csak a *tdbora* és *tdborja* alakokat kell értékelni (mégpedig mindkettőt, mert ingadozó is lehetne, pl. *traktora/traktorja*).

Minden elemző számára a homonímia az egyik legnehezebben kezelhető jelenség. A morfológia szintjén több változatával is találkozhatunk: két vagy több szótári alak (*vdri*, *vdri*), szótári alak és ragozott alak (*kutat*: *kut-at*, *didk*: *did-k*), vagy különböző szavak ragozott alakjainak egybeesése (*szem-elek*: *szemet-ek*). Az elemzőnek minden változatot fel kell ismernie, és

tovább kell adnia a szintaktikai elemzőnek, ahol esetleg kiderül, hogy melyik változat szerepel az adott mondatban. Pl. A *didk kultat ds*, ahol az *ds* ige azonosítása után kiderül, hogy a *didk* mint alany egyesszámú, a *kultat* pedig - mivel az *ds* csak ige lehet - már nem lehet ige, csak az *ds* fakultatív, akkuzatívuszban álló argumentuma.

Alapvetően kétféleképpen érhetjük el, hogy az elemző minden változatot felismerjen. Az egyik eljárás az, amikor minden szóalakot minden lehetséges módon megpróbálunk szegmentálni, a másik az, amikor az első sikeres kísérlet után nem elemzünk tovább, hacsak a szótárban nem találunk egy jelzést, hogy az adott alaknak homonim párja van. Az első változat az elemzést, vagyis végső soron a fordítást lassítja, a második a szótár bővítését teszi körülményessé. A fentebb már említett meggondolás alapján (ti. hogy a rendszert alapvetően fordításra, nem pedig szótárbővítésre használják) a második eljárást részesítettük előnyben.

De hogyan vigye be a szótárt bővítő laikus a homonímiára vonatkozó információt? Mivel az elemző először a legnagyobb, bal felől egybeeső részt találja meg, csak arra kell ügyelnünk, hogy ne legyen olyan értelmes rövidebb elem, amelyig az elemzőnk a hosszabb elem szótárban való megjelenése után már nem juthatna el. Ezért minden újonnan bevitt szótári alakot rögtön elemez a program, hogy nem értelmezhető-e egy már korábban szótárazott rövidebb alak toldalékolt formájaként. Ez az eljárás csak akkor jelent megoldást, ha a hosszabb alak kerül be később a szótárba. De mit tegyünk, amikor olyan rövidebb alakot viszünk be, melynek valamelyik toldalékolt alakja egybeesik egy korábban bevitt hosszabb tövel? Egy biztos, de nehezen megvalósítható eljárással végig kellene ragozni a rövidebb tövet (egy névszó esetében kb. 700 alakot kell szintetizálni), és összevetni minden alakot a tövekkel. Van olyan megoldás is, amellyel kizárható minden olyan szituáció, mikor rövidebb tövet hosszabb után vinnénk be. Ehhez egyszerűen minden *tő* bevitelekor le kell vagdosnunk néhány karaktert a jobb oldalról, és megkérdezni a felhasználót, hogy a maradékok valamelyike nem azonos-e egy létező tövel. Sajnos, azt még így sem tudjuk megelőzni, hogy egy újonnan bevitt *tő* valamely

ragozott alakja egy olyan tövel essen egybe, amely még nincs a szótárban. Ez azt okozhatja, hogy algoritmusunk a *Nincs a szótárban!* jelzés helyett egy rövidebb *tő toldalékolt alakjának* elemzését szolgáltatja. A szintaktikai elemzés sikertelenségéből azonban legtöbbször kiderül, hogy a szótár bővítésre szorul. Pl. *A tudós szorgalmasan kutál* mondattal így járunk, ha a szótárban nem szerepel a *kutál* ige, csak a *kút/kut* főnév; a morfológiai elemző ige helyett tárgyragos főnevet ad tovább a szitaktikai elemzőnek, amely nem fogja megtalálni a lehetséges szerkezetek között az ALANY+MÓDHATÁROZÓ+TÁRGY kombinációt.

IRODALOM

Galacsjeva-Kukszina-Szemjonova 1989: Л. Г. Галачьева, Ю. Г. Куксина, Е. К. Семенова, Присвоение номера словоизменительного класса русским словам в диалоговом режиме. In: Международный семинар по машинному переводу, Тбилиси, 1989 г., Тезисы докладов, Москва, 1989, 70-71.

Wood-Chandler 1988: Mary McGee Wood, Brian J. Chandler, Machine Translation for Monolinguals. In: COLING Budapest, Proceedings of the 12th International Conference on Computational Linguistics, Budapest, 1988, 260-263.

TÓTH ETELKA

HATÁSMECHANIZMUSOK A SZÁMÍTÓGÉPPEL SEGÍTETT NYELVOKTATÁSBAN

Az oktatóprogramok elkészültével párhuzamosan kísértünk figyelemmel 1985-től számítógépes nyelvórákat. Mintegy félszáz program tükrében közel négyszáz magyar nyelvtan, orosz, angol, német óráról őrzünk jegyzőkönyveket, különböző feljegyzéseket, ellenőrző teszteket. Négy általános és öt középiskola biztosított mérési lehetőséget számunkra. Az órákon tanító tanárok, főiskolai hallgatók száma húsz, a számítógépes és a kontroll-, azaz a tananyagot hagyományos módszerekkel feldolgozó csoportokban levő tanulók száma 600-650 fő volt. A megfigyelések lezárása után (1990) ebből a létszámból választottunk ki véletlenszerűen 110-110 tanulót, akiknek magyar nyelvtanból, illetve orosz nyelvből megírott tesztjeit gondos elemzésnek vetettük alá. A teszteket a tanulási folyamat bizonyos határpontjain írattuk meg: az elsőt mindig a tananyag feldolgozása előtt, a másodikat a három-négy órán tartó gyakorlás után, a harmadikat két-három hónap elteltével úgy, hogy közben nem foglalkoztunk a tananyaggal, a negyediket pedig újabb egy-két órás gyakorlás után. Magyar nyelvtanból öt-hat hónappal később a tanulók megírtak egy ötödik tesztet is.

Korábbi részeredmények alapján a számítógépes csoport teljesítménye ígérkezett színvonalasabbnak, egyenletesebbnek. Az összehasonlítás, amit 1. sz. táblázatunkból is láthatunk, igazolta ezt a feltételezést. A magyar nyelvtani tesztek, amelyeknek háttérében a HUNOR I-II. (Tóth - György - Katona 1988) helyesírási programok álltak, csak egy esetben (1. 4. teszt) mutatnak nem szignifikáns, 2,66%-os különbséget a kontrollcsoport [a továbbiakban kcsop.] javára (az 1. tesztben mutatkozó 0,95%-ot elhanyagolhatónak tartjuk, tehát a két csoport azonos szintről indult). A másik három vizsgált esetben a számítógépes csoport [a továbbiakban szcsop.] eredménye bizonyult jobbnak: 1. teszt +5,07%; 4. teszt +7,00%; 5. teszt +9,17%. Ha az egyes csoportokon belüli

változásokat tekintjük át, azt látjuk, hogy a szcsop. paramétereivel tükröznek egyenletesebb teljesítményt, úgy a relatív szórások, mint az egyes tesztek közötti különbségeket illetően: 2-1. teszt - szcsop. +30,77%, kcsop. +26,65% ; 3-2. teszt - szcsop. - 4,90%, kcsop. - 6,83% ; 4-3. teszt - szcsop. + 9,34%, kcsop. +19,00% ; 5-4. teszt - szcsop. -11,31%, kcsop. -24,17% (1. 1. táblázat). Az orosz tesztek számadatai a szcsop.-on belül fejlődést jeleznek. A tematikus háttérrel öt nyelvi program képezte, így a MESTOPRI (Kecskés - Agócs 1985), a LIME (Kecskés - Reményi 1986), a GLADVI (Tóth - Agócs 1985), a VREM'IA (Tóth - Csabina 1985) és a Barátkozom az oroszossal (Szepesi - Liksay - Bessenyei 1986). Az első mérés kivételével valamennyi esetben a szcsop. eredményei jobbak. A különbségek az egyes tesztek között a következők: 2-1. teszt - szcsop. +51,86%, kcsop. +31,81% ; 4-3. teszt - szcsop. +11,93% ; kcsop. +8,37%. A 3-2. teszt a szcsop.-nál mutat nagyobb ingadozást (-14.11%), de itt is, mint ahogy a 4. tesztnél, kb. 10%-os különbség mutatkozik a szcsop. javára. s ez minőségileg jelent magasabb szintet. Megnéztük azt is, hogy a fiúk és lányok eredményei hogyan aránylanak egymáshoz (1. 2. táblázat), mivel sokan azt állítják, hogy számítógépen csak a fiúk képesek dolgozni. Ilyen százalékos adatokat kaptunk magyarból. Szcsop. 2-1. teszt, fiúk +31,35%, lányok +29,82% ; 3-2. teszt fiúk -7,35% , lányok -1,40% ; 4-3. teszt fiúk +15,56% , lányok 0 ; 5-4. teszt fiúk -15,47% , lányok -5,91%. A lányok végső eredménye az 5. tesztben semmivel sem kevesebb (73,26%) a fiúkénál (69,53%). Az orosz teszteknel is hasonló tendencia érvényesül. Itt a százalékos eltérések az egyes tesztek között így festenek. Szcsop. 2-1. teszt - fiúk +47,72%, lányok +53,03% ; 3-2. teszt - fiúk -19,70%, lányok +4,21% ; 4-3. teszt - fiúk +11,13%, lányok +8,46%. A 4. teszt most is azt jelzi, hogy a lányok teljesítettek jobban - 83,26% -, míg a fiúk eredménye 64,92%. Még ezen adatok birtokában sem szándékozunk olyan következtetést levonni, hogy a lányok jobban tudnának helyesen írni vagy nyelvet tanulni, mint a fiúk, de annyit bizonyítottunk érzünk, hogy a számítógéppel dolgozó lányok összteljesítménye semmivel sem marad el a fiúké mögött. Sőt, ha megnézzük a kcsop. adatait, azt látjuk, hogy a számítógépes lányok eredményei oroszból magasan kiemelkednek az összes többi közül.

Teszt	Tantárgy	MAGYAR		OROSZ	
		szcsop.	kcsop.	szcsop.	kcsop.
I. %		47,46	46,51	24,41	31,92
relativ szórás		25,57	32,37	78,29	89,39
II. %		78,23	73,16	76,27	63,73
relativ szórás		18,76	23,12	27,69	38,57
III. %		73,33	66,33	62,16	53,18
relativ szórás		14,66	13,83	31,83	41,45
IV. %		82,67	85,33	74,09	61,55
relativ szórás		13,23	10,36	20,32	34,27
V. %		71,33	61,16		
relativ szórás		11,34	27,95		

1. táblázat

Teszt(%)	Tantárgy	MAGYAR		OROSZ	
		szcsop.	kcsop.	szcsop.	kcsop.
I.	fiúk	45,24	43,62	25,77	28,44
	lányok	51,05	48,92	22,90	36,62
II.	fiúk	76,79	62,79	73,49	59,09
	lányok	80,57	81,81	78,93	70,08
III.	fiúk	69,44	65,00	53,79	50,80
	lányok	79,17	67,50	74,72	56,05
IV.	fiúk	85,00	86,43	64,92	56,60
	lányok	79,17	84,38	83,26	70,21
V.	fiúk	69,53	46,91		
	lányok	73,26	69,08		

2. táblázat

Tipushibák átlagos előford. tesztenként	Tantárgy	MAGYAR		OROSZ	
		szcsop.	kcsop.	szcsop.	kcsop.
I.		3,10	3,38	5,01	4,72
II.		1,99	2,27	2,58	3,03
III.		2,03	2,16	3,44	3,06
IV.		1,98	1,15	2,53	3,06
V.		1,72	2,22		

3. táblázat

Izgalmas kérdés az is, hogy mennyire tudjuk csökkenteni a tipushibákat. Segíthet-e ezek esetleges megszüntetésében a számítógép? A tesztek ilyen szempontból is vizsgáltuk (l. 3. táblázat). Azt tapasztaltuk, hogy nagy átlagban igen ritkán, és csak ideiglenesen, tehát egy-egy teszt erejéig sikerül valamilyen tipushibát teljesen felszámolni, de az összeset megszüntetni, legalábbis eddig, nem lehetett. A számítógépes tanulás eredményességét ismét az orosz példa bizonyítja jobban. Eszerint az átlagos hibaelőfordulás felére (50,49%) csökkent, míg ez a kcsop.-nál 64,83% maradt. Magyarból változatlanul az 5. teszt jelenti az izgalmas kérdést, hiszen itt hosszú távon látszik maradandóbbnak, mélyebbnek a számítógéppel megszerzett tudás (a szcsop. hibaelőfordulásainak átlaga az 5. tesztben az elsőhöz viszonyítva 55,48%, a kcsop.-é ugyanez 65,68%).

Az eltelt öt év tükrében elképzelhetőnek tartunk további pozitív változásokat a számítógépesek eredményeiben, ha jobbak a technikai feltételek, azaz ha több computer áll rendelkezésre, és ha az egész számítástechnikai kultúránk minőségileg jut magasabb szintre az iskolákban.

Szoftverirodalom

Kecskés - Agócs: MESTOPRI. Wida Software: London 1985

Kecskés - Reményi: LIME. OKTA: Budapest 1986

Szepesi - Liksay - Bessenyei: Barátkozom az oroszral. OKTA: Budapest 1986

Tóth - Agócs: GLADVI. KLTE: Debrecen 1985

Tóth - Csabina: VREM'A. KLTE: Debrecen 1985

Tóth - György - Katona: HUNOR I-II. Magyar nyelv és irodalom I. OKTA-OPI: Budapest 1988

P. PAPP FERENC

A SZÁMÍTÓGÉP ALKALMAZÁSA A KÖZÉPISKOLAI FRANCIA NYELVOKTATÁSBAN

A cím annyiban igaz, amennyiben egy iskola * tapasztalatai (és problémái) általánosíthatók, s érvényesek a magyarországi középiskolák jelentős részére. A számítógép alkalmazását a (nyelv)-oktatásban az a nagyszabású program tette lehetővé, amelyik a nyolcvanas évek elején kezdődött, s amelynek a célja az iskolák ellátása ezekkel az új eszközökkel. A hozzá fűzött remények csak részben váltak valóra (talán mert a kezdeti eufórikus hangulatban túlzottak voltak az elvárások - s az ellenállás is - vele szemben), aminek több oka is van:

- az IBM PC-k megjelenéséig (1989/90-ig) négy-ötfele, egymással nem kompatibilis számítógéptípus terjedt el az iskolákban (ABC-80, HT-1080, Primo, Commodore 64, ZX-Spectrum).
- az adathordozók (magnetofon, később hajlékony mágneslemezek) és maguk a számítógépek is sok problémát okoztak, bizonytalan volt az adattárolás, a programok futtatása, stb.
- az oktatásban használható programok hiánya.
- hálózatba nem lehetett kötni őket, s így csak néhány tanulót lehetett foglalkoztatni egyszerre.

A Commodore 64 és a Spectrum elterjedésével a számítógéppark kezdett egységessé válni (iskolánkban is), de egyre több műszaki probléma jelentkezett; a gépek nagyon "kényesek" voltak, így például érzékenyek a bekapcsolási sorrendre (ugyanis a számítógépekhez legalább két periféria csatlakozott: a tévé-monitor és egy adathordozó egység). Iskolánkban a helyhiány csak nehezítette a gépek rendszeres használatát az oktatásban (majdnem minden évben más-más teremben helyezték el őket), s akkor is főleg délután - fakultációs * a debreceni Fazekas Mihály Gimnázium-ról van szó

órán vagy a számítástechnika oktatás keretében - sikerült a tanulókat a gép közelébe hozni.

Jelenleg (1991 áprilisa) az iskola számítógépparkja tíz IBM PC kompatibilis gépből áll, s ez már alkalmas arra, hogy rendszeresen, tanítási órákon is használhassuk. Bár iskolánk oktatóprogramot még eddig nem vásárolt, azért történtek kísérletek saját készítésű programok kipróbálására tanítási órákon. A továbbiakban ismertetünk néhány általunk készített programot és azok tapasztalatait összegezzük.

"Sulykoló" programok: Ide tartoznak az egyszerű, felelet-választós feladatok, így a himnem-nőnem, a determinánsok (névelők, birtokos névmások,...) gyakorlása. 1983 őszén használtuk először a FRSUBGEN nevű programot, ami a francia főnevek nemét sulykolja bele a tanulóba. A képernyőn egymás után megjelenő szavakra az e vagy az é (masculin vagy féminin) billentyűt kellett megnyomni, s hibás válaszra rögtön reagált egy kellemetlen, sípoló hanggal. Tíz szó megjelenése után összesítette az eredményt, s a hibás alakokat helyesen kiírta a monitorra, majd megkérdezte a tanulótól, hogy kívánja-e folytatni a "játékot". A szavakat véletlenszerűen választotta ki a számítógép egy adott szókészletből, bár előfordult, hogy ismétlődtek szavak egy-egy "játék" során. Az általános tantervű osztályokban jól lehetett használni kezdetben, különösen azért, mert a számítógépnek nagy vonzereje volt már önmagában is. Ez és a későbbi programok is a gimnáziumi tankönyvek (Francia nyelv I-IV) szó- és nyelvtani anyagára épültek.

A FRARTPAR nevű program az anyagnévelő gyakorlására készült. A feladat annyival volt bonyolultabb, hogy nem két, hanem három alak közül kellett választani, s ezeket az alakokat a tanulónak be is kellett gépelni (du, de la, de l'). Nem szavak, hanem mondatok jelentek meg a képernyőn, s a hiányzó rész (alak) begépelésével újabb mondatot lehetett kiegészíteni.

Például ez a mondat: J'achète huile. helyes kiegészítés után J'achète de l'huile. Mivel a mondatok véletlenszerűen kiválasztott szavakból "álltak össze", így előfordultak olyan mondatok is, amelyek ritkán, vagy egyáltalán nem hangzanak el, s többségük a diákokat megnevette. Az előző mondat például egy másik igét használva: Je mange de l'huile. azt jelenti, hogy Olajat eszem. szemben a kiinduló mondat Veszek olajat. "rendes" jelentésével. Ezek a "hely-

telenségek" az eléggé mechanikus, monoton munkát színeesebbé, érdekesebbé tette a tanulók számára. Az értékelés, a helyes alakok kiírása ugyanúgy történt, mint az első programnál.

Erre a mintára készültek még olyan programok, amelyek az igeragozást, a tagadást, a prepozíciók használatát és más, egyszerűbb nyelvtani problémákat gyakoroltatták.

Egy másik típusa a programoknak a játékon alapult, mint a MOTPOKER (Szópóker) nevű program. Kettőtől tíz karakter hosszúságú szavakat kellett kitalálni. A gép megkérdezte a tanulótól, hogy milyen hosszú szót szeretne választani, majd a betűk helyén egy-egy pont jelent meg. Egy három betűből álló szó helyén három csillag: * * *. Ha a tanuló által lenyomott billentyű (betű) egyezett a gép által kitalált szóban szereplő betűvel, akkor az megjelent a képernyőn, így a J lenyomása után ez: J * * . A gép által "kigondolt" szó a JEU (játék) vagy a JUS (lé) szó lehetett, amit elég hamar ki lehet találni, ha ismerjük ezeket a szavakat. A program számolta a hibás leütéseket, s osztályozta a tanulókat aszerint, hogy milyen gyorsan sikerült rátalálni egy elrejtett szóra. A tanulók hamar rájöttek, hogy vannak olyan billentyűk (betűk), amelyek nagyon gyakran szerepelnek a francia szavakban, mint például az e vagy é . Ezt, és egyéb sajátosságokat (mint például a nazálisok gyakori előfordulását) a nyelvtanulás során tapasztalhatták, s ez a játék során csak megerősítést nyert.

Az eddig ismertetett programok ABC 80, ZX Spectrum és Commodore 64 típusú számítógépeken készültek. A most ismertetésre kerülő program még nem készült el, de az 1991/92-es tanévben már használni fogjuk és több olyan újdonságot tartalmaz, amit már csak az IBM PC-ken lehet megvalósítani.

A program a következő fő részekből (menüpontokból áll):

1. Feladat kiválasztás: itt lehet eldönteni, hogy milyen feladattípussal óhajtnak foglalkozni, s egyben az is láthatóvá válik, hogy mit tud a program, mire lehet használni. A főbb témakörök lesznek:

a) gyakorlás - a gép szabadon választ a megoldandó feladatok között, vagy kijelöljük azt az anyagrészt, amelyet gyakorolni akarunk.

b) tudásszint felmérés - kiválasztás - vagy mi választunk a nyelvi tudásszint függvényében (kezdő 1-2, középfeladók, haladó),

vagy a program néhány kérdésre adott válasz alapján eldönti, hogy milyen nehézségű feladatokat adjon.

c) teszt-összeállítás - különböző nehézségi szintű tesztek lehet összeállítani, rögzíteni (winchesteren vagy lemezen) és ki-nyomtatni.

d) fordítás - franciáról magyarra és magyarról franciára történhet. Néhány alapvető szintaktikai és szemantikai jegy alapján dönt a fordítás helyességéről.

e) játékok - néhány egyszerűbb játékos feladat közül lehet választani (pl. rejtvényfejtés, szópóker).

2. Szótár- (szókincs-) bővítés: a felhasználó újabb szavakkal egészítheti a már meglévő szókincset.

3. "Output"-készítés: a már megoldott feladatokat ki lehet nyomtatni, illetve föl lehet venni winchesterre vagy lemezre. Ez a lehetőség különösen akkor hasznos, ha tesztek állítunk össze és később még föl akarjuk használni.

4. Segítség (help): a feladat típusától függően segítséget nyújt a felhasználónak vagy a "játékosnak". Az ékezetes betűk is ilyen módon, egy funkcióbillentyű lenyomásával érhetők el.

5. Kilépés (exit): az egyes feladatokat bármikor meg lehet szakítani, kilépni belőle, s egy másik feladatra áttérni, illetve magából a programból is "kilépni", azaz befejezni.

A menütechnika alkalmazásával a program könnyen átlátható és kezelhető lesz, felhasználó- és "ember"-barát környezetet biztosít.

A PASCAL nyelv, szemben a BASIC-kel, sokkal nagyobb lehetőséget ad a programozónak bonyolultabb feladatok megoldására, s ez az IBM PC-k elterjedésével egyre inkább lehetővé teszi olyan programok kidolgozását, amelyeket széles körben lehet alkalmazni más iskolákban az oktatásban.

KATONÁNÉ MAYER KATALIN

SZÁMITÓGÉP AZ OROSZÓRÁKON

1988 szeptemberétől végeztünk megfigyeléseket a Vizafozó Általános Iskola 6.A osztályában . Az iskolában a tanulók rendelkezésére áll 20 Commodore plus 4 típusú számítógép , mindegyik magnóval együtt .

Kísérletképpen az oroszórakon különböző nyelvtani eseteket számítógéppel gyakoroltunk . A programok a NOVOTRADE DELTA SOFT gondozásában megjelent : Tárgyeset, Hová ?, Enyém,tiéd , Kinek, Kinek,minek ? Elöljárós eset :Kivel,mivel című kiadványok voltak. Január végén, tehát már majdnem féléves tapasztalat alapján kíváncsiak lévén a gyerekek és a számítógép viszonyára, néhány kérdést tettünk fel a tanulóknak. A válaszok a javarészt tizenkét éves diákok élményeit, érzéseit tükrözik a számítógépes oroszóráról.

Lássuk a kérdőívet !

1. Volt már eddig is ilyen közeli találkozásod a számítógéppel ?

Igen

Nem

Ha igen, milyen programmal ?

- kilövös harci játék, labirintus játék, feladatmegoldás stb

2. Van otthon a családban számítógép ?

Milyen típus ?

3. Érdekesebb-e a nyelvtanóra, ha a gyakorlást számítógép segíti ?

Miért ?

4. Könnyebb-e tájékozódni az orosz esetek dzsungelében, ha a gyakorlást számítógéppel végezheted ?

5. Jobban tudod-e az orosz eseteket szóban alkalmazni, mióta számítógépes órák is vannak ?

6. Mi a véleményed arról, hogy gyakorlatodat a számítógép értékeli ?

7. Ha rajtad múlna, bevonnád-e rendszeresen a számítógépet az iskolai nyelvoktatásba vagy nem ?

Miért ?

8. Egyedül vagy a barátoddal együtt dolgozol szívesebben a számítógépen ?

9. Szívesen gyakorolnál-e tanítás után is az oroszprogramokkal ?

10. Melyik program tetszett a legjobban ?

Miért ?

11. Melyik program nem tetszett ?

Miért ?

A 25 fős osztály 75 százaléka már ismerte a számítógépet, ült már számítógép előtt .

Az osztály felének otthon is van számítógépe . A gépek típusai figyelemre érdemes megoszlást mutatnak : a 12 gép közül 6 Commodore 64, 3 pedig Commodore 16-os minden más típusból (plus 4 C 20, Primo) egy-egy van a családoknak .

23-an úgy tartják, hogy a számítógépes nyelvórán könnyebben meg lehet érteni a tananyagot, mint a hagyományos órán , mert jobban oda kell figyelni, így izgalmasabb. Két tanuló véleményét idézem:

Igy játszva meg lehet tanulni ; Kíváncsi vagyok, hogy a számítógép milyen logikát követ.

Az osztály nagyobb része, 22 gyerek könnyebben tájékozódik az esetek között a számítógép segítségével. A negyedik kérdésre csak két tanuló válaszolt nemmel, de meg kell jegyezni, hogy mindkettőjüknek ötöse volt félévkor oroszból. Ők úgy látják, hogy a hagyományos módszerrel jobb eredményre képesek. Egy tanuló úgy gondolta, hogy neki nem mindig könnyebb számítógép segítségével tájékozódni .

A következő kérdés az esetek szóbeli alkalmazására vonatkozott. 15 tanuló állítja, hogy a számítógépes gyakorlás hatására sokkal jobban, 4 tanuló pedig kicsit jobban tudja szóban is alkalmazni az eseteket, 6 tanuló bizonytalan a válaszban. Nemmel senki sem válaszolt .

Az, hogy a feladatmegoldást a számítógép értékeli, mindenkinek nagyon tetszett. A válaszok közül néhányat idézek :

Ugy haladok, ahogy én akarok : Így könnyebben javíthatom a hibáimat. ; A számítógép igazságos, nem tévedhet.

A következő kérdés, amely a számítógép' rendszeres alkalmazására vonatkozott, nagy meglepetést és persze örömet szerzett . Mind a 25 tanuló rendszeresen alkalmazná a számítógépet és nem csak a nyelvvoktatásban . Többen leírták, hogy jó volna más órákon is így gyakorolni (példaként a matematikát említették). S hogy miért tetszik ez a tanulóknak ? Mert így többször elolvashatják a feladatot ; könnyebben megértik, és gyorsabban tudnak haladni; és mert minden gyerek megismerkedhet a számítógéppel - válaszolták ők maguk .

Az osztály kétharmada a barátjával együtt szeret dolgozni. Itt jegyezzük meg, hogy a gép mellett a tanulók valóban párosával dolgoztak. A párokat azonban úgy alakítottuk ki, hogy legalább az egyik tanuló tudja kezelni a gépet.

A további kérdések értékelése során 3 csoportra bontottam az osztályt :

A. Van otthon számítógépe 12 tanulónak .

B. Otthon nincs számítógép, de már volt kapcsolata vele 7 tanuló-
nak .

C. A számítógépes órák előtt semmilyen kapcsolata nem volt a
géppel 6 gyerekek .

Az A. csoport 12 tanulója közül 8 szívesen gyakorolna a számítógéppel tanítás után is; 2 tanuló csak az edzés és más

elfoglaltságai után, ha maradna rá idő, 2 tanuló pedig nemmel válaszolt. érdekes, hogy éppen az a kettő, aki a 4. kérdésnél is, tehát az ötös oroszok .

A B. csoportból 5 tanuló válaszolt igennel, egy tanuló csak akkor, ha marad ideje, és egy nem gyakorolna szívesen .

A C. csoport tanulói közül mindenki szívesen bent maradna tanítás után is az iskolában; mind a 6 tanuló szívesen gyakorolna, pedig (vagy talán éppen azért) ők még eddig nem is játszottak számítógéppel .

A tanulóknak az eszközhatározós eset programja tetszett a legjobban. Ebben a programban a jó válaszokra a képernyő jobb felső sarkában egy maci helyeslően bólogat, rossz válaszkor pedig nemlegesen ingatja a fejét. Ezt a programot azért szerették meg a gyerekek, mert Nagyon aranyos a maci ; Könnyűek a feladatok.

Legkevésbé a Tárgyeset című program tetszett, ahol a betűket a helyükre kellett forgatni. Ezt a gyerekek nehezebben is értették meg. Bár volt jó néhány tanuló, aki azt válaszolta, hogy neki mindegyik program tetszett.

S ha már ennél a kérdésnél tartunk, én is elmondom a véleményemet.

Az eset fogalmának kialakítása és a rá vonatkozó tudnivalók magyarázata után a tanulók minden alkalommal rövid tesztet töltöttek ki. Ugyanezt a feladatsort házi feladatként otthon is elvégezték.

Közben elkezdődött a számítógépes gyakorlás is. Ez körülbelül két-három órás volt, amikor azonban úgy láttam, hogy a gyerekek nem sajátították el megfelelően az adott esetet, a gyakorlást még tovább folytattuk. A számítógépes gyakorlás után újabb teszt következett, természetesen most már más szavakkal, mint az előző alkalommal.

Az elkészült tesztek is bizonyítják, hogy hasznosak voltak a számítógépes gyakorlóórák, bár egy bizonyos készségsszint elérése után rutinszerűen alkalmazták a tanulók az ismereteket. Mit is jelent ez ?

A fő hiányossága az általunk használt programoknak, hogy nincs választási lehetőség, azaz menü . Nem tudja a tanár, sem a tanuló kiválasztani azt a részt, amelyet szívesen gyakoroltatna, hanem minden alkalommal végig kell menni az egész feladatsoron .

Kevés az a szó, illetve mondatmennyiség, ami a programban van, s ezek mindig ugyanabban a variációban jelennek meg a képernyőn. Ez vezetett ahhoz, hogy sokan már a második gyakorláskor emlékezetből irták be a választ, és nem arra törekedtek, hogy végiggondolják az adott szóhoz miért éppen az a végződés tartozik, hanem azon versenyeztek, ki tudja legrövidebb idő alatt megoldani a feladatokat. Ennek a gyakorlásnak nem ez volt a szerepe. Az eszközhatározós eset programja például, amelyről a tanulóknak az volt a véleményük, hogy könnyű - kifejezetten csak a 6. osztályos tankönyvnek ebben a témakörben található szavait

tartalmazza, s ez bizony igen kevés . Ezekben a programokban nyugodtan felhasználhatnánk olyan szavakat is, amelyeket a gyerekek még nem ismernek, így nemcsak a nyelvtani gyakorlás, hanem a szókincs fejlesztése is biztosítva lenne, a programok pedig színesebbek és jobban variálhatók lennének.

Tapasztalatom szerint igen hasznos volna az is, ha a feladatok megoldása után azonkívül, hogy a program még egyszer elvégezteti sorban, egymás után azokat a kérdéseket, amelyeknél a tanuló hibázott, véletlenszerűen újabb, hasonló típusú mondatokat, illetve szavakat alkotna.

Azzal, hogy véletlenszerűen következnek egymás után a feladatok, elkerülhető volna az, amivel szintén találkoztam, az osztályomban, tudniillik egyes gyengébb képességű tanulók megvárják, hogy a szomszédjuk is elérkezzen ahhoz a kérdéshez, ahol ő tart, megvárják, hogy ők mit válaszolnak, s ha az helyes, akkor ők is beírják, és büszkék, hogy hibapont nélkül vagy kevés hibával oldották meg a feladatot.

Talán érdemes volna mindezeket végiggondolni, s a továbbiakban a tapasztalatokat felhasználni az egyébként igen hasznos oktató-programok írásakor, szerkesztésekor .

A gyerekek megszerették a számítógépes órákat, várják azokat, és igen jó véleménnyel vannak róluk.

HORVÁTH ANTAL

MATEMATIKA ÉS SZÁMÍTÁSTECHNIKA A NYELVOKTATÁSBAN

A matematika, a nyelvtudomány és a számítástechnika összefüggéseit szeretném vizsgálni. Erre kiindulásul máris egy matematikai módszer kínálkozik, nevezetesen a halmazok ábrázolási módszere: a Venn-diagram.

Legyen az említett három szakterület "ismerethalmaza":

N (=Nyelvtudomány), M (=Matematika), S (=Számítástechnika). Ez az ábrázolási mód lehetőséget kínál azon ismerethalmazok (részhalmazok) szemléltetésére, amelyek:

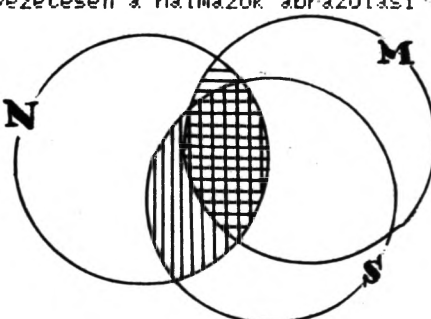
- kizárólag csak a szakterület által művelhető; (ábránkon a "fehér" ismerettartományok)
- amelyeket a nyelvтанár, (a nyelvművelő) a matematikából meríthet; (vízszintesen vonalkázott terület)
- amelyeket a számítástechnikai szakemberrel együttműködve alkalmazhat; (függőlegesen vonalkázott terület), s végül
- azokat a matematikai ismereteket, amelyekre a nyelvész a számítástechnikán keresztül - vagy azzal együtt - támaszkodik. (Kétirányban vonalkázott rész)

A közös részek a kutatások folyamán természetesen bővíthetnek - csakúgy, mint az egyes szakterületek ismerethalmazai.

Hogy konkrétan milyen ismeretelemek tartoznak az egyes közös részhalmazokba; esetünkben éppen ez a vizsgálat célja.

Nyelvtudomány és matematika

A nyelvтанár - a nyelvművelő - talán nem is gondolja, hogy munkája során hány és hány esetben találkozik a legkülönbözőbb matematikai fogalmakkal, ismeretekkel. Pedig elégséges csupán néhány olyan tevékenységre gondolni, amiket sűrűn végrehajt. Pl.:



- feladatok készítése gyakorló órára, egyéni tanulásra stb.
- tanóra, előadás, tansegédlet, stb. logikai elrendezése;
- a nyelvi fogalmak, szóalakok, illetve azok kapcsolatainak ábrázolása, szemléltetése, osztályozása;
- feladatok, kérdések véletlenszerű kiválasztása, beszédhelyzetek szimulálása;
- feleletválasztós feladatok reális értékelése;
- a szó- és egyéb gyakorlati vizsgálatok, morfológiai elemzések, valencia és szóképzéskutatás;
- összehasonlító eljárások alkalmazása; (Pl. két írásmű azonos írótól származik-e?), és i.t. - csakhoogy a legközismertebb nyelvészeti, nyelvüvelői teendőket említsem.

Kissé konkrétan szemlélve a teendőket, a bennük alkalmazható matematikai módszerek gazdag skálájához juthatunk.

A feladatok, a tansegédlet stb. készítője gyakran ötközik un. KOMBINATORIKAI problémába, különösen akkor, ha arra törekszik, hogy kevés szóalakból "kis helyen" bőséges gyakorlási lehetőséget biztosítson. A kérdés az - amire a feladatkészítő sem igen gondol mindig - vajon hány azonos szerkezetű, de különböző példamondat állítható elő adott számú, megfelelően választott szóalakból?

Dr. Kecskés István nyelvtudományi kandidátus említi [39] 51. oldalán: "A kombinatorikus lehetőségek nagyság! ... 4×10 azaz 40 megfelelően választott szóalakból 10000 azonos szórendű NEGYSZÁVÁS mondat állítható elő." Hadd tegyem hozzá: 10×4 tehát ugyan-csak 40 szóalak megválasztható úgy is, hogy több mint egymillió (1048576) TIZSZÁVÁS mondat legyen belőle képezhető! Ime egy

Példa:

A	holnap kedd hetedikén 13.-án	10 órára 14 órára 16 órára 19 órára	hirdetett tervezett szervezett rendezett	BudaPest Szege Pécs Debrecen	Szolnok Komló Siófok Győr
	labdarúgó viziPólo sakk jégkorong	mérkőzés meccs találkozó bajnokság	távollét betegség baleset haláleset	miatt véget következtében okából	elmarad! késik! elnapolva! törölve!

Az viszont nem biztos, hogy valamennyi így előállított mondat elfogadható nyelvtani vagy lexikai szempontból!!! Ha például

észneveesszük, hogy a 9. szócsoporthban a "miatt"-ot a "végett" nem helyettesítheti (lévén az egyik ok-, a másik célhatározó), akkor itt a változatok száma csak 3, s így az összes elfogadható mondat száma legfeljebb $4^9 \times 3$, azaz "csak" 786432 (!)

A nyelvészek bizonyára más hibát is találnának a "mondatgenerálás"-ban, melyek kijavításával a készíthető értelmes mondatok száma jóval kevesebb lenne, mégis viszonylag nagy.

A tanóra, tankönyv, jegyzet stb. anyagának logikus elrendezése biztosított lehet valamilyen GRAF-, vagy logikai HALOS TERVEZÉSI ELJÁRÁS alkalmazásával. Ez utóbbi lényege, hogy az oktatandó (közlendő) ismeretanyagot kellő részekre - egységekre - bontjuk, majd megállapítjuk az egyes részek "megelőzés, követési" kapcsolatait, nincsenek-e ún. "konturok" (egymást feltételező részek)?, Azokat feltétlenül fel kell oldani. (Ez történhet az ún. MORGUNOV-MATRIXszal is).

A nyelvi fogalmak, illetve azok kapcsolatainak szemléltetése, ábrázolása egyre gyakoribb a már itt is alkalmazott Venn-diagrammal. Ami a fogalmak osztályozását illeti: a nyelvtanításban, művelésben is építenek a STATISZTIKÁBAN definiált osztályozás fogalmára, ill. a GRAFOKRA.

A számonkérésekre készítendő feladatok, ill. a feleletek értékelése, a beszédhelyzetek "szimulálása" kapcsán a nyelvtanár gyakran a VALÓSZÍNŰSÉGSZÁMITÁS ill. a MATEMATIKAI STATISZTIKA ismereteibe ötközik. A további felsorolt tevékenységek kapcsán is a legtöbbször matematikai statisztikai módszerekkel találkozhat.

Például a szógyakorlás vizsgálata során a leggyakrabban használt szavak, szakmai kifejezések összeegyűjtése érdekében. KORRELÁCIÓ-számítással, vagy az ILLESZKEDES vizsgálat módszereivel az összehasonlítást végző tudományos munkában. A FELTEVÉS- (a hipotézis-) elmélet adhat néha választ egyes nyelvtörténeti, nyelvrokonsági kérdésekre stb.

Az említetteken kívül bizonyos, hogy még számos matematikai ismeret nyelvtudományi alkalmazására volna példa az egyszerű ALGEBRAI "képletek"-től a SOROZATOKON, a FÜGGVÉNYEKEN, a VEKTOROKON át a MATEMATIKAI LOGIKA-ig, a PREDIKATUM-kalkulusig, és i.t.

Nyelvtudomány és számítástechnika

E két fogalom közötti kapcsolat főként a matematikán keresztül jön létre, de tapasztalható közvetlenül is. Az előbbihez elég

talán arra célozni, hogy a nyelvtudománnyal kapcsolatos matematikai módszerek alkalmazása - egy bizonyos adatmennyiségen túl - már csak számítógéppel lehet hatékony.

A számítástechnika közvetlen nyelvi alkalmazásai elsősorban a SZÖVEGSZERKESZTÉSBEN, az-ABC vagy más elv szerinti RENDEZÉSBEN, a SZÖVEGVÁLOGATÁSBAN, a GYORS JAVÍTÁSI, MÓDOSÍTÁSI lehetőségekben nyilvánulnak meg. Emellett előnyös a tömör tároló képesség: egyetlen mágneslemezen - típústól függően - 70, - de akár 600 - normál nyomdai oldalnak megfelelő információ is elfér. Említésre méltó, hogy egyazon szöveget, szövegrészt csak egyszer kell "bevinni", az részben vagy egészben akárhányszor "elshívható" és újabb szerkesztésekben is felhasználható. S ami a nyelvoktatás szempontjából talán még döntőbb: elégséges csupán szótöveket, végződéseket ill. képzési szabályokat bevinni. Ezáltal a képezhető szavak, mondatok száma akár többszázszorosa is lehet a tároltakénak. E tekintetben a számítógép óriási előnnyel bír minden nyomtatott - s talán még a hangosított - tananyaggal szemben is. Ez utóbbit megerősíti Koutny Ilona is "Számítógépes beszédelőállítás a nyelvoktatásban" című cikkében.[11]

A nyelvtudományt közvetlenül támogatják magas szintű Programnyelvek un. "karakterfüggvény"-ei is. (Pl. a BASIC-ben a LEFT\$, a RIGHT\$ s a MID\$ függvények, amelyek kiválasztják valamely szöveg: - A\$ - meghatározott számú BAL-oldali, JOBB-oldali vagy KÖZÉPSŐ részét. (Ha mondjuk A\$="KONFERENCIA", akkor MID\$(A\$,4,6)=FERENC)

A nyelvész munkáját közvetlenül segíti az un. "láncolási eljárás" is. Ennek hatásaként képezhető kevés számú - alkalmasan választott - szóból, szótöredékből bőséges Példaanyag mondatokra, mondatrészekre.

A számítástechnikai módszerek lehetővé teszik Például didaktikailag fontos részek KIEMELESÉT más karaktertípussal, színnel, hanggal, mozgatással (villogatással)

E sokféle motiváló tulajdonsága mellett - vagy éppen ellenére - a számítástechnika alkalmazása a nyelvoktatásban csak alaposan átgondolt, hosszútávra érvényes következtetések eredménye lehet! Egyet kell érteni a nyelvtudomány szakembereinek mértéktartásra intő megállapításaival. Kecskés dr. Pl. így fogalmaz: (i.m. 5.o.)

"A számítógép rendkívül hasznos és effektív nyelvoktatást segítő eszköz lehet, ha nem esünk túlzásokba és csak arra használ-

Juk, amire való". Pár sorral lejjebb: "... csak olyan tulajdonsága
ira, lehetőségeire építsünk, amelyek valóban időállóak és mindig
hasznosak lehetnek a nyelvoktatásban."

A mértéktartás azért is indokolt, mert az utóbbi évtizedek
oktatástechnikai eszközök felfedezésében bővelkedő tapasztalatai
is arra intenek. A gyakran "egyedül üdvözítő"-nek kikiáltott esz-
köz, módszer, elmélet nem mindig vált be!

Miben segítheti a számítógép a nyelvtanítás-nyelvtanulás fo-
lyamatát: - a tanórán kívül;

- a tanítási órán, azaz tanári vezetés mellett?

A tanórán kívül az egyéni tanulás, a begyakorlás, az önellen-
őrzés tekintetében meglehetősen teljes az egyetértés abban, hogy
sokféle módon! A legbátortalanabb egyéni Próbálkozástól a nyelvi
játékProgramokon át a játékos nyelvi Programokig. Az egyetértés
abban is maximális, hogy a számítógépes oktatást a nyelvtanulók
is kedvelik. S hogy miért?

A számítógép a legkitartóbb, a legtürelmesebb, a legigazságos-
sabb "tanító", abban, amit "taníthat". "Tőle" akárhányszor lehet
kérdezni. "Előtte" nem szégyen hibázni, nem tudni. "Nála" nincs
kivételezés, nem gyöngíti a tanuló önbizalmát! E tényezők is na-
gyon fontosak, kiváltképp a felnőtt korban tanulók számára.

Tanórán belüli alkalmazhatóság kérdésében a vélemények lénye-
gesen eltérnek.

Megegyezésesem, hogy módjával, átgondolt tervszerűséggel a tá-
nítási órákon is helye lehet a számítógépnek. Igaz, hatékonysága
nagyon mértékben függ például:

- a tanóra típusától;
- az azonos témájú tanórák (foglalkozások) gyakoriságától;
- a rendelkezésre álló nyelvoktatói Programok mennyiségétől és
minőségétől;
- az óra előkészítésének munkai igényességétől;
- az alkalmazás technikai körülményeinek megbízhatóságától;
- a nyelvtanár egyéniségétől, főleg az oktatástechnikához, a
számítástechnikához való viszonyulásától, az új iránti fogékon-
yságától, áldozatkészségétől, az új módszerbe vetett hitétől és i.
t., nem utolsósorban
- a kollégák, a környezet "visszahatásától" - nem is beszélve a
kezdetben különösen sok többletátfordítás kellő mértékű elismeré-
séről, csak hogy a legkönnyebben felismerhető hatékonyságbefolyá-

soló tényezőket említsem. E tényezők bármelyikének is kedvezőtlen alakulása növeli a sikertelenséget, nem segíti, - sőt gátolja - a tanítás-tanulás folyamatát, végsősoron a számítógép alkalmazásba vételének ügyét.

Az alkalmazás célját illetően elsősorban bemutatás, a szemléltetés eszköze lehet a számítógép. Főleg akkor, ha az már egyébként is bent van a tanteremben. (Kár lenne kihasználatlanul hagyni!)

Tartalomra nézve elsősorban az óratiptustól függő alkalmazási lehetőségek jöhetnek számításba. Örömmel sorolnám itt az ismeretközlő óratiptustól a vegyes típusú valamennyi tanóra számítógépes támogatásának bő lehetőségeit; a területi korlátok - azt hiszem - legfeljebb egy saját elgondolást engednek meg.

A kreatív válaszok számítógépes értékelésének problémájára gondolok. Jelenjen meg például a képernyőn egy idegen nyelvű szöveg, s legyen a tanuló feladata e szöveg lényegének "begépelése". Hogyan értékelhetné ezt a számítógép? (Hasonló kérdést egyébként számomra is feltettek már, nevezetesen egy német-oktató Programom bemutatása kapcsán az Idegennyelvi Továbbképző Központban) Egy megoldásnak el tudom képzelni az alábbi eljárást:

- tanári etalonként - teljes mondatok helyett - a lényegre utaló szavakat, mondatrészeket stb. helyezünk el, mondjuk 10-et;
 - megvizsgáljuk, hogy ezek közül hány található a válaszban;
 - értékeljük valamilyen jól megválasztott osztályzat-skálán.
- Az etalon finomítható, például azzal, hogy szinonimákat is viszünk bele, sőt azzal is, ha azoként különböző pontértékek járnak.
- Természetesen ez az értékelési eljárás sem hibátlan, akárcsak bármely hagyományos. Ellenben gyors és aligha szubjektív!

Ennyit röviden a nyelvtudomány, a matematika, s a számítástechnika szoros kapcsolatáról.

* * * * *

Kivonat a fontosabb forrásmunkákból. (Teljes lista a szerzőnél)

1) A humán foglalkozású ember és a számítógép. (Beszélgetés dr. Papp Ferenc akadémikussal, 1973)

11) Koutny Ilona: Számítógépes beszédelőállítás a nyelvoktatásban (AV, 1987)

28) Dr. Papp Ferenc: Hogyan tanítsuk meg az orosz igék Parancsoló módjának képzésére az embert és hogyan egy elektronikus számítógépet? (1969 !!!)

39) Dr. Kecskés István: Mikroszámítógépek használata az idegen nyelvoktatásban. (Tankönyvkiadó, 1987)

Főbb forrásmunkák

Cikkek, tanulmányok

- 1) A human foglalkozású ember és a számítógép. (Beszélgetés dr. Papp Ferenc akadémikussal, 1973)
- 2) Számítógép a szépirodalom szolgálatában. (1977. dec.)
- 3) Számítógépes szövegszerkesztés és fényszerelés Magyarországon. (1979)
- 4) A gépi beszéd alkalmazási területei. (1980)
- 5) Mesterséges beszéd számítógéppel. (Kiss Gábor, Olasz Gábor 1980)
- 6) Nyelvek és fordítóprogramok (1980 dec.)
- 7) Szövegfeldolgozó rendszerek. (A szövegfeldolgozás öse: 1964 IBM, 1981. jan.)
- 8) Beszélő szövegtár 1981 apr.)
- 9) Magyar nyelvű szöveg számítógépes ábrázolásának egységesítéséről. (Akadémiai állásfoglalás)
- 10) Számítógépes szövegfeldolgozás. (1982)
- 11) Koutny Ilona: Számítógépes beszédelőállítás a nyelvtanításban. (1987. ÁV.)

Előadások, konferenciák

- 12) Nyelvészeti kutatások számítógéppel; formális nyelvek, Problémára orientált nyelvek. (1978, Debrecen)
- 13) Szövegszerkesztési Konferencia. (Varsó, 1981)
- 14) Nyelvtudományi Konferencia. (NSZK, 1981. nov. Hivatalos nyelve a német és az eszperantó)
- 15) A human foglalkozású ember és a számítógép. (Papp Ferenc akadémikus, 1982. apr.)
- 16) Gépi fordítás teletext és videotext rendszerekben. (1982. május, Eszperantó nyelven, A.P.M. Witkam, holland mérnök)
- 17) Nemzetközi Számítástudományi Szimpozium és Kiállítás. (1982. dec. 27-30. Közben: nyelvtudományi és oktatási szekció)
- 18) IBM szövegfeldolgozó rendszer bemutatása. (1983. dec. 7-8. Budapest, ATRIUM HYATT)
- 19) "Kommunikáció" Japánnal. (Nyelvészeti kongresszus keretén belül, 1984. jan. 23.)
- 20) Az emberi beszéd, mint közvetlen számítástechnikai információ. (Dr. Gordos Géza és Takács Gy: A digitális beszéd feldolgozás, 1985. okt.)
- 21) A számítógéppel segített nyelvtanítás. (Nemzetközi szimpozium, 1985. nov. 12-13. Debrecen.)
- 22) Számítógépes morfológia. (Kornai és Porszéki G. előadása, 1986. jun.)
- 23) A magyar nyelv morfológiai és szintaktikai elemzése számítógéppel. (Ea: Farkas Ernő, Bp. 1988. máj. 17)
- 24) COLING '88. (XII. Nemzetközi Számítógépes Konferencia, Budapest.)
- 25) "Új tendenciák a számítógéppel segített nyelvtanításban" (II. CALL konf. 1988 szept. 20-22. Debrecen.)
- 26) IV Országos Mikroszámítógépes Találkozó, (1989. Budapest.)

Irodalom

- 27) Dr. CSÖNKI JÓZSEF: A "LAB" és előzményei. (Felsőoktatási Szemle, 1967/10)
- 28) PAPP FERENC: Hogyan tanítsuk meg az orosz irodalom parancsoló módjának képzésére az embert és hogyan egy elektronikus számítógépet? (1969)

- 29) PAPP FERENC: Számítógép és nyelvoktatás I. (VeszPrém, 1983)
- 30) PAPP FERENC: Számítógép és nyelvoktatás II. (U.o.)
- 31) SZÖCS PETER: Személyi számítógépek az oktatásban. (Audio-vizuális Közlemények, 1984/2)
- 32) PAPP FERENC: Magyar nyelvoktatás és az iskolai számítógépek. (Magyar Nyelvőr, 1984/1)
- 33) KECSKES ISTVÁN: Számítógépes nyelvoktatási Programok készítésének és használatának kérdései. (VeszPrém, 1984)
- 34) HAMORI MIKLÓS: Tanulás és tanítás számítógéppel. (TK. BP. 1984)
- 35) TOTH E: Programozott oktatás és a kiszzámítógépek alkalmazása az idegennyelvek tanításában. (KLTE Debrecen, 1985)
- 36) UZONYI Pál: Német nyelvi oktatóProgramok és egy magyar képzett szóalakokat elemző Program. (VeszPrém, 1985)
- 37) KECSKES I: Mikroszámítógépek az idegennyelvi órán. (Budapest, 1986)
- 38) KECSKES - BOLCSKEY: A gimnázium III. és IV. osztályos orosz nyelvkönyv gyakorlati szójegyzéke. (Debrecen, 1986. Program)
- 39) Dr. KECSKES ISTVÁN: Mikroszámítógépek használata az idegennyelvoktatásban. (Tank.Kiadó, 1987)

H. VARGA GYULA

IGEKÖTŐS SZERKEZETEK AUTOMATIKUS ELEMZÉSE

Vaskos összefoglalás jelent meg nemrégiben a számítógépes nyelvészetről. Ennek 534. oldalán az igekötőkről a következőket olvashatjuk: "Egybeírásnál a szótárbeli elemekkel való összevetés nem jelent problémát. *Különírásnál azonban nem tudunk olyan eljárást, mely egy mondatbeli potenciális igekötő (például oda, be stb.) és egy ige együvé tartozását megerősítené vagy elvetné.* Ezért az egyetlen elfogadható eljárásnak a felhasználó megkérdezését tartjuk." (Prószéki 1989, 534 -- kiemelés tőlem, V. Gy.). Igaza van a szerzőnek: az elváló és beékelődő igekötős szerkezetek explicit leírása és algoritmikus elemzése még mindig várat magára. Pedig e részprobléma tisztázására az elmélet (nyelvelméleti leírás) és a gyakorlat (gépi fordítás, lemma-tizálás stb.) szempontjából egyaránt szükség van.

A szövegben előforduló analitikus igekötős szövegszók felismertetésében a legtovább MELCSUK jutott (Melcsuk, 1964, 164--166). Komplex fordítási programjába 2 igekötő-keresési szabályt is fölvelt. Egyik a "tőtárból" hiányzó igékhez keres igekötőt, (i. m. 164--165), a másik -- a fontosabb -- minden ige környezetét vizsgálja: van-e tőle "legfeljebb 2 szóval jobbra vagy 3 szóval balra" igekötő (i. m. 166). E nagyszabású programcsomagban az igekötő apró jelenség, talán ezzel magyarázható a keresési szabály nagyvonalúsága, részleteinek kidolgozatlansága.*

*Pl. a keresés tagmondathatárt is átléphet, fölösleges minden ígéhez igekötőt keresni, az igenevekkel nem törődik, a homonímiára nincs tekintettel stb.

Közismert, hogy a magyarban az igekötős szóalakokból -- szintaktikai, logikai és szemantikai okok hatására -- 3 analitikus szintaktikai-morfológiai szóalak vagy szerkezet hozható létre. Közöttük leggyakoribb a (tisztán) fordított (nem tudja meg), legbonyolultabb a beékelődő egyenes (Laci meg akarta még azt is tudni), kevésbé jelentős a beékelődő fordított szórendű szerkezet (nem jöttek volna rá). Ezek általában igék (el is adta), de lehetnek igenevek (ki kell azt is vinned, el voltak már fáradva, nem adható ki), ritkán főnevek is (hozzá nem értés). A továbbiakban a fenti három típust -- amelyek tehát az igekötőn és a hozzá tartozó igen vagy igenéven kívül beékelődő elemet is tartalmazhatnak -- összefoglaló néven igekötős szerkezeteknek fogjuk nevezni.

Igekötőt tartalmazó három szerkezettípusunk tehát: a/ igekötő(PR) + beékelődés + ige(V) vagy igenév(NP); b/ ige + igekötő; c/ ige + beékelődés + igekötő. Az a/ jelű szerkezet beékelődése 1--6 elemből áll, melyek meghatározott rendben követik egymást:

PR + IS + KELL + volna + MEG + AZT +is + V/NV,

ahol IS=is, ne(m), se(m); KELL=kell, lehet, szabad, fog, stb; MEG=még, már, most, majd; AZT=az(t), ez(t). A c/ típus szerkezete egyszerűbb:

V + volna/csak/MEG/AZT + is + PR.

A jelzéseket leegyszerűsítve a 3 szerkezetet így írhatjuk fel:

a/ PR + I+K+L+M+A+S + V/NV

b/ V + Ø + PR

c/ V + L/S/C/M/A+is+ PR.

Ha a három típust egymásra vetítjük, olyan kvázi-szerkezetet kapunk, amely mindenféle igekötős alakulat modellálására és elemzésére alkalmas:

V + Ø/L/S/C/M/A+is +	PR	+ I+K+L+M+A+S + V/NV.
----------------------	----	-----------------------

A kapott álszerkezetet úgy értelmezhetjük, mint különböző tengelyek mentén elhelyezkedő részhalmazok metszeteinek rendezett halmazát. Ez utóbbi adja meg a szintagmatikus tengelyt, amelynek tagjai az igekötős szerkezetek elemcsoportjainak reprezentánsai. (Így halmazunkat reprezentatív halmaznak is nevezhetjük.) Az erre merőleges paradigmaticus tengelyek mentén találhatók az igekötős szerkezetek elemcsoportjai, e részhalmazoknak természetesen üres elemei -- és így üres metszetei -- is vannak.

Visszatérve eredeti feladatunkhoz, az elváló igekötő igéjével vagy igenevével való automatikus összekapcsoláshoz, az igekötőt mint a szintagmatikus tengely első azonosított elemét tehát úgy foghatjuk föl, hogy az egy (kvázi-)szerkezet közepén áll. A jobbra keresés beékelődő egyenes szórendet tételez föl.* A lépések a következők:

1. E fázis első lépése, az igekötő utáni 1--2. pozíció vizsgálata perdöntő, ez minősíti a szerkezetet. A PR utáni 1. helyen csak IS, a 2.-on pedig KELL típusú ékszó fordulhat elő. Három eset lehetséges:

1.1. Igekötős ígéről van szó, a beékelődés kizárólag az IS tömb valamelyik tagja lehet. Ebben az esetben a KELL típus lé van tiltva (pontosabban a tömböt kötelezően a Ø. elem képviseli), de a többi -- minthogy valamennyi KELL-függő -- előfordulása is ki van zárva:

$PR + IS + Ø + V \rightarrow PR - V + IS \quad (V \nmid KELL),$

azaz: ha az IS+1. elem $\nmid$ KELL, akkor igekötős ígét találtunk, a konkatenációt el kell végeznünk. Pl.: rá sem nézett: ránézett + sem. A kimeneten megkaptuk a keresett lexémát, az adatot tároljuk vagy továbbítjuk, mindenesetre a szintézis művelete befejeződött.

1.2. A 2. helyen KELL típusú ékszó áll. Ennek a legnagyobb hatása a szerkezetben: törli az IS minősítő funkcióját, determinálja az összes további műveletet, jelzi

*Szerkezetünk írásjelet nem tartalmazhat, vagyis a keresés írásjelet nem léphet át.

a szerkezet igenévi értékét (az őt megelőző és az utána következő elemek minőségétől függetlenül).

Három eset lehetséges: a/ a KELL után nincs több ékszó, az összekapcsolás elvégezhető, a kimeneten főnévi igenevet kapunk; b/ a KELL után van ékszó, ezeket sorban azonosítani kell, az ékszók után főnévi igenevet kapunk; c/ a tömböt annak egyik altömbje reprezentálja, melynek elemei a létige szuppletív alakjainak egyike: határozói igenevet kapunk. (Ebbe ritkán MEG ékelődik be.) A műveletek:

a/ PR + KELL + INF $\rightarrow$ PR-INF + KELL

b/ PR + KELL+volna+AZT+is + INF $\rightarrow$ PR-INF + egyéb

c/ PR + VAN (+ MEG) + ADV $\rightarrow$ PR-ADV + VAN

A most leírt műveleteket biztosabbá lehet tenni, ha összekötjük a megtalált INF vagy ADV végződéseinek az ellenőrzésével. Az ADV esetében ez egyszerű, az INF toldalékos alakjainak rendszere is könnyen áttekinthető. (Vö. Antal 1964, 11 kk.)

1.3. Amennyiben mindkét preferált tömbünk $\emptyset$ fokon van jelen, vagyis

PR + $\emptyset$ + $\emptyset$ + ... ,

akkor keresésünk eredménytelennek bizonyult, vissza kell térnünk az igekötőhöz, hogy a művelet 2. fázisát elvégezhessük.

2. Amennyiben a halmazok metszeteinek azonosítása nem járt eredménnyel, a keresést a másik irányban kell folytatnunk. A keresési fázisok ilyen sorrendjével annyit most biztosan tudunk, hogy az önállóan szereplő igekötő nem megszakított, hanem fordított szórendű szerkezet tagja. Ezért, valamint a beékelődés sokkal áttekinthetőbb volta miatt az elemzés jóval egyszerűbb. Csupán az igekötő előtti szót kell megvizsgálni.

2.1. Az igekötő előtti pozícióban csak az IS tömb is eleme (hozd is be, mondd azt is el), ezt megelőzően pedig a csak (ülj csak le), ritkábban az AZT vagy a MEG tömb valamelyik eleme (tedd már le) fordulhat elő:

V + volna/csak/MEG/AZT+(is) + PR $\rightarrow$ PR-V + egyéb.

2.2. A leggyakoribb eset azonban az, hogy az ige és az igekötő között nem áll ékszó, az összekapcsolás elvégezhető:

$$V + \beta + \beta + PR \rightarrow PR-V.$$

A számítógépes nyelvészet előtt még óriási feladatok vannak. Az itt leírtak ennek csupán egy apró mozzanatát adják. De arra jó, hogy rámutasson: megoldhatatlannak tűnő feladataink megfejtéséhez sokszor valami gyökeresen más ráközelítési mód, új szemlélet visz bennünket közel.

Irodalom

- Antal László: A formális nyelvi elemzés. Gondolat K., 1964.
Prószék Gábor: Számítógépes nyelvészet. Számítástechnika-
alkalmazási Vállalat, Budapest, 1989.
H. Varga Gyula: Igekötős szerkezeteink szórendi jellemzői.
EKF Tud. Közl., Eger, 1987.

SEREGY LAJOS

AZ ELSŐ MAGYAR "SPELLING-CHECKER"

A számítógépek, különösen az újabb személyi számítógépek elterjedésével az írott szövegek előállítása is nagymértékben könnyebbé vált. A képernyőre írt szöveg tetszés szerint javítható, átírható, bármit beletoldhatunk, vagy törölhetünk belőle. A szövegalkotás folyamatát megkönnyíti a sokféle, kereskedelembe is kapható szövegszerkesztő program. Ezek nemcsak megkönnyítik a törlést, törlést, kiegészítést, hanem a szerző kívánalmait szerint tördelnek is, azaz a szedőtükörnek megfelelő külső képet is kialakítják. A végleges szöveg tetszés szerint tárolható, és bármikor ki is nyomtatható.

A számítógéppel írók széles körében korán felmerült az igény, hogy ne csak formai, hanem helyesírási segítséget nyújtó programot használhassanak. Csakhamar megszülettek hát az angol helyesírás-ellenőrző programok. Ha valaki angol nyelven ír, egész sor "spelling-checker" közül választhatja ki a számára legtöbbet nyújtó, a gépének megfelelő programot.

Az utolsó évtizedben nálunk is elterjedtek a személyi számítógépek, s elterjedésüket nyomon követték a különböző magyar szövegszerkesztő programok. Ezek egyike-másika bizonyos helyesírási kérdésben is igyekezett eligazítani a felhasználót, hogy milyen sikerrel, azt ékesen példázzák a szövegszerkesztő programos számítógépekkel előállított napilapjaink szóelválasztásai, betűtévésztesei.

Felmerült tehát az igénye annak, hogy magyar helyesírás-ellenőrző program is készüljön, azonban erre nemigen akadt vállalkozó. Miért? Részint a program jellege, részint a magyar nyelv bonyolult volta adja a magyarázatot a kérdésre.

A helyesírás-ellenőrző program ugyanis azon az elven működik, hogy a nyelv szavainak, szóalakjainak minél teljesebb halmazát tárolják a programban. A felhasználás során aztán akár az írás közben, akár egy szövegfájlt előhíva a program egyezteteti a leírt szóalakokat a benne tárolt szóalakokkal. Ha a felhasználó által leírt szóalak a tárolt szóalakok egyikével sem egyezik, a közölt szóalakot a gép hibásnak minősíti, s ezt különböző jelzésekkel adja tudtára a felhasználónak. Mindebből az is kiderül, hogy a program nemcsak a helytelenül írt (betűkihagyás, -felcserélés, rossz ékezet stb.) szóalakokat jelzi, hanem azokat is, amelyek a program adatbázisából hiányoznak. Ezért egy ilyen program előállítói rendszerint gondosan ügyelnek arra, hogy az adatbázis szókincs a lehetőségeknek és az elvárásoknak megfelelően minél gazdagabb legyen.

Nyilvánvaló tehát, hogy egy ilyen programnak a helyes alakváltozatokat kell tartalmaznia, és egyetlen egy tévesen, hibásan írt szóalak sem szerepelhet benne!

A másik nehézség az időtényező. Egy ilyen program a gyakorlatban csak akkor használható, ha a szöveg írójának nem kell várnia a gép „döntéseire”, tehát a program működési sebességének, kijelzési gyorsaságának a leggyorsabban író személy leütési sebességét kell meghaladnia. Ha meggondoljuk, hogy egy közepes méretű angol nyelvi spelling-checker adatbázisa kb. 100.000 szó, azt kell megállapítanunk, hogy az elkészítők komoly feladatokat oldottak meg, hogy ezen követelményeknek eleget tegyenek.

Sokkal érdekesebbek azonban a program elkészítésének nyelvi-nyelvészeti feltételei, annál is inkább, mert ezek az egyes nyelvektől, az egyes nyelvek morfológiai és strukturális jellemzőitől függően változnak. Az angol nyelvben például -- kissé egyszerűsítve -- egy szónak általában két alaktani változata létezik. Az angol főnévnek egyes- és többesszámú alakváltozata használatos, tehát -- eltekintve a részletezéstől -- egy 50.000 szót tartalmazó angol spelling-checker elvileg 100.000 szónak az adatbázisba való bevitelével már irodalmi alkotások elkészítésében is jól felhasználható.

A magyar nyelv azonban teljesen más: agglutináló. Bármennyire is meglepőnek tűnik, egy-egy alapszónak a képzőkkel, ragokkal, je-

lekkel, azaz a toldalékokkal ellátott alaktani változatainak száma akár néhány tízezer is lehet. De képzők nélkül is igen nagy ez a szám, ha meggondoljuk, hogy egy főnévnek 756 esetéről beszélhetünk, vagy hogy egy "normális" tranzitív igének 60 felszólító módú igealakja lehetséges a ható és a műveltető formákkal együtt.

Ha tehát egy magyar helyesírás-ellenőrző programot akarunk elkészíteni, azzal kell számolnunk, hogy az 50.000 szót tartalmazó adatbázisnak 2--3 ezerszeresére kell növekednie. Nem taglalom, de ez az út járhatatlan, ezért más megoldást kellett keresnünk.

Rendszerünk kialakításában tehát az első lépés a megfelelő nyelvi-alaktani tudásbázis kialakítása volt. A szókincs alapjául a 7 kötetes A mai magyar nyelv értelmező szótára címszóanyagát feldolgozó A magyar nyelv szóvégmутató szótára kínálkozott. Miután ennek szóanyaga és helyesírása már részben elavult, mindketten végre kellett hajtani a megfelelő korrekciót. Kimaradtak pl. ilyen szavak: babirkál, kajdász, iklat, villamoz, devernya, hoporos, kapotnyak, ricset stb.; helyettük belekerül pl. a sztálinizmus, monetáris és még jónéhány újszerű, gyakran használt szó. Az is természetes, hogy pl. a mamut már az új, az 1984-es helyesírási szabályzatnak megfelelő formában került a programba.

Az alaktani változatok számbavétele azonban teljesen új kutatásokat igényelt. Ezt nyugodtan minősíthetem alapkutatásnak is, hiszen több mint 50.000 szó származékait kellett matematikai ~~egza~~ktussággal feltárni, és ezen alakváltozatok közötti strukturális összefüggéseket numerikus formában leírni. Ennek a leírásnak az elkészítése megfeszített munkatempóban is mintegy másfél évet vett igénybe.

Így született meg az a programban szereplő tudásbázis, amely ebben a strukturális leírásban minden egyes, a programban szereplő szó tövét vagy töveit, az egyes tövekhez szabályosan járuló képzőket, ragokat, jeleket; illetve ezek kombinációit tartalmazza.

Néhány meglepő, az egész magyar alaktan áttekintésének híjával levőkben talán ellenkezést is kiváltó eredményre is jutottam. Minden magyar főnévnek 42 nominativusi alakja szerepel a programban (eltekintve a kivételes esetektől, amikor jelentéstani okból pl. nincs valamelyik száma). Ez a szám a birtokos személyragok, valamint a birtokjelek egyes- és többes számú kombinációból adó-

dik, s akkor még nem beszéltem az -ék és a -né képzős alakokról (juhászék, juhászné). Hangsúlyozom azonban, hogy nominativusi alakokról beszélek, tehát olyan alakváltozatokról, amelyek a magyar mondatban alanyként, állítmányként; ill. a megfelelő raggal tárgyként és határozóként is szerepelnek. Csak ezen alakok jelentéstani, esettani, struktúrabeli, mondattani összefüggéseinek feltárása külön tanulmányokat igényelne.

Egy másik, kissé eretneknek tűnő nézetem, hogy a -ható, -hatatlan, -(a)tlan (-hető, -hetetlen, -(e)tlen) képzőket igenévképzőknek tekintem. A magyar mint idegen nyelv tanítása során már több mint két évtizede bizonyos nyelvkönyvek ezeket az igeszárma-zékokat kimondva-kimondatlanul az igenevek közé sorolták. Ennek helyességében a program elkészítéséhez szükséges alaktani-strukturális leírás, ennek rendszere teljes mértékben megerősített, bár korábban is tudtam, hogy mondattani szerepükben, struktúraalkotó képességükben, grammatikai transzformálhatóságukban, passzív mivoltukban mitsem különböznek pl. a befejezett történésszerű passzív (tehát tárgyas igéből képzett) „hagyományos” melléknévi igenevüinktől.

Engedjék meg, hogy a továbbiakban ne a program nyelvi tudásbázisáról beszéljek, hanem arról, hogy mit tud -- az egyébként nem a legegyszerűsebb módon NyelvÉsz-nek nevezett program.

A program mintegy 60.000 szót tartalmaz, ebből mintegy 25.000 tőszó, a többi összetett. A szótőképlet kb. 1.400 különböző csoportra oszlik, 1--1 csoportban a tövek és a toldalékolási eljárások (vagyis a toldalékok rendszere) azonosak. Csoportonként külön-külön kellett kimunkálnom a toldalékolási eljárásokat, ennek megfelelően a tudásbázis több mint 10.000 elemi vagy összetett alaktani szabályt tartalmaz.

A tudásbázist generáló programrendszer kimutatása alapján a NyelvÉsz jelenleg kb. 1.400.000.000, a magyar nyelvhasználatban szereplő, egymástól eltérő helyes szóalakot tartalmaz.

A program bármilyen IBM/PC/XT/AT, illetve PS/2 vagy azzal kompatibilis személyi számítógépen futtatható PC/MS DOS 3.0 (vagy magasabb verziószámú) operációs rendszer felügyelete alatt, valamint UNIX, ill. XENIX rendszerben, továbbá a McIntosh Apple számítógépein.

A program tárigénye 300 Kbyte. Megjegyzem, hogy nincs tudomásom arról, hogy ilyen kis memóriakapacitáson ilyen nagy adathalmaz

szerepelne valahol. Ezt a sűrítési fokot úgy lehet jól érzékeltetni, mintha elképzelnénk, hogy 400 hektoliter bort 1 palackba öntünk bele.

A működési sebességről csak annyit, hogy az 1,4 milliárd szóalak közül a program néhány millisekundum alatt eldönti, hogy helyes-e. Az 1 gépelt oldal kitévő hibátlan szövegfájl ellenőrzése mintegy 5--6 sec. Természetesen, ha minden szóban hiba van, akkor a szükséges idő akár a 20 másodpercet is elérheti.

A program akár írás közben, akár kész szövegfájlok ellenőrzésére is használható. A hibás szóalakot grafikailag a szó háttérének megváltoztatásával jelzi. A hibás szóalak a szövegben hagyható, vagy kicserélhető. Ha a felhasználó nem tudja kijavítani a hibáját, kérésére a gép 1, 2 vagy 3 betűeltéréssel külön felsorolja a lehetséges változatokat. Ez rövid, pl. 3 betűből álló szó esetén akár egy tucat is lehet, hosszabb, bonyolultabb, toldalékos szóalak esetén rendszerint 1 eltéréssel már csak a kért helyes szóalakot adja meg. Méréseink során nem fordult elő, hogy a kérdéses szóalak ne szerepelt volna a gép által felsoroltak között.

A program tartalmazza az elválasztás szabályait is. Ha írás közben vagy a szövegfájlban rosszul elválasztott szóalakra bukkan, ezt hibaként jelzi. A felhasználó ugyanakkor bármely egyszerű vagy összetett szó elválasztási lehetőségeire is rákérdezhet, ekkor a program minden helyes elválasztási lehetőséget közöl (meg-int, me-gint).

Tekintettel arra, hogy bármelyik anyanyelvi beszélő új szóösszetételt hozhat létre, továbbá egyes nyelvi elemek egybe-, ill. különírva is helyesek (hatökö, hat ökö) az egybe- különírási hibákra a gép nem figyelmeztet mindig. Ha azonban az adatbázisában a leírt összetett szó nem szerepel, a felhasználó kérésére megállapítja, hogy milyen 2, 3, 4 vagy 5 egyszerű szóra bontható. Természetesen a kérdéssel az egyszerűbbel érdemes kezdeni. Így az összetett szavakban sem maradhat betű-, ill. ékezethiba, s elválasztásuk is megfelel a szabályoknak.

Nem foglalkozik a program a nagy- és kisbetűkkel, a központosással (pont, vessző stb.), ugyanis ezek nem formalizálhatók. Nem tartalmazza a tulajdonneveket, de ezek írásakor is segít, hiszen jelezve őket, felhívja rájuk a használó figyelmét.

Az egyik programváltozatunk egy ú.n. tanulóprogramot is tartalmaz. A felhasználó ugyanis bármely, a program tudásbázisában nem szereplő szót beírhat, s ezt a gép a közölt alakban mindaddig kezeli, míg a felhasználó nem törli.

A számítástechnikai eljárásokról nem szólok, ez egy más konferencia feladata, de megjegyzem, hogy három számítógépes kollégám: Béres Tibor, Hámori Miklós és Vanczák József az adattömörítési és -kezelési, keresési és strukturális eljárásokban a szakmában eddig teljesen ismeretlen, új eljárásokat is alkalmazott.

ALBERT G. DRAGÁLIN

AN INTERACTIVE MACHINE TRANSLATION SYSTEM
FOR SPECIALIZED TEXTS

At present, there is a growing interest in a machine translation of specialized texts. In such sort of translation the most important thing is the problem of translation adequacy from a semantic point of view whereas the adequacy of style is relatively unimportant. The potential users of a translation system are language monolinguals so we try to avoid a postediting of translated texts at the cost of a relatively considerable preediting of them before the translating process. Our other aim was to keep the whole algorithm in moderate sizes to be used by personal computers like IBM XT. The work on the Debrecen-systems began in the computer Center of Debrecen Kossuth University in February 1984. The first version (so-called Debrecen I system [1]) was intended for translating mathematical texts in English, Russian or Hungarian in any directions. In its construction we have used heavily the problem oriented principle. As it well known, any mathematical text can be rewritten, in the sense of its mathematical content, on some universal language of mathematical logic like e.g. the system ZF of set theory. So, such sort of language can be used for the preediting of a mathematical text in a strong semantically adequate but drastically restricted grammatical form of a given language with the following translation of this edited form. The problem was in an appropriate reformulation of mathematical logic's languages in terms of user convenient linguistic forms and in working out the regime of the user-machine interaction.

In spite of its quite small size (Debrecen I and the following system Debrecen II were realized as two programs for

a Commodore 64 computer equipped with a printer and a floppy-disc drive,) the experiments gave a satisfactory results especially from the point of view of our key aim which was the semantic adequacy. So we tried to deliberate our problem-oriented principles and made an attempt to adapt the second version to the translation of medical texts too.

These first inspiring successes have given us an idea for abroading our translating principles to the more universal area of general scientific texts. The present Debrecen 3 system is being realized as a program system for IBM PC computers. The text to be translated (now from Hungarian to English) now should not be rewritten completely as a specialized Hungarian text, it needs only in a slight simplification from grammatical point of view. It is essential that the process of this preparing is supported by the computer in interactive regime. The prepared texts are written on the sublanguage of Hungarian with a limited but linguistic foundations. So it is suitable as a communicative instrument in any area of science, not only in mathematics or medicine. The user's manual to the sublanguage became now much more accessible and universal, so there is no need for any special knowledge to prepare texts (with the help of a machine).

The main features of the algorithm are: 1/ morphological analysis of the input; 2/ syntactic analysis of the input; 3/ synthesis of the output phrase. The system consists of three parts: a/ a program for forming and modifying the dictionary of the system; b/ a program for helping to form the input text in interactive regime; c/ a program of automated translation. The latter program also uses dialogue regime, e.g. for choice of alternative meanings of a word translated.

We used actively special features of Hungarian: word forms can be quite complex so we had to work out a relatively detailed morphological analysis yielding most of the basic information on syntactic relations. The special problem was that English is a language with a much more rigid word-order and this word-order must be picked out from a syntactic analysis of a given Hungarian sentence. The semantical correspondence is maximally supported by interactive dialogue with a machine.

References.

1. Dragalin A.G., Bölcskei A., Buzási Sz., Szubbocsev D., Uzonyi P., Debrecen I - the system of machine translations for mathematical texts (abstract). - Intern. Conference on Appl. Discrete Mathematics, September 10-13, 1984, Debrecen, Hungary, p. 26-27.
2. Dragalin A.G., Buzási Sz., Szubbocsev D., Debrecen II - the personal computer oriented translating system for specialized texts. - Bulletins for Applied Mathematics (the PAMM's periodical), BAM 368/86, XLI, K 69.829 BME, KAMM Füzetek, 1986, p. 150-160.
3. Dragalin A.G., Hunyadi L., Uzonyi P., On some practical issues of an interactive machine translation system with standardized texts (abstract). - intern. Seminar on Machine Translation, Tbilise (USSR), 1989, p. 99-101.

Egy magyar → angol interaktív számítógépes fordítási rendszer szintaktikai elemző moduljáról

Hunyadi László

1. Bármilyen jelentősen növekedjék is az idegen nyelveken tudók száma, nem kevés olyan eset marad, amikor egy idegen nyelven írott szöveget mégis anyanyelvünkre kell fordítani. A magyarról valamely idegen nyelvre való fordítás jelentősége pedig a nemzetközi kapcsolatok bővülésével rohamosan növekedni fog. Ami az igény mennyiségi oldalát illeti, ez azonnal szembetűnő, hiszen az új gazdasági formák megjelenésével, de ugyanúgy a tudományos kapcsolatok bővülésével sokszor igen gyorsan kell egy magyar szöveget valamely idegen nyelvre - elsődlegesen angolra - átültetni. A fordítás minőségi oldala (grammatikai helyessége és tartalmi adekváttsága) éppúgy fontos, mint a gyorsaságban megtestesülő mennyiségi oldala, még akkor is, ha rövid távon erről néha hajlamosak vagyunk részben lemondani.

Kézenfekvőnek tűnik napjaink "komputerizáltsága" mellett, hogy ezen célok elérése érdekében a fordítás céljára bevessük a számítógépet. Igaz, a jelenlegi igény sokkal gyakorlatibb orientáltságot tételez fel, mint a néhány évtizeddel ezelőtt elindított első gépi fordítási kísérletek. E korai kísérletek ugyanis elsődlegesen a számítógép "mindenhatóságában" bíztak (akár 16 Kbyte operatív memóriával ...), s abban, hogy a nyelv és egy nyelvi kijelentés tulajdonképpen formai alapon algoritmizálható. A mondatonkénti fordítás már eleve kizárta annak a lehetőségét, hogy a nyelvi leírásba beépíthessük a mondathatárokon átívelő jelenségeket (pl. a névmásokat vagy az ellipszist), ugyanakkor az egyes mondatokon belül is komoly nehézségekkel találkozhatunk: ha valamely (akár formai, akár szemantikai jellegű) célnyelvi jelenségnek nincs kézzelfogható nyoma a kiinduló nyelvben (pl. az angol "continuous" igealaknak a magyarban), akkor a fordítás már eleve bizonytalan (például statisztikai) kritériumokon nyugodhat. Ezért (is) a működőképes fordítási rendszerek speciális szakterületek fordítására készültek, mint pl. a Kanadában 1977-ben rendszerbe állított METEO, ami meteorológiai jelentéseket fordít angolról franciára. (Csak zárójelben említem meg, hogy készült több PC-s automatikus fordítóprogram is, általános tematikával, a laikus felhasználó felfokozott várakozásának azonban ezek a fentebb említett korlátok miatt nem felelhettek meg.)

Ezek alapján hasznos kompromisszumnak tűnik egy olyan fordítási rendszer kidolgozása, ami "csak addig nyújtózkodik, ameddig a taylor ér": felkészül arra, hogy mindazt lefordítsa, amire a mondathatárokon belül egyértelmű formai információt talál, és a felhasználó segítségét kéri olyan információk megtalálásában, amelyekre a célnyelvre való fordítás során szükség van, de ezeket a kiinduló nyelvi forma vagy nem tartalmazza, vagy az algoritmus nem tud több lehetőség között dönteni.

2. Egy ilyen interaktív rendszer kidolgozására törekszik jelenleg egy munkacsoport a KLTE-n (vezetője Dragálin Albert, tagjai Hunyadi László és Uzonyi Pál). Ennek a rendszernek az alapvető feladata az, hogy interaktív üzemmódban adekvát fordítást adjon. Az adekváttság alapvető kritériuma megköveteli, hogy a gép ne dönt-

sőn ott, ahol erre egyértelmű algoritmusai nincsenek, hanem ilyenkor kérdezzék és a kapott választ dolgozza fel. (A csoport matematikus vezetője számára tulajdonképpen a fordításnak talán pontosan ez a része a legérdekesebb, hiszen a gépnek a tudnia kell, mikor kell kérdeznie, b. tudnia kell, hogyan kell kérdeznie úgy, hogy az legyen felhasználóbarát éppúgy, mint a gép számára egyértelműen feloldozható.)

A rendszer tervezésekor az adekvátság mellett ugyancsak döntő (immár praktikus) szempont volt az, hogy mindez elférjen egy PC-ben. Ez szükségessé tette, hogy egy egyirányú (magyar → angol) fordítást valósítsunk meg, amely csak olyan információkra kíváncsi, amelyek az adott két nyelv és az adott irány vonatkozásában relevánsak. (Kétségtelen ugyanakkor, hogy a magyar elemzés és az angol szintézis algoritmusai más nyelvek elemzése és szintézise esetén is kiindulási alapként szolgálhatnak.)

Végül a rendszernek fel kell készülnie arra, hogy a felhasználó a szótárt bővíthesse. Rendelkeznie kell tehát egy olyan modullal, ami interaktív üzemmódban aktualizálja a szótárt, annak formai és szemantikai leírásaival együtt. Mindezt pedig tegye úgy, hogy a felhasználótól ne követeljen többet, mint az anyanyelv általános fokú ismeretét, valamint a szótárazásban való alapvető jártasságot.

A fordítás a kézi fordításhoz hasonlóan lényegében két fázisban történik: először a kiinduló magyar nyelvi szöveg elemzésére kerül sor, majd ezt követi az elemzett értékek angol nyelvi megfogalmazása, a szintézis.

Az elemzés is alapvetően két részből áll: a morfológiai és a szintaktikai elemzésből. Lévéen a magyar morfológiában gazdag nyelv, a morfológiai elemzés természetes módon számos olyan információval szolgál, aminek a megtalálása morfológiában kevésbé gazdag nyelvek esetén a szintaxisra hárul. Továbbá, lévéen a magyar morfológia agglutinatív, az egyes (szintaktikai) információk egymástól formailag jól elkülöníthető szegmentumokban vannak tárolva, ami a morfológiai elemzés szintaktikai használhatóságát csak növeli. Az alábbiakban a szintaktikai elemző modul néhány alappilléreiről ejtünk szót.

3. Mint láttuk, az elemzés két, automatikus és interaktív üzemmódban valósul meg. E két üzemmód működését azonban alapvetően a **gazdaságosság** elve szabja meg. Ennek megfelelően az elemzésben olyan mélységig kell eljutni, ami szükséges és elégséges a kiinduló szöveg adekvát fordításához. Ez azt jelenti, hogy ha pl. egy magyar mondat nem teljesen egyértelmű, de az angol fordítás rendesen éppúgy megőrzi a nem-egyértelműséget, akkor nem kell (interaktív üzemmódban) egyéb információk után érdeklődni. Hiszen az adekvátság fogalmába kényelmesen belefér ez a helyzet. (Ha a fordítás nem egyirányú lenne, akkor ezt az elvet így nem is alkalmazhatnánk.)

A másik közös elv, az **integráltság** elve azt jelenti, hogy az elemzés különböző szintjei egymásra támaszkodnak és egymásnak vissza is köszönnek: lehetséges (sőt, gyakori is!), hogy a morfológiai elemzés bizonyos kérdéseket (pl. a szófajiságát) nyitva hagyja. Az automatikus szintaktikai elemzésnek kell ekkor megpróbálkoznia az adott szófaj eldöntésével. Ha ez sikerrel jár (azaz ha az algoritmusnak egyértelmű az elágazása), akkor ez automatikusan megválaszolhatja további függő morfológiai kérdést. Ha az automatikus elemzés is sikertelen volt, akkor az interaktív üzemmód

következik, ami szükségszerűen egyértelműsíti az adott jelenséget. Ez pedig visszahat az automatikus szintaktikai elemzésre. (A műveletek számának optimalizálása miatt a morfológiai elemzésre visszatérés nem lehetséges: ahol egyértelmű döntés nem lehetséges, ott a döntés egyszerűen felfüggesztődik és vár az (automatikus vagy interaktív) szintaktikai elemzés eredményére.

Így tehát azt mondhatjuk, hogy az elemzés tranzitív, azaz egy alsóbb szintű elemzése kimenete egyben egy magasabb szintű elemzés bemenete úgy, hogy ha egy alsóbb szinten a döntés felfüggesztődik, akkor ennek a feloldása már csak egy magasabb szinten történhet. Ez különösen érzékelhető a szótárhoz való forduláskor: egy mondat lefordítása során egy szó esetén csak egyszer fordulhatunk a szótárhoz, úgy, hogy a felfüggesztett információt a döntésig megőrizzük.

4. Az alábbiakban megemlítjük a magyar mondatelemzés néhány speciális esetét.

A mondatelemzés lényege számunkra az, hogy megtudjuk, mely szövegszó mely szövegszóval van kapcsolatban és milyen ez a kapcsolat. Abból indulunk ki, hogy bizonyos szavak meghatároznak kapcsolatokat, más szavak pedig ezen szavak által lesznek meghatározva. Úgy is fogalmazhatunk, hogy egyes szavak kormányoznak, mások pedig kormányzottak (Chomsky 1981, 1986 értelmében). Ezen kormányzás- és kötéselmélet keretében két alapvető feladatunk van: a kormányzó elemek meghatározása (ezt lényegében a szótár tartalmazza), valamint a kormányzás tartományának a kijelölése. A szintaktikai elemző algoritmusnak alapján véve erre kell épülnie.

Egy adott szövegszó lexéma-értékének (a szótárban) tartalmaznia kell az adott szó argumentum-struktúráját. Az algoritmus feladata pedig az adott argumentumok azonosítása, elsődlegesen a felszíni esetforma alapján.

Tudvalevő, hogy a magyar meglehetősen szabad szórendű nyelv. Így, pl. az alany és a tárgy egymáshoz és az igehez viszonyított helye nincs eleve meghatározva, csak a felszíni esetforma nyújt információt az adott elemek szintaktikai státusáról. Ennyiben tehát a magyar nem-konfiguratív. Konfigurativitása ugyanakkor erősen megnyilvánul abban, hogy a egyes szintaktikai pozíciók kommunikatív funkciókat látnak el (ezek a topik, a fókusz és a kvantor helyei) és b. a logikai hatóköri viszonyokat is a felszíni elrendezés jelöli (vö. É. Kiss 1987, Hunyadi 1981).

Ezen túlmenően megfigyelhető, hogy bizonyos, a mondatnál kisebb egységek ugyancsak konfiguratívok, mégpedig a kifejezés "klasszikus" értelmében. Ezek a szerkezetek pedig egyes elemek kormányzási tartományával esnek egybe. Így az *igeneves szerkezetek* a konfigurativitás tiszta esetei: olyan balra bővítő szerkezetek, amelyekben az ige(név) által meghatározott argumentumok az ige(névtől) balra helyezkednek el és a kormányzási tartomány bal határát (amit kategoriális kritériumok alapján meg lehet határozni) nem lépik át; vö. (1) és (2):

(1) [a [tegnap az állomás előtt vásárolt [könyvet]] olvasó] fiú]]

(2) [a [tegnap az állomás előtt [könyvet vásárolt] olvasó] fiú]]

(^{*} könyvet vásárolt olvasó fiú)

Ugyancsak konfigurális a birtokost alany esettel jelölő birtokos szerkezet: ez is egy balra bővítő szerkezet és a kormányzás (a birtokosság kifejezésének) bal határa hasonló módon, kategoriólisán határozható meg; vö. (3) és (4):

(3) [Péter [legszebb öltönye]]

(4) ^{*} [[legszebb öltönye] Péter]

Így tehát a kormányzási határ kijelölése alapvetőnek bizonyul a szintaktikailag összetartozó elemek azonosításában.

Természetesen, azzal, hogy a szótárból megkapjuk az adott lexéma argumentum-szerkezetét és a kormányzási tartományon belül ilyen esettel rendelkező szót találunk, még nem biztos, hogy magát a keresett argumentumot azonosítottuk; vö. (5) és (6):

(5) [Odaadtam Péternek [a könyvét Katinak]].

(6) [Odaadtam [Péternek a könyvét] Katinak].

Ilyen és hasonló esetekben, amikor lehet, hogy valamely interpretációnak statisztikailag csak elhanyagolható valószínűsége van, a rendszer mégis interaktív üzemmódba lép át, hiszen az adekvátság elve erősebb, mint a statisztikailag elhanyagolható valószínűség.

5. Összefoglalva: Egy interaktív fordítási rendszernek megvan az az előnye, hogy lehetőséget nyújt az adekvát fordításra. Ezt a lehetőséget azáltal kínálja, hogy automatikusan csak a formailag egyértelműen manifestált jelenségeket fordítja és minden nem egyértelmű helyen kérdez. Az egyirányú fordításnak pedig az az előnye, hogy általa érvényesülhet a **gazdaságosság** elve. Ez pedig lehetővé teszi kisebb méretű és így általánosabban használható program létrehozását.

Irodalom:

- Chomsky 1981, Noam Chomsky, *Lectures on Government and Binding*. Reidel, Dordrecht
Chomsky 1986, Noam Chomsky, *Barriers*.
É. Kiss 1987, Katalin É. Kiss, *Configurationality in Hungarian*. Akadémiai Kiadó, Budapest
Hunyadi 1981, László Hunyadi, Remarks on the Syntax and Semantics of Topic and Focus in Hungarian. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae* 34. 407-436.

PAJZS JÚLIA

MAGYAR NYELVŰ SZÖVEGEK VIZSGÁLATA SZÁMÍTÓGÉPPEL

Az MTA Nyelvtudományi Intézetében 1985 óta folynak a Magyar irodalmi és köznyelv nagyszótárának munkálatai. E nagyszabású projektum célja a történeti nagyszótár számítógéppel támogatott előállítása. A szótár alapanyagául egy - mintegy 20 millió szövegszónyi - folyamatos szövegekből álló, számítógépre rögzített korpusz fog szolgálni. A szócikkírók egy e célra fejlesztett lekérdező program segítségével kikereshetik majd egy-egy szó összes előfordulását néhány sornyi szöveggörnyezettel együtt, ezekből válogathatják ki a megfelelő idézeteket. Előadásom célja annak bemutatása, hogy milyen segítséget nyújthat a szövegek automatikus morfológiai elemzése a lexémák előfordulásainak kikereséséhez.

A Nagyszótár számára összeválogatott korpusz több ezer kisebb folyamatos szövegrészletből áll. A forrásrészletek kiválogatásakor arra törekedtünk, hogy minél több szerző minél több művéből sok kis szövegrészt vigyünk számítógépre, annak érdekében, hogy az így keletkező korpusz a lehető legjobban reprezentálja a magyar szókincset. Kezdetben úgy terveztük, hogy a szótár már az első fázisban felöleli a könyvnyomtatás korától napjainkig terjedő időszak szókincsét, de miután a teljes XIX. századi kopuszt lerögzítettük, amely mintegy 7 millió szövegszót tartalmaz, és ennek lekérdezésével megkíséreltünk próbaszócikkeket készíteni, meg kellett állapítanunk, hogy a tervezett összesen 13 millió szövegszó az 5 évszázad szókincséhez rendkívül csekély lenne. Ezért úgy határoztunk, hogy először csak az 1772-1990 közötti időszak szótározására vállalkozunk, és egyszersmind lényegesen megnöveljük a számítógépes korpusz méretét. A szócikkek kidolgozásakor pedig a régi nagyszótári cédulaanyagot is felhasználjuk.

Ha ebből a korpuszból lekérdezzük egy szó összes előfordulását, csupán a szövegszavak előfordulására kaphatunk adatokat, ami rendkívül megnehezíti a lexikográfusok munkáját. Ha például az *áll* szó összes előfordulását keressük, megkapjuk egyrészt az összes *áll* igére és az *áll* névszóra vonatkozó adatot, de ugyanakkor az összes olyan szó konkordanciáját is, amely az *áll* betűsorral kezdődik, így például az összes *állam* kezdetű szót (több mint 30 összetett szó kezdődik így) továbbá az összes *állandó*, *állag*, *állapot*, *állás* stb. kezdetű szót. Könnyű elképzelni, milyen sziszifuszi munka lenne a lexikográfus számára ebből az anyagból kikeresni azt a néhány idézetét, amely az *áll* igére, illetőleg az *áll* névszóra tartalmaz releváns adatokat. Hasonlóan ha mondjuk az *eb* szó előfordulásait keressük, megkapnánk az összes így kezdődő szó konkordanciáját is: pl. *ebben*, *ebből* stb. Másrészt viszont ha például a *fehér* szó *fejér* alakváltozatait keressük,

megkapjuk az összes *fejére, fejről* szövegszó konkordanciáját, és megint csak több száz irreleváns adatból kell nagy nehezen kiszűrniünk a néhány relevánsat.

Ezért határoztunk úgy, hogy a folyamatos szövegeket a lerögzítés után egy morfológiai elemző program segítségével tő és toldalék morfémákra bontjuk. Az ábrában láthatunk egy részletet az eredeti és az elemzett szövegből.

Eredeti szöveg:

#/ Előhang: 1. Mint ha pásztortűz ég őszi éjtszakákon, / Messziről lobogva tenger pusztaságon: / Toldi Miklós képe úgy lobog fel nékem / Majd kilenc-tíz ember-öltő régiségben. / Rémlík, mintha látnám termetes növést, / Pusztító csatában szálfá-öklelését, / Hallanám dübörgő hangjait szavának, / Kit ma ...

Elemzett szöveg:

#/ Előhang«FN»: 1. Mint«KO» ha«KO» pásztortűz«FN» ég«IG» őszi«MN» éjtszaká«FN/éjszaka»k«PL»on«SUP», / Messzi«HA»ról«DEL» lobog«IG»va«HIN» tenger«MN» pusztaság«FN»on«SUP»: / Toldi«TN» Miklós«TN» kép«FN»e«PSe3» úgy«MO» lobog«IG» fel«IK» nékem«HA/nekem» / Majd«MO» kilenc«SZ»-tíz«SZ» ember-öltő«FN/emberöltő» régiség«FN»ben«INE». / Rémlík«IG», mintha«KO» lát«IG»nám«TFel» termetes«MN» növés«FN»é«POS»t«ACC», / Pusztító«MN» csatá«FN/csata»ban«INE» szálfá«FN»öklelés«FN»é«POS»t«ACC», / Hall«IG»anám«TFel» dübörg«IG/dübörög»ő«MIF» hang«FN»jai«PSt3i»t«ACC» szav«FN/szó»á«PSe3»nak«DAT», / Ki«NM»t«ACC» ma«FN»

Mint a példából látható, az elemzett szövegben minden szótó után speciális zárójelek "«»" között található a lexéma szófaja. Amennyiben az aktuális tövátzat eltér a lexémától, az is itt szerepel például dübörg«FN/dübörög»ő«MIF», szav«FN/szó»á«PSe3»nak«DAT». A toldalékok után azok kódja található a zárójelek között. A kódtábla részletes ismertetése meghaladja az előadás kereteit, de azt hiszem a kódok könnyen értelmezhetők. Igaz ugyan, hogy az elemzett szöveg első látásra sokkal nehezebben olvasható, sokkal több helyet is foglal el, mégis számtalan előnye van.

Először is, ha ugyanazzal a lekérdező programmal, amellyel a folyamatos szövegeket lekérdeztük, az így elemzett szövegeket kérdezzük le, egyszerűen és gyorsan megkaphatjuk egy-egy lexéma összes előfordulását a teljes korpuszban. Azaz egyetlen kereséssel külön kapjuk meg az áll igére és a főnévre vonatkozó adatokat, nem lesznek összekeverve a többi hasonlóan kezdődő szövegszóra kapott konkordanciákkal. Másrészt például a *dübörög*, vagy a szó lexémák kereséskor azonnal megkapjuk azokat az adatokat is, ahol a tö allomorfjai fordultak elő a szövegben. Hasonlóképpen jelöljük azokat az eseteket is, amikor például a *fehér* szó *fejér* alakváltozatban fordul elő: pl. a *fejértelt* szó elemezve így lesz: *fejértl* «IG/fehérlík»ett«Me3». Így módon megoldható a helyesírási változatok egységes kezelése is, a Toldiban például a *könnyű*, *hosszu* szavakat Arany rendszeresen rövid *u*/*ü*-vel írja, a *szív* főnevet hol hosszú, hol rövid *i*-vel, az elemzések ezek mellé is zárójelben beírjuk a mai helyesírási változatot. Ugyanígy járunk el a külön, vagy kötőjellel írt összetett szavak esetén is, amennyiben ma ezeket egyszóba írjuk. (ld. *ember-öltő*)

Ezen túlmenően az elemzett szövegből a legkülönbözőbb statisztikákat és egyéb adatokat nyerhetjük. Példaként elemeztem a teljes Toldit, majd az elemzett szöveget indexeltem a Wordcruncher program segítségével. A program az indexelés előtt megkérdezi, milyen ábécé szerint rendezze a szavakat, így megadható a helyes magyar ábécé sorrend is, eldönthetem, hogy a kis és nagybetűket megkülönböztesse-e a keresés szempontjából, és meghatározhatom, milyen jeleket tekintsen szóhatároló jeleknek. Az elemzett szöveget úgy érdemes leginkább indexelni, hogy a kis- és nagybetűket megkülönböztetjük egymástól, és a használt "«»" zárójeleket szóhatároló jeleknek tekintjük. Így ugyanis eredményül egy morfémagyakorisági listát és egy kódgyakorisági listát kapunk, amelyet többféleképpen tudunk felhasználni. A morfémalistából a lekérdező program segítségével kikereshetjük egy-egy lexéma ill. toldalék összes előfordulását. A kódgyakorisági listából viszont számos érdekes összesítést készíthetünk. Azonnal megkaphatjuk a szófajgyakorisági listát, ami a Toldi esetében a gyakoriság csökkenő sorrendjében így nézett ki:

Főnév	2643
Ige	2164
Határozó	1154
Névelő	967
Melléknév	939
Kötőszó	893
Névmás	580
Módosítószó	411
Egyéb	410
Összesen:	10161 szó

Kis munkával kigyűjthetjük a különböző toldalékok előfordulási gyakoriságára vonatkozó adatokat is, például összegyűjtöttem az igei személyragok adatait is:

e1	146
e2	98
e3	1067
t1	9 !
t2	17
t3	102

Érdekesnek tűnt az igemódok és idők megoszlása a különböző személyekben. Míg a leggyakoribb egyes szám harmadik személyben a legtöbb ige múlt időben volt (770 az 1067-ből), ezek többsége tárgyas ragozásban (480 tárgyas 290 alanyi), addig a második leggyakoribb egyes szám elsőszemélyben a legtöbb ige jelen időben volt (77 a 146-ból), túlnyomórészt alanyi ragozásban (47 alanyi 30 tárgyas). Az egyes szám második személyű igék többsége felszólítómódban volt (43 a 98-ból), egyforma gyakorisággal alanyi és tárgyas ragozásban. A többes szám harmadik személyű igék megint csak túlnyomórészt múlt időben voltak.

Ha a névszói esetragok statisztikájára vetünk egy pillantást, szintén érdekes adatokat kaphatunk: körülbelül 2600 főnévből mintegy 700 volt tárgyesetben, vélhetőleg ugyanennyi alanyesetben (erre sajnos nem tudok pontos adatot, mivel az alanyesetet nem jelöljük, csak következtethetünk az egyéb esetvégződésekből). A többi esetragról csak egy tömör táblázat:

FOR	8 (ként)
TEM	0 (kor)
CAU	15 (ért)
TER	15 (ig)
DAT	174 (nak)
SUB	160 (ra)
DEL	25 (ról)
INE	123 (ban)
ELA	38 (ból)
ILL	86 (ba)
ADE	30 (nál)
ABL	36 (től)
INS	134 (val)
SOC	2 (stul)
FAC	7 (vá)
ALL	27 (hoz)
SUP	201 (on)

Ezekkel a vázlatos statisztikai adatokkal csupán azt szerettem volna illusztrálni, mi mindenre lehet használni egy elemzett korpuszt az elsődleges felhasználáson túl. Azt remélem, hogy ezek ötletet adnak a kutatóknak ahhoz, hogy egyéb adatokat gyűjtsenek korpuszunkból.

Végezetül egészen röviden szeretném ismertetni a morfológiai elemző programot, amelyet Prószéky Gábor tervei alapján készítettünk.

Az elemzést tőtárból kiindulva végezzük. Így ugyanis lehetővé vált, hogy minden esetben meg tudjuk adni a szótári szóalakot, akkor is, ha ez eltér a szótótól. A helyes elemzéshez a szófaj meghatározására is szükség van, ezt az információt is a tőtárból kapjuk. Képzett szavak és összetételek esetén, ha a szót nem találjuk meg a tőtárban, de az elemeit igen, a program felismeri a szótövek és képzők határát. Mivel azonban első lépésként mindig a leghosszabb balról illeszthető szótövet azonosítjuk, a képzett és összetett szavak egy részét a program megtalálja a tőtárban.

A homonimák, illetőleg homográfok helyes elemzését – egyelőre legalábbis – nem tűztük ki célul. Ezeket az utólagos ellenőrzéskor kell majd kiszűrni. A program ehhez annyi segítséget ad, hogy '^'-gal megjelöl minden többféleképpen elemezhető alakot, ha akarjuk ki is írja mindkét elemzést.

A tőtár egy DBASE adatbázis, amely mintegy 80.000 címszót tartalmaz, szófajköddel, homonimakóddal és tőalternánsokkal. A toldaléktár az összes lehetséges igei és névszói ragon és jelen kívül számos képzőt is tartalmaz. A ragokat és jeleket minden esetben "levágjuk" a szövegszóról (pontosabban bejelöljük a tő és a toldalékok határát),

a képzőket azonban csak akkor, ha a képzett forma nem fordult elő a tótárban. Az igeragokat – a hatékonyabb működés érdekében – egy tömbként kezeljük, azaz nem választjuk szét az időre, személyre, számra és módra utaló morfémákat. Az ún. kötőhangokat az egyszerűség kedvéért a toldalék részének tekintjük. A tótárban található "fiktív" alakokat is, például a *vá/vé* toldalékokat *á/é* alakban is tároljuk, azzal a megszorítással, hogy előtte kettős mássalhangzónak kell állnia, méghozzá úgy, hogy a kettős mássalhangzó második tagját elhagyva az elemzés folytatható legyen. (Ezt a program ellenőrzi, a toldaléktárban lévő kódot felhasználva.) Szintén fiktívek az *a/e/ja/je* változataként felvett *á/é/já/jé* alakok is, ezek után valamilyen ragnak kell következnie. A toldaléktárban minden egyes alakot külön rekordban tárolunk, ellátva a toldalék kódjával. Annak érdekében, hogy a toldalékokat jobbról balra illetve kereshessük, a toldalékokat a tergo formában is tároljuk, erre a mezőre van az adatbázis indexelve.

Az elemző program főbb lépései:

- Megvizsgáljuk, hogy a szövegszó nem azonos-e egy lexémával.
- Ha igen, kiírjuk a lexémát a szófajkóddal együtt.
- Ha nem találunk olyan lexémát a tótárban, amely az adott szövegszónak töve lehetne, az egész szövegszót kiírjuk, mellé "@" jelet írunk, hogy jelezzük, új szótőt, vagy hibás szót találtunk.
- Ha találtunk megfelelő tövet (amennyiben többet találtunk, kiválasztjuk a leghosszabbat), levágjuk a tövet a szövegszóról, a maradékot megpróbáljuk megkeresni a toldaléktárban. Ha az egész toldaléktömböt megtaláljuk, megvizsgáljuk, hogy ez a toldalék állhat-e a megtalált szótő után. Ha megfelelő toldalékokat találtunk, kiírjuk a szótövet, ezután a speciális zárójel-pár közé téve következnek a kódok, esetenként a lexéma, (amennyiben a szótő nem egyezik meg a lexémával,) majd a toldalékok és azok kódja.
- Ha nem találjuk meg a teljes toldaléktömböt a toldaléktárban, megkeressük a leghosszabb jobbról illeszthető toldalékokat, ezt levágjuk a toldaléktömből. Az ezután maradék toldalékokat tovább keressük a toldaléktárban azok között a toldalékok között, amelyek a már megtalált toldalék előtt elvileg előfordulhatnak. Ezt mindaddig ismételjük, míg a toldaléktömb hossza nem nulla. A megtalált toldalékkódokat közben gyűjtjük egy változóba. Amikor a toldaléktömb hossza nulla, megvizsgáljuk az eltárolt toldalékkódokat, hogy következhetnek-e a szótő után. Ha nem, előlről kezdjük az elemzést úgy, hogy másképpen próbáljuk felosztani a toldaléktömböt. Ha a megmaradt karaktersorozatot nem tudjuk toldalékként értelmezni, megvizsgáljuk, nem szótő-e. Ha így sem sikerül helyesen elemeznünk, megpróbálunk a tótárban másik lehetséges tövet keresni, és erre előlről kezdeni az elemzést. Sikertelen elemzési kísérlet esetén a teljes szövegszót írjuk ki, ""-gal.
- A program által előállított, "nyers", elemzett szövegfile-t átvizsgáljuk, a csillaggal, @-cal, ^-al megjelölt részekben beírjuk a helyes elemzést, a megfelelő szófaj- és homonimakódot. A szavakról eldöntjük, új lexémák-e, vagy esetleg egy már tárolt lexéma alakváltozatának tekintendők, és mint ilyenek veendők fel a tótárba. A megfelelő új lexémát mind a tótárba, mind az elemzett szövegfile-ba beírjuk. Esetenként előfordulhat, hogy az újnak látszó lexéma csupán rögzítési hiba eredménye, ilyenkor a hibát javítjuk és a helyes elemzést kézzel írjuk be. Végül az így előálló elemzett szövegfile-t egy lekérdező programmal a lexikográfusok számára hozzáférhetővé tesszük.

Bibliográfia:

- Hexendorf E. – Pajzs J.: Nyelvünk számítógépes nagyszótára. *Élet és Tudomány* 34. sz. 1064)
- Pajzs J.: Magyar számítógépes nagyszótár. *Computerworld – Számítástechnika* IV. évfolyam 28. szám 1989 július 8. p. 14.
- Kiss L. – Pajzs J.: A magyar irodalmi és köznyelv nagyszótára (1533-1990) *Magyar Nyelv* 1989. évf. 2. szám. p. 129-136.
- Pajzs J.: Számítógépes szótárak *Nyelvtudományi Közlemények* 89. kötet 1–2. szám Bp. 1987. p. 67-97.
- Pajzs J.: *Számítógép és lexikográfia* Doktori disszertáció Az MTA Nyelvtudományi Intézet kiadásában. Budapest 1990. 83 p.
- Pajzs J.: Creating a Historical Dictionary of Hungarian with the Aid of Computer T. *Magay – J. Zigány: BUDALEX '88 Proceedings* Akadémia Kiadó Budapest 1990. p. 559-563.
- Prószéky G.: *Számítógépes nyelvészet* SZÁMALK Budapest 1989.

T. MOLNÁR ISTVÁN

NYELVI STRUKTÚRÁK, ADATSZERKEZETEK

1. A számítástudomány úgy határozza meg az adatelem fogalmát, mint azt a legkisebb információegységet, amelyre még hivatkozni lehet, amellyel műveleteket (keresés, törlés, áthelyezés, módosítás, beszúrás stb.) lehet végezni. Az ilyen adatelemek általában nem izoláltan léteznek, hanem rendszerint valamilyen módon egymással is kapcsolatban, összefüggésben állnak. Lehet ez pl. egy egyszerű sorrendiség, vagy az adatelemek egymásra utalása, esetleg egyik elemnek a másikból történő levezethetősége. Az adathordozókon, a gépi memóriában végzett tárolásuk során ezért célszerű nem csupán az adatokat, hanem a közöttük fennálló összefüggést is megadni és rögzíteni. A számítástudomány valóban így is jár el, ennek eredményeként jönnek létre az ún. adatszerkezetek.

Jól tudjuk, hogy a nyelv különböző szintű információhordozó elemei (a fonémák, a morféma, a lexémák, a mondatok) is a legkülönbözőbb módon összefüggnek egymással, vagyis rendszereket, struktúrákat alkotnak. Ez a helyzet már önmagában is kínálja, hogy nyelvi anyagok számítógépes feldolgozása során a belső összefüggések, a nyelvi struktúrák leírása és tárolása is megtörténjék valamilyen adekvát számítógépes adatszerkezet formájában.

A nyelvi struktúrák és a számítógépes adatszerkezetek szerencsés egymásra találása azonban nem mindig valósul meg olyan mértékben, amennyire az hasznos és kívánatos lenne. A helyzet egyik nagyon is valószínűnek látszó oka, hogy a nyelvész, aki egy bizonyos mennyiségű és jellegű nyelvi anyag valamilyen gépi feldolgozására vállalkozik, kevésbé ismeri a számítástudományban már kidolgozott és bevált adatkezelési eljárásokat, míg vele el-

lentétben a számítástudományi szakember a sajátos nyelvi struktúrák felismerésében és leírásában rendelkezik teljesen érthető okokból kevesebb tapasztalattal és jártassággal. A két (egymástól gyakorta nem is oly nagyon!) eltérő gondolkodásmód és adatléírási eljárás minél többszöri egymásra találásához kívánunk itt némi segítséget nyújtani, bizonyos ötleteket adni azoknak, akik valamilyen céllal nyelvi anyagot szándékoznak számítógépen tárolni és feldolgozni.

A nyelvi struktúrák és a gépi adatszerkezetek közötti párhuzamok, megfelelések kereséséhez alapvetően két út kínálkozik. Az egyik, hogy a feldolgozandó nyelvi adathalmaz struktúráját választjuk kiindulási alapnak, s keressük a számítógépes kezeléshez az adott adathalmaz számára leginkább megfelelő gépi adatszerkezetet. A másik megközelítési mód a lehetséges számítógépes adatszerkezetekből indul ki, és azok ismeretében kínál lehetőségeket a különböző jellegű nyelvészeti munkák számára az adekvát adatszerkezet felismerésére és alkalmazására. Itt most ez utóbbit választjuk és két olyan, számítástechnikai körökben jól ismert és gyakran alkalmazott adatszerkezeti csoportra hívjuk fel a figyelmet, melyek közül az egyik gráfok, a másik pedig táblázatok néven ismeretes.

2. A "gráf" elnevezés közismert matematikai fogalmat jelöl. A számítástechnikai alkalmazása lehetővé teszi annak feltűntetését, hogy miképpen függnek össze egymással az egyes adatelemek. Ilyen tekintetben az ún. irányított gráfoké a vezető szerep. Segítségükkel a tárolt adatelemek egymásra következését, az egyes adatok elérési útját szokás megadni. Az irányított gráfok két jól ismert csoportját a lineáris adatszerkezetek, valamint a fák képezik.

2.1. Az emberi beszédről, akár írott, akár szóban elhangzó változatát vizsgáljuk, tudjuk, hogy lineáris jelenség: jeleknek időbeli vagy térbeli egymásutánisága. Egy beszédanyag gépi feldolgozása során a nyelvi jelsorozat a legtöbb esetben szintén lineárisan tárolódik a memóriában. A gépi munkák végzése közben az eredetileg szomszédos adatelemek a feldolgozás céljától füg-

gően olykor nagyon is messze kerülnek egymástól, más és más memóriacímen kerülnek tárolásra. Az eredeti sorrendet, az elemek beszédbeli linearitását, ha arra valami miatt később még szükségünk lehet, megőrizhetjük, mégpedig úgy, hogy ún. láncolt listába szervezzük az egymástól eltávolított és különböző helyen tárolt adatelemeket. Az ilyen adatszervezés az elemek tárolási helyére utaló mutatók alkalmazásával valósítható meg, miknek segítségével a már egyáltalán nem lineáris adathalmazt az eredeti sorrendiségnek megfelelően bármikor bejárhatjuk, vagy ha kell, rekonstruálhatjuk. A lista szervezése lehet kétirányú is, mely esetben bármely kiválasztott nyelvi elemnek akár a megelőzőjét, akár a rákövetkezőjét a mutatók segítségével bármikor könnyen elérhetjük, vagyis előre-hátra mozoghatunk, kereshetünk az adathalmazban. Néha célszerű úgy szervezni az adatláncot, hogy a keresés az utolsó elem bejárása után az elsőre lépjen vissza. Ez esetben ciklikus listával van dolgunk.

Gyakori eset, hogy egy-egy adatelem egyidejűleg több lineáris adatszerkezetnek is tagja. A számítástechnikában az ilyen többszörös beletartozás ábrázolására a mátrixok és a tömbök szolgálnak. Minthogy a nyelvi struktúrák elemeire általában jellemző a többszörös hovatartozás, a tömbök és a mátrixok alkalmazása az ilyen összefüggések gépi ábrázolására nagyon is kézenfekvő és gyakori. A lehetséges sok felhasználási mód közül itt most csupán egyre szeretnénk felhívni a figyelmet.

A számítástudomány az olyan mátrixot, amelyben nagyon sok az azonos (pl. üres) elem, hiányosan kitöltött mátrixnak nevezi. Az ilyen adatszerkezet gépi tárolására egy nagyon memóriatakarékos eljárást dolgoztak ki, minek lényege, hogy csak azok az adatelemek kapnak helyet a memóriában, amelyek különböznek a nagy számú azonos adattól. Az módszer jól alkalmazható a nyelvészetben is, pl. annak gépi nyilvántartására, hogy a szókészlet tagjaiból milyen kételemű szókapcsolatok alkothatók. Elvileg ugyanis egy nyelv n darab lexémájából n^2 darabszámú kételemű szó szerkezet alkotható. A nyelv grammatikai rendszere, valamint az egyes szavak jelentése és a keletkezett szókapcsolatok szemantikája ennél a mennyiségnél azonban csak jóval kevesebbet enged meg. Az "értvényes" szó szerkezetek száma ezért az elméletileg lehetséges

menyiségnek csak a töredéke. Az $n \times n$ méretű mátrixunkban nagyon sok lesz az üres hely, és csak kevés helyen lesz a kapcsolódás lehetőségére utaló (+) jelzés vagy valamilyen más kód, ami az érintett két szó összefüzdésének a megengedésén kívül esetleg a szószerkezet milyenségére, grammatikájára nézve is tartalmazhat valamiféle előírást, információt. Ilyen adatszerkezeti formában szervezve (nevezzük így!) a szókapcsolat-mátrixunk tárolása és alkalmazása memóriatakarékos lesz.

2.2. A gráfok másik fajtájáról, a fákról tudjuk, hogy azokat a nyelvészet is ismeri és alkalmazza. Gondoljunk csak a mondatstruktúrák ábrázolására!

A számítástudományban a fák értelmezése és használata azonban némileg más, mint a nyelvészetben, nem főleg ezért a nyelvészeknek egy kicsit a másik tudomány eljárásaira is odafigyelniük.

A számítástechnika a fáknek nevezett adatszerkezetek körében két csoportot különböztet meg, a bináris és a nem bináris fákat. A bináris fák esetében a "gyökérelemnek" nevezett adathoz következetesen minden esetben két "levélelem" tartozik, melyek bármelyike, esetleg mind a kettő is további levélelemek számára gyökérelem is lehet. A nem bináris fánál az egy gyökérelemhez tartozó levélelemek darabszáma nézve nincs semmi megkötés.

A fa jellegű adatszerkezetek tárolásával, feldolgozásával kapcsolatban minden esetben eldöntendő, meghatározandó egy fontos eljárás, az ún. bejárási stratégia. A számítástudomány három különböző bejárási stratégiát ismer, amelyeket preorder, inorder és postorder névvel jelöl. Részletesebb leírásukra terjedelmi okokból itt sajnos nem térhetünk ki. A különböző bejárási stratégiáknak van azonban egy közös vonása, történetesen az, hogy a gyökérelemek valamilyen műveletek kijelölését, operációkat, a levélelemek pedig operandusokat tartalmaznak. Ennek egy lehetséges nyelvészeti adaptációját a mondatstruktúrák leképezése kínálja, mikor is a végső levélelemek a nyelv terminális szimbólumai, vagyis a konkrét szóalakok, a gyökérelemek tartalmát pedig a közöttük fennálló grammatikai viszony egy elvégzendő operációként történő megadása képezi. Ez utóbbi olykor akár függvényként

is megfogalmazható. Megfelelő bejárási stratégia mellett egy ilyen leképezés egyaránt segítségére lehet mind a gépi beszéd-analízisnek, mind pedig a szitézisnek.

3. Sajátos adatszerkezetek a táblázatok. "Argumentumnak" és "értéknek" nevezett adatelem-párok alkotják, közöttük semmiféle függvénykapcsolat nincs, az egyik a másikból ki nem számítható, le nem vezethető. Az egyes adatok elérésére (megtalálására, kiolvasására, beírására) a számítástudományban különböző, jól kidolgozott eljárások állnak rendelkezésre. Néhány legismertebb ezek közül az indexelés, az altáblák alkalmazása, a felezési algoritmus, a leképező függvények használata. A táblázatokkal végzendő műveleteket megkönnyíti és meggyorsítja, ha a táblázatok rendezettek. Ez a rendezettség lehet argumentum vagy érték szerinti, mint ahogy a keresés is történhet az egyik vagy a másik adatból kiindulva.

A számítógépes adatszerkezetek szemszögéből nézve minden többnyelvű szótár tulajdonképpen táblázat, mégpedig olyan, amely a forrásnyelvi szavak ábécé szerinti sorrendje, vagyis argumentum alapján van rendezve. Az ún. szótárkifordítás művelete ilyen szempontból nem más, mint egy argumentumok szerint rendezett táblázatnak értékek alapján rendezetté történő átalakítása.

Az egyre inkább terjedő gépi szótárak megalkotását, kezelését, a velük kapcsolatos bármilyen munkát is jelentősen segítheti, ha ismerjük és alkalmazzuk a számítástudománynak a táblázatok létrehozására kidolgozott eljárásait.

4. A vizsgált nyelvi struktúra, a számítógépen kezelendő nyelvi anyag az esetek jelentős részében sokkal bonyolultabb annál, mintsem hogy egyetlen adatszerkezeti típussal le lehetne írni. Nem is egyszer a gráfok és a táblázatok valamilyen sajátos együttes alkalmazásával lehet csak adekvátan ábrázolni a vizsgált beszédanyag belső összefüggéseit. Egy soknyelvű terminológiai szótár gépi megalkotása minden bizonnyal igényelni fogja a táblázatok mint adatszerkezetek alkalmazását, de az egyik nyelvről a másik nyelvre történő lépéssorozat megvalósításához már az egy- vagy kétirányú láncolt lista alkalmazása tűnik meg-

felelőbbnek. Nincs azonban kizárva a nem bináris fa típusú adatszerkezetekben történő elrendezés lehetősége sem. Megfelelően alkalmazott mutatók (pointerek) segítségével pedig meglehetősen gyors és eredményes keresési stratégiákat is ki lehet alakítani.

5. Az elmondottakhoz, amelyek nyilvánvalóan még további pontosításokat, a részleteket is érintő átgondolásokat igényelnek, záró gondolatként itt annak megemlítése kívánczik, hogy a nyelv nagyon is bonyolult struktúrális jelenség, ezért felépítését teljes egészében számítógépen ábrázolni és kezelni még ma is nagyon nehéz, szinte megoldhatatlan feladatnak látszik. Ez azonban nem mentesítheti a számítógépes nyelvészetet azon feladatvállalási kötelezettség alól, hogy minél több, kisebb vagy nagyobb részprobléma megoldására már most is törekednie kell. Ezzel a nem titkolt szándékkal próbált ez az írás is néhány szükségesnek látszó lépést a távolabbi cél elérése érdekében megtenni.

KLAUDY KINGA

MERRE TART MA A FORDÍTÁSTUDOMÁNY?

Napjaink fordítástudományáról - paradox módon - egyaránt elmondható az is, hogy válságban van, az is, hogy virágzik.

Először a válságról. A nyelvészeti fordításelmélet keletkezése után azonnal látványos eredményeket ért el. A fordításról való gondolkodásban annyira új volt a XX. század második felében megjelenő nyelvészeti megközelítés, hogy századunk ötvenes és hatvanas éveire a kutatások gyors elterjedése és az eredmények gyors felhalmozódása volt jellemző.

Az újdonságot az a felfedezés jelentette, hogy emögött a látszólag intuitíven zajló, több választási lehetőséget megengedő, tehát tipikusan alkotó jellegű tevékenység mögött törvényszerűségek húzódnak, s ezek a nyelvészet eszközeivel, fogalmi apparátusával leírhatók, megragadhatók, magyarázhatók.

Lehet, hogy a fordító úgy fordít, ahogy a madarak énekelnek, de a kutató tudja, hogy a fordító emitt egy kötelező grammatikai átváltási műveletet hajtott végre, amott pedig egy variatív lexikai megfeleltetést végzett.

Kezdetben úgy tűnt, hogy mindazok az eredmények, amelyeket a kontrasztív nyelvészet a hatvanas-hetvenes években elért szinte közvetlenül hasznosíthatók a fordításkutatásban. Gondoljunk csak az ilyen látványosan kidolgozható fordításelméleti témákra, mint az egyik nyelvben hiányzó és a másik nyelvben meglévő grammatikai kategóriák okozta bonyodalmak (pl. névelő megléte az egyik és hiánya a másik nyelvben, szenvedő szerkezet gyakori használata az egyik és korlátozott használata a másik nyelvben). S itt a fordításkutatás is óriási nyersanyagot adott a kontrasztív nyelvészet számára, hiszen például egy névelős nyelvről egy névelőtlen nyelvre fordítva a fordításkutatás az empirikus megfeleltetések

olyan hatalmas tárházát hozza felszínre, ami más módszerrel elképzelhetetlen.

S bár az egyes nyelvpárok fordítói szempontú egybevetésének feladata még koránt sincs elvégezve, a hetvenes években felmerült az elégedetlenség a kontrasztív nyelvészeti megközelítéssel szemben, mely úgymond túlságosan leegyszerűsíti a fordítás folyamatát.

Ugyancsak felmerült az elégedetlenség azzal a kutatási módszerrel szemben is, mely a két nyelv, a forrásnyelv és a célnyelv rendszerének egybevetése alapján kíván következtetéseket levonni a fordítás folyamatára vonatkozóan, és eltereli a figyelmet a szöveg egészéről, pedig a fordító mindig a szöveget tartja szem előtt, mindig szövegszinten választ még a látszólag legegyszerűbb lexikai behelyettesítések esetében is. Kézenfekvő volt tehát a "Vissza a szöveghez!" követelés a fordításelméletben, mely szerencsésen egybeesett a szövegnyelvészeti kutatások világméretű kibontakozásával.

Az elégedetlenség másik célpontja az ún. általános fordításelmélet volt, a moszkvai és a lipcsei iskola által kidolgozott absztrakt modellek a fordítás folyamatáról. A moszkvai és a lipcsei iskola bírálói szerint az absztrakt modelleknek semmi közük a fordítás valódi folyamatához, a fordításelméletnek az absztrakt modellek kidolgozása helyett a fordító személyiségét és a fordítás folyamatában egymással szembekerülő két szociokulturális háttér összeütközésének problémáit kell vizsgálni.

Tehát a fordítási folyamat négy tényezője a nyelv, a szöveg, a fordító és a kultúra közül az utóbbi háromra kerül a hangsúly, és a kontrasztív nyelvészeti megközelítés helyett a szövegnyelvészeti, a pszicholingvisztikai és a szociolingvisztikai megközelítés igénye merül fel.

Ezzel azonban a válság ill. a megtorpanás is bekövetkezik. Ez utóbbi területeken ugyanis nem lehet olyan gyors és látványos eredményeket elérni.

Nézzük például azt a követelményt, hogy a fordító személyiségét kell előtérbe helyezni, magát a fordítói tevékenységet kell

vizsgálni, azt, hogy mi történik a fordító fejében (pszicholingvisztikai megközelítés), és nem a forrásnyelv és a célnyelv rendszerének vagy a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegeknek egybevetése alapján kell következtetéseket levonni a fordítás folyamatára vonatkozóan. Ezt deklarálni könnyű, de megvalósítani nehéz. Hogyan lehet a fordítót tevékenysége közben vizsgálni? A fejét szétszedni nem lehet, csak a bemenő és a kijövő adatok alapján következtethetünk arra, hogy mi megy benne végbe. Illetve valamit mégiscsak lehetett csinálni. Finn kutatók megpróbálták számítógéppel rögzíteni a fordítás folyamatának időbeli lezajlását, a forrásnyelvi szöveg elolvasására, értelmezésére szánt időt, az ismeretlen szavak megkeresését a szótárban, a célnyelvi szöveg első megformálásától a végső megformáláshoz vezető utat, a többszöri nekifutást egy-egy mondatnak, a pályamódosításokat stb. (Tommola, J.: Translation as a psycholinguistic process. Translation Studies in Scandinavia, Lund 1986). Ugyancsak ilyen "introspekciós folyamatkutatási" vizsgálatokat végez Németországban Krings és kutatócsoportja, bár ők elsősorban nyelvtanulók és nem hivatásos fordítók fordítói tevékenységét vizsgálják (Krings, H.P. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht? Tübingen: Narr 1986.).

Ha elfogadjuk azt, hogy a "félkész" fordítások elemzése közelebb vihet a fordítás folyamatának megértéséhez, különösen jól használható a szinkrontolmácsok szövegének rögzítése, mely a nyomtatásban megjelent sokszor átnézett, javított, szerkesztett írott fordításoknál fésületlenebb, nyersebb szöveg. A szinkrontolmács az idő szorításában nem tud végigmenni a forrásnyelvi formától a célnyelvi formáig vezető úton, sokszor beéri köztes megoldásokkal, egy sajátos "átmeneti" nyelvet alkot, mely egyaránt tükrözi a forrásnyelv és a célnyelv sajátosságait. Néhány példa: a fordításelmélet egyik fontos témája a fordítás egységének (unit of translation, jegyinyica perevoda) kijelölése, mely természetesen általában hosszabb egy szónál, de rövidebb egy mondatnál. A szinkrontolmácsok szövegét elemezve a lassú beszéd és a hadaró beszéd váltakozása jó támpontot ad a fordítási

egységek kijelöléséhez. A fordításelemélet másik érdekes témája a redundáns elemek szerepe a megértésben, és a megértéshez minimálisan szükséges kötelező redundancia mértéke szintén jól kutatható a szinkrontolmácsok szövegében. Hozzá kell tennünk, hogy rendkívül fáradtságos munkával, ezért kevés még egyelőre az ilyen jellegű kutatások száma.

Folytatva azt a gondolatot, hogy a könnyen elérhető, látványos eredmények kora lejárt, ki kell térnünk a fordításelemélet és a szövegnyelvészet kapcsolatára. A fordításkutatás szövegnyelvészeti megközelítésének két iránya van. Az egyik, a belső megközelítés, a szövegek belső szerveződésének a fordításra gyakorolt hatását kutatja, a másik, a külső megközelítés, az egyes szöveg-típusok fordítási problémáit vizsgálja.

Az első kutatási irány hozott eddig több eredményt. A szövegkoherencia biztosítását szolgáló eszközök (anafora, deixis, katafora, névmásítás, nomináció, topic-comment szerkezet stb.) nyelvenkénti különbségei jól kimutathatóan hatnak a fordítás folyamatára, s a szövegkoherencia célnyelvi újrateremtésének igénye sok korábban fakultatívnak tartott átváltási műveletre ad magyarázatot.

A másik irány a szövegtípusok felől való megközelítés fáradtságosabb. Sonja Tirkkonen-Condit finn kutató például az argumentatív szövegek fordításáról szóló könyvében több száz oldalt szentel az ún. "argumentatív" szövegtípus fordítástól független leírásának mielőtt néhány óvatos általánosítás megfogalmazására vállalkozna e szövegtípus fordítási problémáiról. (Tirkkonen-Condit, S. *Argumentative Text Structure and Translation*. Jyväskylä. 1985)

A fordításelemélet harmadik "segédtudományától" a szociolingvisztikától, szintén csak a jövőben várhatunk releváns eredményeket. A szociolingvisztikai megközelítés egyelőre kimerül az "ekvivalens nélküli lexika" más terminussal a "reáliák" vagy "kulturszavak" fordítási problémáinak leírásában, egész művek fordításán következetesen végigvitt szociolingvisztikai elemzéssel egyelőre még nem találkozhatunk. Hogy csak egy példát emlit-

sünk: egy tegezést és magázást nem megkülönböztető nyelvről (pl. angol) egy tegezést és magázást megkülönböztető nyelvre fordítani (pl. magyar) olyan "szociolingvisztikai kísérletnek" tekinthető, melynek elemzése egyaránt gazdagíthatná a fordításelméletet és a szociolingvisztikát.

A fent említett új elemzési szempontok felmerülése miatti "megtorpanás" ellenére, a fordítástudományban pezsgő nemzetközi tudományos élet zajlik. Az utóbbi években több kitűnő monográfia jelent meg (Larson 1985, Malone 1988, Newmark 1988, Larson 1985, Snell Hornby 1988). A nagy fordítóegyesületek rendszeres konferenciái (FIT, ATA stb) mellett szinte minden hónapra jut egy-egy nemzetközi konzultáció, értekezéslet, kerekasztalbeszélgetés a világ minden táján. A régi folyóiratok (Babel, Meta) mellett újak jelennek meg (Target, TTR, Transet). Ez utóbbi, mely Tel Avivban jelenik meg Gideon Toury szerkesztésében, teljes egészében tájékoztató jellegű új könyvekről, folyóiratokról, konferenciákról, szemináriumokról, új fordítói tanszékek alakulásáról, fordítói ösztöndíjakról tájékoztat kéthavonta.

És végezetül néhány új fordítástudományi könyv, folyóirat, konferenciakiadvány címe és adatai:

Melléklet Klaudy Kinga: "Merre tart ma a fordítástudomány" című előadásához

Monográfiák, cikkgyűjtemények:

- Bassnet-McGuire, Susan: Translation Studies. Routledge: Chapman Hall. 1981.
Snell-Hornby, Mary: Translation Studies: An integrated approach. Amsterdam: Benjamins. 1988.
Larson, Mildred: Meaning-Based Translation. A Guide to Cross-Language Equivalence. Summer Institute of Linguistics: UPA. 1985.
Newmark, Peter: A Textbook of Translation. New-York-London: Prentice Hall. 1988.
Malone, Joseph H.: The Science of Linguistics in the Art of Translation. Albany: SUNY Press 1988.
House, J. - Blum-Kulka, S.(eds): Interlingual and Intercultural Communication. Tübingen: Gunther Narr. 1986.
Hatim, B. - Mason, I.: Discourse and the Translator. London-New York: Longman 1990.

Konferenciakiadványok:

- ATA - American Translators Association. "Silver Tongues" Proceedings of the 25-th Annual Conference of ATA ed. by Patricia Newman, Medford: Learned info. 1984.
"Language at work" Proc. of the 26-th Annual Conference of ATA ed. by Patricia Newman, Medford: Learned info. 1985. etc.
FIT - International Federation of Translators. Proceedings of the 8-th World Congress of FIT Montreal 1977. ed. by Paul Horquelin CTIC: Montreal 1977.
Proceedings of the 9-th World Congress of FIT Warsaw. 1981. etc.

Folyóiratok:

- BABEL International Journal of Translation. Official Organ of the FIT. Amsterdam: John Benjamins.
TARGET International Journal of Translation Studies ed. by Gideon Toury and Jose Lambert, Amsterdam: John Benjamins.
META Journal des Traducteurs ed. by Andre Clas .Montreal: Les Presses de l'Université.
TTR Traduction, Terminologie, Rédaction. ed. by Annie Brisset. Montreal: Concordia.
TRANSST An International Newsletter of Translation Studies. ed. by Gideon Toury. Editorial adress: TRANSST, Tel Aviv University, P.O. Box 39085, Tel Aviv Israel.

BENDIK JÓZSEF

KONFERENCIÁN - ANGOLUL

Az utóbbi évek gazdasági, politikai fejleményei a nemzetközi konferencia-forgalomra is hatással voltak. Nő a konferenciák száma, bővül témakörük, változatosabb a szervezők és a résztvevők összetétele.

Ugyanakkor, a szervezők takarékosági törekvései miatt a konferencia-munkanyelvek választéka szűkül. Egyre gyakrabban rendeznek angol nyelvű konferenciákat, tolmácsolás nélkül. Nő az angol és a szervező ország nemzeti nyelvén tartott tanácskozások aránya. Az ENSZ, az európai szervezetek is két-három munkanyelvet használnak, ezek egyike az angol.

Következésképpen, a nemzetközi tanácskozásokon egyre tágabb földrajzi és szakmai környezetből származó résztvevők kommunikálnak angolul. Szónoki teljesítményük lexikai, tartalmi aspektusait behatárolja az adott konferencia témaköre, a szövegszerkezeti, grammatikai megformáltság a szónok tudásszintjén múlik, ami az EFL és az ESP térhódítása miatt egyre megbízhatóbb.

Azzal, viszont, továbbra is kevesen törődnek, hogy a beszédek, előadások, hozzászólások hangtani és beszédprozódiai jellemzői megfeleljenek valamilyen normának. A résztvevők többsége nem rendelkezik beszédtechnikai ismeretekkel még az anyanyelvén sem, az angol nyelvoktatás keretében kevés idő jut a kiejtésre és az intonációra.

Mindebből a nemzetközi konferenciákon kétféle nehézség adódik: a különböző földrajzi tájakról származó résztvevők megértése, valamint a magyarajkuak angol szónoki teljesítményének alacsony színvonala.

1990 decemberében a KULTURINNOV vállalat Budapesten száz órá

angol, szónoki beszédképessé- fejlesztő tanfolyamot indított. Hét hallgató jelentkezett, mindannyian rendelkeztek felső-, vagy középfokú nyelvvizsgával.

Az alábbiakban a tanfolyam egyes célkitűzéseinek elérésére alkalmazott módszerek, gyakorlatok összefoglalására kerül sor.

1. A brit (Standard English) fonémák képzése, kiejtése

Első lépésként a hallgatók elsajátították az IPA által elfogadott, valamint a Webster szótárakban alkalmazott fonetikai átírási jeleket. Az IPA-írást szemléltetőbbnek találták, így ezt alkalmazták leginkább. A fonémák gyakorlása a mássalhangzókkal kezdődött. A hangok képzését a tanár az artikulációs szervek elhelyezkedését szemléltető ábrákkal segítette, kiemelve az angol és a hasonló magyar fonémák közötti különbségeket.

2. Az alapvető lejtésformák (intonémák) képzése

A hallgatók megismerkedtek az alapvető intonációs eszközökkel: a hangmagassággal, a hangsúllyal, az időtartammal, a lebegő, emelkedő, ereszkedő és összetett dallamokkal. A magánhangzók elsajátítása után, azokat különböző dallamokkal kombinálva gyakorolták.

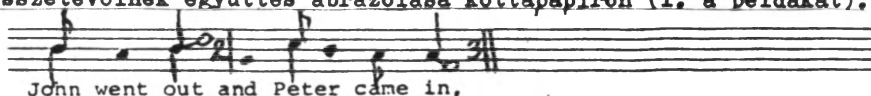
3. A fonémák módosulása a beszéd folyamatban

A hangkapcsolás gyakorlásában fontos szerepet kapott a különböző angol szótagok szembeállítás (pld.: pay-ape, tea-eat), valamint a magyar-angol szó párok (pld.: Peti-petty, pap, pop-pop, tenisz-tennis, tíz-tease). A magyar és az angol hangok közötti különbségek érzékeltetését, az angol magánhangzók helyes hangsúlytalan kiejtését elősegítette a magyar szavak, mondókák "angolos" fonetikai átírása és kiejtése, pld.:

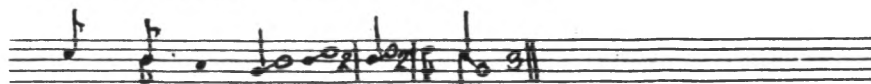
Répa, retek, mogoró.... [paɪpa ʔetək mɒdʒəʔou]

4. Az angol beszédritmus és hanglejtés

A hangerő és a hangmagasság változásának észlelését, gyakorlását megkönnyítette a "beszédkottázás": az intonáció különböző összetevőinek együttes ábrázolása kottapapíron (l. a példákat).



John went out and Peter came in.



Would you like sherry, gin or beer?

A beszédritmust a hallgatók "rap"-mondókák és metronóm segítségével gyakorolták. A beszédkotta lehetővé tette a különböző összetett (lebegő-ereszkedő, ereszkedő-emelkedő, emelkedő-ereszkedő-emelkedő, stb.) dallamok, hangközök ábrázolását és gyakorlását. Hasznosnak bizonyult a hallgatók egyéni hangköz- és dallamskáláinak kialakítása és drillezése.

A tanfolyam elején a hallgatók nem tudtak helyesen felolvasni ismeretlen szövegeket, mivel nem ismerték a beszédhangok írásmódjait, a szóhangsúly és a szavak szerkezeti felépítése közötti összefüggéseket, a tétel- és a mondathangsúly szabályait. A megértést zavaró hibák kiküszöbölését a tanár kiejtési táblázatokkal próbálta elősegíteni. Ime az "a"-betű és kombinációinak kiejtésmódjai:

SZABAB	FEDETT	"r"-ELŐTT	"re"-ELŐTT	2+SZ.T.	HANGSÚLYTALAN
<u>fate</u> [eɪ]	<u>fat</u> [æ]	<u>far</u> [ɑ:]	<u>fare</u> [eə]	<u>family</u> [æ]	<u>fatal</u> , [ə], [ɪ]
<u>relate</u>	<u>gander</u>	<u>hard</u>	<u>careful</u>	<u>camera</u>	(ate, -ace, -age)
Kivételek:		<u>regard</u>	<u>barefoot</u>	<u>national</u>	<u>private</u> , <u>terrace</u>
<u>have</u>	<u>hated</u>	<u>starve</u>	<u>shared</u>	<u>navigate</u>	<u>image</u> , <u>luggage</u>
<u>ate</u>	<u>acre</u>	<u>cigar</u>	<u>rarely</u>	<u>fanatic</u>	
[æ]	[eɪ]	<u>charge</u>	<u>mare</u>		

BETŰKOMBINÁCIÓK

~A (szó végén) = [ɑ:] papa, bra, spa, ma ABL- (hangsúlyos) = [eɪ] table, cable, fable ~AH = [ɑ:] hurrah, Ahmed ~AI/AY = [eɪ] play, wait, traitor kivétel: said, plaid ~AIR = [eə] fair, despair	ANG-, ASP-, APR- = [eɪ] angel, taste, apron ~AL, ALL = [ɔ:l] salt, fall, ball k: fallacy, fallow, balcony = [æ] ALK, AIM = [ɔ:k], [ɔ:m] talk, balm, chalk k: calm, palm, half, psalm = [ɑ:m] ~ANCE, ~ANT, ~ASS, ~AMP, ~AMB = [ɑ:], [æ] chance, chant, class, example ~AU, ~AW = [ɔ:] pause, auto, law, straw
---	---

Táblázat készült a szóhangsúlyt-módosító "erős" toldalékok gyakorlásához is.

A tételhangsúlyozás elsajátítását segítette a funkciószavak erős és gyenge alakjainak, az intonációs kiemelés módzatainak gyakorlása.

A különböző nemzetiségek angolságának megértését rádió és TV műsorok hang- és videofelvételeinek elemzésével gyakorolták a hallgatók.

A tanfolyam fő célja a konferenciabeszéd megformálásának elsajátítása volt. A hallgatók különböző szintű UNESCO-konferenciákon elhangzott beszédek szövegeivel és hangfelvételeivel ismerkedtek. Beszédkottázással rögzítették és gyakorolták a különböző kommunikációs szándékokat (tájékoztatás, befolyásolás, nyitás, lezárás) és hatásokat (kiemelés, szembeállítás, felsorolás). Külön figyelmet fordítottak a bizonytalanságról, ingerültségről, érdektelenségről árulkodó intonációs jelzések kiszűrésére.

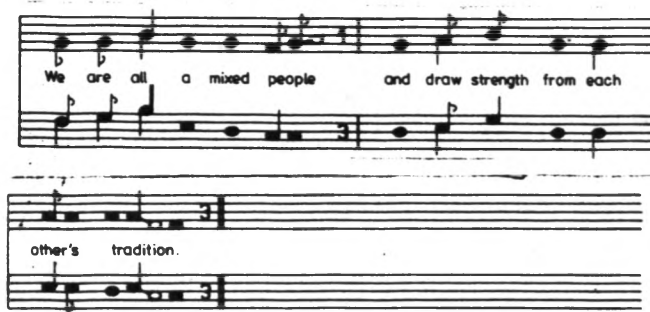
A tanfolyam során a hallgatók az alábbi tananyagokat használták:

Bendik, J.: "A konferenciabeszéd prozódiaja", Nyelvtudományi Közlemények, 1989, Budapest, Akadémiai Kiadó.

Kovács, J., Siptár P.: "Angolra hangolva", Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

Cook, V.: "Using English Intonation", hangkazetta.

Íme egy példa a kiemelés hatásának gyakorlásához. A felső kottasor a "semleges" felolvasás, az alsó a konferenciabeszéd intonálását ábrázolja.



BOHÁKNÉ SZABARI KRISZTINA

FORDÍTÁS ÉS TOLMÁCSOLÁS - ELMÉLET ÉS GYAKORLAT
MAGYARORSZÁGON

A fordításnak és tolmácsolásnak növekvő jelentőségét ma már széles körben elismerik, bár a nyelvi közvetítői (traduktori) szakma elismertsége a gyakorlatban még messze nem éri el a fejlett nyugati országokra jellemző szintet. Úgy vélem, feltétlenül szükség lenne végre Magyarországon is a téma komplex módon való kezelésére, azaz a fordítás és szakfordítás elméleti, gyakorlati és didaktikai aspektusainak mint egy és ugyanannak a rendszernek részeként való értelmezésére, amelynek végső célja ill. funkciója az egyes nyelvek képviselői közötti zavartalan kommunikáció biztosítása.

Ha a traduktológiának a nyelvtudományban betöltött helyét vizsgáljuk, a kép messze nem mentes problémáktól és ellentmondásoktól. Magának a diszciplinának a megnevezése sem egyértelmű, sokan fordításelméletről beszélnek csupán és csak az írásbeli fordítói tevékenységet tartják méltónak az elméleti kutatás céljaira. A traduktológia elnevezés integrálja a két tevékenységet és jelzi azt is, hogy a fordítás- és tolmácsolástan mint önálló diszciplína is értelmezhető. A szakirodalomban széles körű vita folyik arról, mennyiben tekinthető a traduktológia az alkalmazott nyelvészet egyik ágának, milyen módon kapcsolódik a pszichológiához, a szociológiához és a kommunikációelmülethez. Attól függően, hogy melyik iskola mit tart fontosnak, az ekvivalenciát, amelynek elérése a fordítási- és tolmácsvetékenység célja, különböző jelzőkkel látják el és kommunikatív, alaktani, szintaktikai, stilisztikai stb. ekvivalenciáról beszélnek. Szoros összefüggés van a szaknyelv-kutatás és a traduktológia között is, a külgazdasági szaknyelv vonatkozásában pl. Dr. Pongrácz Judit kandidátusi értekezése szolgáltat erre kiváló anyagot.

Több elméleti szakember az aktuális tagolás oldaláról közelíti meg és elemzi a fordítói munkát, azt vizsgálva, hogyan változnak meg a fordítás során az egyes nyelvi grammatikai és szemantikai struktúrák. Klaudy Kingának van számos dolgozata erről a témáról orosz-magyar összehasonlításban. Az utóbbi időben egyre divatosabbá válnak a fordítói és tolmácsolói tevékenység megfigyelésén alapuló elemzések. Érdekes előadást hallottam ebben a témakörben az ez évben Bécsben megtartott "Translationsgipfel" konferencián, amelyen Németország, Ausztria, és Finnország fordító- és tolmácsolóképző intézeteinek képviselői vettek részt. Hans Höning (Germersheim) és Paul Kussmaul (Saarbrücken) közös előadásban számoltak be egy kutatásról, amelynek során két fordítóval fordítottak egy szöveget, arra kérve őket, hogy az alkotás közbeni gondolataikat mondják magukra. A felvett anyag elemzése során négy fázist különböztettek meg, amely közül kettő, az asszociáció és a célzott intuición a tudatilag nem kontrollált fázisokat alkotják. Ezután következik a döntési szakasz ill. a különböző keresési stratégiák alkalmazása. A végső következtetés az kell, hogy legyen, hogy a fordítás és tolmácsolás mindenképpen heurisztikus tevékenység és bármilyen tiszteletreméltó a fordítás és tolmácsolás közben lejátszódó mentális folyamatok kutatása, gyakorlati célokra elsősorban azok a kutatások alkalmasak, amelyek a tudatilag ellenőrizetlenül produkált fordítói megoldások tudatos ellenőrzését, elemzését, helyettesítését célozzák meg. Ez azonban mindenképpen csak viszonylagos lehet, hiszen a fordítás "alapminőségét" az intuitív, inkognitív, tudatilag nem ellenőrzött szinten kialakult megoldások némileg determinálják.

Ha ezt a gondolatmenetet tovább visszük, arra a következtetésre juthatunk, hogy a szinkrontolmacsolás szintjén létrejött megoldás felel meg ennek az inkognitív szintnek, tehát a szinkrontolmacsolás nem megtanulható, az ember vagy tudja vagy nem. Ez a felfogás mindenképpen téves, mert véleményem szerint a szinkrontolmacsolás is ellenőriz, csak sokkal gyorsabban, a másodperc töredékei alatt vizsgálja felül az intuitív szinten jelentkező megoldást. A viszonylagosság tehát itt is érvényes.

Ha megnézzük a fordítás és tolmácsolás gyakorlatát Magyarországon, azt látjuk, hogy a gyakorlati munkát a legkülönbözőbb

végzettségű, műveltségű és nyelvtudású emberek végzik és nagyon kevesen vannak közöttük olyanok, akik ezt intézményes keretek között tanulták. Nem is lehet ez másként, hiszen Magyarországon még meglehetősen kialakulatlan a szakfordító- és tolmácsképzés és hiányzik egy 8-10 szemeszteres képzési rendszer, ahogyan ez a nyugati országokban már kialakult. Az idő azonban sürget és veszteség nélkül nem igen halogatható tovább nálunk sem a fordító- és tolmácsképzés megoldása. Az okokat főlegesen felsorolni, Magyarország EKG-orientációja, az egyre szorosabbá váló gazdasági kapcsolatok óhatatlanul felgyorsítják a nemzetközi kommunikációt.

A legfontosabb feladat tehát ma a fordító- és tolmácsképzés didaktikájának a kidolgozása, szem előtt tartva természetesen a diszciplína előbb említett viszonylagosságát. A fordítót és tolmácsot a jelenlegi magyarországi helyzet alapján a gyakorlat teszi. Ez rendjén is van, de ezt a gyakorlatot mindenképpen didaktikussá kell tenni. Az országismeret, a stilisztika, a retorika, a terminológia stb. nagyban hozzá tudnak járulni ahhoz, hogy egyre jobb megoldás szülessen az inkognitív munkafázisban. A legnagyobb probléma jelenleg a gyakorlati képzésben az oktatók hiánya. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Csoportjában igyekszünk a fenti követelményeknek megfelelő képzést biztosítani, munkánkban azonban jobban szeretnénk ún. trénerekre támaszkodni, akik mint a szakfordítói és tolmácsszakma legjelesebb képviselői készek ismereteik és gyakorlati tapasztalataik didaktikus rendszerezésére és továbbadására. Erre sajnos a gyakorlatban még csak ritkán van példa.

Dolgozatomban igyekeztem a témát elméleti, gyakorlati és didaktikai szempontból körüljárni, természetesen nagyon leegyszerűsítve, árnyaltabb körülhatárolásra ilyen keretek között nincs mód. Céлом azonban az volt, hogy bemutassam a traduktológia átfogó rendszer jellegét, amely csak úgy művelhető a mai követelményeknek megfelelően, ha az elméleti és gyakorlati szakemberek között szorosabb együttműködés valósul meg a most kialakítandó képzési helyeken. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Csoportja eddigi tapasztalatait felhasználva megfelelő központi magja lehetne ennek a képzésnek, de természetesen a szakfordítói képzést a szakirányú egyetemeken is célszerű lenne bevezetni ill. továbbfejleszteni.

GERGELYI MIHÁLY

NEM CÉL HANEM ESZKÖZ

GONDOLATOK AZ ALKALMAZOTT FORDÍTÁSRÓL A NYELVOKTATÁSBAN

Eszmefuttatásom első részében a szerző-fordító-cimzett összefüggéssel foglalkoznék, majd az ebből létrehozott megálgapításokat vonatkoztatnám a nyelvoktatásra a második részben.

Minden szövegnek van valamilyen szerzője és valamilyen címzettje. Ha mindkettő ugyanazon nyelvi közösséghez tartozik, akkor a kommunikáció adekvát és közvetlen. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben nincs szükség közvetítőre azaz fordítóra. Ha ez a harmónia megbomlik - mert megbomolhat, hiszen a szerző állandó, a címzett pedig változó elem -, akkor a szövegkommunikáció inadekváttá válik, közbeiktatódik a fordító, a közvetítő. Tekintsünk el a "levelezés" eseteitől, ahol a nyelvi közegek különbözőségéből adódó inadekvációt másodlagossá teszi a szakmai, eszmei, stb. közeg azonosságának az adekvációja. A lényeg tehát az, hogy a fordító munkája nem feloldja, hanem létrehozza az inadekvát kommunikációt.

Státusát illetően, a fordító az eredeti szöveg inadekvát - és privilegizált - címzettje, akit az általa létrehozott fordítás másodfoku szerzővé avat, és mint ilyen - tudván címzettjét - adekvát kommunikációt hoz létre.

Ennek a fából vaskarika-készítésnek módjáról, technikájáról, minőségéről és egyebekről számos, érdekesebbnél érdekesebb művet irtak és irnak, de azon a tényen, hogy a fordítás önkény - mint minden alkotó tevékenység - semmi nem képes változtatni. Ettől öröközld téma a fordítói deontológia, ezen kaphatnak hajba kritikusok és ezzel gyötrődnek/gyötretnek a nyelvtanárok is.

Mert, tetszik vagy nem tetszik, a fordítás részét képezi nálunk a nyelvoktatásnak. Nálunk, mondom, mert nekünk kell megtanulnunk angolul, franciául, németül és nem megfordítva. Kis

nemzet vagyunk, kis nyelvet beszélünk, irunk; nekünk kell lefordítanunk magyarra azt, amit angolul, franciául, németül irnak, és nekünk kell lefordítanunk azt, amit magyarul irunk, ha szeretnénk, hogy angolok, franciák, németek olvassanak minket. Ez a mi ügyünk, a mi gondunk, amivel a nyugati nyelvkönyvek és módszerek nem foglalkozhatnak és nem is foglalkoznak könnyen belátható okokból. A nyugati, többnyire jól kidolgozott, módszerek tartalmazzák azokat a nyelvi ismereteket, amelyek ott fontosak, tehát számunkra is, itt is azok. Nem tartalmaznak viszont számos olyan elemet és módot, amely számunkra nagyon fontos ahhoz, hogy magunkévá tegyük a célnyelvet. Ide tartozik, egyebek között, a fordítás, amely olyan kontrasztív jelenségeket hoz felszínre, amelyek nélkül szegényebb lenne a nyelvtanítás. Ha fentebb a fordítást általában önkénynek tituláltam, most azt is meg kell állapítanom róla, hogy a nyelvtanulásban még kényszer is a világosan elfoglalt helyünk vagyis a nagy nyelvekhez való viszonyulásunk okán.

Félreértések elkerülése végett szögezzük le, hogy a nyelvtanár nem fordítást, hanem a fordítás segítségével oktat. Nem szabad azonban elfelednünk azt, hogy a nyelvtanár nem fordító, legalábbis nem az hivatalból, mint ahogy nem feltétlenül szépbeszédű előadóművész, kitűnő stiliszta, leleményes színész és szellemes közíró. De ettől még hatékonyan taníthat, és a fordítást is alkalmazhatja munkájában.

Nyuljunk vissza egy pillanatra a fordítás-önkényhez. Az önkényt döntések hozzák létre, és a fordítás is döntések folyamatos sorozata. Ezt az egyszerű alapigazságot, úgy látszik, kevesen ismerik, vagy legalábbis, kevesen alkalmazzák. Pedig alkalmazható és alkalmazandó a nyelvtudás bármely szintjén. A fordítói magatartás alfája az üzenettartalom megállapítása. Ez is döntés eredménye. Olyan szöveg ugyanis sohasem fordul elő, amelynek minden eleme ismeretlen lenne a fordító előtt. Egy általános szöveg-összefüggés mindig létrejön, még ha téves is, valóságához nem fér kétség. Ez a referencia, amelynek függvényében kell a továbbiakban dönteni. A döntések pedig nem szavanként, hanem az összefüggések szerint történnek, mint ahogy az egyszerű olvasást sem betűnként vagy szavanként végezzük. Sőt, maga a beszéd is csak szerveződött egységek láncában válik közléssé.

Az, hogy a fordítói döntésmechanizmus hogyan érvényesül a nyelvet tanuló magatartásában, nagyrészt azon mulik - eltekintve egyéni adottságaitól -, hogyan alkalmazza tanára a fordítást az oktatási folyamatban. Ezért, a továbbiakban szeretnék néhány fordító-szakmai formulát hozzáférhetővé tenni a nyelvtanárok számára.

Első tétel. A fordító legyen tudatában saját egyéniségének. Ez azt jelenti, hogy önmaga számára megnyugtató megoldást kell találnia, olyat, amelyet minden körülmények között és legjobb tudása szerint meg tud védeni.

Második tétel. A lefordítandó szöveg munkájának tárgya: nem kell félnie tőle; nem szabad lebecsülnie; nem tanusíthat irányában sem közönyt sem kedvetlenséget. Munkáról van szó, érdeklődés nélkül pedig nem lehet jó munkát végezni.

Harmadik tétel. A fordító felméri, hogy mit tud kezdeni a szöveggel: mi az, ami közvetlenül hozzáférhető számára, mi az, amit, megítélése szerint, magáévá tud tenni, és végül mi az, amivel valószínűleg nem fog tudni boldogulni. Ez igen fontos fázis, mert itt kerül sor az üzenettartalom rögzítésére.

Negyedik tétel. A fordításnak, mint produktumnak, teljesen megbízhatónak kell lennie.

A felsorolt négy tétel gyakorlati alkalmazása azt jelenti a nyelvtanár számára, hogy semmilyen körülmények között sem adhat gyakorlásra, feladatnak, felmérésre, értékelésre olyan fordítandó szöveget, amellyel szemben nem tudja a fenti négy kritériumot maradéktalanul teljesíteni. Ez egyben arra is feljogosítja, sőt kötelezi, hogy a szöveget - akár magyar, akár idegennyelvű - ennek megfelelően módosítsa.

A tanítás hatékonysága érdekében, a tanárnak biztonságban kell éreznie magát munkája minden fázisában. Ezért kell "előkezelnie" a szöveget. Mivel nála a fordítás nem cél hanem eszköz, ezzel nem vét a fordítói etika ellen, hiszen sem ő, sem a tanuló nem fordító. Az ő célja a szöveg minél jobb kiaknázása. Egyébként a profi fordító is csak azon a szinten és olyan minőségben és mennyiségben továbbit üzenetet, amit adottságai megengednek.

VRAUKÓ TAMÁS

AZ ANGOL PASSZÍV SZERKEZET LEXIKAI ELMÉLETE

Az angol passzív igeszerkezet a hazai nyelvoktatásban nem kapta meg a fontossága alapján neki kijáró szerepet. A magyar anyanyelvű angolul tanulók számára ez csak egy formai variáns, amely tesztekben és gyakorlatokban fordul elő, de nem képezi szerves részét idegen nyelvi „arzenáljuknak”. Ennek csak egyik oka lehet az, hogy a magyar nyelvben föllelhető szenvedő szerkezet az angolétól gyökeresen eltér. Másik fontos ok az is, hogy az angol passzívról nem született olyan meggyőző elmélet, amely a szerkezet sajátosságait teljes egészében megmagyarázná. Egy-egy, új elemeket tartalmazó publikációra rövid időn belül megjelent egy másik szakcikk, amely rámutatott azokra a pontokra, amelyek miatt az adott teória nem volt alkalmazható nemhogy általánosságban, hanem még egy nyelvre sem.

A kezdő tankönyvekben a legalapfokúbb magyarázat úgy szól, hogy az aktív mondat tárgyából lesz a passzív mondat alanya. Már viszonylag rövid tanulás után is föltűnhet, hogy ez a magyarázat elégtelen minden aktív mondat átalakításához. Ezért egyre bonyolultabb képletek jöttek létre. Chomsky képlete a következő:

$NP, Aux, VE, NP', X \rightarrow NP', Aux+be+En, Vt \text{ by } + NP, X$

Ezt a képletet rövid időn belül módosította Katz, Postal és maga Chomsky a következő módon:

$NP, Aux, V, X, NP', Y, \text{ by Passive } Z \rightarrow NP', Aux+be+En, V, X, Y, \text{ by, NP, Z}$

Ez utóbbi esetben az X elem nem tartalmaz névszói mellékmondatot.

Hosszú ideig a nyelvészek az aktív mondatok passzívvá alakíthatóságának hitében éltek. Kinsuke Hasegawa japán nyelvész

a következőket mondja: „Régi fölismerés, hogy az angol passzív valamilyen transzformációt foglal magába, azaz rendszeres struktúrális megfelelést az aktív mondatból. Problémánk az, hogy megtaláljuk a legmegfelelőbb formai eszközt ennek a megfelelésnek a kifejezésére a szintaktikai elvek keretein belül.” Ezzel szemben W. Stannard Allen így ír: „Jókora kárt okoztunk azzal, hogy a passzívt úgy tanítottuk, mint az aktív mondat egy másik kifejezési lehetőségét. Hangsúlyoznunk kellene azt a tényt, hogy a szenvedő szerkezetnek fontos és különleges helye van a nyelvben; a legtöbb olyan mondat, amely cselekvő szerkezetben megfelel, groteszk kuriózzummá válik, ha szenvedőbe tesszük. ”

Számunkra azért fontos kérdés tisztázása, mert már általános- és középiskolai szinten is a passzív megfelelő ismerete a kommunikációt gyorsabbá, gördülékenyebbé teszi, fordításnál pedig - akár magyarról angolra, akár angolról magyarra fordításról van szó - a szerkezetnek és magyar megfelelőinek a pontos ismerete nélkülözhetetlen. A magyar nyelvészeti szakirodalom meglehetősen szűkszavúan kezeli a szenvedő szerkezetet. Az -ul, -ül képzők, az -ik igevégződés arra utalnak, hogy régi nyelvünkben a passzív gyakori volt. Ma már lehetetlen megállapítani, hogy az ikés igék ősi szenvedő vagy mediális igék leszármazottai. Mai nyelvünkben ma általában helyesnek elfogadott a statikus, állapotot kifejező szenvedő szerkezet, és elvetett a dinamikus passzív. Mivel az angolban a dinamikus passzívak nagy száma található, kialakult az a nézet, hogy a két nyelvben a passzívképzés terén az a fő különbség, hogy az angol eltűri a dinamikus passzívt, a magyar pedig nem. A valóság az, hogy az angolban éppen olyan erős gátló tényezők hatnak bizonyos passzív szerkezetek ellen, mint a magyarban a dinamikus passzív ellen. Ezért a nyelvészeknek el kellett szakadniuk a passzívnak transzformációs képletek és kérszerkezetek alapján történő magyarázatától.

Néhány nyelvész azt állítja, hogy egy cselekvő mondat akkor alakítható szenvedővé, ha tranzitív az igéje, intranszitív igéjű mondatok nem alakíthatók passzívvá. Cureton már elhagy-

ja az „átalakítás” szót, és úgy fogalmaz, hogy egy aktív mondatnak lehet passzív párja is. Quirk - és az ő nyomán Mathesius - szerint szó sincs már átalakításról, hanem funkcionális mondat szerkesztési elvek szabják meg, hogy egy ige aktív vagy passzív alakba kerül-e. A mondat akkor lesz passzív, ha a céllal kezdődik, és a cselekvő felé halad. Anna Slewierska Ausztráliában kiadott, szenvedő szerkezetek összehasonlító vizsgálatának szentelt könyvében sorra veszi azokat a tényezőket, amelyek a passzív használatát magyarázzák az angolban. Elismeri, hogy nincs kézenfekvő indok arra, hogy olyan nyelvekben, amelyekben más „személytelenítő”, topikalizáló és detranziti vizáló szerkezetek is vannak, miért használnak mégis passzívt. Minthogy az angolban ilyen alternatív szerkezetek nincsenek, a passzív létét itt elismeri, nem csatlakozva Lucille Vaughan Payne, Robin Lakoff véleményéhez, akik szerint a passzív korcs vadhajtsága a nyelvnek, amely csak katasztrófák, erőszak és más kellemetlenségek kifejezésére alkalmas.

Dwight Bolinger a tranzitivitásból indul ki, és bizonyos prepozíciós igék passzívvá alakíthatóságának körülhatárolására öt fő elvet vázol föl:

1./Kontextuális párhuzam,

The books that were separated and stuck markers in are on the middle shelf.

Azok a könyvek, amelyeket különvettek /a többbitől/ és könyvjelzővel láttak el, a középső polcon vannak,

2./ Analógiák, különösen közvetett tárgy/ak/ esetén:

Mary was written a letter. Marynek írtak egy levelet.

That's a problem that needs to be found remedy.

Ezt a problémát orvosolni kell.

3./ Olyan „üres” igék, amelyek azt jelzik, hogy az őket követő névszók az ő kiegészítőik lesznek:

I don't like to be held a threat over.

Nem szeretem, ha fenyegetnek.

That product can't be made a profit from.

Ez a termék nem fog hasznot hozni.

4./Előre látható, „kiszámítható” ige-névszó kombináció:

The troops were opened fire on. A katonákra tüzet nyitottak.

5./Ismétlés és előfeltételezés:

"He paid too much for his coat." - "Well, lots of things are paid too much for nowadays. You have to expect it."

Túl sokat fizetett a kabátjáért. Manapság sok mindenért kell túl sokat fizetni. Az ember számíthat erre.

Bresnan amerikai nyelvész pedig már fölveti, hogy a szerkezet nem transzformációs és strukturalista, hanem lexikális elvek szerint elemezhető a legjobban. Elveti azt, hogy az elemzés egyetlen nyelv sajátosságain alapuljon, és megkísérli megta-
lálni azokat az univerzálékat amelyek minden nyelvre jellemzőek. Szerinte a konfigurációs nyelvekben, amilyen az angol, a nyelvtani funkciók mondatbeli pozíciókhoz kapcsolódnak. A nem konfigurációs nyelvekben, így a Bresnan által összehasonlítási például választott indokínai malayam nyelvben pedig morfológiai esetekhez. Így illúzióvá válik, hogy a passzív képzése csupán annyiból állna, hogy az ige utáni, tárgyi pozícióból az ige elé, alanyi pozícióba viszünk át egy főnévi szerkezetet. Ilyenkor az is könnyen előfordulhat, hogy noha az átalakítás végrehajtható, az új mondat jelentése eltér az eredetiétől, mint azt Johnson-Laird egyik korábbi példája is igazolja:

Every philosopher has read some books.

Some books have been read by every philosopher.

Magyarban a különbség így jelezhető:

Minden filozófus olvasott /néhány/ könyve/ke/t.

Bizonyos könyveket minden filozófus elolvasott.

Bresnan a passzív szerkezetből indulva olyan szóképzési folyamatokat hajt végre, amelyek lexikai szabályokon alapulnak. A felszíni szerkezetektől független, lexikai magyarázat több reményt nyújt a passzív magyarázatára. A „passzívképzés” nem egy cselekvő mondat szenvedővé alakítását, hanem magának egy passzív mondatnak a megalkotását jelenti. Bresnan szerint két

melléknévképző lexikai szabály alapul passzív igealakokon /ő az angol participium II-t is idesorolja/:

- 1./ participium - melléknév átalakítás
- 2./ igei összetételek.

- 1./ Az igéből képzett passzív melléknév alapja az ige passzív, és nem aktív alakja, amit a következő példával illusztrál
- the eaten dog * the dog that has eaten
 = the dog that was eaten

A melléknévvé alakítás alapja tehát olyan intranszitiv igéből képzett participium, amely alanya a téma /theme/ és nem a cél /goal/

- 2./ Az igei összetételek képzésénél is a passzív igealak a kiindulópont, mivel például a dish-washing összetételnél a dish szó az aktív participiumtól jobbra eső argumentum, vagyis közvetlen tárgy, a rat-bitten összetételnél a rat a passzív participiumtól jobbra eső argumentum, azaz a by előljára bevezetete ágens.

Bresnan ezen elmélete szerint a passzív szerkezet lexikai elvek szerint épül föl, és az aktív-passzív viszony sokkal bonyolultabb, mint transzformációs nyelvészet megalapítói valaha gondolták.

Kovalovszky Miklós a magyar szenvedő szerkezetekről szóló tanulmányában főleg a magyar passzív történeti áttekintésére szorítkozik, és maga is utal rá, hogy a mai magyarban nincs már logikus magyarázat arra, hogy miért helyesek, vagy legalábbis elfogadhatóak az alábbi mondatok:

A Tisza be van fagyva.

A fal be van futva rózsával.

ugyanakkor miért nem helyesek az alábbiak:

* A Duna ki van öntve.

* Ez a színész be van futva.

Bresnan elmélete, az igéből képzett passzív melléknévekről - alapos és részletes elemzések után - valószínűleg az ilyen magyar szerkezetek megértéséhez is közelebb vihet minket. Az első két mondatnál a statikus, állapot jelleg sokkal erősebb, mint a két utóbbinál. Ezért a melléknévi szerep sokkal természetesebbnek hat, mint ha az ige nem melléknévi, hanem saját, dinamikus jellegével kényszerül bele egy létigés passzív kombinációba.

LENDVAI ENDRE

COULEUR LOCALE ÉS EKVIVALENCIA

A fordításelméleti munkák egyik obligát fejezete az eredeti irodalmi műalkotás nemzeti színezete "megőrzésének", "visszaadásának" problémájával foglalkozik. A nemzeti koloritot J. Levý a mű olyan minőségének tartja, mely a tartalomban, formában, valamint a mű nyelvezetében egyaránt fellelhető. /Levý 1974, 127; ld. Fjodorov 1953, 294/

A szakemberek egységesek abban, hogy a couleur locale, a genius loci a fordítás során nem őrizhető meg a maga teljességében. Szükségszerűen veszteségek lépnek fel. A követelmény tehát az, hogy a műfordító a lehetőségek felső határán biztosítsa a nemzeti jegyek átmentését.

Hogyan szembesül ez a megközelítés a fordítási ekvivalencia követelményeivel? Ez utóbbiak szerint az eredeti szöveg jelentés-tartalma "összes fontos tényezőjének optimálisan" kifejezésre kell jutnia a fordítás szövegében. /Pongrácz 1981, 139/ Mint látjuk, az ekvivalencia kritériumainak általános jellegű megfogalmazása jelentős kompromisszumkészséget javasol a műfordítónak. Esetenként vita tárgyát képezheti, mit kell "fontos tényezőnek" tekintenünk, melyek az "optimális kifejezés" paraméterei.

Bizonyos, hogy az információhordozó eredeti kódrendszer új kódrendszerre történő felcserélése okozta veszteségek túlnyomó részét el kell fogadnunk. A nyelvi forma olvasóra gyakorolt hatását /pl. alliteráció, asszociatív jegyek/ az új kódrendszer is magára vállalhatja csakúgy, mint a tartalmi funkcióval felruházott nyelvi formák /pl. szójáték/ hatásmechanizmusait.

A nyelvi reáliák esetében azonban másról van szó. E lexémák /pl. стрелец, разночинец, лапти, сарафан, борщ, водка, самовар, красный угол, икона /rendszerint áthatalnak az átváltási műveletek szűrőjén, s - új grafikai megjelenítésben - bele-

szövdnek az új kódrendszerbe. A fentebb idézett ún. funkcionális ekvivalenciafelfogás ezen a ponton működésképtelenné válik. A különböző nyelvekhez és kultúrákhoz tartozó olvasók/hallgatók ugyanis eltérő módon reagálnak ugyanazon beszédüzenet nemzeti tartalmú jelzéseire. /ld. Latisev 1981, 9/ A funkcionális ekvivalencia követelményei tehát "éppen a történelmi és kulturális különbségek szerepének jelentősége miatt" inkább a tudományos vagy szakmai szövegek fordításánál alkalmazhatók. /Klaudy 1981, 69/

A nyelvi reáliák áthatoló képességének alapvetően két oka van. Az első a fordító nyelv szemantikai és nominatív hiátusai teszik ki, melyek csakis az eredeti nyelvvel való egybevetéskor válnak láthatóvá. E tények hatására az átváltási mozzanatokban a műfordító egyfajta kényszerűségnek tesz eleget, ugyanakkor szükségletet elégít ki a szóbanforgó vákuumok kitöltésére. A másik ok abban áll, hogy "csak a fordításban tűnnek fel a nyelvi reáliák a nemzeti színezet összetevőiként. Az eredeti műalkotásbana nemzeti kolorit nem észlelhető." /Hacsaturjan 1973, 47/ A műfordító tehát - a szükségből erényt kovácsolva - a nyelvi reáliákat immár kreatív szándékkal, a nemzeti színezet m e g t e r e m - t é s e céljából rekonstruálja a fordító nyelv grafikai eszközeivel. Ez a tevékenység a műfordítás szövegében az adott kultúrához kötődő i n f o r m á c i ó t ö b b l e t e t eredményez.

A nemzeti töltésű jelentéstartalom átértékelődésének bemutatására Csuhov Dráma a vadászon című elbeszélésének egy mondatát idézzük: "Урбенин '(...) налил пол чайного стакана водки, выпил и не закусил." - "Urbenyin /.../ töltött magának egy fél teáspohárrnyi vodkát, kiitta, de nem harapott hozzá semmit." /Rab Zsuzsa fordítása/ Az eredeti műalkotás orosz anyanyelvű olvasója számára a "de nem harapott hozzá semmit" tagmondat jelentős implicit tartalom hordozója. Az információ rematikus értéke az orosz társadalmi tudat háttérismeret-készletének kibontásával válik láthatóvá. Urbenyin jelentősen eltér a társadalmi szokásrendszertől, amikor a vodkához nem harap semmit. A tett információértéke a cselekmény ismeretében: 'Urbenyin alkoholizmusa aggasztó méreteket öltött.' Mivel a saját kulturális háttérből érkező információ semleges értékű, megállapítható, hogy ebben az aspektusban az orosz olvasó nem kap érdemi jelzéseket.

A magyar olvasó számára a közlemény tartalma és nyelvi megjelenítése egyaránt informatív. Az eltérő kultúrális háttér miatt a "de nem harapott hozzá semmit" tagmondat preszupponált jelentése a következő: 'Az oroszok a vodkához harapni szoktak valamit.' Ami tehát az eredeti mű /orosz/ olvasatában csupán háttérismeret, az a műfordítás magyar értelmezésében implicit jelentéssé lép elő.

A magyar fordítás szövegéből idegenszerűségével kiemelkedik az "Urbanyn" és a "vodka" nyelvi reália. A transzkripció vagy transliteráció pusztá ténye nemzeti színezetet indukál. A modern fordításelmélet a tulajdonnév ilyenén megjelenítését normaként írja elő. Az "Urbanyn" tulajdonnév magyar nyelvi megjelenítésére tehát nincs más mód. /Az "Urbanyn"- típusú átírás a századeleji gyakorlatot tükrözi./ A "vodka" lexéma - a nemzetközivé válás észlelhető tendenciái ellenére - a magyar tudatban őrzi az 'orosz szeszecital' jelentést. Mindkét lexéma átvétele esetében fennáll tehát a koloritképzés ténye. A transzkripció, transliteráció megfeleltetési mód írásképe és jelentéstartalma egyaránt magára vonja az olvasó figyelmét, a szövegnek markáns nemzeti színezetet kölcsönöz. Az eredeti szöveg nem kelt ilyen hatást az olvasóban. /ld. Vlahov, Florin 1980, 33/

A szöveg és az egyes lexémák kultúrális üzenete tehát lényegesen eltér az eredeti mű és annak műfordítása között. A nemzeti színezet aspektusában tehát különböző jelentéstartalmú szövegekhez jutottunk.

Megállapítható, hogy a couleur locale a fordítás eredményeként a célnyelvi olvasó olvasatában erősödik fel, sőt, jelenik meg. E ponton tehát a funkcionális ekvivalencia nem írható elő követelményként.

A koloritképzésben a műfordítónak mérsékletet kell tanúsítania. Az optimum bizonyos - egymás ellenében ható tényezők kölcsönhatásában születik meg. A koloritképző műveletek igénybevételét egyrészt serkentik a szemantikai/nominatív hiátusok, valamint a műfordítói színező szándék, másrészt fékezik azok a veszélyek./túlszínezés, megértési nehézségek, nyelvrontás/, amelyek a mértéktelen használat következtében léphetnek fel. A táblázat Csehov A csinovnyik halála című elbeszélése és Szözlősy

Klára fordítási gyakorlata példáján mutatja be a fenti lehetőségeket:

az eredeti mű nyelvi realitái	kolorittörlés	optimális koloritképzés	túlszinezés /egzotizmus/
эзекутор	hagyatéki végrehajtó	hivatalsegéd	egzekutor
чиновник	hivatalnok, tisztviselő	csinovnyik	csinovnyik
Червяков	Férgesi	Cservjakov	Cservjakov
Бризжалов	Tűszöghy	Brizzsálov	Brizzsálov
вицмундир	hivatali egyenruha	hivatali egyenruha	vicmundir
статский генерал	államtanácsos	államtanácsos	stat-generális

A fordítói eljárások és a koloritképzés végső minősítése csak a mű egészének ismeretében, a megfeleltetési módok összehatásának figyelembe vételével lehetséges.

Irodalom

Klaudy, K. Fordítás és aktuális tagolás. /Kand. dissz./ Budapest, 1981.

Pongrácz, J. Az ekvivalencia fogalma és a szakfordítás metodológiája. In: Modern nyelvoktatás, Budapest, 1981., 135-145.

Влахов, С., Флорин, С. Непереводимое в переводе. Москва, "Международные отношения", 1980.

Латышев, Л.К. Курс перевода. /Эквивалентность перевода и способы ее достижения/ Москва, "Международные отношения", 1980.

Левый, И. Искусство перевода. Москва, "Прогресс", 1974.

Федоров, А.В. Введение в теорию перевода. Москва, Изд-во литературы на иностранных языках, 1953.

Хачатурян, Н. Реалия и переводимость. "Мастерство перевода", сб. 10-й, Москва, 1973, 42-61.

ORTUTAY PÉTER

AZ ANGOL-AMERIKAI SZLENG FORDÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI

I.

Az invariáns tartalom

Már Horatius óta hangoztatják a fordítók, hogy nem a szavakat, hanem a gondolatot kell átültetni. A nyelvtudomány ezt később úgy fogalmazta meg, hogy a fordítás nem formális megfeleltetés, hanem valami más, mégpedig az invariáns tartalom /a jelentés/ átadása. Ennek a tartalomnak az egzakt tudományos meghatározásával a fordításelmélet azonban sokáig adós maradt. A kérdés megoldásához Kade és Jäger munkásságával jutottunk közelebb. Ők fogalmazták meg azt a gondolatot, hogy az invariáns tartalom, illetve a jelentés elemzését három szinten célszerű megközelíteni: 1./ magának a jelnek a szintjén /ez a grammatikai vagy szintaktikai jelentés/; 2./ szemantikai szinten /referenciális jelentés, amikor a jel és a jelölt tárgy viszonyát vizsgáljuk/; 3./ pragmatikai szinten, amikor a jel és a jelhasználó viszonyát nézzük.

A grammatikai és a referenciális jelentések rendszerének egy másik nyelven való megfeleltetésével sokat és behatóan foglalkozott és foglalkozik a szakirodalom. Majdnem általános az a vélemény, hogy a különböző nyelvek igencsak eltérő sajátosságaiból eredő összes nehézség ellenére ezeknek a jelentéseknek az adekvát megfeleltetése egy másik nyelven nem jelent megoldhatatlan feladatot még akkor sem, ha az egyik nyelvben kötelező kifejezni valamilyen nyelvtani, illetve referenciális jelentést, a másikban viszont nem.

Egészen más a helyzet azonban a pragmatikai jelentések rendszerének, a pragmatikai információ átadásának a kérdésében,

mely bonyolultságából eredően máig is meglehetősen kidolgozatlan a fordításelméletben. Még most is csak ott tartunk, hogy először ezeknek, a jelentéseknek a részletes elemzése, osztályozása és leírása kell hogy megtörténjen, mielőtt minden esetben használható kész "fordítói recepteket", tanácsokat és javaslatokat adnánk a fordítóknak.

II.

Az angol-amerikai szleng fordításának lehetőségei és korlátai

Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyenek a szleng fordításának lehetőségei és melyek a korlátai, akkor előbb egy másik kérdést kell tisztáznunk. És pedig azt, hogy vajon milyen funkciót tölt be a szleng a szépirodalomban és vajon mennyire lényeges eleme egy irodalmi műalkotás esztétikai értékeinek.

A hosszas és terjedelmes elemzéseket és eszmevuttatásokat mellőzve, a kérdésre igen könnyen válaszolhatunk, ha egy olyan szépirodalmi szöveget, melynek stílusára a szleng a jellemző, "lefordítjuk" sztenderd nyelvre. Tapasztalni fogjuk, hogy a szleng által keltett hatást - legyen az emocionálisan pozitív vagy negatív - egyszerűen képtelenség más nyelvi eszközökkel elérni.

A következő rövid idézet J.D. Salinger The Catcher in the Rye című regényéből a szlenghasználat által keltett komikus hatást illusztrálja.

"Listen", he said, "I don't care what you say about me or anything, but if you start making cracks about my goddam religion, for Chrissake..."

A helyzet komikuma abban rejlik, hogy a hívő katolikus, istenfélő Ackley nemcsak szlengben nyilatkozik a vallásról /cracks, or anything, goddam/, hanem ráadásul vallásosságához nem illő, szinte tabunak számító kifejezést használ: for Chrissake. Világos, hogy ezt a komikus hatást, ha egyszer megvan az eredetiben, a fordításban is érzékelteni kell. S feltételezhetjük, hogy a fordító a CNY sztenderd szókincsével ezt a feladatot aligha fogja tudni megvalósítani.

Megfigyeléseim szerint az angol-amerikai szleng szókincsa

egy része lefordítható magyarra abban az értelemben, hogy a referenciális és a pragmatikai jelentések összessége átadható. Ilyen szleng lexémák például a következők: grub /kaja/, booze /pia/, fuss /balhé/, flam /duma/ stb. Az ekvivalencia-teremtés talán azoknál a szleng lexémáknál és összetett szavaknál a legkönnyebb, melyek már sztenderdizálódtak vagy a sztenderdizálás felé haladnak: kid /kölyök/, great /klassz/, nice /rendes/ beaut /szépség/, back-scratching /talpnyalás/ stb.

Az alábbi szleng lexémák viszont a fenti értelemben azért nem lesznek könnyen fordíthatók, mert a megfelelő CNY-i egységek csak referenciális jelentéseiket /vagy csak e jelentés egy részét/ tudják átadni, de nem a pragmatikait /az emocionális árnyalatokat, a konnotációkat stb/. Például: bird /pilóta/, stiff /hulla/, wiseass /nagyokos/, peach /csinibaba/, sack /kirúg, állásból/, yellow /majrás/ stb.

S végül van az angol-amerikai szleng szavaknak egy olyan nagy csoportja, melynek egyáltalán nincs szleng megfelelője a magyarban: bang /kellemes érzés/, rubberneck /bámész alak/, road-pizza /elgazolt háziállat az úttesten/, tail /szemrevaló, de könnyelmű nőszemély/ licorice stick /klarinét/, fancy /kitartott fiú/ stb.

E néhány példa alapján is nyilvánvaló, hogy a szleng szavak és kifejezések csak egy részét lehet majd azonos referenciális és pragmatikai jelentéseket hordozó nyelvi egységekkel magyarul megfeleltetni.

III.

A pragmatikai jelentés átadása

Meglehetősen elterjedt gyakorlat, hogy különböző stilisztikai színezetű, emocionális töltetű szleng szavakat és kifejezéseket a fordítás olyan köznyelvi szavakkal helyettesít, melyek csak szemantikailag /referenciálisan/ jelentik ugyanazt. Például: "It certainly is coo-coo but it seems to be true" /Fitzgerald: Tender is the Night/. Osztoivits Levente fordításában: "Hát nagy bárgyúság, az biztos, de igaz."

Egy másik példa Sinclair Lewis Babbitt című regényéből: "... you ought to have more prunes, and not all these fancy deodads". Balabán Réter fordítása: "... több aszalt szilvát

kellene enni, nem azt a sok kacifántos kotyvalékot."

Sokkal jobb megoldásnak tűnik az az eljárás, amikor a fordítók úgymond "különválasztják" a pragmatikai és a referenciális jelentést, s az egyiket itt, a másikat valahol másutt próbálják meg visszaadni /kompenzálni/. Ez az eljárás azon az egyszerű gondolaton alapszik, hogy a pragmatikai információ végeredményben nincs helyhez kötve, s ezért elméletileg teljesen mindegy, hol lesz megfeleltetve.

Nézzünk néhány példát J.D. Salinger Zabhegyező c. regényéből /fordította Gyepes Judit/:

It cost him damn near four thousand bucks. He's got a lot of dough, now. = Majdnem négyezer dollárjába került. Egy csomó dohányt leszakított az utóbbi időben.

A fordításban csak a dough /dohány/ szleng lexéma van szlenggel megfeleltetve. A damn és a buck szavak pragmatikai információját az "egy csomó" és "leszakított" szavak adják vissza.

I didn't want a bunch of rubbernecks looking at me when I was all gory.= Azt utáltam volna, hogy egy csomó szivar körülálljon, a szemük kocsányon lógjon, én meg ott fekdjek vérbe fagyva.

A rubberneck, az amerikai szleng e roppant szellemes terméke /guminyakú/, magyarul semmiképp sem adható vissza egy szó segítségével. A fordító tehát "leválasztja" a pragmatikai jelentést a referenciálisról, s előbb az elsőt adja meg /szivar/, majd később a másikat is: "a szemük kocsányon lógjon".

IV.

A szleng fordításának mértékegységéről

A pragmatikai információ szükségszerű kompenzálásával kapcsolatban mindenképpen válaszolnunk kell arra a kérdésre is, hogy hol és mikor kell /lehet/ kompenzálni. Más szóval: "mennyire szakadhat el a fordító az eredeti formától a tartalom megőrzése érdekében?".

Olyan elmélet, mely kimondottan a pragmatikai jelentés kaposán vizsgálná a kérdést, nem igen van a szakirodalomban. Az általános tudományos vélekedések azonban közismertek: a

Fordítás egysége a nyelvi hierarchia bármely szintjén elképzelhető a fonémától egészen a szövegig.

A szlenggel kapcsolatban a szavak, a kifejezések, a mondatok és végül az egész szöveg szintjén történő fordítást érdemes közelebbről is megvizsgálni.

1. A szó szintű megfeleltetés nem jelenti azt, hogy a FNY-i szöveg valamilyen egy lexikai egységének csak egy szó lesz az ekvivalense a CNY-ű szövegben. A megfeleltetés történhet több szó, vagy akár egy egész mondat segítségével is, mint a már idézett rubberneck esetében.

2. A szleng fordítása a kifejezések szintjén talán az egyik legnehezebb fordítói feladat, hisz specifikus, csak egy adott nyelvre jellemző kifejezések adekvát megfeleltetését kell biztosítani. Esért az igazán jó kompenzációs megoldást csak fáradságos latolgatás, a "pro" és "contra" érvek tüzetes elemzése eredményezheti. Ha ezt a fordító nem vállalja, akkor ez a pragmatikai /sőt gyakran a referenciális/ jelentés és információ teljes veszteségéhez vezethet. Ime néhány példa a Zabhegyező-ból.

He didn't mean to insult you, for crying out loud. = Nem akart azzal megsérteni, hogy nyilvánosan mondta.

A for crying out loud olyan emocionális töltetű kifejezés az amerikai szlengben, mely az előtte elhangzott közlést hivatott fokozni. Vagyis a helyes fordítás, mondjuk, "az ég szerelmére" lett volna.

Take this for size! = Nézd, ez mekkora.

Megint csak tipikus amerikai szlengről van szó. Dulakodó kamaszfiúk szokták ezt mondani egymásnak. Vagyis: "Nesze neked," "ezt véd ki" stb.

De természetesen az ügyes kompenzációs megoldásokra is bőven akad példa a Zabhegyező-ben:

It tickled the pants off Ackley. - Ackley röhög, mint akinek a hóna alá köptek.

3. A mondat szintű fordítás a szleng esetében gyakori eset, ami abból adódik, amiről fentebb már szó volt: van az angol-amerikai szleng szókincsnek egy olyan csoportja, mely semmiképp sem feleltethető meg egy az egyben a magyar fordításokban. Ime néhány példa a Zabhegyező-ból.

1. Sally would drooling all over the place. - Sally ujjongani fog, ha megtudja.

2. Don't gimme that. - Ne gyere nekem ezzel.

3. They're not as bad as movies, but they're certainly nothing to rave about. = Nem annyira rosszak mint a filmek, de nem kennek a falhoz.

4. A szöveg szintű fordítás, mint tudjuk, inkább a versfordításban gyakori. A szleng esetében viszont különösen kell figyelnünk a szöveg sajátosságaira, a szleng és az irodalmi, sztenderd nyelvhasználat arányos keveredésére. Nyilván a fordító nem kompenzálhat szlenggel majd ott, ahol a szerző az eredetiben nem szlenget használ.

Bibliogaráfia

1. Barhudarov, L.Sz., 1975: Jazik i perevod, Moszkva.
2. Catford, J.C., 1965: A Linguistic Theory of Translation, London.
3. Klaudy, K., 1990: Átváltási műveletek a fordításban. Idegen Nyelvek Tanítása. 2. A MM módszertani folyóirata.
4. Neubert, A., 1968: Pragmatische Aspekte der Übersetzung. Beiheft II. zur Zeitschrift Fremdsprachen, Leipzig.
5. Partridge, E., 1980: Slang Today and Yesterday. London.
6. Rot, S., 1976: Problems of Modern British and American Slang. ELTE, Budapest.

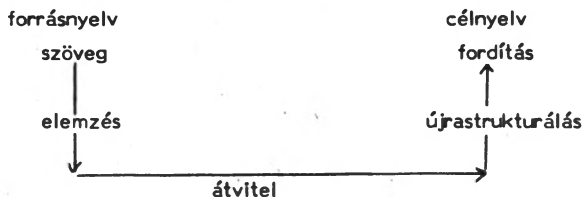
UJSZÁSZI ZSUZSANNA

KÁROLYI AMY EMILY DICKINSON-FORDÍTÁSAI
(GRAMMATIKAI TRANSZFORMÁCIÓK)

"Minden valódi műalkotás kétségkívül a valóságot átalakító művész belső tapasztalatából fakad. Tapasztalat és alkotás távolsága azonban minden írásnál más és más, mint ahogy más az összefüggés is közöttük" - jegyzi meg Ligyija Ginzburg A lélektani próza című tanulmányában (Bp, 1982, 315).

Károlyi Amy Emily Dickinson-fordításai a fordító tevékenységének azt a típusát képviselik, amely belső indíttatásból, a fordítandó költői világ iránti meghitt rokonszenvből ered (ld. Emily Dickinson válogatott írásai - Károlyi Amy fordításai és tanulmányai, Bp, 1987). E személyes indíttatás talaján a fordító kivételes érzékenységgel képes ráhangolódni az ED versek világára, sokszor meglepő pontossággal tud "leásni" az elményi mélyrétegbe, de amikor a felszínre hozza a lelki tapasztalatot, nem mindig távolítja el a szubjektív vonatkozástól. Dolgozatomban a KA fordítások közül néhány olyat szeretnék megvizsgálni, amelyekben a fordító saját élményének hőfoka látszik tükröződni az átvitel során.

Elemzésemben a fordítási folyamatnak arra az elméletére támaszkodom, amelyet Eugene Nida is képvisel (magyarul olvasható A fordítás tudománya című tanulmánya, in. A fordítás tudománya. Válogatás a fordításelmélet irodalmából, Bp. 1986, 125-144). Eszerint a fordítás az elemzés, az átvitel és az újrastrukturálás fokozatain keresztül valósul meg (1. ábra).



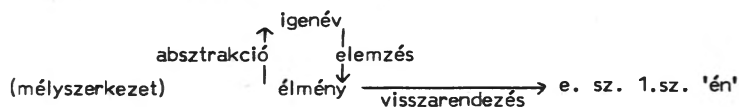
Az elemzés tekintetbe veszi a grammatikai viszonyokat, a szemantikai egységek referenciális jelentését és e két tényező konnotatív értékét. Az üzenet referenciális tartalmának átvitele során az alkotóstruktúrákat átrendezheti a fordító. Ennek három típusát különbözteti meg Nida: 1. teljes újrendezés 2. Az alap-

struktúrában benne rejlő alkotórészek felszínre hozatala, analitikus újrendezése (ez azt jelenti, hogy amint a forrásnyelven egy szó hordozott, azt több szóra osztjuk széjjel a célnyelven) 3. az alkotórészek egyesítése. Az analitikus újrendezés néhány olyan példáját szeretnénk bemutatni a KA fordításokban, ahol az újrendezés nem nyelvi vagy poétikai kényszer.

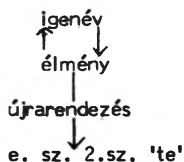
Lássunk egy példánt az átvitel egy olyan típusára, amelyet tárgyalni szeretnénk:

421. A charm invests a face Egy arcot varázslat ruház
Imperfectly beheld - Ha nem jól láthatod.
The Lady dare not lift the Veil A hölgy fátylat emelni fél,
For fear it be dispelled - Elűz varázslatot.

A vers azt a gondolatot jeleníti meg, hogy vonzerővel csak az ismeretlen bír, a titokzatosság a szépségnél is fontosabb eleme a varázslatnak. Ám ezt a lírai alany nem személyes lelki tapasztalatként fogalmazza meg, hanem elvonatkoztatva, a melléknévi igenév segítségével is általános érvényt adva a közlésnek. A fordító KA az elemzés során feltárja ezt az absztrakt felszíni szerkezet alatt meghúzódó összefüggést (a szubjektív és az egyetemes közötti összefüggést), de ha a szubjektív vonatkozást akarná kifejezni, egyes szám 1. személyű igealakot használna, így : 'ha nem jól láthatom' (2. ábra).



Ehelyett azonban új összefüggést teremt - a lírai alany és a befogadó között. Az elemzés során felfedezett szubjektív vonatkozás csak ezen keresztül érvényesül, a befogadóval létesített kapcsolatban, a didaxis elemén keresztül: a költő mintegy "tanítja" olvasóját arra, amit a varázslat természetéről tud. (3. ábra)



E Deyike azoknak a művészegyéniségeknek, akik - egy S. Maughamtól vett kifejezéssel élve - "a lelkük mélyén rejtőző titkot ajánlják fel, mint örök időkre szóló áldozatot". Nyelvezetét tekintve azonban költészete jellegzetesen befelé forduló költészet. Önmagának és szűk ismeretségi körének írt, nem törekedett közérthetőségre. Költői stílusának sajátos vonása a sokszor végletekig feszített tömörség, amelyet változatos eszközök szolgálnak. Gyakoriak a személyt és időt

nem jelölő alakok: a főnévi és melléknévi igenév és a kötőmód. ED költői nyelvhasználatát elemző kutatók szerint ezek a mondandó feltételességét, vagy általános érvényét fejezi ki, egyesek szerint a költő bizonytalanságát és kételyét jelzi (Cristianne Miller. Emily Dickinson. A Poet's Grammar, London, 1987, 67-68).

Több KA fordítás bizonyítja, hogy az eredeti, absztrakciót tükröző személytelen megfogalmazás megőrizhető (627. 744, 1695, 1748).

1695. There is a solitude of space	Magánya van a térnek és
A solitude of sea	Magány van tengeren.
A solitude of death, but these	Halál magánya, ám ezek
Society shall be	Társaság, úgy hiszem,
Compared with that <u>profounder site</u>	<u>A belső tájhoz</u> mérve, mely
That polar privacy	Jégsarki rejtelem.
<u>A soul</u> admitted to itself -	<u>Lélek</u> magába elvonult,
Finite infinity.	Bevégzett végtelen.

A KA fordításokból a személytelen formákat kiküszöbölő grammatikai transzformációk következő típusait szeretnénk kiemelni:

1. Többszám 1. személyű igealak szerepel

a) 3. személy helyett: 423. "Themselves - the noisy Plaything/ They cannot put away - ", "A zajos játékszer, magunk,/ Nem tudjuk félre tenni."

b) nominális kifejezés helyett: 859. "That makes the living possible/ While it suspends the lives" / "Mi fölfüggeszti életünk,/ Hogy élhessünk tovább." Ugyanitt többszám 1. személy jelenik meg a birtokos személyraggal is.

2. A vers tárgyának megszólítása (258, 1619, 1696, 813): 1696. "This is the Sun's objective,/ And Finland of the Year." , "A napnak tárgylencsése ez, És Finnországod, év."

3. 2. személyű birtokos személyragos főnév szerepel a) egy jelző helyett, olyan versben, ahol végig egyes szám 1. személy az uralkodó: 561. "There's Banishment from native Eyes - / In sight of Native Air - ", "Van hogy a földet láthatod,/ Dé tilos földidet." b) határozott névelő + főnév helyett: 859. "Assists the staggering Mind" , "Míg tántorgó tudatod" c) jelöletlen névelő helyett, olyan versben, ahol végig többszám 1. személyű alakok vannak: 1100. "And We - We placed the Hair - / And drew the Head erect -/ And then an awful leisure was / Belief to regulate - ", "Simítjuk a haját, / Emeljük a fejét; / Aztán ráérős rettenet,/ Hogy hited rendbe tedd."

A 2. személyű alak önmegszólító formaként is értékelhető. Az "Utolsó éje is ..." kezdetű vers (1100.) a haldokló körül gondoskodást írja le, végig többes szám 1.sz. igealakok segítségével. Amikor azonban a "belső tájhoz", a lelki vonatkozásokhoz ér a lírai alany, már nem többes számban nyilatkozik. ED determináns nélküli főneve az utolsó versszakban (Belief) a többes szám 1. személynél általánosabb érvényt sugall. Ezzel szemben KA általánosítás helyett korekretizál: az egyes szám 2. személy lehet a társakból elkülönülő, hite visszanyeréséért imádkozó költő, de a 2. személyű igealak - rejtett önmegszólító jellege mellett - a felszíni struktúrában mindenekelőtt a befogadóhoz szól.

4. 2. személyű igealak szerepel a) névmással kifejezett általános alany helyett: 670. "One need not be a Chamber - to he Haunted -/ One need not be a House -", "Miért lennél szoba, hogy szellem kísértsen,/ Minek lennél a ház."

Itt szeretnénk megjegyezni, hogy ED-nál megtalálható mind a vers tárgyának megszólítása ("Kaput nyiss, ó Halál ..." 1065), mind a befogadót megszólító 2. személyű igealak (435, 414, 861). A KA-féle megoldások tehát nem az ED lírától idegen eszközök. Transzformációs lehetőségként mindenestre kézenfekvőbb lett volna a sokkal jellegzetesebb egyes szám 1.sz. igealak (az I névmás az ED szótár leggyakoribb eleme!). A 2. személyű igealakok a fordító egyéni indíttatását tükrözik. b) főnévi igenév helyett: 1568. A személytelen formák legjellegzetesebb transzformációja ez (347, 414, 436, 867, 1100, 1264, 1472) "To see her is a Picture-/ To hear her is a Tune -", "Ha nézed, képek látod, / Ha meghallod, zene".

Az ED vers utolsó két sorában kifejezett konkrétság és személyesség az egész KA fordításban szerteárad. A fordító lehető az élmény mélyrétegéig, feltárja az infinitívusos szerkezetekben rejlő szubjektív vonatkozást, de ezt már a legelső sortól kezdve a befogadóval létesített kapcsolatban mondja el. Így megváltozik az üzenet konnotatív értéke. A fordítás hangvétele bensőségesebb, közvetlenebb, és mentesíti a befogadót az elemzés feszültségétől.

További vizsgálódást érdemelne az, hogy hogyan befolyásolja ezt az új konnotatív értéket a lexikai transzformáció, amelynek itt több fajtája is megtalálható: konkretizálás (to know - Ismerekedsz), generalizálás (tune - zene), differenciálás (intemperance - bódulat).

BALOGH ISTVÁN

A SZÖVEGVILÁG, AZ ELBESZÉLÉSVILÁG ÉS A LEHETSÉGES VILÁG

A. P. PLATONOV EGY MŰVE ÉS ANNAK MŰFORDÍTÁSA TÜKRÉBEN

Nem vitatható az a megállapítás, hogy a jelenleg közkézen forgó fordításoknak korántsem mindegyike tekinthető az eredeti szöveg kommunikatív ekvivalensének.

Az olvasó amit fordításként a kezébe vesz, azt általában ekvivalensnek tartja, bár előfordul, hogy olykor hibáztatja a műfordítót, mert érzi a szöveg mesterkéltségét, természetellenességét.

A fordítástudomány mai álláspontja szerint a célnyelvi mondat akkor ekvivalense a forrásnyelvi mondatnak, ha ugyanolyan helyet foglal el, ugyanolyan szerepet játszik a célnyelvi szöveg egészében, mint a forrásnyelvi mondat a forrásnyelvi szöveg egészében. A kommunikatív ekvivalens fordítást három egyenértékűségi viszony jellemzi: a referenciális, a kontextuális és a funkcionális egyenértékűség.¹

A jelen dolgozat elsősorban fordításkritika, amely a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveget vizsgálva a szövegvilágból és az elbeszélésvilágból egy-egy lehetséges világot rekonstruál. Ha a rekonstruált lehetséges világok fedik egymást, ez a tény a műfordítás minőségét is jelzi.

A vizsgált korpusz - A. П. Платонов: Песчаная учительница (A. П. Платонов: Избранные произведения, М., 1983) és annak műfordítása - A. Platonov: A homoki tanítónő (A. Platonov: Nagyfelesztés, Bp., 1969. ford. Makai Imre).

A műfordítás a referenciális egyenértékűség követelményének megfelel, de a kontextuális és funkcionális egyenértékűség követelményét illetően megjegyzéseink vannak.

A forrásnyelvi szöveg két fontos mondata egyáltalán nem szerepel a műfordításban. (ld.: 1. Когда-нибудь молодость не безза-

читной. 2. Вождь выслушал её молча и вежливо, потом сказал.)

A forrásnyelvi szövegben Marija gondolata a saját jövőjéről idézőjelben található, a műfordításban viszont nem lehet megkülönböztetni Marija gondolatait az elbeszélő szövegétől. (Elképzelhető, hogy a műfordító kezébe nem az eredeti Platonov-elbeszélés került pl. a szovjet cenzúra vagy nyomda "jóvoltából".)

A célnyelvi szövegben megérzésünk szerint előfordulnak szó-szerkezet-szintű és szószintű átváltási nehézségek, pontatlanságok, amelyek tartalmi és esztétikai értékcsökkenést eredményezhetnek. Ha az olvasó kevésbé jártas a szovjet kultúrtörténetben és Platonov művészi világában, s ha az olvasó csak a szóban forgó elbeszélés műfordítását olvassa, úgy nagy valószínűséggel nem az a lehetséges világ épül fel a tudatában, amit a forrásnyelvi szöveg- és elbeszélésvilág "üzenete" tartalmaz.

Csak a legproblematisusabb átváltási műveletekre van lehetőségünk utalni a dolgozatban.

"Марию Никифоровну назначили учительницей в дальний район - село Хомутово..."

"Marija Nyikiforovnat egy távoli kerületbe ... Hosutovo falvába nevezték ki tanítónőnek."

A két ige megfeleltetése nem szerencsés, mert tartalmilag nem fedik egymást - ismerve a szovjet és magyar viszonyokat -, így félreérthető az olvasó számára főleg napjaink munkanélküliséggel terhes világában.

Platonov az elbeszélésben valószínűleg tudatosan alkalmazza a "поселенцы" és a "переселенцы" szavakat, a műfordításban csak "telepes" a megfelelőjük.

Az elbeszélés végén a forrásnyelvi szövegben nagyobb, élesebb az ellentét, mint a műfordításban.

"- Ладно. Я согласна ... Постараюсь приехать к вам через пятьдесят лет старушкой ... Будьте здоровы, дожидайтесь!" - mondja Marija a kerületi művelődési osztály vezetőjének, mert tudja, hogy nincs választási lehetősége. Tehát nem önszántából megy a másik világvégi "kinevezett állását" betölteni Szafutába, s éppen ezért hangzik a szájából a "дожидайтесь" igealak, amely mesékben is gyakran előfordul, s a jelentésében az is benne foglaltatik, hogy nem fog megjelenni, hiába fogják várni. - A mű-

fordításban így hangzik a részlet: "- Rendben van. Vállalom ...
Ötven év múlva, öregasszony koromban majd igyekszem eljönni magá-
hoz ... Várjon rám, erőt-egészséget!" Talán a "Csak várjon rám"
fordítás jobban érzékeltetné a felháborodott és megbékélt, élete
első komoly harcát vívó, okos, erős, lázadó Marija lelkiállapo-
tát. Talán Platonov is tudta mit lehet és mit kell feltétlenül
nyomtatásban megjelentetni "üzenetként" a jövőnek.

A kommunikatív nem teljesen ekvivalens szöveg hiányában az
irodalmi elemzés során a forrásnyelv és a célnyelv ismeretében
feloldható a fentebb vázolt probléma - ráadásul az elemzés érdek-
feszítőbbé is válhat -, de az átlag befogadó számára ez az út nem
járható. Leginkább ez indokolná a jelzett Platonov-mű újbóli mű-
fordítását az állandóan változó világunkban.

Irodalom

Klaudy Kinga: Az ekvivalencia fogalma a fordításelméletben.
Magyar Nyelvőr 1989. 1.

SZABÓ TIBOR

AZ IGOR-ÉNEK ARCHAIZMUSAINAK FORDÍTÁSA ANGOL NYELVRE

Szinte minden régi írásbeliséggel rendelkező nyelv szókincsében fellelhetők az archaizmusok és az archaikus formák.

Az archaizmus régiességet, ódonszerűséget, régies kifejezőmódot és szóhasználatot¹ jelent. Az archaizálás általában a már nem használatos formák utánzása vagy tervszerű hangsúlyozása². Az irodalomban főképpen a régies szavakat, szófordulatokat használó archaizáló stíluseszközként ismert a régi időkben lejátszódó események leírására. Jó példa erre nagy költőnk, Arany János "Buda halála" című balladája.

Az archaizmusok "viszonylagos száma, kronológiai differenciáltsága, nyelvhasználati gyakorisága és funkcionális terhelése jó alapot nyújt az összehasonlítás számára. Az ilyen összehasonlítás a műfordítás, illetve a fordításkritika számára hozhat hasznot"³ - olvashatjuk az Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII. kötetében.

Archaizmusok tekintetében az orosz irodalmi nyelv általában gazdagabb a többinél, köszönhető ez részben az egyházi szláv elemeknek.

Összehasonlítás végett, részben az említett nyelvészeti tanulmány alapján, de azt további három nyelvvel kibővítve, megvizsgáltuk néhány testrész elnevezését. Az orosszal párhuzamba állított nyelvek (angol, francia, magyar, német, és spanyol) közül az angol bizonyult leginkább "versenyképesnek", így nemigen lehet azon csodálkozni, hogy az archaizáló stílusban írt orosz szépirodalmi művek fordításánál az angol fordítók némileg helyzeti előnyben vannak másokkal szemben.

Ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy a fordítónak fokozottan kell figyelnie az archaizmusok időbeli rétegződésére,

használatuk gyakoriságára, érthetőségük mértékére. Csak így érhető el, hogy a fordítás a mai nyelvállapot képviselője számára is érthető, ezáltal élvezhető legyen. Példának vehetjük az orosz irodalom gyöngyszemét, az Igor-éneket. Használhatja-e az Igor-ének angol fordítója az egykorú, XII. századi szókincs elemeit? A kérdésre határozott nemmel kell válaszolnunk, hiszen ezeket még maguk az angol olvasók sem értenék meg mindannyian. Ehelyett a későbbi nyelvállapotok archaizmusait kell használni arra, hogy megteremthesse az emlék valódi archaikus arculatát. Az is hiba viszont, ha a fordító egyáltalán nem vesz tudomást ezek meglétéről.

Ami az Igor-ének archaizmus-rendszerét illeti, alacsony azoknak a szavaknak az aránya, amelyek tárgyakra, intézményekre, stb. utalnak és annyira archaikusak lennének, hogy a mai olvasó egyáltalán nem értené meg ezeket. Viszonylag gyorsan felmérhetjük ezek szűk körét:

паволоки,	орьтѣнами,	крамола,
харалужныѣ,	смагу,	быль,
гридниѣ,	забрали,	паполомоу,
болони,	былями,	засапожники,
чага,	ногати,	кошей,
резанѣ,	шереширѣ,	стрикусы.

A lista, természetesen, nem teljes (nincs két szakember, aki azonos álláspontot képviselne azt illetően, mit is ért archaizmus alatt ebben az értelemben), de megmutatja, hogy a kb. 2.000 szóból csak 30 egynéhány jelöl teljesen archaikus tárgyat vagy intézményt. Ezek közül a legtöbbet át lehet ültetni az angolba olyan szavak segítségével, amelyek még ma is használatosak és amelyeknek alig, vagy egyáltalán nincs archaikus színezetük.

Fordításkor a szerzők igyekeznek kikerülni a feleslegesnek tűnő archaizmusokat, de alkalmazzák azokat, amelyek magyarázat nélkül is érthetők az angol olvasó számára.

A fordítók (Hector Munro, Leonard Magnus, Samuel Cross, Vladimir Nabokov, Dennis Ward és mások) az alábbi régies hangzású szavakat használták fel munkájuk során:

"to enshroud",	"to hearken",
"to slay",	"to quaff", stb.

Idesorolható még egy sor olyan szó is, amely a kor valóságát tükrözi. Ezek visszaadása nem okoz nehézséget, mivel az analóg valóság tárgyait jelölik:

"шеломы"

"helmets",

"луци"

"bows",

"тули"

"quivers", stb.

Külön réteget képeznek azok a szavak, melyek jelentése még nem teljesen tisztázott, és amelyek vonatkozásában különbözőség figyelhető meg a magyarázatok között. Ebbe a rétegbe tartoznak a "шереширн" és a "стрикусы" szavak. A fordítónak tanulmányoznia kell az összes magyarázatot és a leginkább megalapozottabbat kell figyelembe vennie.

A "харалужный" szó egyike az Igor-ének ún. "hapax" elemeinek. Ez a terminus az akkori idők főmunkálásának fogalmkörébe tartozik. A szó jelentése és terminológiája még nem teljesen tisztázott, de valószínű, hogy kapcsolat áll fenn közte és a török "karalik" ("feketeség") között. Alátámasztja ezt az a tény is, hogy a "харалужный" jelentése az "из закалённой стали".⁴ Ezzel kapcsolatban párhuzamot találunk az Igor-ének ("гремлети о шеломы мечи харалужными") és a Zadonscsina ("гремять мечи булатные о шеломы хановские") esetében. A XV. században a "харалужный" feltehetően a határszéli népek lexikájában őrződött meg leginkább. Abban az időben megértették ezt a szót és a Zadonscsinában történt átörökítés során helyettesítették az új "булатный" szóval. A fordítók többsége ezt az "of tempered steel", "chilled steel" vagy az "of steel" formákkal adta vissza.

Egy régi irodalmi emlék jellegéből adódóan problémaként merülhet fel a fordító előtt egyes szavak transliterációja. Ezek a szavak főleg a kor és a hely valóságmagvai. Fordításuk lehetősége függ szemantikájuktól, a modern filológia és a történelem tükrében történő megvilágíthatóságuktól, és attól, hogy a fordítás nyelvében fellelhető-e a jelentésben nekik megfelelő szavak. Az emlék anyagában csak néhány esetben merült fel a szavak transliterációjának szükségessége. Iyen szó nem sok van, mindössze nyolc. Közülük öt a csernyigovi Jaroszlav leírásához, kettő pénzegység elnevezéséhez, egy pedig egy

gúnynévhez kapcsolódik. Ezek kutatása során Lihacsev a következő megállapításra jutott: ha a "татраны", "шольбиры", "топчакы", "ревугы" és a "ольберы" szavak az Igor-énekben titulusok, rangok felsorolásai vagy gúnynevek, végül valamely törzs részeinek elnevezései - ahogy ezt Kors is feltételezi -,

akkor ezek fordítására nincs szükség, csak átírásukra kell törekedni.

A "ногота" és "рѣзана" - kispénzek elnevezései. Ezek átírására szükség van, ám teljesen felesleges ezeket, zömében angol pénzegységekkel helyettesíteni, ahogy ezt a korai fordításban láthatjuk: "shilling" és "penny" Cross esetében, "dime" és "half a rouble" Wiener és "twelvpence" és "fivepence" Magnus elképzelése szerint.

Ami az archaikus formákat illeti, egyet kell értenünk Dennis Ward kijelentésével⁵, miszerint az Igor-ének angol fordításában nem szabad a személyes névmások "thou", "thee", "thy" alakjait és a velük járó "wast", "hast", "shouldst", stb. formákat használni. Az angolban ezeknek archaikus színezetük van, nem úgy mint a franciában vagy éppen a szláv nyelvekben. A fentiek használata rossz érzetet kelt az olvasóban, amit mindenképpen kerülni kell. A fordítás célja, hogy élő és természetes nyelvvel ültessük át az Igor-éneket. Az archaizmusokat kellő mértékben visszaadja a téma és a fordítás nyelvezetének pszichológiailag semlegesnek - mainak kell lennie.

Jegyzetek:

1. Új Magyar Lexikon, Bp., 1960. I. kötet, 148.
2. The American Heritage Dictionary, Boston, 1985. 124.
3. Péter Mihály: Jegyzetek a funkcionális nyelvhasznosításról, Bp., 1978. Általános Nyelvészeti Tanulmányok. XII. kötet, 229.
4. С. И. Ожегов, Словарь русского языка, Москва, Русский язык, 1982. 58.
5. Dennis Ward, On Translating Slovo o Polku Igoreve, London 1958. The Slavonic Review, Vol.36.505.

PALÁSTHY M. GYÖRGY

A SAJTÓTOLMÁCSOLÁS MINT CSATORNAZAJ

Jelenleg Magyarországon a sajtótolmácsolás egy, sajtóközlésekből és - néha azoktól független - tolmácsközlésekből álló konglomerátum. Annak, hogy ez a kijelentés az esetek többségében helytálló egyetlen oka van: sajtótolmácsolásoknál (interjúk, külföldi TV- és rádióadások élőben történő tolmácsolása, mint például a temesvári forradalom vagy az Üböl-háború idején stb.) ritka esetben veszik csak igénybe tolmács segítségét, általában az újságíró elégségesnek ítéli a maga tudását. A sajtótolmácsolás azért is olyan fontos tevékenység, mert az ország közvéleménye az alapján alkot magának képet a külföldön történteokról. Nem merülve bele annak az elemzésébe, mennyire felel meg a valóságnak egy-egy sajtóközlés, itt csupán azt a problémát fogom áttekinteni, miképpen növekszik a sajtókommunikációs folyamat csatornazaja az ún. tolmácsolás miatt.

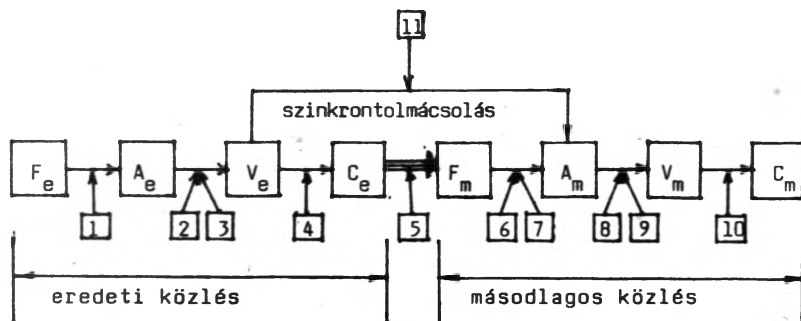
Egy kommunikációs folyamat jelképesen a következőképpen ábrázolható:

- 1) az információ vagy üzenet forrása (F);
- 2) a közlő vagy adó (A), amelyben megtörténik az üzenet kódolása, jellé alakítása;
- 3) a csatorna (cs), amely a jelet térben és időben továbbítja, és ahová befutnak a kívülről érkező zajok;
- 4) a befogadó vagy vevő (V), ahol az oda került jel visszaalakul az eredeti jellé, és végül
- 5) a cél, ahová tulajdonképpen az üzenet irányult (C).

Mi a különbség a tolmácsoló tolmács és az újságíró között?

Akkor, amikor az újságíró csak a bizonytalan szintű nyelvtudására támaszkodhat, a tolmács négyféle információt használ a transzlátum elkészítéséhez: háttérzajból származó, beszédszerkezeti, szemantikus és beszédhelyzeti információt. Mindez összehasonlíthatatlanul előnyösebb helyzetbe állítja a tolmácsot, amire azért is szüksége van, mert a tömegtájékoztatási eszközökben elhangzó információ nem teljes értékű (az esetek túlnyomó többségében), mivel éppen jellegénél fogva feltételezi, hogy a hallgató folyamatosan tájékozik az eseményekről. Az információnak ez a jellege maga is zajforrás.

A hivatásos szinkrontolmácsolás és az újságíró által végzett tolmácsolás közötti különbséget a következő ábra szemlélteti.



A négyzetekbe írt számok a különböző zajforrásokat jelentik. A nyilatkozó megfogalmazza (1) magában a mondanivalóját, saját retorikájával (2) elmondja azt, a vevő jól-rosszul hallja (3) az adót, és a hallottakból valamit megért (4). Az újságírónál ezután következik a következtetések levonása, és az egyik nyelven hallottak megértett részének az újrakifejezése magában (5), majd következik a megfogalmazás, kódolás (6), és - mesterségéből adódóan - a sűrítés, vagyis a szövegbeli redundancia csökkentése (7), amit a tolmács nem tehet meg, végül ez a másodlagos közlés az újságíró retorikájával elhangzik (8), és a hallottak (9) egy része eljut a befogadó tudatához (10).

A tolmács nem járja be a tudatosítás hosszadalmas, és sok

információvesztéssel járó útját, hanem azt, amit hallott azonnal adaptálja, szókészletéhez mérten (11) a másik nyelvre. Előzetes felméréseim és becsléseim szerint a tolmács és az újságíró tevékenysége közötti különbségből adódóan az elhangzott szöveg és az eredeti közlés közötti különbség általában meghaladja a 30%-ot az újságíró esetében (a különbség néha, sajnos a 100%-ot is elérheti), míg a tolmács esetében belül marad ezen az értéken.

A tolmácsolás adekvát jellegét csökkentő csatornazajok között említhetjük a tolmács felkészültségét, az eredeti és a célnyelv kompatibilitását, a tolmácsolásra rendelkezésre álló időt stb. A hazai tömegkommunikációs eszközök esetében ezen kiegészítő csatornazajok közül az első, a tolmács felkészültségéből származó a legszámottevőbb: az újságírók csekély hányada rendelkezik alapos nyelvtudással (beleértve anyanyelvének tudását is!), azok közül is, akik akár anyanyelvi szinten beszélnek az adott nyelvet, csak egy-kettőnek van fogalma a tolmácsolásról mint speciális kommunikációs folyamatról, a hírközlő szervek anyagi helyzete, de legfőképpen a tolmácsszervezés módja miatt pedig az igénybevett külső tolmácsok az esetek meghatározó többségében a leggyengébb képességűek. Ebben az esetben még arra sem lehet hivatkozni, hogy a tolmácsolás mint szakma el nem ismeréséből származik az a tévképzet, hogy a nyelvtudás = tolmácsolni tudás, mert a TV-ben, a rádióban és az újságoknál tevékenykedő "tolmácsok" - egyes ritka kivételektől eltekintve - legfeljebb általános elképzelésekkel rendelkeznek nyelvükről.

Ennek a vázlatos gondolatmenetnek a kunklúziójaként elmondhatjuk, hogy a sajtótolmácsolás jelenlegi rendszere Magyarországon a legenyhébb esetben is megkérdőjelezi a külföldi sajtóinformációk hitelességét.

IRODALOM

1. SHANNON, Claude E. - WEAVER, Warren: A kommunikáció matematikai elmélete. - OMIKK, Budapest, 1986. - 183 o.
2. NORDENSTRENG, Kaarle: Közlésselmelet. - Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1978. - 368 o.
3. МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВ Р.К.: Общая теория перевода и устный перевод. - М.: Воениздат, 1980. - 237 с. (Általános fordításelmélet és a tolmácsolás)

VÉCSEY GYÖRGYŇÉ

ПОДБОР ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ С УЧѢТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В настоящее время одной из актуальных задач методики преподавания иностранного языка на интенсивных курсах в Военной академии имени Миклоша Зриньи является разработка таких методов, форм и приёмов обучения, которые обеспечили бы интенсификацию учебного процесса. Для решения этой задачи большая роль у нас отводится аудиовизуальным и техническим средствам обучения. Они, с нашей точки зрения, создают предпосылки для совершенствования и интенсификации обучения, что ни в коем случае не исключает ведущей роли преподавателя в учебном процессе. Только преподаватель, по нашему мнению, может компетентно отобрать материал, учитывая характер и формы его воздействия на учащихся. Только преподаватель может определить роль и место использования этих средств в обучении, качество и количество информации, которую способен обучающийся усвоить в определённый момент изучения иностранного языка.

Учитывая, что на интенсивных курсах в Военной академии, обучающиеся изучают русский язык на материале трёх функциональных стилей речи - разговорно-бытовом, общественно-(военно) политическом и профессиональном - мы подбираем и используем видеофильмы (видеозаписи) таких жанров, которые соответствуют по содержанию и стилистике определённому стилю речи и помогают решать проблемы междисциплинарной связи, достигать синтеза знаний, усвоенных на материале разных стилей речи. При отборе видеоматериалов для включения их в учебный процесс мы учитываем соответствие тематики видеофильма (видеозаписи) лексическому минимуму и коммуникативным ситуациям, включённым в программу по русскому языку.

Благодаря программе советского Центрального телевидения можно подобрать видеоматериалы, соответствующие содержанию и стилистике определённого стиля речи. Использование видеозаписей Центрального телевидения в практике преподавания русского языка позволяют более интенсивно работать над развитием умений и навыков аудирования и говорения. Видеозаписи обеспечивают возможности обогащения словаря учащихся, введение новых слов, выражений и их интенсивного запоминания, знакомит наших слушателей с действительностью страны изучаемого языка и других стран, где живут и действуют люди различного пола, профессий и социального положения.

Очевидным недостатком видеозаписей такого типа является неупорядоченность их языкового материала с точки зрения практических целей преподавания. Чтобы подобрать видеозапись, соответствующую диапазону стиля речи интенсивных курсов, преподавателю нередко приходится просмотреть километры плёнки. Однако любые затраты времени оказываются оправданными: разнообразие передач Центрального телевидения всегда позволяет найти нужный материал, который эмоционально воздействует на обучающихся и мотивирует их углублённому знакомству с реалиями страны изучаемого языка и других стран.

Повышению эффективности обучения, по нашему мнению, способствует подсоединение видеозаписи к учебным пособиям, которая решает познавательные и учебные задачи. Так например, серия видеозаписей программы Центрального телевидения "Проблемы американской армии" по тематике и содержанию в полной мере отвечает требованиям информативности и познавательности учащихся интенсивных курсов нашей академии. Мы считаем целесообразным подключить одну из видеозаписей к учебному процессу после изучения темы "Поговорим о людях и профессиях" по учебнику "Темп-3". Следует подчеркнуть, что как при отборе лексики, так и выборе темы мы исходим из содержания видеоматериала, который наполняет конкретизированную, а не общую тему (например, не просто тема "Профессия", а конкретные проблемы этой темы - взаимоотношения, должности, продвижение по службе). Видеозапись этой серии, рассказывающая о нормах морально-этического поведения, принятых в армии

США, о служебных различиях между полами, представляет страноведческий и профессиональный интерес для наших слушателей и является предметом оживлённого обсуждения этой темы. Необходимо сказать и то, что такие занятия проходят успешно только в том случае, когда учащиеся уже владеют достаточным лексическим запасом по общественно-(военно) политическим и профессиональным вопросам.

Эффективность использования видеозаписей при обучении речи зависит не только от конкретного определения её места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видеозаписи с задачами обучения. Как и многие специалисты учебного кино, телевидения и видеозаписей мы делим работу для обучения устной речи на три этапа:

- подготовительный этап - этап предварительного снятия языковых трудностей;
- просмотровой этап (восприятие видеозаписей) - формирование навыков восприятия видеoinформации;
- послепросмотровой этап - развитие умений устной речи

Поэтапный способ введения видеозаписи в учебный процесс как уже установлено, даёт возможность градуировать основные цели, задачи и модели обучения аудированию и говорению.

1. Первый этап характеризуется подготовительными упражнениями, цель которых - привести языковую и смысловую информацию в соответствие с языковой и общеобразовательной подготовкой учащихся, не снижая информационной насыщенности видеозаписи, преодолеть психологические трудности, связанные с условиями предъявления видеoinформации. В начале работы на этом этапе необходима вводная беседа, во время которой преподаватель знакомит с персонажами, местом действия, идеей фильма и таким образом, как бы направляет внимание учащихся на содержание фильма. Большое внимание уделяется страноведческому комментарию. Для активизации речевых единиц, извлечённых из аудиотекста (слов, словосочетаний), разрабатываются лексико-грамматические упражнения для снятия трудностей к просмотру фильма. В качестве домашнего задания предлага-

ется краткое содержание (аннотация) фильма для чтения и перевода.

2. Первый просмотр фильма организуется с установкой на общий охват содержания фильма. Следует обращать внимание учащихся перед просмотром фильма на то, что они поймут не все слова и выражения во время первого просмотра фильма, но должны понять глобальное содержание фильма, что является важным в дальнейшей работе. Во время просмотра учащимся зрителю представляется та ситуация, которая описывалась ими вербально в ходе предыдущего занятия. После просмотра слушателям предлагается ответить на вопросы по общему содержанию фильма. Они могут быть простые, требующие утверждения или отрицания. В результате преподаватель может судить о том, что в фильме было воспринято на слух, а что было понято благодаря зрительному ряду.

Во время второго просмотра фильма происходит соотнесение зрительного и слухового ряда с речевым рядом и выполняются упражнения как речевого, так и языкового характера:

- составление плана к фильму;
- запись ключевых слов и выражений к каждому пункту плана;
- запись фраз, слов, словосочетаний в предложения по ходу просмотра;
- проговаривание про себя дикторского текста;
- комментирование немого варианта фильма (эпизодов).

При этом, обучающимся представляется свобода высказывания, использование своей фантазии в рамках демонстрируемого эпизода и не требуется буквального повторения дикторского текста.

Весь процесс работы над фильмом на этом этапе сопровождается такими операциями, как анализ и синтез, разделение на отдельные эпизоды и соединение их в целое, т.е. осуществляется последовательное усвоение отдельных частей и овладение речью на основе видеоряда.

3. На послепросмотровом этапе, целью которого является говорение, проводится беседа, перерастающая в связанные высказывания учащихся, рассуждения, обмен мнениями или учащиеся подготавливают свои сообщения и выступают с ними, которые уже являются формами монологической речи.

Таким образом, поэтапное введение в учебный процесс видеозаписи с учётом постепенного снятия психологических, лингвистических, смысловых и жанровых трудностей их восприятия позволяет активизировать речь учащихся. Это отвечает задачам повышения эффективности обучения речевой деятельности учащихся, его интенсификации оптимальными средствами.

Благодаря использованию видеозаписи, мы обеспечиваем функционирование русского языка в учебной аудитории на том уровне, на котором он используется в естественных условиях носителями языка, что является наиболее сложным в развитии умений и навыков неподготовленной речи.

Образец методической разработки к видеозаписи "Проблемы американской армии".
(Из программы Центрального телевидения: УТРО)
/4 минуты 16 секунд/

1. Подготовительный этап.

1) а/. Познакомьтесь с новыми словами, выражениями и их объяснениями по-русски (по возможности новая лексика вводится с помощью стоп-кадра).

б/. Постарайтесь запомнить те слова и выражения, с которыми вы впервые встретились.

предписать кому, что	-	предложить официально, приказать
неверная жена	-	женщина, нарушившая свои обязательства перед мужем
иноверец (иноверцы)	-	человек другой веры, религии
и т.д.		

2). Прочитайте страноведческий комментарий, постарайтесь выделить и запомнить интересную для вас информацию.

Ислам	-	мусульманская религия, распространённая среди арабов на Среднем и Ближнем Востоке
Саудовская Аравия	-	государство на Аравийском полуострове. Государственная религия - ислам. Столица - Эр-Рияд. На территории этого государства сосредоточились войска Союзных армий перед событиями в Персидском заливе.
и т.д.		

Упражнения

а). Составьте предложения со следующими выражениями, чтобы определить правильно ли вы их понимаете.

подозрительность к европейцам
.....
саудовцев охватил шок
.....
и т.д.

- б). Восстановите предложения недостающими словами и словосочетаниями.

Представьте себе страну, где женщинам запрещено, предписано на улице появляться в

Главный аргумент против недостаток физической силы.

И т.д.

Слова и словосочетания для справок: чадра, слабый пол, управлять автомобилем и т.д.

- в). Постарайтесь перевести данные предложения.

Начиная с 1973 года, в армии США служат женщины. По статистике 1990 года в Вооружённых Силах США чуть ли не каждый десятый военнослужащий - женщина. Они занимают различные должности и имеют звания как старшего, так и младшего офицерского состава. Например, бригадных генералов - 10; полковников - 327; подполковников - 1426; майоров - 4443; капитанов - 13567 и т.д.

- г). Поставьте вопросы к вышеданным предложениям.

Домашнее задание: Составьте предложения с новыми словами. Прочитайте и переведите аннотацию фильма. Постарайтесь вспомнить, что вы ещё знаете о женщинах-военнослужащих различных стран (должности, звания, оплата труда).

2. Просмотровый этап.

- 1). Контроль самостоятельной работы слушателей (дополнения слушателей).
- 2). Посмотрите фильм и постарайтесь глобально понять его содержание.
- 3). Ответьте на вопросы утверждением или отрицанием (10-12 вопросов).

Да

Нет

События в фильме происходят в Израиле?

В армии США женщины служат на боевых позициях?

И т.д.

- 4). Посмотрите ещё раз фильм. Во время просмотра фильма записывайте слова, словосочетания, предложения из аудиотекста, которые вы можете использовать в передаче основной мысли сообщения.
 - 5). Постарайтесь передать основную мысль видеозаписи, используя ваши "опорные пункты".
 - 6). Воспроизведите зрительный ряд, когда прозвучали данные предложения:
- Сегодня женщины выполняют в армии практически ту же работу что и мужчины.
 - Каждый из этих процентов дался жестокой борьбой с армейскими чинами, законодателями и даже общественным мнением.
- И т.д.

- 7). Посмотрите ещё раз фильм, проговаривая про себя дикторский текст.
- 8). Скажите, какие эпизоды вам понравились и почему.
- 9) а/. Вы уже знакомы с подробным содержанием фильма.
б/. Прочитайте данные предложения и скажите, заметили ли вы в них неточности. Если да, то какие? Дайте ваши объяснения и аргументации.

В то время как в мировых столицах решился исход событий в Персидском заливе, то всё ещё сохраняется другой конфликт - конфликт двух культур: исламской и западной.

Аравийский полуостров - это земля самых почитаемых святынь буддизма и традиционной подозрительности к европейцам.

И т.д.

- 10). Посмотрите эпизоды в немом варианте и постарайтесь их комментировать, используя предыдущие упражнения и свои записи.
- арабские женщины на улице
 - работа женщины-офицера в армии США
- и т.д.

Домашнее задание: Самостоятельно составьте текст - на основе аудиотекста видеозаписи - сопровождение к видеоряду. В роли журналиста возьмите интервью у женщины-офицера армии США.

3. Послепросмотровый этап.
 - 1). Давайте посмотрим немой вариант фильма и послушаем ваши тексты-сопровождения к видеоряду (2-3 слушателя).
 - 2). Представьте себе, что к нам в академию прибыл военный атташе Посольства США в Венгрии. Задайте ей интересующие вас вопросы.

KÓCZIÁN, NÓRA

TV-FELVÉTEL A NYELVÓRÁN - GYAKORLÓ FELADATOK KÉSZÍTÉSÉNEK
SZEMPONTJAI ÉS EZEK BEMUTATÁSA NÉHÁNY PÉLDÁN

Ha eredeti televíziós felvételt akarunk alkalmazni a nyelvórán, legelőször is meg kell állapítanunk, hogy segítségével milyen idegennyelvi képességeket és készségeket közvetíthetünk.

A video különösen a komplex megértés- és beszédképesség kialakítására alkalmas. A komplex megértés alatt a kommunikatív szituáció egészének teljes felvétele és feldolgozása értendő, a közvetített nyelvi jeleké és a nyelven kívüli, kommunikatív funkciót hordozó információké egyaránt. Az audiovizuális anyag alkalmazása a nyelvórán akkor lesz hasznos és eredményes, ha nemcsak a benne leadott nyelvi jeleket alakítjuk át a tanulóknál tárgyi tudássá/magyarázat, kiegészítés, pontosítás és egyéb módszerek segítségével/, hanem mindig ügyelünk arra is, hogy a nyelven kívüli és a szituatív jeleket is közvetítsük.

A tanulónak ahhoz, hogy a komplex megértéshez eljusson, ezeket az elemeket először külön-külön fel kell fognia és egy ideig izoláltan kell gyakorolnia. A komplex megértés kialakítása annál sikeresebb, minél többet és változatosabban gyakoroltatjuk ezeket a különböző elemeket. Ehhez a video mint technikai eszköz számtalan lehetőséget nyújt, pl:

- a bejátszás megismételhető
- az auditív és a vizuális elem elkülöníthető
- rövid ideig állókép is bemutatatható.

I. A lexika gyakorlása

Az idegennyelvi tudást nagymértékben a lexikai ismeret határozza meg. Az audiovizuális anyag nagyobb előnye a tankönyv anyagával szemben az, hogy lehetőséget nyújt arra, hogy az egyes szavakat valamint szókapcsolatokat jelentésük teljes terjedelmében, kommunikatív funkcionális alkalmazásukban ill. adott szituációba ágyazva közvetítsük. Így az adott lexikai egységet a tanuló gyorsabban és pontosabban felfogja.

Példák a lehetséges gyakorlattípusokra:

- A video-felvétel egyes szekvenciáinak bejátszása, a tanuló feladata, hogy az adott kontextusban előforduló lexémákat előre megadott szavak közül kiválassza, majd megmagyarázza.
- Egy meghatározott témához tartozó szekvenciák bejátszása, a tanuló feladata, hogy a témára vonatkozó szavakat összegyűjtse /jegyzetelve vagy fejből/.
- Ismétlésként: egy meghatározott témához tartozó szekvenciák bejátszása hang nélkül, a tanuló feladata, hogy megnevezze ill. leírja a témára vonatkozó szókincset /látható tárgyak megnevezése, foglalkozásnevek, tevékenységek stb/.
- Egyes szekvenciák bejátszása, a tanuló feladata, hogy feladatlapon előre megadott lexémákhoz a filmből szinonimákat és antonimákat gyűjtson.
- A bejátszott szekvencia szövege előre megadva, a tanuló feladata, hogy a hiányzó szavakat ill. kifejezéseket több lehetséges közül kiválassza és a mondatban a megfelelő helyre illessze.

II. Gyakorlatok a nyelven kívüli - szituatív jelek és magatartások elsajátítására.

A komplex megértés érdekében tudatosítani kell a tanulóknak a film által közvetített nyelven kívüli kommunikatív információkat. Ilyenek pl: a filmben szereplő személyekre vonatkozó információk /kor, nem, ruházat, foglalkozás, szociális helyzet, a személyiségre utaló külső jegyek stb./ és a nyelven kívüli kifejezésformák /arckifejezés, testtartás stb/.

A személyiség- és magatartásjegyek - tehát a vizuálisan közvetített információk - tudatosítása fejleszti a tanulók megfigyelőképességét, idegen nyelven való megnevezésük fejleszti a tanulók kifejezőkészségét. Ezen kívül fejlesztjük vele a tanulónak azt a képességét, hogy kapcsolatba tudjon hozni egy adott külső személyiségjegyet vagy magatartásformát az adott idegen nyelvi beszédshituációval. A képesség birtokában a tanuló gyorsabban és biztosabban felfogja a kommunikativ szituációkat, jobban megérti azokat.

Példák a lehetséges gyakorlattipusokra:

- A felvétel egy szekvenciájának újbóli lejátszása után a tanulóknak irányított kérdések alapján fel kell ismerniük és idegen nyelven kommentálniuk a nyelven kívüli - szituatív jeleket. Fontos, hogy e gyakorlathoz olyan szekvenciát válasszunk, ahol a nyelven kívüli kifejezésformáknak egyértelműen kommunikativ szerepük van.
- Ugyanez a gyakorlat végeztethető választásos feladatlappal, így a tanulónak nem szabadon kell leírnia pl. az egyik szereplő külsejét, hanem több lehetséges megoldás közül kell kiválasztania a jellemző külső jegyeket /pl: alakja: sovány, sportos, kövér, haja: sűrű, egyenes, göndör, kócos stb./.
- Rövid ideig állóképet mutatunk a tanulóknak, feladatuk megfogalmazni amit látnak.
- Egy szekvencia lejátszása hang nélkül úgy, hogy a tanulók a cselekményt a tanár elmondása alapján ismerik. Feladatuk a szereplők viselkedése, hangulata, arckifejezése, gesztikulálása, testtartása stb. alapján kitalálni, hogy azok hogyan, milyen stílusban fogalmazzák meg mondandójukat. Könnyítésképpen ezt a gyakorlatot választásos feladatlappal is végeztethetjük.
- A video-felvétel lejátszása előtt a tanulók kép nélkül beleszállhatnak a film zenéjébe. Feladatuk megfogalmazni, hogy milyen hangulatot, benyomásokat ébreszt bennük ez a zene, mi lehet a film témája a zene alapján.

III. Gyakorlatok a komplex megértés készségének kialakításához.

A szemantikai sikon és a kommunikativ-szituativ sikon való megértés külön-külön való elsajátíttatása mellett fontos, hogy a tanulók komplex megértési készségeit is kialakítsuk ill. hogy ezeket a készségeket rutinná változtassuk. Ehhez olyan feladatok szükségesek, amelyek megoldása egy-szerre többféle nyelvi-szellemi tevékenységet kíván a tanuló-tól, pl: szövegértés, magyarázás és adott szempontok szerinti kiválasztás /útóbbi esetleg írásban/. Így érhetjük el, hogy a video-felvétel által közvetített nyelvi, kommunikativ-szituativ és nyelven kívüli információk a tanulóban egyetlen lényeges információkomplexumként tudatosuljanak.

Példák a lehetséges gyakorlattípusokra:

- A felvétel bejátszása után a tanulók irányított kérdések alapján külön-külön felsorolják az auditív és a vizuális információkat, majd megállapítják, hogy milyen kapcsolat áll fenn köztük.
- A felvétel egyes jeleneteinek bejátszása után a tanulók feladata a rövid jelent reprodukálása úgy, hogy
 - a/ az tartalmilag és nyelvileg teljesen megegyezzen az eredetivel,
 - b/ címszavakban /szóban vagy írásban/
 - c/ összefoglalás formájában /szóban vagy írásban/.Ezután az auditív és a vizuális információkra egyaránt támaszkodva megfogalmazzzák, hogy hogyan kapcsolódnak egymáshoz az egyes jelenetek.
- A felvétel bejátszása után a tanulók megállapítják /szóban vagy írásban/ az események sorrendjét, azt, hogy tartalmilag hogyan alakul a cselekmény. Ez történhet úgy is, hogy a tanulók rajzolt vagy a filmfelvételtől kifelé kivetített képeket kapnak, ezeket helyes sorrendben teszik és a vizuális információt /a képet/ kommentálva idézik fel a cselekményt.
- A video-felvétel lejátszása közben a tanulók az írásban megkapott szöveget magukban, hangosan vagy kórusban olvas-
sák.

- A tanulók vázlatos formában megkapják a felvétel egy szekvenciájának szövegét. A lejátszás közben ennek segítségével magukban, félhangosan vagy hangosan beszélve követik az eredeti szöveget. A második, most már hang nélküli lejátszás során önállóan kommentálják a képeket.

- TV interjú esetén a felvétel bejátszása után a tanulók mind nyelvi, mind nyelven kívüli síkon felidéznek a látottakat /a riport témája = halott információk, a riportert és a riportalány öltözködése, viselkedése, reakcióik, hangulatuk stb. = látott információk/, pontosan megfogalmazzák a hallott kérdéseket és válaszokat, és végül maguk eljátszák az interjút.

Irodalom:

B.BIECHELE: Zur Arbeit mit Video im Fremdsprachenunterricht
Medienspezifische Übungstypen. Budapest, 1988.

H.FABER, D.EGGERS /Hrsg/: Video im Fremdsprachenunterricht,
Werkstattgespräche, München 1980.

HORVÁTH GÁBORNÉ

DIALÓGUSTANÍTÁS PUSKIN INTÉZETI METODIKA
ÉS VIDEOANYAGOK SEGÍTSÉGÉVEL

Gimnáziumi orosz nyelvkönyveink nem bővelkednek párbeszédekben. Egy-egy témakört mindössze két-három dialógus-minta illusztrál. Az igényesebb nyelvtanításban, az érettségi követelmények megközelítésében azonban segítségünkre vannak a Puskin Intézet videosorozat anyagai ("Mi govorim po-russzki", "Davajtye pozna-kó-mimszja!").

A színházi témakör feldolgozásához a "Mi igyom v tyeatr" és a "Vsztrecci sz tyeatom" c. 20-20 perces, a csehszlovák televízió adásáról másolt videofilm állt rendelkezésemre, bármilyen metodikai útmutató és szöveggönyv nélkül.

Mindkét film meséje azonban elegendő volt ahhoz, hogy a színházlátogatás csaknem összes szituációját felsorakoztassa, a kérdés- és felelet-replikák tömegét, azok variációit egy-egy adott szituációban bemutassa, a prekommunikatív nyelvtani gyakorlatokat rendszerezze¹ és végül: önálló párbeszédok szerkesztésére készítse a tanulókat.

A filmanyag első megtekintése után tisztáztuk és lejegyeztük a megértéshez szükséges legfontosabb, már régebről ismert, de új beszédösszefüggésben alkalmazott kifejezéseket, valamint az új szavakat.²

A dialógusszerkesztés tanítása azonban a tapasztalt tanár számára sem könnyű feladat. A szituációk megadása és a szokásos színházi résztémák (meghívás, jegyvásárlás stb.) összegzése mellett valamilyen rendszerre volt szükség, amely elősegíti a tananyag tankönyv nélküli bevésését, s az összes lehetséges mikrodialógus megszerkesztését.

A szükséges dialógus-struktúra rendszert D.I. Izarenkov: Obucsenyije gyalogicseszkoy recsi c. metodikakönyvben leltem fel, amely ugyancsak a Puskin Intézet kiadványa.³

A mintegy tizennyolc táblázatot kitevő modellrendszerből az alábbi tíz modell-struktúrát alkalmaztam a színházi témakör feldolgozásában.

Kérdés-replikák

1. Kérés a szándék közlése
ellenvélemény kifejezése

2. Információkérés

3. Kérdés - feltételezés

4. Kérdés - alternatíva

5. Valamely objektum helyére
vonatkozó kérdés

6. Közlekedési eszközökre
vonatkozó kérdés

7. Meghívás

8. Javaslat

9. Értékelés

10. Csodálkozás, lelkesedés

felelet-replikák

a szándék elfogadása
megtagadása

az információ megadása
az információ megtagadása

a feltételezés megerősítése
megtagadása

az első alternatíva megerősítése
a második megtagadása

pontos válaszadás
bizonytalan

pontos válaszadás
bizonytalan

igenlés (szívéllyesség)
tagadás (okmagyarázat)

elfogadás, jóváhagyás
ellenkezés (okmagyarázat)

elfogadás, egyetértés
ellentételezés, saját vélemény

egyetértés, kiegészítés
ellenvetés kifejtése.

A gyakorló órák folyamán a szóban szerkesztett mikrodialógusokat írásban is rögzítettük. A videoanyag másodszori megtekintése után ismétlő-rendszerező órát tartottunk.

A tananyagot számonkérő írásbeli dolgozat eredményei azt bizonyították, hogy a tanulók a fenti módszer segítségével megközelítőleg ötven színházi mikrodialógust sajátítottak el. ⁴

ПРИЛОЖЕНИЕ

I. напр.: - Кому ты покупаешь билеты? - Отцу, сестре, другу, себе.

- Сколько билетов ты купил? - 1 билет, 2-3-4 билета, 5 билетов.

- С кем ты идёшь в театр? - С отцом. С сестрой. С братом.

2. напр.: нет ни одного билета, все билеты проданы, хотите взять бинокль; билеты в театр, в кино, на стадион, на концерт; детский музыкальный театр, театр зверей, театральный музей, зал русского балета, спектакль для взрослых и тп.

3. Д.И. Изаренков: Обучение диалогической речи.

Библиотека преподавателя русского языка как иностранного.

"Русский язык" Москва, 1986

4. Для третьей контрольной работы учащимся III класса гимназии имени К. Добо /г. Эстергом/ были даны следующие типы заданий на 45 минут письменной работы:

- назвать 10 московских театров,
- написать 5-10 вводных предложений монолога гида в Будапеште а/ на площади Андраша Хесса,
б/ на площади Героев,
в/ на площади Конута ;
- К 10-и данных московских телепрограмм параллельно дать аналогичные программы венгерского телевидения на венгерском языке,
- написать 10 микродialogов на тему " Театр".

Учениками были написаны простые и развернутые диалоги следующих типов, напр.:

1.- Ты не хочешь пойти со мной в театр?

- а/ К сожалению, не могу. У меня нет времени.
- б/ С удовольствием пойду. / Я свободна/.
- Я не могу. У меня есть билеты в кино.

2. - У вас нет лишнего билета?

- Нет, уже продала их.

3. - С кем ты идёшь в театр?

- а/ Я иду одна. б/ - С бабушкой и братом.

4. - Вы не хотите взять бинокль?

- Нет, спасибо.

5. - Сколько билетов она купила в театр?

- Если я не ошибаюсь, два /билета/.

6. - Ты хочешь пойти в театральный музей?

- а/ Нет, я уже ходила.
- б/ Да, хочу. Я интересуюсь театральным музеем.
- в/ Хочу, после обеда я свободна.

7. - Дайте мне, пожалуйста, два билета.
- К сожалению, уже все билеты проданы.
8. - Программу купить или программу?
- Давай, лучше программу.
9. - Где наши места?
- В партере / в ложе, на галёрке/.
10. - Уже все билеты проданы?
- Нет, на сегодняшний спектакль есть ещё два билета.
11. - Скажите, пожалуйста, как доехать до Большого театра?
- а/ Лучше пешком. Идите прямо, а потом налево.
б/ Я не знаю. Вот милиционер, он вам скажет.
в/ На автобусе? Две остановки.
12. - Наташа! Я достал два билета!!
- Ура! Мы пойдём в театр.
- Нет! Я купил билет на хоккей!
- А!! Ты пойдёшь на хоккей, а я пойду в театр!
13. - В каком театре идёт "Вишнёвый сад"?
- Я не знаю. Может быть, в Большом?
- Я тоже не знаю.
14. - Здравствуй, Сапа.
- Алле! Это ты?
- Я купила два билета на вечер в Оперный театр.
- Я не могу идти в театр, потому что я учу физику.
15. - Как мне нравится этот балет!
- Мне тоже.
16. - А ты любишь балет?
- Да, очень.
17. - Вы не знаете, кто эта актриса?
- К сожалению, не знаю.
18. - Скажите, пожалуйста, когда начинается спектакль?
- В семь часов.
19. - Вы любите театр?
- Мне больше нравится кино.
20. - В какой театр пойдём?
- Я хочу смотреть балет. Давай спросим, есть ли в кассе билет.

VÉGVÉRI VALENTYINA

ВИДЕОЗАПИСИ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОТИВАЦИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Общеизвестно, что главным направлением процесса обучения иностранным языкам в наши дни является коммуникативность. Отсюда возникает вопрос - какой должна быть наглядность при коммуникативном обучении устной речи? Анализ исследований, посвящённых проблеме наглядности /см. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 1985/ показал, что широкое распространение в обучении иностранным языкам получила лишь одна форма наглядности - внешняя /перцептивная/, основанная на процессах непосредственно чувственного отражения действительности /ощущения и восприятия/. Внутренняя же наглядность, непосредственно связанная с мышлением, не всегда учитывается на практике. По мнению И.А.Зимней внутренняя наглядность служит как бы переходным мостом от "опорного" высказывания к самостоятельному, осуществляемому по собственной программе и связанному с содержанием мыслительной деятельности. Основой потребности в коммуникации служит именно объективная действительность, а мотивация к высказыванию может возникнуть тогда, если у учащегося появится желание высказать свою мысль. Поэтому преподавателю следует стремиться к тому, чтобы использовать на уроке не только внешнюю наглядность, основанную на ощущениях, сколько внутреннюю наглядность, которая базируется на образе представления. Этот образ в течение времени видоизменяется и подготавливает переход от высказывания по заданной программе к ситуативному свободному высказыванию по собственной, творческой программе. Но, однако, как показала практика, реализация этих коммуникативных задач оказалась очень непростой проблемой для преподавателей, ибо сказанное или услышанное, если оно не записано, всегда является необратимым. К устной

речи нельзя возвратиться снова и снова, чтобы её прокомментировать - не мешая говорящему. Пониманию речи, в частности, мешают экстралингвистические элементы, быстрый темп речи, отсутствие каких-либо опор для восприятия, неблагоприятные внешние условия и др. И поэтому именно здесь, на наш взгляд, неоценимую помощь может оказать видео, позволяющее представить язык в действии, на фоне коммуникативного контекста, так как восприятию обучаемого при просмотре видеофильма легко доступны и участники ситуации, и их язык. Ведь учащиеся видят людей в таких обстоятельствах, в которых проходит коммуникация. И именно визуальная информация, по мнению Дж. Лонергена, - способствует более полному восприятию коммуникативного акта, а также обеспечивает коммуникативную мотивацию и активное участие ученика в общении на уроке. Видеокамера поможет нам контролировать речь учащихся без того, чтобы мешать их естественному общению. Используя же видеомagneтофон на занятиях, устная речь перестаёт быть "невозвратимой", её всегда можно "вернуть", а также дать опоры для восприятия; на уроке можно создать "иллюзию" приобщения к иноязычной среде, к условиям, в которых осуществляется функционирование изучаемого иностранного языка. Именно показ объективной действительности с помощью видеофильма может служить той основой, которая вызывает потребность в общении. Мотивация к высказыванию появляется только тогда, если у человека появляется желание высказать свою мысль. Чем интереснее будет содержание видеофильма, тем интенсивнее будет потребность в выражении своих мыслей о нём. Средствами видеонаглядности учащимся задаются смысловое содержание и логическая последовательность высказывания и, благодаря этому, создаётся смысловая опора коммуникации. В этом случае внимание учащегося направлено только на оформление самого содержания известными ему языковыми средствами.

При просмотре видеофильма возможно, что многие фразы "пройдут" мимо учащегося, но у него будет развиваться общая речевая догадка на основе ситуации и вероятности, тренируется память и вырабатывается быстрая реакция при восприятии зрительно-слухового ряда. Видеофильмы содержат в себе прави-

ла вербального общения носителей языка, их мимику, жесты, паралингвистические средства, отсутствующие в языке, а также показывают важнейшие особенности изучаемой устной речи - интонацию, языковые клише, коннотативную лексику, реалии, а благодаря же идентичности зрительного и слухового ряда, они помогают понять и безэквивалентную лексику, имеющуюся в большом количестве в речи носителей языка, и имеющую важное значение в коммуникации.

На начальном этапе обучения иностранному языку обычно показывают фрагменты из видеофильма или его части. Если же мы, держа фильм на несколько фрагментов, имеющих интересное продолжение, будем их показывать учащимся на протяжении нескольких уроков, то они окажут дополнительную помощь посредством постепенного внедрения базовых языковых значений и структур, что означает - языковые значения вводятся и присутствуют перед учащимися в наиболее рельефной и запоминающейся форме и у них возникает "порождающий" стимул - желание узнать - что будет дальше. Показывая из урока в урок один и тот же фильм, но с "продолжением", мы предоставляем возможность обучаемым неоднократно возвращаться к ключевым выражениям - что делает обучение более эффективным и одновременно - без всякого напряжения знакомиться и с новой частью сюжета, с возможностью правильно воспринимать определённые фразы и словосочетания ещё до их сознательного изучения. В данном случае целесообразно применять следующие виды работ:

- предварительную подготовку, т.е. подготовительное изучение новой лексики, ключевых выражений, выполнение специальных вводных упражнений по теме фильма с новыми словами и выражениями; - изучение языковых структур, т.е. сознательное изучение новых языковых единиц по мере их звучания в видеофильме и их активное запоминание; закрепление - т.е. их вывод в активную речь, закрепление в коммуникативной ситуации.

Здесь возможно обучение составлению предложений по мере просмотра фильма, а именно - учащиеся догадываются о значениях слов и диктуют /или сами записывают/ слова /новые и уже знакомые/, а затем после просмотра составляют предложения по содержанию фильма.

Н.В.Черемисина пишет: "при восприятии нового в неродной речи легче и быстрее, по нашим наблюдениям, усваивается общая нерасчленённая конкретность и только на её основе /базе/ запоминается частная детализация /I/. Практика показывает, что вышеуказанное положение получило подтверждение. На том же основании значительно легче и быстрее приходит к учащемуся понимание, если в качестве "общей нерасчленённой конкретности" ему предлагается связанная коммуникативная ситуация, видеофильм, вводящий в тему, вызывающий непосредственный интерес и создающий естественную обстановку для понимания - вначале общего, поверхностного, а затем для решения задач, ведущих в свою очередь, к пониманию всего предложенного ранее материала на более высоком уровне, конечным результатом которого должно являться выведение его в речь.

По мнению Дж.Лонергана "вместе с видео на урок приходит живая жизнь". С помощью видео - ситуация показывается - поэтому много лингвистического материала /напр. лексика/ понятно и без перевода. Без живой речи, без осмысленных реальных ситуаций невозможно усвоить язык, ибо "язык как практическое оружие общения и выражения мыслей усваивается путём пользования им в осмысленных реальных ситуациях" /2/. Таким образом, благодаря реальным ситуациям видеофильма учащиеся уводятся от осознанной учебной деятельности и создают благоприятные условия для стимуляции языкового общения. К сожалению, увлечение техникой часто приводит к пренебрежению методикой и порой выясняется, что техника сама по себе ничего не решает, поэтому при планировании видеурока должны быть учтены следующие принципы его построения:

- учёт психологических особенностей овладения иностранной речью
- учёт возрастных особенностей учащихся
- сочетание групповой и индивидуальной работы учащихся за счёт вариантности /разнообразие упражнений/
- отбор материала, интересного для учащихся
- стимулирование творческого говорения путём создания конкретной ситуации
- определённая повторяемость тематической лексики в различных видах речевой деятельности

- преобладание творческих заданий в системе упражнений
- постепенное усложнение упражнений
- переход от заданной к собственной программе высказывания.

В заключении нам хочется отметить, что видеотехника не волшебное средство реализации коммуникативных задач, ибо стимулом для речетворчества является, в первую очередь, правильно сформулированное коммуникативное задание, которое нужно найти, а также правильно его выполнить. Значит, чтобы эта техника оказалась эффективной и полезной, нужна грамотная, творческая работа преподавателя на уроке и от него зависит, в первую очередь, успех применения видеофильма, от его критического и творческого подхода.

Использованная литература

1. Черемисина Н.В.: К теоретическим основам обучения русскому языку как неродному /лингвадидактика и типологическая лингвистика/ - Ж.: Русский язык за рубежом, 1976/5, с.61.
2. Костомаров В.Г.-Митрофанова О.Д.: Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1978, с.76.
3. Т.Гарза-Лекич М.Д.: Лучше один раз увидеть...? Ж.: Русский язык за рубежом, 1990/3, с.71-76.
4. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
5. Jack Lonergan: Video a nyelvvoktatásban. COK, Veszprem, 1988.

BAKONYI ISTVÁN

A KÉPERNYŐ VARÁZSA

A videótechnika széleskörű elterjedése, a videoközlés hálózatának bővülése következtében az utóbbi években nyelvóránkon is egyre gyakrabban használjuk az oktatófilmeket, tévékurzusokat. A képernyő varázsát ezek mellett mindenekelőtt a dokumentum és játékfilmek, az un. autentikus filmanyagok, ill. ezek videokazettán rögzített részletei teremtik meg. Az oktatás szintjeinek és célkitűzéseinek érdekében átalakított, gyakran montírozott részletek erőteljesen motiválják a nyelvórán folyó munkát.

A filmanyagok rendkívül szerteágazó felhasználásának köszönhetően a képernyő segítségével a nyelvi közegét a tanórára varázsolhatjuk, a képmagnetofonról pedig elmondhatjuk, hogy néhány éve hazánkban is a kreatív nyelvoktatás "varázsszerűvel rendelkező", fontos médiumává vált.

A hazai valóság, a napról-napra gazdagabb külföldi információ-áradat megismerése elől napjainkban már sem az egyén, sem a társadalom, sem az oktatási intézmény nem térhet ki. Ahogy az iskolást is szocializálni kell és rá kell szoktatnunk a tévéadásokból való válogatásra, úgy a kulturált, ill. hatékony videozásra is meg kell tanítanunk hallgatóinkat.

Jelenleg ellenőrizhetetlen a hazai képmagnók száma, mind a magánszemélyeknél, mind az intézményeknél. Az azonban feltételezhető, hogy a magyar felnőtt, illetve iskolás korú lakosság nagy része rendszeresen videozik, de ezt ritkán teszi oktatási vagy művelődési célokból eredően. Véleményünk szerint az oktatási célra készített, valamint az autentikus tévé- és videoanyagok gazdag információ-áradatából történő válogatás okos gondot. Napjainkban a parabolaantennák terjedése idején gyak-

ran küzdünk a bőség zavarával. Egyre több lehetőség nyílik arra, hogy a napi híradók és információk egyénileg megnézett részleteit a következő napok nyelvóráin közösen megvitassuk, fel dolgozzuk.

Vitathatatlan tény, hogy a videoanyagok segítségével a korábbi lehetőségeket meghaladó mértékben nyílik lehetőség a nyelvórán a ólnyelv és a nyelvország kulturájának komplex megjelenítésére, a verbális és gesztusnyelvi elemek tanulmányozására, valamint a kommunikációs készségek fejlesztésére.

A videomagnó hasznosságát a beszédértés tanításában a közelmúltban fedeztük fel. Óriási előnye, hogy a kép pótolja a hiányzó redundanciát és a természetes beszéd értéséhez szoktatja a diákokat /ZERKOWITZ 1988:1066/.

Közismert az a gyakorlati tapasztalat, hogy az idegen nyelvi szöveget jóval könnyebben értjük meg, ha szemünkkel követjük a hangzásnak megfelelő leírt sorokat, vagy látjuk a beszélő száját /GÓSY 1989:30/. Angol és amerikai kísérletek kimutatták, hogy a vizuális információt jóval gyakrabban használja a beszélő/hallgató a beszédfeldolgozásban, mint feltételezték /NEISSER 1984:157/.

A videotechnika által kínált manipulációs lehetőségek egyre gazdagítják módszertani arzenálunkat.

Az utóbbi években az előkészítés szakaszában mind inkább tért hódít a néma kép, azaz a videofelvétel egy-egy részletének hang nélküli bemutatása. A filmrészletből kiválasztott, egy-két percre kimerevitett állóképek segítségével tisztázhatjuk a jellemző kulcsszavakat, felkelthetjük a tanulók érdeklődését. A néma képsor egyébként is a látvány fokozott átélését jelenti, élénkíti a nyelvtanuló képzelőerejét: a hely, az idő, az esemény, a szereplők a nyelvtanulót nyelvi megfogalmazásra serkentik.

Rendkívül fontos az a pszichológiai felkészítés, amely a tanulókat az előkészítő szakaszban réhangolja a videoanyag befogadására, kijelöli azokat a konkrét nézési szempontokat, amelyek szerint a diákok tudják, hogy a filmszituációk átélése céljából mire, kire kell különösen odafigyelniük.

Célunk az, hogy a videos óra maximálisan a nyelvi aktivitást szolgálja, úgy is mondhatjuk, hogy az óra minden fázisa

a beszéd katalizátoraként funkcionáljon. Ezért van szükség a jól irányított gyakorlatokra, melyek közül jól bevált a film néma változatának megtekintése, majd a hangos változat megnézése után kérdőív kitöltése. Ezek segítségével rövid idő alatt reálisan ellenőrizhető pl. a globális értés /a szereplők tevékenységének helyét, idejét kérjük írásban/. A kimerevített kép vagy az erről készített sematikus rajz alapján eljátszhatók a mikroszituációk, beszélgethetünk a szereplők gondolatairól, elképzeléseiről, sokszínűen imitálhatjuk a szerepjáték különböző változatait.

A gyakorlatok a kérdésfeltevésre is tanítanak. Erre feltétlenül szükség van a célnyelv képviselőivel való kommunikáció során. A filmanyag globális feldolgozását tartalmazó kérdéseket célszerűbb, ha a tanár teszi fel. De az egyes epizódokat már a nyelvtanulók egymás közti dialógus vagy polilog formában is megvitathatják, s a tanár egyre inkább csak a megfigyelő vagy a segítőpartner szerepét tölti be.

Segítséget nyújthatnak a szöveg rögzítéséhez a feleletválasztós tesztek, az igaz és hamis állítást tartalmazó feladatok, melyeket nemcsak írásban oldhatunk meg, hanem szóbeli indoklást is kérünk. Ugyanúgy nem eshetünk a szöveges gyakorlatok bővületébe, mint ahogy nem hagyhatjuk, hogy a diákokat delejezze a videofilmek képsora. Nem maradhatnak passzív nézők, hanem a szituációkba beleélve magukat aktívan kell, hogy nyilatkozzanak először a szereplők nevében, majd saját nevükben, egészen addig hogy konkrétan értékelik, kritizálják a képernyőn látottakat.

A képernyő bővülő varázsát kihasználva a jövő iskolájának, mindenekelőtt főiskolájának tanulói számára feltétlenül folytatni kell a már megkezdett "videoszemelvények" összeállítását, a korábbi oktatófilmek, tévékurzusok kiegészítését. A nyelvtanulók számára hiradó, dokumentum, reklám- és játékfilmek, tévéműsorok anyagaiból állhat a gyűjtemény, úgy ahogy ezt már régen használják más szakemberek képzésekor.

A nyelvtanórok feladata, hogy a meglévő, de naponta bővíthető gyűjteményből válogatva, a varázslatos erővel rendelkező csemegét a hatékony nyelvtanítás érdekében megfontoltan és céltudatosan adagolva használják.

Irodalom

1. Bakonyi István: Kulturaközi kommunikációk a videóórákon.
In: Nyelvoktatás felsőfokon V.sz.
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 1989.
2. Bakonyi István: Videogalaxis - nyelvóra videóval.
Pedagógiai Szemle, 10.sz. 1988.
3. Gósy Mária: Beszédsziszlelés. MTA. Nyelvtudományi Intézet,
Budapest, 1989.
4. Éva Erssébet--Répási Györgyné--Székely Gábor: Audiovizuális eszközök a tanárképzésben. Pedagógiai Technológia,
2.sz. 1988.
5. Neisser U.: Megismerés és valóság. Budapest, 1984.
6. Zerkowitz Judit: Tanítsunk nyelveket! Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

SZENTIVÁNYI ÁGNES

Az idegen nyelvtudás kommunikativ módszerű értékelése

A vizsgáztatás, angol műszóval a "tesztelés" - írja Carroll (1961) - olyan eljárás, amelyet úgy terveztek meg, hogy az emberből bizonyos fajta olyan viselkedést váltson ki, amelyből bizonyos jellemző tulajdonságaira lehet következtetni. A tesztelés által vizsgálni kívánt tulajdonságok, vagy jellemzők igen nagy mértékben különbözhetnek, de bármennyire eltérő legyen is a tesztelés ideje, módszere, formája, a vizsgázók és a vizsgáztatók száma; célja mindig ugyanaz marad: az emberi viselkedés vizsgálata. A nyelvtudás értékelésével foglalkozó tesztelés célja az ember nyelvi viselkedésének vizsgálata.

Az elmúlt 5 évtized nyelvtudásértékelésének, a nyelvvizsgáztatásnak az elméletét és gyakorlatát három korzakra, három nemzedékre szokták osztani:

Az első, a grammatikai-fordításos korszak vizsgáját Spolsky (1975) "tudományelöttinek", Morrow (1977) az "éden kertjének", a második, a strukturalista korszak vizsganemzedékét Spolsky pszichometrikusnak, Morrow a "Siralom völgyének", a jelenlegi harmadik, a kommunikativ módszerű vizsganemzedékét Spolsky pszicholingvista-szociolingvistának, Morrow pedig az "Igétet földjének" nevez.

A nyelvtudás értékelésének ez a három nemzedéke három, különféle módon próbálta a nyelvtudást értékelni. Az első korszakban, az éden kertjében minden szabad volt: diktálás, fordítás idegen nyelvről és idegen nyelvre, szabad fogalmazás (irjon "egy gyönyörű nap"-ról, irjon fogalmazást "Hazám, Magyarországnak" stb. címmel.

A másodikban, a "Siralom völgyének" nevezett strukturalista

"pszichometrikus" nemzedék objektív teszttel/feladatokkal igyekezett vizsgálni valamennyi nyelvi készséget. Ennek az objektív technikájú tesztelésnek két fajtája van:

a./ a diszkrét pontos technikák: (ld. melléklet)

Ilyenek: az átalakítás, a helyettesítés, a kiegészítés (megadott szóval, vagy anélkül), az elemek elrendezése vagy sorrendbe rakása, az elemek összekapcsolása és a több (2,3 vagy 4) lehetséges feleletválasztós tesztek/feladatok (részletesen lásd: Szentiványi A. 1990/98 124-125 oldal).

Ezek a típusú feladatok a nyelv elemeinek egyenkénti tudását értékelik, ezen belül is csak a felismerést, a produkciót, a performanciát nem, ezért legfeljebb, ha a felismerést igénylő két receptív készségnek, a beszédértésnek és az olvasott szöveg értésének a vizsgálata során alkalmazhatók sikerrel.

Már Carrol (1961) feltette a kérdést, hogy a nyelvtudás értékelésének a vizsgázó idegen nyelvi kompetenciája vagy performanciája képezi-e a tárgyat. Ugy látta, hogy a kompetenciát nem lehet közvetlenül vizsgálni, csak azon keresztül, ahogy az megnyilvánul a jelölt performanciájában. Ma már ez nem képezheti vita tárgyát: a korszerű, kommunikatív tesztelés egyértelműen a performanciát vizsgálja (Morrow /1977/)

A kommunikatív módszerű tesztelés ugyanis nem a nyelv elemeinek egyenkénti tudását teszteli, hanem magát a nyelvtudást; a nyelvi készségeket használat közben és tisztában van azzal, hogy a nyelvtudást kitevő részek között sok olyan van, amelyik nem megoldható helyes/helytelen típusú válasszal, ezért az objektív módszerek közül a globális - integratív feladatokat részesíti előnyben a diszkrét-pontos tesztekkel szemben. Ilyenek:

1./ A diktálás

Nagy multa tekint vissza a vizsgáztatás első, a tudományelőtti korszakában, a második vizsgázó nemzedék azonban mélyen megvetette és egyáltalán nem alkalmazta.

A mai, harmadik nemzedéki vizsga újraértékelte, bár jelenlegi megbecsülése eléggé változó. Oller (1976) eleinte úgy vélte, hogy egy általános nyelvi készség tesztelésére

alkalmazható, ezért valamennyi nyelvi készséget méri. Létezik nehezebb és kevésbé nehéz változata. Minél több szót kell diktálásra, egyezéri hallásra leírnia a vizsgázónak, annál nehezebb a feladata. Ugyancsak nehezíti, ha csak a diktálás során ténylegesen elhangzott szót fogadják el jó megoldásnak, könnyíti viszont, ha a vizsgázó bármilyen referenciálisan, szövegösszefüggésben és regisztrációban megfelelő szóval helyettesítheti azt a szót, amire nem emlékszik.

Értékelése is kétféle lehet: a./ negatív értékelés, amikor minden hibáért levonnak egy megadott pontot, vagy jegyet, b./ pozitív az értékelés akkor, ha a szöveget egy és hat közötti szóból álló csoportokra osztják és mindegyik csoportra kettő, egy vagy nulla pontot szerezhet a vizsgázó. (Harrison /1983/).

2./ A "cloze"

A másik, talán a legkedveltebb, globális integratív technika. West (1989/a) öt változatát ismerteti.

Az első típusa a hagyományos cloze egy idegen nyelvű szövegnek minden hetedik vagy nyolcadik szavát törlik, és a vizsgázónak ezeket kell behelyettesítenie. A "cloze" ötféle alfaját alkalmazzák:

- a./ a szigorú "cloze" csak a szövegben eredetileg ténylegesen megtalálható szót fogadja el jó megoldásnak.
- b./ a módosított "cloze";
- c./ a hiteles "cloze";
- d./ a több lehetséges felelet-választós "cloze";
- e./ a legújabb típus: a "C cloze"

(Részletesen lásd Szentiványi: 1990 128-129 oldal)

3./ Az információátvitel

Ez a harmadik globális-integratív objektív technika. Nagyon alkalmas mind a beszédértés, mind az olvasott szöveg értésének a tesztelésére. (Lásd Szentiványi: 1991 130-131, 316-317 oldal)

A vizsgázó beszédértésének a tesztelése esetén hall egy szöveget, olvasott szöveg értésének tesztelése esetén elolvas egy szöveget, és ezt kapcsolatba kell hoznia a tesztlapján található képekkel, ábrákkal vagy térképekkel. Például egy szöveget olvas vagy hall arról, hogy mi jellemzi, és miben

különbözik egymástól a Jaguar autó négy különböző változata. A tesztlapján látható négy képen 4 különböző évjáratu Jaguar kocsit áll. Ezeket kell beazonosítani és időrendi sorrendbe rakni a szöveg alapján.

4./ A javított többdisztraktoros feleletválasztós feladatok

A negyedik globális-integratív objektív technika. West (1989/a) szerint igen alkalmas arra, hogy a nyelvnek a mondataszintnél sokkal nagyobb elemeit tesztelje. Illusztrációként 5 három, az elektromos írógépekkel foglalkozó, különböző stílusú és típusú szöveget mutat be és olyan 4. disztraktoros feladatokkal ellenőrzi az értést, amelyekből három jó, és csak egy rossz. Néhány ilyen kérdés:

- Kiknek a számára írták e szövegeket:

a./ gyerekek; b./ diákok; c./ gépirónők; d./irodaigazgatók.

A c./ a rossz.

- Feltételezése szerint hol találhatók ezek a szövegek:

a./ gyerekkönyvekben; b./ írógépjavitási kézikönyvben;

c./ szakmai folyóiratban; d./ főiskolai tankönyvben.

- Mit gondol, kik írták az egyes szövegeket?

a./ gépirónő; b./ reklámszakember; c./ tanár;

d./ gyerekkönyvíró.

Az kétségtelen, hogy mindezek a kérdések az egész szövegnek, nem pedig csak egy részének a megértését feltételezik. Felmerül azonban az a kifogás, hogy különböző oldalról ugyan, de mindegyikük azt tapogatja körül, hogy a három írás milyen típusú szöveg. Aki ezt jól ismerte fel, és jól válaszolt az első kérdésre, az az összes továbbiira is bizonyára jó választ ad, aki azonban ezt nem jól oldotta meg, az minden bizonnyal a további kérdésekre is helytelen választ ad, hiába értette meg, hogy mit közöl a három szöveg az írógépéről és a gépeléséről.

A nem kommunikatív tesztek (mind Lado strukturalista diszkrét-pontos tesztjei, mind Oller tesztjei (mind a "cloze", mind a diktálás) azon a feltevésen alapulnak:

1./ hogy a nyelv egyes elemeinek tudása egyenlő a nyelvtudással;

2./ hogy a nyelvtanulás megfelelő ingerekre adott megfelelő

válaszok megtanulása;

3./ a vizsgázó a meglévő alternatívák közül választ, nem maga hozza létre (poroluces) a nyelvet (Lado)

4./ Lado tesztjeiben a vizsgázónak egyáltalán nincs alkalmja, hogy a saját maga által produkált nyelvet használja.

Oller "cloze" és "diktálás" feladataiban a vizsgázónak ugyancsak nincs alkalmja a spontán beszéd létrehozására, sőt semmilyen szóbeli beszéd létrehozására és ezért mind a Lado féle tesztek, mind az Oller féle tesztek sokkal inkább a kompetenciát, mint a performanciát vizsgálják.

A kommunikativ tesztek sajátossága, hogy a tényleges performanciát tesztelik, ezért a sikerhez nem elég, ha a vizsgázó felismeri a helyes és megfelelő nyelvtanhasználatot és nyelvhasználatot, neki magának kell képesnek lennie arra, hogy a nyelvet szabadon használja, s maga hozzon létre beszédprodukción. A kommunikativ tesztelés jellemző sajátossága tehát az, hogy lehetőséget nyújt a vizsgázónak a szabad beszédre, illetőleg írásra. Ebből következik, hogy a nyelvtudás kommunikativ módszerű értékelése nem elégszik meg a kommunikativ kompetenciának a felismerésben kifejeződő tesztelésével, hanem a szóbeli vagy írásbeli beszédteljesítményt, tehát magát a performanciát teszteli.

Következésképpen a nyelvtudás kommunikativ módszerű értékelése; a kommunikativ tesztelés nem elégedhet meg a csupán a receptív nyelvi készségek tesztelésére alkalmas objektív technikákkal még azok globális-integratív változatával sem, hanem olyan módszert kellett keresnie, amelyik érvényesen teszteli a produktív készségeket, ugyanakkor az első nemzedék által alkalmazott szubjektív módszereknél sokkalta megbízhatóbban értékel. Az ilyen tesztelésnek nélkülözhetetlen jellemzője a szóbeli kommunikáció. Ennek olyannak kell lennie, mint a valóságos életben létrejövő szóbeli kommunikációnak. Ez utóbbinak a való életben lényeges elemei: a reális beszédhelyzet, amelynek a két résztvevője között információs űr (information gap) van, és a cél: az, hogy a kommunikáció a két résztvevő mondanóját közvetítse azért, hogy a beszédhelyzet létrejöttekor meglévő információs űrt áthidalják.

Mivel, mint már szó esett róla, fentiek nem valószínűsíthetőek meg semmilyen objektív módszerrel, globális-integratív módszerrel sem, új módszereket kell keresni. Ez pedig az integrált, és javított szubjektív módszereket alkalmazó direkt tesztelés. Ennek a lényege az, hogy nemcsak a nyelvtanítás által alkalmazott feladatok, de a nyelvtudás értékelésére; a tesztelésre alkalmazott feladatok is sokszor azonosak a vizsgáshoz a való életben váró nyelvi feladatokkal: ha a vizsgáshoz a valóságos életben képesnek kell lennie diktálásra írnia, mert mondjuk titkárnő, akkor a tesztelésben is célszerű diktálás-feladatot beiktatni, ha tolmács vagy fordító, akkor a tesztelésben szükség van fordítási és tolmácsolási feladatokra. (West /1988/b.)

A kommunikatív direkt tesztelés lényege szerint tehát a hangos felolvasás az általános nyelvtanuló számára nem kommunikatív feladat, a repülőtéri bemondó számára azonban az; a fordítás az általános nyelvtanuló számára nem, a tolmácsnak készülő számára azonban kommunikatív feladat; a "házáról" fogalmasságot írni az általános tanuló számára nem kommunikatív, utikönyv, utibeszámoló céljára kommunikatív feladat, a helyesírási hibák kijavitása nem kommunikatív, de a korrektúra olvasás korrektorok számára, vagy egy levél helyesírási hibáinak kijavitása titkárnőknek kommunikatív feladat.

Adrian Palmer COMTEST -je (1972) (lásd Heaton Összefoglalását 1988: 94 oldal) foglalta össze először a kommunikatív tesztelés alapelveit:

Eszerint

- 1./ a szóbeli kommunikáció fontos;
- 2./ a kommunikáció kétirányú folyamat;
- 3./ a résztvevők között információcserének kell lennie;
- 4./ az üzenet a kommunikáció lényeges része;
- 5./ a nyelvi helytelenség (linguistic inaccuracy) lényegtelen, ha nem zavarja meg/nem teszi érthetatlenné az üzenetet;
- 6./ az üzenetet és annak a jelentését a beszélő és a hallgató egymással tárgyalja meg, ezekben együttesen egyeznek meg;
- 7./ a javítási eljárások / az ismétlés, a korrigálás, a

magyarázat, valaminek a megvilágítása stb. nem a nyelvi meg nem felelésnek, hanem a tárgyalásnak a jelei;

8./ a szóbeli interakciónak kell, hogy legyen valamilyen célja és végkifejlete;

9./ a tanulóknak, vizagázóknak kell valamit adni, amit megvitassanak, vagy emiről vitatkozzanak;

Nézetem szerint három pontban azonban Palmer tévedett:

10./ a beszélőknek képesnek kell lenniük, hogy bármiféle megfelelő nyelvi szerkezetet használjanak, ne csak bizonyos korlátozott szövegi szerkezetet;

11./ az idő jól méri a kommunikáció hatékonyságát;

12./ az értékelésnek objektívnak kell lennie. Példa erre Palmer lámpánál olvasó 4 db rajza: töle jön.

A vizagázótónál megvan mind a 4 rajz, de nem tudja, a jelölt melyiket választotta. A jelölt leírja az általa választott képet szóban és amikor a vizagázató a leírásból rájött, hogy melyikről van szó, akkor rámutat. (Értékelése: minél rövidebb idő alatt találta ki a vizagázató, annál magasabb szövegi pontot adott a vizagázónak.

A kommunikativ tesztelés

Ez a harmadik vizaganemzedéknek, az "Ígért földjének" a vizagázószere (West /1989/b), amelynek alapelve, hogy a vizagázó létrehozott nyelvnek (mind a beszédnek, mind az írásnak) van valamilyen "valóságos életnek" megfelelő célja: a beszélgetés két résztvevője, illetőleg az írás címzettje és címzője között van egy információcsere, és a beszédnek vagy írásnak az a célja, hogy ezt az ürt megszüntesse. A résztvevők valóságos életbeni beszédhelyzetekben, a valóságos életben szükséges feladatokat hajtanak végre (például utbaigazítás, feljegyzés készítése, vagy levélírás, valamilyen meghatározott szituációban valamilyen konkrétan meghatározott célból, valamilyen konkrétan meghatározott személy számára.) lásd Pattyné - Szentiványi: 1991

A reális vagy realiztikus beszédhelyzetben a vizagázó hiteles idegen nyelvű szöveget hall, illetőleg olvas, és sikerének feltétele, hogy ő is a szituációnak megfelelően, minden szempontból helyesen és megfelelően beszéljen, illetőleg írjon.

A tesztelés a beszéd és az írás jelentését, a szöveg tartalmát is vizsgálja, nemcsak a formát. A beszédflowamatonaságot is teszteli, nemcsak a helyességét. A két receptív készséget: a beszédértést és az olvasott szöveg értését objektív módszerű, többnyire globális-integratív feladatokkal méri, a két produktív készséget: a beszédet és az írást: direkt teszteléssel vizsgálja. Ez utóbbi nem lehetséges objektív módszerű értékeléssel, ezért a beszéd és az írás készségének a mérésére integratív + javított - szubjektív technikát alkalmaz. A szubjektív technika javításának egyik módja a részletes osztályozási kategóriák kidolgozása (lásd még Szentiványi 1991/b). Ennek több fajtája létezik. West (1989/b) szerint a beszéd-, illetve az írásprodukción értékelésére a következő három kategóriának az egyenként 4-5-6 kérdésre adott válaszok lehetővé teszik a vizagáztató számára, hogy értékelése megbízható legyen:

a./ az üzenet

- tartalmazza-e a lényeges információt?
- nem tartalmaz-e lényegtelen információt?
- teljes-e a tartalma?
- érdekes-e?

b./ a használt nyelv

- helyes-e?
- sok hiba vagy tévedés van-e benne?
- helyes és pontos-e a nyelvtan?
- helyes és pontos-e a szókincs?
- mennyire változatos?
- helyes és pontos-e a helyesírás, illetőleg a kiejtés?

c./ a szöveg

- megfelelő-e a stílusa?
- összefüggő és jól szervezett-e?
- folyamatos-e a nyelve?
- kivitele megfelelő-e?

A beszéd és az írás direkt tesztelésére alkalmazott kommunikatív feladatok a beszédet leggyakrabban: szituációs párbeszéd; szerepjátszás; telefonbeszélgetés; csoportos problémamegoldás; hírbeszámoló; turavezetés; valamilyen probléma, képek vagy diagramok, vagy más téma megvitatása;

utmutatás vagy utasítás-adás formájában vizsgálják (lásd Szentiványi 1991 és Szentiványi 1990/a).

Az írást leggyakrabban kérdőív kitöltése; feljegyzés, üzenet írása; beszámoló írása valamilyen balesetről, bűntényről vagy egyéb eseményről; használati utmutató, utasítás írása; könyv, film, színdarabkritika írása; újságcikk írása vagy utikönyvvázlat írásának formájában vizsgálják. Ezek többsége a 80-as évek hazai nyelvvizsgáján feladatként nem szerepelt, a hazai nyelvtanításban azonban ezeknek a feladatoknak mindegyike jól ismert és gyakran alkalmazott (lásd még Szentiványi 1990/b).

Felhasznált irodalom:

HEATON, J.B. (ed. 1982)

Writing English Language Test, 2nd ed., Longman

IADO, R. (1981)

Language Testing, Longman

MORROW, Keith (1977)

Techniques of Evaluation for a National Syllabus.

Royal Society of Arts Examination Board

OLLER, J. (1979)

Language Test at School, Longman

PALMER, H. (1972)

Testing Communication, International Review of Applied
Linguistics X/1 February 1972

PATTING - SZENTIVÁNYI (1991)

Segédkönyv az alapfokú "B" típusú angol nyelvvizsgálathoz.

Téka (1-143 old.)

SPOLSKY, B. (1975)

Language Testing: Art or Science? Paper presented at the

Fourth AILA International Congress, Stuttgart

SZENTIVÁNYI A (1990/a)

A nyelvvizsga: a vizagázó, a vizagáztató, a vizsga. K.J.K.

1-220 oldal

SZENTIVÁNYI A. (1990/b)

Angol nyelv középfokon. Tankönyvkiadó (1-448 oldal)

SZENTIVÁNYI A. (1991/a)

Angol nyelv középfok és felsőfokon. IKVA (1-350 oldal)

SZENTIVÁNYI A. (1991/b)

Nyelvvizsga Tájékoztató. K.J.K. (1-79 oldal)

WEST, R. (1989/a)

English Language Testing U.5.

WEST, R. (1989/b)

English Language Testing U.6.

BUN ZOLTÁN

A GYAKORLATI PROBLÉMAMEGOLDÁS JELLEMZŐINEK VIZSGÁLATA

A gyakorlati problémamegoldás jellemzőinek vizsgálata

Vizsgálatainkban egyrészt a gyakorlati problémamegoldó gondolkodás jellemzőinek / úgymint az előzetes tájékozódási szakasz, a tervszerűség, a kitartás, ellenőrzés / alakulását kívántuk vizsgálni, másrészt arra is választ szeretnénk kapni, hogy a képzeletnek a konstruktív gondolkodásban játszott szerepe és a gondolkodási stratégia sajátosságai a fejlődés során milyen összefüggéseket mutatnak.

A többlépéses megoldási menetben megnyilvánulnak olyan személyiségjegyek mint az önállóság, és olyan egyéni sajátosságok mint a dinamika, a szilárdság és rugalmasság. A fenti tulajdonságok vizsgálatát is célul tűztük ki.

A következőkben szeretnénk néhány feladatot bemutatni azok közül, amelyek vizsgálatainkban szerepeltek.

A gyakorlati problémamegoldás jellemzőinek vizsgálatához - az alsó tagozatos technikában ismert eszközt - az építődobozt használtuk fel. Az egyik feladat a következő volt.

- Készíts közúti összeköttetést a folyó két partján fekvő város között. A forgalom mindkét irányban egy-egy sávon folyjon! / Két kisautó egymással szemben haladva elférjen. /

A feladatmegoldás során a folyómélységtől eltekintettünk és nem kívántuk meg a kisérletti személytől a hidra való le- és felhajtás megoldását sem. A két kisautót a gyerekek kezébe adtuk, hogy a hid szélessége is behatárolt legyen.

Az adott építőelemekből a hid a következőképpen nézett ki.
/ 1. sz. melléklet. /

Az építkezés során a tanulók az alábbi problémahelyzetek elé kerültek:

- a folyó olyan széles volt, hogy egyetlen építőelemmel nem lehetett megoldani az átkötést,
- ezért fel kellett ismerniük, rá kellett jönniük, hogy a folyóba tartóoszlopot kell állítani,
- egy tartóoszlop elhelyezése nem elegendő, mert a kétirányú forgalom lebonyolításához szélesebb úttest szükséges. Ezért két oszlop leállítása után ezeket át kell hidalni !

A megoldás során ez utóbbi jelentette a tanulók számára a nehezebb feladatot. Érdekes, hogy a lányok és fiúk teljesítménye között nem találtunk lényeges különbséget !

A következő feladatban a képzelet és a konstruktív gondolkodás fejlettségéről, összefüggéséről szerettünk volna képet nyerni.

A tanulóknak adott építőelemek felhasználásával álarcot kellett készíteni. Az elemek helyettesítették a szemet, a száját, az orrot !

Az arc elkészítése után meg kellett nevezni, hogy milyen hangulatot, lelkiállapotot tükröz !

A vizsgálat során a tanulók tetszőleges számú stencilezett arc-körvonalat kaptak. Az építőelemek elhelyezése után mindenki le is rajzolta azt. Néhány jellemző arcot a 2. és 3. sz. mellékletben mutatok be.

Feltételezésünk az volt, hogy ebben a korban a tanulók már képesek az általunk két alapvetően fontosnak tartott hangulat - a vidám és szomorú árnyalatokban gazdag kifejezésére !

Sajnos a vizsgálataink nem ezt mutatták. A tanulók létszámának közel fele / 44 % / csupán két álarcot / vidám és szomorú /, 15 % pedig csak egy álarcot készített. Ki kell azonban emelni néhány jól megfogalmazott változatot :

vidám árnyalat

- nevet
- jól érzi magát
- örül
- csodálkozik

szomorú árnyalat

- mérges
- rosszul érzi magát
- ijedt
- fél

Érdelességgéppen néhány olyan választ szeretnék kiemelni, amelyben a tanulók a hangulatot a közvetlen tapasztalatból szerevezve nevezik meg:

- ez jól érzi magát, mert adtak neki enni, és nagyon finom volt;
- rossz képet vág, mert megverték;
- rosszul érzi magát, mert be van rugva, annyit ivott,

Végezetül a gondolkodási stratégia vizsgálatára irányuló feladatot szeretném ismertetni.

Ez egy régi játék, amely a piramis játék, vagy Hanoi torony néven ismert:

rakd át az A mezőről a C mezőre a lapokat úgy, hogy mindig csak egy lappal léphetsz, mindig csak felülről vehetsz le lapot, és mindig csak nagyobb lapra rakhatsz kisebbeket, mindaddig, amíg a lapok ugyanolyan sorrendben helyezkednek el a C mezőn, mint amilyen sorrendben most vannak az A mezőn. ~~Ameni~~ állomásként a B mező használható.

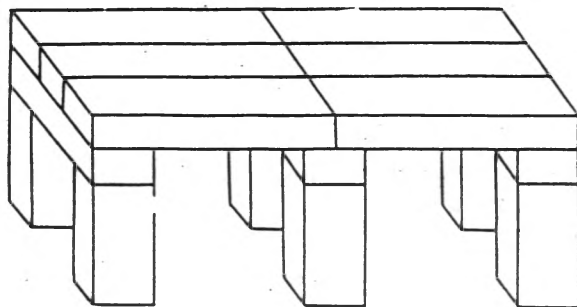
Természetesen mi a játék legegyszerűbb változatát / azaz amikor csak 3 lap szerepel / alkalmaztuk.

A feladatban szereplő feltételeket figyelembe véve a feladat legrövidebb úton 7 lépésben oldható meg, ezt optimális stratégiának nevezzük.

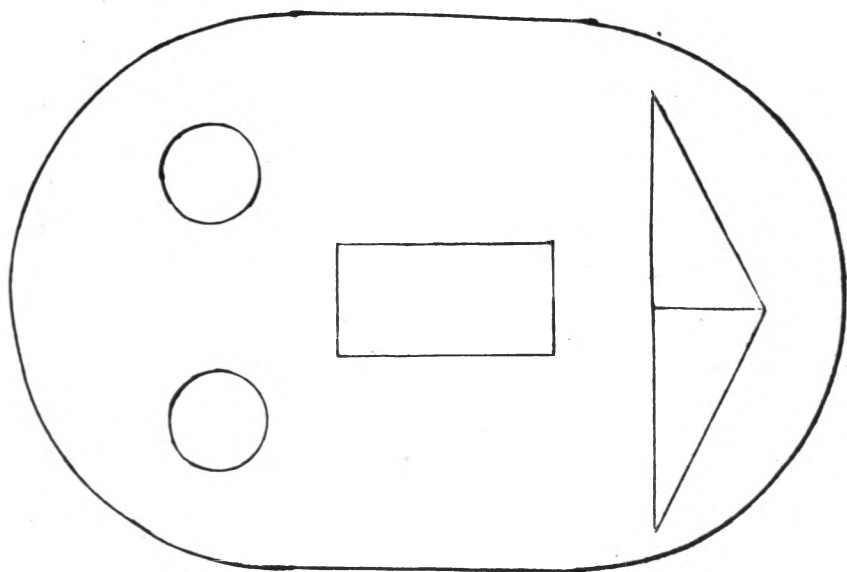
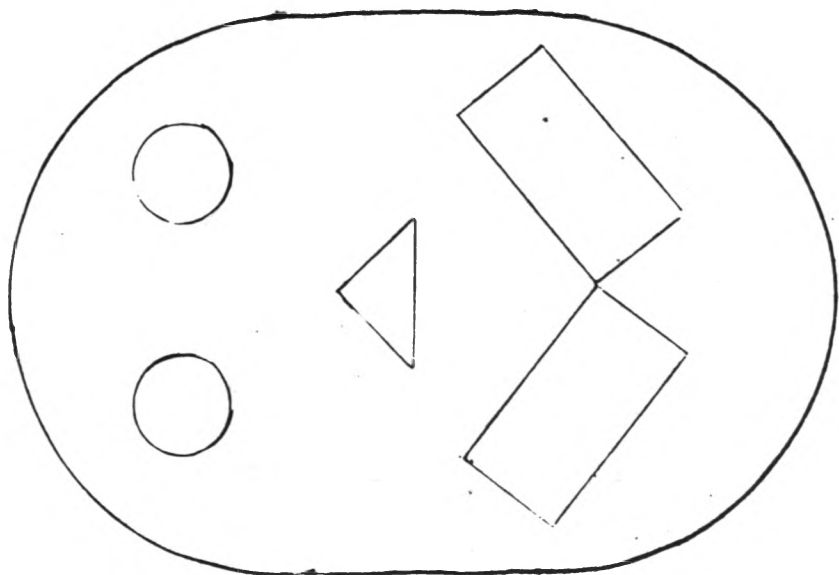
A felmérés során még két típus, az óvatos és kevert fordult elő. Az eredményből kiderült, hogy az optimális stratégiát ezen tanulóknak nagy része még nem tudatosan alkalmazza. Leggyakrabban a próba-szerencse módszerrel jutnak el a feladat megoldásáig.

Nagyon röviden összefoglalva szerettem volna bemutatni, hogy a gyakorlati problémamegoldó gondolkodás vizsgálata során, milyen típusú feladatokkal járulunk a nyelv és gondolkodás fejlődésének vizsgálatához.

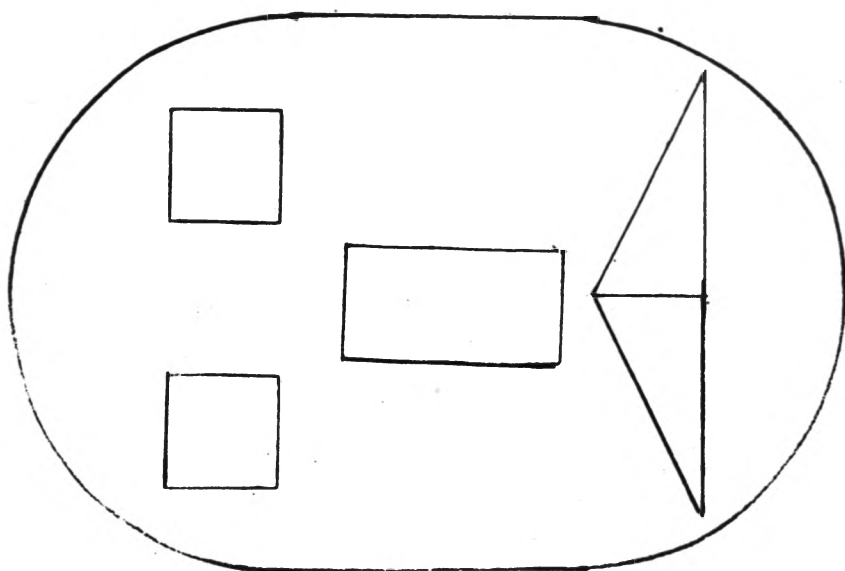
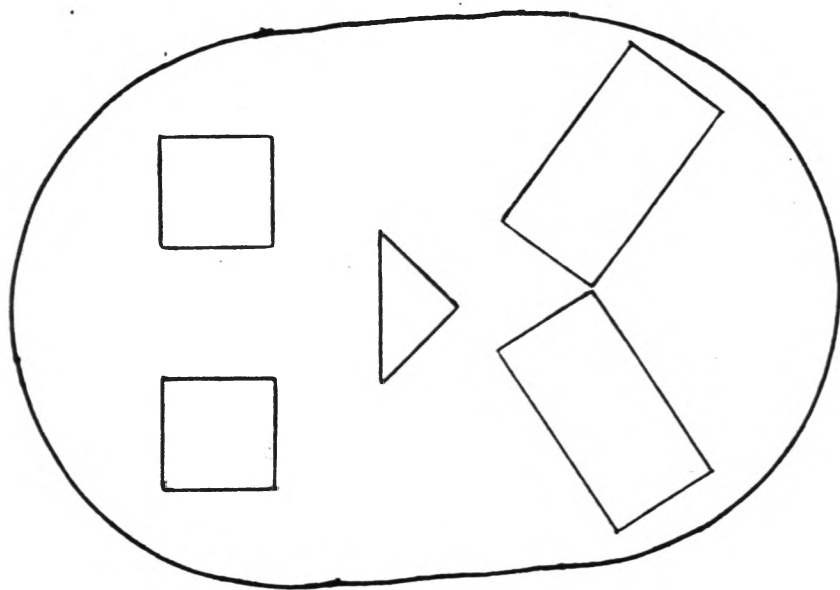
1. sz. melléklet



2. sz. melléklet



3. sz. melléklet



ERDŐSNÉ GÁBOR ÉVA

AZ ANGOL NYELVŐ EGÉSZSÉGÜGYI SZAKMAI ANYAGGAL BŐVÍTETT
ÚJ ÁLLAMI NYELVVIZSGA SAJÁTOSSÁGAI ÉS FELADATA

A modern orvos- és gyógyszerészképzésben fontos szerepet játszik a nyelvoktatás, mégpedig nemcsak az ugynevezett általános, hanem a szakmai nyelv elsajátíttatása is. Mivel világ-szerre az angol a medicina nyelve, ezért elsősorban az angol szakmai nyelvre van az egészségügyben szükség. A jövő szakembereinek megbízható és jól alkalmazható nyelvtudással kell rendelkezniük, s ezt a nyelvtudást rugalmasan és objektíven értékelniük kell. Ehhez szükség van a készségek, illetve a készségpárok, a beszédértés-beszéd-készség, valamint az íráskészség és az olvasott szöveg megértési készségének a mérésére is.

A gyakorlatban használható nyelvvizsgának alkalmazkodnia kell mind az emberekhez a követelményekhez, amelyeket a társadalom támaszt a jövő orvosaival és gyógyszerészeivel szemben. Nem elég a betanult szöveg, a nyelvtani szabályok mechanikus alkalmazása, nem elég /Popper Péter: A jövő orvosai című kéziratát idézve:/ "...a szorgalmas biflázás, az adott szövegek visszaadása... A jelenleginél sokkal nagyobb súlyt kell helyezni a diagnosztikus, terápiás és magatartási problémahelyzetek megoldására."/4/

Ebből a feladatmeghatározásból kell kiindulnunk, amikor az új állami nyelvvizsgát egészségügyi szakmai anyaggal bővíteni kívánjuk.

Az eddigi, - 1991-ig érvényben lévő - nyelvvizsgán komplex módon vizsgáltuk és értékeltük a készségeket, míg az új nyelvvizsga lehetőséget nyújt a készségpárok szétválasztására, az

A, illetve B típusu vizsga külön történő letételére is.

Tekintettel arra, hogy az orvosi pálya rendkívül szerte-
ágazó, más jellegű a kutató- és más a gyakorlati, betegellátó
munka, ugyanakkor ezeket a területeket nem lehet mereven el-
választani egymástól, feltételezhető, - és az első jelentkező-
sek is ezt bizonyítják, hiszen a májusi nyelvvizsgákra 45 C
típusu /komplex/ vizsgára jelentkező mellett mindössze 6-an
jelentkeztek B /azaz írásbeli készségeket értékelő/ vizsgára,
- hogy az új típusu állami nyelvvizsgán a komplex típusu vizs-
gára lesz a legnagyobb igény.

Egyetértünk Szentiványi Ágnes 1978-as megállapításával,
amely szerint "A vizsgázónak a nyelv azon részeit kell elsajá-
títania, amelyek különböző, a társadalomban játszott szerepei-
nek sikeres betöltéséhez szükségesek. Ezek a szerepek pedig
nagyon sokfélék, és változó készségek változó szintű elsajá-
títását követelik meg." /3/

Ha összehasonlítjuk a régi szakmai anyaggal bővített nyelv-
vizsgát az új típusuval, nemcsak a választási lehetőségeket
látjuk kibővítetteknek, hanem a vizsgát - Gáborján Lászlóné és
Horváth Iván megállapítását használva - objektívebbnek is é-
rezhetjük egyrészt a pontrendszer árnyaltabb volta, másrészt a
feladatok jobban mérhető jellege miatt. /3/

Nézzük a vizsgatematika változását fokonként.

A szakmai anyaggal bővített alapfoku nyelvvizsgára eddig
aránylag kevesen jelentkeztek, mivel az egyetemi oktatási kö-
vetelményrendszer, valamint a kandidátusi vizsga a középfoku
nyelvvizsgát írta elő. Alapfoku szakmai anyaggal bővített nyelv-
vizsgát inkább egészségügyi szakdolgozók: gyógytornászok, védő-
nők, ápolónők tettek. Eddig nem volt B, azaz írásbeli vizsga
ezen a szinten. Az újonnan bevezetett alapfoku írásbeli vizsga
azok számára fontos, akiknél a beszédkészségre nincs különö-
sebb szükség, viszont egyszerűbb, ún. népszerű tudományos szö-
vegeket meg kell érteniük, és erről írásban számot is kell ad-
niuk. Tekintettel a jelentkezők szakmai képzettségi szintjére,
nehezebb szövegek nem adhatóak, mert abban az esetben nem a
nyelvtudást, hanem az alacsonyabb szintű egészségügyi szakmai
tudást értékeljük.

Az A típusu alapfoku vizsga lényegében rövid szakmai beszélgetést és néhány mondatos önálló közlést jelent. Igényesebb, mint a régi volt, - alapvetően a vizsgázó egészségügyben végzett munkájára vonatkozik a beszélgetés, és a pontrendszer segítségével jobban lehet értékelni. Mindemellett - várhatóan - nem ez a vizsgafok lesz a legnépszerűbb, hanem az orvosegyetemek oktatási követelményeinek jobban megfelelő középfoku nyelvvizsga. Az eddigi vizsgáztatás folyamán az írásbeli vizsgán egy kb 1200n-es szakmai szöveget kellett a jelentkezőknek - szótár segítségével - lefordítaniuk, a szóbeli vizsgán pedig szakmai társalgást folytattak, és adott rövid szakmai szöveget fordítottak szótár nélkül. A szótár nélküli fordítás - bármilyen általános orvosi szövegről volt szó, - sokszor igen nehéz feladat elé állította a vizsgázókat, mert a rendkívül szétágazó medicina több olyan területe is előkerülhetett, amelyet az illető csak felszínesen ismert. Hasonló volt a helyzet a felsőfoku vizsgánál is, amelyre a későbbiekben szeretnék kitérni.

A középfoku nyelvvizsga B, azaz írásbeli részénél az eddigi feladat változatlan maradt, azzal a megjegyzéssel, hogy /a Módszertani tájékoztatót idézve/: "fontos, hogy a szöveg a korszerű szaksajtóból vagy egyéb hiteles anyagból származzék, melynek forrásai a kérdéses nyelv anyaeurópa-jának vagy országának kiadványai legyenek... Szókincse lényeges szaknyelvi elemeket tartalmazzon... és az ésszerűség határain belül legyen specializált." A specializáltság a középfoknál elsősorban a négy alapvető orvosi területre vonatkozik, mégpedig a belgyógyászatra, a sebészetre, a nőgyógyászatra és a gyermekgyógyászatra, és kevésbé érinti az un. kisebb szakterületeket, pl. a bőrgyógyászatot, az ortopédiát vagy a szemészetet. Külön említést kell tennünk a fogorvosi fordítási szövegekről, amelyekre - igaz, lényegesen kevesebb vizsgázó számára, - de mégis feltétlenül szükség van. Lényeges ujtás az un. irányított fogalmazás bevezetése, amelyet örömmel üdvözlünk, tekintettel arra, hogy pontosan tükrözi az orvosok, gyógyszerészek iránt támasztott követelményeket. A feladat lényege az Állami nyelvvizsgákról kiadott tájékoztató szerint a következő: A jelölt több meg-

adott szakmai témából választ ki egyet, a megadott információk figyelembevételével ír levelet vagy fejti ki véleményét. Szótár használata engedélyezett. Az elvárt terjedelem 17-20 sor". Ennél a feladatnál nemcsak a vizsgázó konkrét nyelvtudásáról, írásbeli készségéről kapunk képet, hanem azt is - remélhetően - fel tudjuk majd mérni, mennyire alkalmas az illető kutatómunkára, általános feladatlátásra és -megoldásra idegen nyelven, ez esetben angolul.

Néhány példa erre a feladatra: 1. Ismertesse a kórház, illetve rendelőintézet felépítését, munkarendjét, főbb részlegeit - a saját munkája és tapasztalatai alapján. Milyen speciális osztályok működnek benne, milyen szintű a betegellátás, milyen problémák vannak?

2. Az orvos-beteg kapcsolat sajátosságai. Mi az empátia, és milyen szerepe lehet a gyógyításban? Milyen lenne az ideális orvos-beteg kapcsolat? Milyen akadályai vannak jelenleg? A szabad orvosválasztás jelentősége, és az ezzel kapcsolatban felmerült gondok.

3. A gyógynövények jelentősége mindennapi életünkben és a gyógyításban. Milyen gyógynövényeket lehet alapbetegségek gyógyítására alkalmazni? A gyógynövények begyűjtése, feldolgozása, tárolása. Mikor nem alkalmazhatók? Miért fontosak?

A B típusu vizsga új feladata lehetővé teszi azt is, hogy az A típusu, ún. szóbeli vizsga gördülékenyebb legyen, hiszen több idő marad a beszélgetésre, az önálló szakmai témák kifejtésére, és nem "ismétlődik" a fordítási feladat. Az önálló témakifejtésnél fontosnak tartjuk azt, hogy a jelölt a saját területének lexikai anyagát jól ismerje, aktívan alkalmazza, és képes legyen - a nyelvtudása segítségével - kutató-gyógyító, - és mind gyakrabban merül fel ilyen igény, - oktatómunkát is végezni.

Itt említeném meg, hogy Egyetemünk mindhárom karán 1989. szeptember óta u. angol-tagozatos, vagyis angol nyelvű oktatás folyik ciprusi, görög és izraeli hallgatók számára, s az egyetemi oktatók angol szakmai anyaggal bővített vizsgáztatását is az Állami Nyelvvizsgabizottság látja el. A pontrend-

szeres értékelést középfokon is jónak tartjuk.

A felsőfoku vizsga - magas követelményei miatt - kevésbé népszerű, de a következő években - a külföldi ösztöndíj - és munkalehetőségek bővülésével párhuzamosan - feltehetően fontos szerepet tölt majd be, mint rendkívül igényes, szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga, amelyhez a nyelvi, lexikai és strukturális tudást a vizsgázók valószínűleg külföldön fogják megszerezni.

Itt merül fel annak a szükségessége is, hogy a felsőfokon vizsgáztató nyelvtanárok - lehetőség szerint - az anyaországokban, vagy legalább az egyik anyaországban tanulmányozhassák a medicina nyelvi sajátosságait, mert a folyóiratokból történő tájékozódás ezen a szinten már nem látszik elegendőnek.

A felsőfoku B típusu vizsga eddigi - 1800n körüli szakszövege lényegében nem változik, ez a szöveg nemcsak hosszabb, hanem specializáltabb és nyelvileg is nehezebb. Az új feladat pedig, az irányított fogalmazás összetettebb témát tartalmaz, inkább kíván általánosítást, komplex szakmai ismereteket, mint a középfoku. Pl. 1. Szervátültetés. Korunk nagy vívmányának az ismertetése konkrét eset/ek/ alapján. Hogyan készítjük elő a beteget? Van-e kontraindikáció? Mit várhatunk a jövőben ezen a téren? Milyen feladatokat kell megoldani a műtét előtt és után?

2. Szociológiai kérdések az orvostudomány területén. Egy alapvető szociológiai probléma ismertetése. Milyen sajátosságai vannak, és hogyan hat a társadalomra /pl. az alkoholizmus, az öngyilkosság, a kábítószerek/. Milyen megoldási módok vannak, milyen erőfeszítéseket tesznek világszerte? Lehet-e pozitív eredményeket várni a jövőben?

A terjedelem itt már 22-25 sor, amire szükség is van, mert rövidebben nem lehet a témát a megadott szempontok szerint kifejteni. Ez a feladat sokkal jobban értékelhető, mint az eddigi, szóbeli vizsgán alkalmazott ún. "magyar orvosi szöveg fordítása szótár nélkül" és a "hallott magyar szöveg fordítása". Mindkét feladat fárasztó volt a vizsgázóknak a hosszan elhúzódó szóbeli vizsga végén, és a feladatokat nehezen lehetett objektíven értékelni. Az új A típusu felsőfoku vizsga lehetőséget ad egy-egy orvosi téma alaposabb kifejtésére, az igényeket jobban tükröző beszélgetés lefolytatására, és nem fárasztó

ja fölöslegesen a vizsgázót.

Mindezek alapján szükségesnek látjuk megjegyezni, hogy a szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga nem helyettesíti /Szent-igányi Ágnest idézve/, hanem kiegészíti az általános nyelvvizsgát. Lehetővé teszi annak mérését, vajon a vizsgázó képes-e idegen nyelven – ez esetben angolul – tanulni, kutatni, gyógyítani, előadni, stb. A bővítés azonban nemcsak nehezítést, hanem könnyítést is jelent, mégpedig azért, mert az orvosi, gyógyszerészeti pályán a folyóiratok olvasása, ismerete alapvető követelmény. Már az egyetem is hozzászoktatja a hallgatót az angol nyelven megjelenő medicina tanulmányozásához. Innen ered az a kép, hogy az egyetemi hallgatók és a végzett szakemberek is sokszor jobban eligazodnak a szakmai nyelvben, mint a mindennapi élet idiómáiban. Érdeklődésük mindenestre igen korán és igen erőteljesen a szakmai nyelv tanulmányozásához vezeti őket, ami lényegesen megkönnyíti a szakmai nyelvet tanító nyelvtanárok munkáját.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy jó eredményeket várunk a megújított állami nyelvvizsgától, a feladatokat meg-alapozottaknak és jól értékelhetőnek tartjuk, és úgy véljük, hogy az általános nyelvvizsga, szakmai anyaggal bővítve, kellően átfogó képet ad majd a vizsgázók felkészültségéről és tudásáról. Az orvosi szakmai anyaggal bővített vizsgák hitelességét a következő évek belföldi és külföldi tapasztalatai fogják igazolni.

Befejezésül hadd idézzem ismét Poppar Pétert, aki az Orvosegyetem című lap 1991. március 29-i számában a nyelvtudás fontosságával foglalkozva Schoppenhauer figyelmeztetését közvetíti azzal kapcsolatban, hogy a nyelvtudás önmagában nem elég. "Amikor a nagy filozófusnak bemutattak egy kilenc nyelven tökéletesen beszélő embert, így összegezte véleményét: "Uraim, az az ember valóban anyanyelvi szinten kilenc nyelvet beszél. De mind a kilencen hülyeségeket!"

Erre is vigyáznunk kell a szakmai anyaggal bővített nyelvvizsgán, és valljuk be, nem könnyű feladat.

Felhasznált irodalom:

1. Popp⁶ Péter: Milyenek legyenek a jövő orvosai?
Orvosegyetem, 1991. március 29. 14-15. old.
2. Gáborján Lászlóné dr. - dr. Horváth Iván: Tájékoztató
az állami nyelvvizsgákról
Téka Könyvkiadó
3. Szentiványi Ágnes: A nyelvvizsga: a vizsgázó - a vizs-
gáztató - a vizsga.
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1990/a.
4. Módszertani tájékoztató a szakmai anyaggal bővített
közép- és felsőfoku B vizsga szakmai feladatai-
nak elkészítéséhez. 1991.
5. Horváth Iván - Sipőczy Győző: Tájékoztató az állami
nyelvvizsgáról.
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1988.
6. Szentiványi Ágnes: Nyelvvizsga-tájékoztató.
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1991.

Kiefer Ferenc

Néhány gondolat az alkalmazott nyelvészetről

Előadásomban tulajdonképpen áttekintést szerettem volna adni arról, hogy mivel is foglalkoznak az alkalmazott nyelvészek mostanában a világ élenjáró kutatóközpontjaiban és műhelyeiben. Ez a feladat azonban nemcsak, hogy túlfeszítené ennek az előadásnak a kereteit, hanem az előadást magát is túlterhelné önmagában nem sokat mondó hivatkozásokkal. Amikor előadásom témáján gondolkodtam, azt is megkíséreltem eldönteni, hogy mi is tartozik az alkalmazott nyelvészethez. Tudott dolog ugyanis, hogy az alkalmazott nyelvészet is a nehezen meghatározható fogalmak közé tartozik és éppen ezért fedőneve lehet sok olyan a nyelvvel kapcsolatos tevékenységnek, amelyet csak nagyon áttételesen (ha egyáltalán!) tekinthetünk nyelvészetinek és tudományosnak.

Az alkalmazott nyelvészet területeiről van már egy kitűnő áttekintésünk. (Papp Ferenc akadémiai székfoglalójára gondolok: Alkalmazott nyelvtudomány, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.) Nem tekintem tehát feladatomnak, hogy most hasonló feladatra vállalkozzam. Itt most más cél vezet: mindenekelőtt megkísérlem az alkalmazott nyelvészet fogalmának a tisztázását. Mindannyiunk érdeke, hogy a szétfolyó, a nyelvvel kapcsolatos mindenféle, az "alkalmazott" szinonimájaként kezelt "gyakorlati" tevékenységet felölelő fogalom helyett egy szűkebb, az "alkalmazást" komolyan vevő fogalommal rendelkezünk.

A gyakorlat, úgy látszik, többnyire negatívan definiálja az alkalmazott nyelvészet fogalmát: mindaz, ami nem elméleti,

az alkalmazott. A pontosítás ebben az esetben legfeljebb felsorolásból állhat, hiszen a különféle alkalmazott nyelvészeti diszciplinák közös jegye csak a nyelvvel kapcsolatos gyakorlati (értsd: nem elméleti) tevékenység lehet. Ez a felfogás egyébként azzal a veszéllyel is jár, hogy élesen szembeállítja egymással az elméletet és a gyakorlatot. Az elméleti nyelvészetről feltételezi, hogy az mereven elzárkózik az alkalmazásoktól, az alkalmazott nyelvtudományról pedig úgy véli, hogy annak nem kell elméleti kérdésekkel törődnie. Az állítás első felében van némi igazság, pontosabban: az elméleti nyelvészetnek nem kell föltétlenül az alkalmazásokra figyelemmel lennie, ugyanúgy, mint ahogy az elméleti fizikának sem kell foglalkoznia azzal, hogy elméleti megfontolásai alkalmazhatók lesznek-e a gyakorlatban. A fenti állítás második fele azonban semmiképpen sem lehet helytálló: elmélet nélkül nincs jó nyelvészet. Az alkalmazott nyelvészetnek is elméleti megfontolásokon kell tehát alapulnia.

Néhol a hagyomány játszik döntő szerepet a tudományterület elhatárolásánál. Van, ahol az alkalmazott nyelvészet kizárólag a nyelvoktatással kapcsolatos módszertani kérdéseket öleli fel. És van, ahol a nyelvvel kapcsolatos gyakorlati tevékenységek szélesebb körét fogja össze.

Az alkalmazott nyelvészet terminus ilyenén használata élesen különbözik az "alkalmazott" jelző általánosan elfogadott értelmezésétől a tudományokban. Az "alkalmazott" tudomány általában ugyanis a következőt jelenti: "meglévő elméleti megfontolások, "konceptuális sémák" alkalmazása gyakorlati feladatok megoldására". Ez az értelmezés két dolgot foglal magában: (a) léte-

zik valami, amit alkalmazunk (egy elmélet vagy elvek kapcsolatrendszer); (b) ezt a valamit gyakorlati feladatok megoldására használjuk fel. A természettudományokban ilyen értelemben beszélhetünk alkalmazott fizikáról, alkalmazott kémiáról vagy alkalmazott matematikáról. Tudománytörténeti érdekesség, hogy az alkalmazott nyelvtudomány fogalma a nyelvtudományban is hasonló értelmezésbe szerepelt. Jan Baudouin de Courtenay például a következőket mondja: az alkalmazott nyelvészet tárgya a tiszta nyelvészet alkalmazása olyan kérdések megoldására, amelyek más tudományterülethez tartoznak. Baudouin példaként a nyelvtörténeti rekonstrukciónak bizonyos fonológiai problémák megoldására való alkalmazását említi.

Fussunk most végig néhány területen, amelyet a hagyomány alapján az alkalmazott nyelvtudományhoz szoktunk sorolni, és vizsgáljuk meg, hogy ez a besorolás mennyire jogos.

(1) A számítógépes nyelvészet

A számítógépes nyelvészet esetében akkor lehet szó alkalmazott nyelvészetről, amikor a tiszta (azaz: elméleti) nyelvészetből vett elméleteket, modelleket használjuk fel gyakorlati feladatok megoldására. Alkalmazott nyelvészettel van tehát dolgunk akkor, amikor egy szintaktikai elméletet egy gépi elemző program számára használunk fel. Ugyanakkor a mesterséges intelligencia kutatásnak az a vonulata, amely szándékosan kizár mindenféle nyelvészeti megfontolást, nem tekinthető alkalmazott nyelvészetnek, hiszen ebben az esetben még nyelvészetről sem beszélhetünk.

Problémánkat bonyolítja, hogy a számítógépes nyelvészetnek is megvannak ma már a saját elméleti modelljei, amelyek általában az elméleti nyelvészet szempontjából sem érdektelenek. Eből következik, hogy a számítógépes nyelvészet nem sorolható teljes egészében az alkalmazott nyelvészet körébe. A számítógépes nyelvészet a kezdet kezdetén talán valóban része volt az alkalmazott nyelvészetnek, ma azonban már csak korlátozottan az. Azt hiszem, a világ vezető számítógépes nyelvészeti kutatóhelyei tiltakoznak legjobban, ha azt állítanánk róluk, hogy alkalmazott nyelvészettel foglalkoznak. A legrangosabb számítógépes nyelvészeti folyóirat, a Computational Linguistics legújabb évfjaraait lapozgatva könnyen meggyőződhetünk arról, hogy a számítógépes nyelvészet milyen sok elméleti kérdéssel foglalkozik. Ezek az elméleti kérdések felölelik a nyelv legtöbb aspektusát a fonológiától kezdve egészen a szövegtanig.

A számítógép és a nyelvészet találkozása ma már lépte-nyomon tetten érhető. A számítógépek a munkahelyek természetes munkaeszközeivé váltak és bevonultak az otthonokba. Számítógép nélkül már szinte el sem tudjuk képzelni az életünket. A nyelvvel való foglalkozásban is komoly változást hozott a számítógép. A szótárak készítésétől kezdve a nyelvtanítást segítő tanulóprogramokig a számítógép nélkülözhetetlen munkaeszközzé vált. De a számítógép használata még nem jelenti azt, hogy számítógépes nyelvészetet művelünk, mint ahogy a nyelvvel való foglalkozás sem jelenti automatikusan azt, hogy nyelvészeti tevékenységet végzünk.

(2) A pszicholingvisztika

A pszicholingvisztikát is az alkalmazott nyelvészethez szokták sorolni, pedig inkább alkalmazott pszichológiáról, mint alkalmazott nyelvészetről van szó, mint arról könnyen meggyőződhetünk. A pszicholingvisztika a nyelvi jelenségeket pszichológiai szempontból vizsgálja. A pszicholingvisztika tehát a nyelvtudomány külön ága, amelynek van elmélete és gyakorlata. A pszicholingvisztikai elméletek érintkezhetnek az elméleti nyelvtudomány elméleteivel, de ez nem szükségszerű. Másrészt a pszicholingvisztika eredményei adott esetben a gyakorlatban is alkalmazhatók, például a nyelvtanításban (az anyanyelv oktatásban éppúgy, mint az idegen nyelvben) vagy a terápiában. Ebben az értelemben beszélhetünk alkalmazott pszicholingvisztikáról, amit, ha tetszik, az alkalmazott nyelvészethez tartozónak tekinthetünk.

A pszicholingvisztikának az alkalmazott nyelvészet körébe történő besorolásának is van azonban racionális magva. A kezdet kezdetén ugyanis a pszicholingvisztika elsősorban arra törekedett, hogy az elméleti nyelvészet eredményeit támassza alá pszicholingvisztikai módszerekkel. Az elméleti nyelvtudomány számára a segédtudomány szerepét játszotta (és játssza bizonyos mértékig még ma is). Ma már ez a szerep azonban távolról sem kizárólagos. Ennek ellenére a legkülönbözőbb nyelvelméleti irányzatok szívesen támaszkodnak pszicholingvisztikai megfigyelésekre. Ezeket a megfigyeléseket mindenekelőtt a gyermeknyelvi kutatások és az afáziás betegek vizsgálata szolgáltatja. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a pszicholingvisztika ma már önálló tudomány, az elméleti nyelvészet alkalmazása csak nagyon csekély szerepet játszik benne.

Az elméleti nyelvtudomány és a pszicholingvisztika kapcsa-

latára jellemző, hogy elméleti összefüggésekre gyakran a pszicholingvisztika szolgáltat magyarázatot. Ezeket a grammatikán túlmutató (tehát: nem grammatikai eszközöket felhasználó) magyarázatokat metagrammatikai magyarázatoknak nevezzük. Az a körülmény, hogy az elméleti nyelvtudomány a pszicholingvisztikából merít metagrammatikai magyarázatokat, is azt bizonyítja, hogy a pszicholingvisztikát nem nevezhetjük alkalmazott nyelvtudománynak, ami természetesen nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy a pszicholingvisztikának ne lehessenek alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai.

(3) A szociolingvisztika

A pszicholingvisztikához hasonlóan itt is inkább alkalmazott szociológiáról, illetve a nyelvtudomány és a szociológia házásságáról van szó. A szociolingvisztikának is megvannak a sajátos elméleti elképzelései és vizsgálati módszerei. Ezért joggal tekinthetjük a szociolingvisztikát is önálló nyelvészeti diszciplínának.

A szociolingvisztika a többnyire homogén nyelvállapotot feltételező és a potenciális nyelvhasználatra koncentráló (tehát az aktuális nyelvhasználatot figyelmen kívül hagyja) elméleti nyelvtudomány ellenhatásaként a sokféleséget, a performancia fontos szerepét, a társadalmi vonatkozások fontosságát hangsúlyozza. Sajátos célkitűzéseinél fogva tehát a szociolingvisztika az elméleti nyelvtudomány eredményeit csak ritkán tudja hasznosítani a szociolingvisztikában; nyelvelméleti megfontolások alkalmazásáról nemigen lehet szó. Ennek következtében a szociolingvisztika sem sorolható az alkalmazott nyelvtudomány körébe.

Ugyanakkor a szociolingvisztikának is vannak alkalmazásai. A modern társadalmakra jellemző kommunikációs zavarok megoldása részben szociolingvisztikai (és részben természetesen pszicholingvisztikai) probléma. A nyelvi viselkedésnek vannak szociológiai paraméterei és ezeknek ismerete fontos pedagógiai, nyelvpolitikai szemponttá válhat. Beszélhetünk tehát alkalmazott szociolingvisztikáról is, amely, ha tetszik, tekinthető alkalmazott nyelvészetnek is.

A szociolingvisztika és az elméleti nyelvtudomány között minden látszat ellenére sem kibékíthetetlen az ellentét. Az "együttműködés" az elméleti nyelvtudomány számos területén már eddig is gyümölcsözőnek bizonyult, a pragmatikaelmélet számára viszont elengedhetetlenül szükséges a szociolingvisztikai szempontok figyelembe vétele. A beszélő és hallgató közti kapcsolatnak vannak ugyanis szociológiai paraméterei, amelyek a nyelvi megnyilatkozások formájára és tartalmára egyaránt kihatnak. Mivel a pragmatika is a nyelv funkcióira helyezi a hangsúlyt, egyes elképzelések szerint a szociolingvisztika a pragmatika egyik részterülete.

(4) A lexikográfia

Önmagában a lexikográfia sem alkalmazott nyelvészet, bár egyre erősebben mutatkoznak olyan törekvések, amelyeknek a szó szerkezetére és jelentésére vonatkozó elméleti elképzelések a gyakorlatba való átültetése a célja. A szemantikai jegyekkel való jelentésleírástól a lexikográfusok általában idegenkedtek. Más azonban a helyzet a tipikus tulajdonságokra koncentráló prototípus-elmélettel: itt az elmélet eredményei a gyakorlati lexikográfiai munkában közvetlenül hasznosíthatók. És vannak más

szószemantikai elméletek is, amelyeknek a lexikográfiai munkában való alkalmazásának lehetőségéhez nem férhet kétség (konceptuális szemantika, kognitív szemantika, diszkurzus-elmélet).

A lexikográfia tehát annyiban alkalmazott nyelvészet, amennyire általános elméleti jellegű megfontolásokat használ fel a lexikográfiai munkában. A lexikográfus erre azt mondhatná, hogy a lexikográfiának is van elmélete és gyakorlata. Ez igaz is, ha az "elmélet" terminust az általános módszertani elvekkel azonosítjuk. Az elméleti nyelvtudomány elmélet-fogalma azonban egészen más, s ennek következtében benne a szótár elmélete is más értelmet kap. A szótár a nyelvreírás egyik modulja, amely a többi modultól függetlenül nem vizsgálható. A szótári információk ugyanis a fonológiában, a szintaxisban és a szemantikában (sőt bizonyos mértékig a pragmatikában is) fontos szerephez jutnak. A szótár elmélete tehát nem vonatkoztathat el a szintaxiselmélettől, a szemantikaelmélettől és a fonológiától. A szótár belső szerkezetére vonatkozó elképzeléseknek összhangban kell lenniük a nyelvreírás egészével. Korábbi gondolatmenetünknek megfelelően ezért a lexikográfia az alkalmazott nyelvtudomány részévé válik, amennyiben az elméleti nyelvtudomány szótárelméletének szempontjait a gyakorlati lexikográfiai munkában alkalmazzuk.

A lexikográfia nem azonos a szótárírással. Az előbbi kétségtelenül nyelvészeti diszciplína, a szótárírás ezzel szemben nem föltétlenül az, sőt nem is mindig nyelvészeti tevékenység. A szótárírást nem a nyelvvel való foglalkozás, hanem nyelvészeti szempontok alkalmazása teszi (vagy teheti) nyelvészeti tevékeny-

séggé. Meggyőződésünk, hogy igazi jó szótár csak nyelvészeti szempontok figyelembe vételével készíthető. Ezért tehát arra kell törekednünk, hogy a szótárírás nyelvészeti tevékenységgé váljék.

(5) A nyelvoktatás

A nyelvoktatás önmagában nem nyelvészeti tevékenység, de azzá tehető. Akkor válik azzá, ha nyelvészeti szempontok érvényesülnek benne. És csak akkor lehet alkalmazott nyelvészet, ha elméleti megfontolásokat használ fel vagy alkalmaz. Utóbbira ugyan több példát is tudunk az elmúlt évtizedekből (gondoljunk csak a transzformációs grammatika vagy az esetgrammatika alkalmazására!), igazából azonban egyik kísérlet sem volt sikeres. Az elmélettel van baj, idegen tőle minden alkalmazás -- mondják a nyelvoktatók. Az is elképzelhető azonban, hogy az elméletek alkalmazhatatlansága a nyelvoktatás esetén a nyelvoktatás természetéből következik. Magam úgy hiszem, hogy a helyes kérdésfeltevés a következő: hasznosíthatók-e az alkalmazott nyelvtudomány eredményei a nyelvoktatásban? Az elméleti nyelvtudomány módszerei közvelenül általában nem alkalmazhatók az oktatásban, nem véletlen ezért, hogy az elméleti nyelvtudomány fogalmai a korábbi alkalmazási kísérletekben általában torzítva jelentek meg, így például a 60-as évek generatív grammatikájában használt transzformáció-fogalmat nem lehetett közvetlenül a gyakorlatban használni, ezért helyette egy kevésbé technikai természetű, "felhígított" és pontatlan fogalmat használtak. Az elméleti nyelvtudománynak azonban vannak olyan eredményei, amelyeket érdemes a nyelvoktatásban felhasználni. Mire gondolok? Egyrészt az elméleti kérdésfeltevések igen sok empirikusan is

új "felfedezéshez" vezettek. Ezekről tehát a leíró nyelvtanoknak is tudniuk kell. És ezeket lehet, és kell is, tanítani. Sokszor az elméleti nyelvtudománytól arra, hogy egy adott nyelvi jelenségnél mi a szabály, új és pontosabb választ kapunk. A nem ki-zárólag elmélethez kötött magyarázatok is felhasználhatók, apró pénzre válthatók. A nyelvoktatásnál tehát nem arról van szó, hogy egy elméletet alkalmazunk, inkább arról, hogy az elméleti kutatás eredményeit hasznosítjuk. Azokat, akik ezt a munkát el-végzik, alkalmazott nyelvészeknek nevezhetjük. Az előzőekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a nyelvoktatás nem föl-tétlenül nyelvészeti tevékenység, és hogy csak ritkán alkalmazott nyelvészet.

(6) Az alkalmazott szövegnyelvészet

A szövegnyelvészet a mai nyelvtudomány egyik fontos kutatási te-rülete. Eleinte az elméleti munkák álltak a kutatás középpontjá-ban, ma viszont az elméleti munkák mellett egyre nagyobb hang-súlyt kapnak az alkalmazott szövegnyelvészeti kutatások is. Ezeknek a kutatásoknak a fő jellemzője, hogy szövegnyelvészeti módszereket alkalmaznak gyakorlati céllal. Például jogi szöve-geket elemeznek azzal a céllal, hogy a bennük található követ-keztetlenségeket, pontatlanságokat, rejtett feltevéseket kide-rítsék és ily módon lehetővé tegyék a szövegek korrelációját. A különböző interjú-típusok vizsgálata (rendőrségi kihallgatá-sok, orvos és páciense közti beszélgetések stb.) is gyakorlati célt szolgál. Mindezekben az esetekben teljes joggal beszélhe-tünk alkalmazott nyelvészetről.

(7) A fonetika

A fonetika önálló tudományág, s semmilyen vonatkozásban nem tekinthető alkalmazott nyelvészetnek. A pszicho- és szociolingvisztikával szemben azonban csak részben nyelvészeti diszciplína, hiszen sok olyan kérdéssel is foglalkozik, amely inkább a műszaki tudományok körébe tartozik. Nyelvészeti diszciplína viszont abból a szempontból, hogy egyik feladata a fonológiai szerkezetek akusztikai és fiziológiai korrelációinak vizsgálata.

(8) A fordításelmélet

Már az elnevezésében is arra utal, hogy elméletről van szó: a fordításelmélet tehát nem alkalmazott nyelvtudomány. Ugyanakkor gyakorlati célú vizsgálatok eredményeként jött létre. Ez azt is bizonyítja, hogy az elmélet és a gyakorlat nem választható szét egymástól; gyakran előfordul, hogy az egyik feltételezi a másikat. A fordításelmélet a kezdeti "sikerek" ellenére még gyerekcipőben jár, valószínűnek tartom azonban, hogy önálló nyelvtudományi diszciplínává női majd ki magát saját elmélettel és saját gyakorlattal. S akkor majd joggal beszélhetünk alkalmazott fordításelméletről is, amit az alkalmazott nyelvtudomány részének tekinthetünk.

A fenti felsorolás természetesen távolról sem teljes. Általános tanulságként a következőket vonhatjuk le a fent mondotakból. (1) A nyelvvel való foglalkozás nem föltétlenül nyelvészeti tevékenység. (2) Az alkalmazott nyelvészet egy elmélet valamely gyakorlati cél megvalósítása érdekében történő alkalma-

zása. (3) A pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a számítógépes nyelvészet, a lexikográfia, a fonetika és a fordításelmélet nem tartozik az alkalmazott nyelvészethez, bár kétségtelenül vannak alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai. (4) A nyelvoktatás általában nem nyelvészeti tevékenység, de nyelvészeti szempontok bevonásával azzá tehető.

NOVOTNYÉNÉ VÁGÁSI MARGIT

A PARTITIVUS A FRANCIA, AZ OROSZ ÉS A MAGYAR NYELVBEN

Dolgozatom célja a partitívusi jelentés grammatikai kifejező eszközeinek elemzése a francia, az orosz és a magyar nyelvben. Célnyelvnek a franciát tekintem abból a megfontolásból, hogy ez a nyelv egy speciális eszközzel /article partitif/ is rendelkezik az adott nyelvi jelenség kifejezésére. A másik két nyelv megfelelő struktúráinak vizsgálatát ennek rendelem alá, a kontrasztivitás bemutatásának lehetőségeként.

A nyelvi jel önkényességének téziséből kiindulva, a különböző nyelvek jelenségeinek kontrasztív elemzése során célszerű egyszerre figyelembe venni a nyelvi egységek egymással szorosan összefüggő tartalmi és formai oldalát. Ez az elemzési mód lehetővé teszi egyrészt az összehasonlított nyelvek közötti eltérések megvilágítását, másrészt a fennálló különbségek szembeállítását. Jelen esetben a probléma ilyen megközelítését a három nyelv érintett struktúráinak szembevetendő interferenciája indokolja.

Mivel az adott jelentést mindhárom nyelv képes kifejezni, csak más-más eszközökkel, célszerűbb a tartalmi oldalból kiindulni, és az elemzést a tartalmi síktól a kifejezés síkjának irányában végezni.

Grammatikai vizsgálati módszerként a morfo-szintaxikai módszer kínálkozik, mivel ez a jelentés a három nyelvben részben morfológiai kategóriákban /névelő, birtokos eset, szuffixum stb./, részben szó szerkezetekben, mondatokban realizálódik.

A partitívus értelmezése

A "pars" latin szó, jelentése "rész", a "partitívus" pedig részesesetet jelent. A rész/egész logikai-szemantikai oppozíciója alapján a fogalom körébe tartozik mindaz, ami nem egész. A nyelvészeti terminológiai szótárakban többek között a következő definíciókat találjuk:

1. A partitívus az, ami a rész gondolatát fejezi ki, vagy azt jelöli, hogy az egésznek egy részét vesszük /Larousse/.
2. A partitívus az, ami kvantitatív-disztributív jelentéssel bír /Ahmanova/.
3. A partitívus egy nagyobb mennyiségnek /mint egésznek/ közelebből meghatározatlan részét jelenti /H.Bottyányi É./.

Amint a felsorolt definíciók is mutatják, a partitívus mennyiséget kifejező fogalom, a főnév kvantitatív determinációja, tartalmi funkciója a mennyiség aktualizálása.

A kvantitatív determináció /határozott/határozatlan mennyiség/ szoros kapcsolatban áll a főnevek számkategóriájával, azok osztályozásával megszámlálhatókra és nem megszámlálhatókra. A nyelvi formákkal kifejezhető mennyiségi eltérések lehetnek számbeliek /egy - /.../-sok oppozíciója/ és térfogatbeliek /egész-rész oppozíciója/. A számbeli eltérések kifejezése a megszámlálható főnevek esetében lehetséges, az egyes és többes számú alakok szembeállításával. Ami a térfogatbeli eltéréseket illeti, a mennyiség teljességének és nem teljességének kifejezése a nem megszámlálható, egyes számban használatos névszókra jellemző.

A továbbiakban a partitívus fogalom alatt a nem megszámlálható, tömegében elképzelt dolgot jelölő /anyagnév és elvont főnév/ nem teljes, határozatlan mennyiséget értem.

A határozott/határozatlan kategória a francia főnév rendszerében alapvető, osztályozó nyelvtani kategória. A francia nyelv a minőségi és mennyiségi determináció kifejezésére speciális eszközzel, névelővel rendelkezik /le-un, les-des, le-ds oppozíciója/.

A névelő azonban nem egyetemes kategória. A névelőt nem használó nyelvek mint pl. az orosz, e nélkül is könnyen boldogulnak. A francia névelő által kifejezett jelentések az oroszban is visszaadhatók, csak más /lexikai-grammatikai/ eszközökkel, mint pl. a szórend, különböző névmások, mennyiségjelzői melléknevek, esetkategória stb. segítségével.

A mai magyar nyelv rendszere rendelkezik névelővel a főnevek specifikus /határozott-határozatlan/ vagy generikus voltának aktualizálására. Azonban, ha összehasonlítjuk a magyar és a francia névelők rendszerét, jelentős különbségeket figyelhetünk meg paradigmatis és funkcionális síkon egyaránt /Perrot, 1974/. A magyar névelők rendszere nem rendelkezik részelő névelővel, a nulla névelő viszont fontos része a rendszernek. Ezzel szemben ez utóbbi /article zéro/ használata a francia nyelvben igen korlátozott. A francia részelő névelővel kifejezhető partitívusi jelentés a magyarban többek között éppen a nulla névelő segítségével adható vissza /Je mange du pain - Kenyeret eszem/.

A partitívusi jelentés grammatikai kifejező eszközei a három nyelvben

Mint ahogy már említettük, a mennyiség teljességének /totalitás/ és nem teljességének /rész-mennyiség/ a kifejezése csak a nem megszámlálható, egyes számban használatos főnevekre jellemző. A francia nyelvben ez a jelentés a le-du névelők szembeállításával fejezhető ki: Il a mangé le fromage - Il a mangé du fromage. Az orosz nyelvben az adott nyelvi jelenség részben morfológiailag, a tárgyest és a birtokos eset oppozíciójával jut kifejezésre: Он съел сыр - Он поел сыру. E szerkezetek magyar megfelelői: Megette a sajtot - Evett sajtot / Evett egy keveset a sajtból.

Tehát a magyar nyelvben az egész/rész jelentés oppozíciója a határozott és nulla névelő vagy a határozott névelő valamint a -ból, -ből affixum és határozott névelő szembeállításával adható vissza. Lehetséges az egy keveset/kicsit szavak használata is.

Egyes nyelvészek véleménye szerint a magyar nulla névelő és a -ból, -ból szuffixum két különböző jelentéssel bír, kétféle partitívust fejez ki a francia részelő névelőhöz viszonyítva. A nulla névelő alkalmazása esetén generikus jelentés /partitif générique/ jut kifejezésre: Je mange de la soupe / Levest eszem; a -ból, -ból szuffixum pedig specifikus fogalmat jelöl /partitif spécialisé/: Je mange de la soupe - Eszem a levesből /Perrot, 1974/.

Tekintettel arra, hogy a francia partitívus a de használatán alapul, amely az eredet mutatója, a magyar -ból, -ból szuffixum pedig a kinduló pont indikátora, a francia partitívus csak részben felel meg a -ból, -ból szuffixum jelentésének. Ami a nulla névelő használatát illeti, Perrot szerint ebben az esetben csak a generikus fogalom jut kifejezésre és a magyar nyelvben csak szemantikai síkon beszélhetünk partitívusról. Ezzel szemben a francia nyelvben a de-vel csak a partitívus fejeződik ki, a generikus és a specifikus jelentések közötti különbség pedig tisztán szemantikailag vagy a kontextus és a szituáció feltételei között válik világossá: Je mange /habituellement/ de la soupe / je mange de la soupe qui m'est ici servie /Perrot, 1974/.

Az orosz nyelvben a partitívus nem korlátozódik csupán a főnév birtokos esetére tárgyi funkcióban, hanem érinti a vele kapcsolódó igét is. A birtokos eset használata függ az ige aspektusától, szemantikájától, kapcsolatban áll az ige tagadásával, bizonyos igeisméleti prefixumokkal stb. A főnév birtokos esetben rendszerint befejezett igékkel kapcsolódik: Он поел ры́бу / Il a mangé du poisson / Halat evett / Evett a halból. Az ehhez hasonló szerkezetekben a befejezett igék általában elvesztik a cselekvés egészére irányuló jelentésüket /Pete, 1981/: Я выпил молоко - J'ai bu le lait - Megittam a tejet / Я выпил молока - J'ai bu du lait - Ittam tejet / a tejből/.

A mennyiség meghatározatlan részét jelentő birtokos eset kapcsolatban áll az ige szemantikájával is. A "Mai orosz nyelv" /Bolla és mások, 1977/ megjegyzi, hogy a брать, взять, просить, продать, доставать, купить, вынуть stb. igék után a határozatlan

tárgy vagy a cselekvés által nem egészében érintett tárgy kifejezésére birtokos eset áll, de tárgyeset is lehetséges, amennyiben nem az említett jelentésről van szó: ПРОСИТ ДЕНЕГ - pénzt kér / ПРОСИТ ДЕНЬГИ - elkéri a pénzt.

Dessz L. /1984/ rámutat arra, hogy a birtokos eset használata az ige tagadásakor az ige partitívusi jelentésének köréhez tartozik, bár ez a jelenség elvben bármely tárgyas ige esetében megfigyelhető. A tagadó mondatokkal kapcsolatos szabályokat és korlátozásokat taglalva a "Mai orosz nyelv" /1977/ megállapítására utal, amely szerint a tárgynak a cselekvés által való részleges /partitív/ és teljes /totális/ érintése közötti különbség kifejezése a tagadásnál is megmarad: НЕ ВЫПИЛ МОЛОКА / nem ivott /egy kis/ tejet - НЕ ВЫПИЛ МОЛОКО / nem itta meg a tejet:

A fentemlített tényezőkön kívül az orosz nyelvben a cselekvés mennyiségi jellemzését, a tárgynak a cselekvés által való érintési fokát, valamint a tárgyak határozatlan mennyiségét és sokaságát néhány igei prefixum is kifejezi, mint pl. a на -, по -, под -, при -, от -, пона -. Az ilyen prefixumos igék után kötelező a birtokos eset használata: НАЛОВИТЬ РЫБЫ, ПОЕСТЬ МЯСА stb. Ha a на - prefixumhoz a - ся posztfixum is kapcsolódik, akkor az ige felveszi a "cselekvés telített volta" jelentést és feltételezi a főnév birtokos esetének a használatát: ОН НАПИЛСЯ ВОДЫ, ОН НАЕЛСЯ КОНФЕТ. Az ehhez hasonló szerkezetekben a tárgy határozatlan mennyisége kétszeresen is kifejezésre jut, egyrészt a főnév esetével /birtokos eset/, másrészt az ige alakjával /bizonyos prefixumok/ /Gak, 1983/.

Ez a dolgozat korlátai miatt a három nyelv adott nyelvi jelenségének csak a felvázolására vállalkozhatott. A probléma bemutatását alkalmazott nyelvészeti szempontok és az idegen nyelvek tanítása során felmerülő pedagógiai-grammatikai szempontok vezérelték.

Befejezésül a következő megjegyzéseket szeretném tenni:

1. A részelő névelő alkalmazási köre a mai francia nyelvben rendkívül széles; a legkülönbözőbb jelentésű főne-

vekkal használják, beleértve a tulajdonneveket is /lire du Camus/.

2. Az orosz nyelvben valamely anyag határozatlan mennyisége ritkábban fejeződik ki a birtokos esettel, mint a részelő névelővel a franciában. Eppen ezért a részelő névelős francia főneveket nem mindig lehet a birtokos esetű alakkal oroszra fordítani /Je bois du lait - Я пью молоко /.
3. A francia részelő névelővel kifejezett partitívusi jelentés két magyar megfelelője közül, a szépirodalmi fordításokban és a beszélt nyelvben is gyakoribb a generikus jelentéssel bíró nulla névelő használata, mint a -ból, -ből szuffixumé / Je prends du café - Кávét iszom /.

Bibliográfia:

PERROT, JEAN. 1974. Le fonctionnement de l'article en français et en hongrois: problématique d'une description contrastive. KLTE, Debrecen. 6-7.

H. BOTTYANFY, ÉVA. HORVATH, MÁRIA. KOROMPAI, KLÁRA. D. MÁTAI, MÁRIA. 1976. Bevezetés az egyetemi magyar nyelvészeti tanulmányokba. Tankönyvkiadó, Budapest. 181.

БОЛЛА, К. ПАЛЛ, Э. ПАПП, Ф. 1977. Курс современного русского языка. Изд. 4 -е. Танкёнькиадо, Будапешт. 468, 478.

ГАК, В. Г. 1983. Сопоставительная типология французского и русского языков. Изд. 2-е. Просвещение, Москва. II7-II8.

ДЕЖЕ, ЛАСЛО. 1984. Типологическая характеристика русской грамматики в сопоставлении с венгерским. Танкёнькиадо, Будапешт. I62-I63.

ПЕТЕ, ИШТВАН. 1981. Количественные отношения в русском и венгерском языках. Танкёнькиадо, Будапешт. 218-219.

BÉBARD, ÉVELYNE, LAVENNE, CHRISTIAN. 1989. Grammaire utile du français. Hatier, Paris.

АХМАНОВА, О. С. Словарь лингвистических терминов. 1969. Изд. Сов. Энциклопедия, Москва. 313.

PAPP FERENC

JULCSA NYELVTÍPUST VÁLASZT

A 2 éves és 3 hónapos Julcsa az ő "Mi ez?" kérdésére az édesanyjától kapott "Poháralátét" szót néhány másodperc múlva ugyanígy, majd még néhány másodperc múlva mint poháraláta ismétli meg. Erről jegyzőkönyvszerű pontossággal a Nyr. egyik következő számában fogunk beszámolni.

Ezzel Julcsa (feltételezve természetesen, hogy a kérdéses lexémát nem összetételnek, hanem egyszerű szókincsbeli elemnek értelmezte -- egy ilyen feltételezés elég magától értetődő) egy palatális-veláris illeszkedésű nyelvtípust választott magának. Igen érdekes a poháralátét--poháraláta változtatás is, melyről a Nyr.-ben nem írok: a -táta szóalakvég igen gyakori és tipikus, ezen belül az -a (szemben pl. az -e-vel) nagyonis az. A -táta kifutás a bázismegkülönböztető tendencia szempontjából is érdekes: egy magyar nem possessiv bázisnak éppen így "kell" végződnie.

Tehát Julcsa még pontosabban beleválasztott egy nyelvtípus középebe -- épp, amelyben a magyar van.

PLÉH CSABA

HOGYAN OLVASUNK A SOROK KÖZÖTT?

Olyan hirtelen felszabadult időben élünk, hogy mindenkinek úgy tűnik, a sorok között olvasás, akárcsak a sorok közötti írás a múlté. Az írás meghatározóival most nem törődve előadásomban azt szeretném bemutatni, hogy az olvasásra nézve semmiképpen nincs így. Az olvasás során mindig többet veszünk fel, mint amennyi információ a szövegben volt. Az olvasás szükségszerűen konstruktív folyamat.

A kérdés csak az, hogyan történik meg ez a konstrukció, időben hogyan zajlik le különböző információk források hozzávétele a szövegből kivett reprezentációhoz. A sokféle idekapcsolódó tudomány közül a mai kísérleti pszicholingvisztika adalékát mutatom meg, természetesen vázlatosan. Időben, természetesen egy látszólagos, túl logikussá tett időben elrendezve mutatok be három hozzáállást nyelvi forma és nyelven kívüli tudás viszonyára nézve a megértés folyamatában.

1. szakasz: A nyelvtan s a tudás külön tényezők a megértésben

(Cloze reading, szövegek közeli olvasás elve)

Akárcsak a grammatikában, mondhatnók, hiszen ez a gondolatmenet a pszicholingvisztikában a hatvanas évek generatív nyelvtanát követi. Au értelmében, de nyelvtani érzékünk számára elfogadható híres Chomsky példák (*Színtelen zöld eszmék dühödten alszanak*) nyomán jelentek meg olyan pszicholingvisztikai kísérletek is (elsősorban George Miller klasszikus munkái), melyek szerint az értelmesség és a nyelvtani forma a megértés során is külön tényezők. Mégpedig a nyelvtani helyességnek valahogy alapvetőbb szerepe van a megértésben, mint a tartalomban, időben rendezve is egymást követik. Ezért például a *Kergeti zöld vad a fűben kutya gyereket* a 'szósaláta' nehezebben érthető, mint az előző példa 'mondata' bár ebből összeállítható lenne egy értelmes mondat, csak az elemek viszonyait rontottuk el.

Ráadásul ennek a szakasznak a kutatásaiban eléggé háttérbe szorult két kérdés, melyek alapvetőek: milyen, az egyes mondatok jelentésén túlmenő kiegészítő információkra van szükség értelmes szövegek megértésénél s honnan származnak azok, továbbá: milyen szerepük van valós helyzetekben az ismereti s a helyzeti elvárásoknak.

2. szakasz: A tudás vezető tényező a megértésben

(interpretált olvasás elve)

Eszerint a hetvenes évektől megerősödött felfogás szerint mindig a sorok között olvasunk.

(a) Egyrészt, összefüggő szövegek megértéséhez számos *plauzibilis következtetést le kell vonnunk*, hozzá kell tennünk információkat az anyaghoz. Ezek a hozzátételek igen különböző forrásúak lehetnek, mint azt a hazai olvasási szakirodalom is mutatja. Alapulhatnak implikációkon és előfeltevéseken (Habermann M. Gusztáv), elbeszélési sémákon (Kádárné Fülöp Judit), vagy a társas életre, pl. az udvarlásra vonatkozó forgatókönyveken (László János).

Nézzük meg egy példán, a határozottság példáján, mi minden kiegészítő információ lehet szükséges ahhoz, hogy koherens, összefüggő legyen egy szövegrész. Az (1) - (4) példákban a második mondatban kiemelt határozott főnévi csoport valamilyen sajátos okból megengedett határozottság, mint azt a példák

melletti magyarázat is mutatja. Olvasási kísérletek tanúsága szerint ezek többnyire automatikus hozzáadások, nem lassítják le a feldolgozás folyamatát. Nem így az (5) példán bemutatott eset. Itt a (b) változatban a második mondat olvasása másodperces nagyságrenddel lelassul: a megértőnek ugyanis le kell vonnia azt a következtetést (hozzá kell adnia azt a kiegészítő információt), hogy "sör is volt a kosárban".

- (1) Kovácséknak van egy pulijuk. **A kutya** minden reggel ...
lexikai hierarchia
- (2) Feri nem tudta kinyitni az ajtót. Beragadt a **kulcs**.
grammatikai szerep
- (3) Vera belépett a szobába. **Az ablak** nyitva volt.
világmodell
- (4) A doktor belépett az étterembe. **A pincér** hozta a menüt.
forгатókönyv
- (5) (a) Mari sört vett ki a kocsiból. **A sör** meleg volt.
(b) Mari uzsonnát vett ki a kocsiból. **A sör** meleg volt.

Az ilyen kísérletek végső mottója: a megértés a Grice-féle maximáknak megfelelő folyamat, melyben egy 'mindent bele' elv érvényesül. Igyekszünk minden ismereti tényezőt mozgósítani teremteni koherenciát a szövegben. Ezek egy része könnyen, erőfeszítés nélkül megy végbe, egy részük azonban aktív munkát igényel.

Ennek idői vonzata az, hogy a gazdagítás részben nem utólagos, a közvetlen mondatelemzést követő lenne, hanem az ismereti hatások lenyűlnának az elemzés alacsonyabb szintjei irányába is.

(b) Másrészt, a megértés folyamatában az **ismereti és a kontextuális elvárások nagymértékben elébe mennek az ingernek**. Azt halljuk és látjuk, amit látnunk és hallanunk kell. Eléggé közismertté vált ez az utóbbi időben például a parlamenti bekiabálások így vagy úgy hallása kapcsán. Nézzünk azonban egy kísérleti példát, Marslen-Wilson kísérletét.

A személyek mondatokat hallgatnak, s feladatuk bizonyos szavak megjelenésekor egy válaszgomb lenyomása. Hol a tényleges szót keresik (azonos helyzet), hol egy azzal *rímelő*, hol annak *kategóriájába* tartozó szót. A (6) példánál az első csoport azt a feladatot kapja, hogy nyomja le a gombot, ha a *PULI* szót hallja, a második csoport azt, hogy jelezzen, ha a *KULI* szóval rímelőt hall, míg harmadik azt, hogy jelezzen, ha *KUTYANEVET* hall.

- (6) A nyáj őrzése igen komoly feladat. Még ma is a *puli* ennek leghatásosabb segítője.
- (7) Az alfgán ellenzék nem adta fel a harcot. Még ma is a *puli* ennek leghatásosabb segítője.

Azt várnók, hogy a fonetikai alapú feladat lesz a leggyorsabb, hiszen a megértés a hangtól halad a tartalom felé. Nos, kiderült, hogy a *puli* kutyanévként felismerése ugyanolyan gyors, mint felismerése a hangalak alapján. Ráadásul mindkét folyamat igen gyors, sokszor 200 millisekundum alatt végbemegy. Márpedig ez azt jelenti, hogy már az első szótag alapján felismertük az egész szót, sőt, jelentése is hozzáférhetővé vált.

Ilyen kísérletek alapján fogalmazódott meg a megértés interakciós elképzelése. Eszerint a megértés során minden információt egyidőben használunk fel, s ezek az információk egymást is befolyásolják. Formai és tartalmi alapú elemzés nem egymástól független folyamatok. Az ember megátalkodottan opportunistá lény. Egyszerre igyekszik mindenre támaszkodni, mindent felhasználni. Állandó áthallások vannak például a szemantikai előzmény, a már feldolgozott tartalom s a forma között, illetve a meglévő ismeretek rövidre zárhatják a pusztán formai elemzést. Például egy olyan mondat megértése során, mint (8) nincsen szükség a ragok elemzésére, hiszen a mi világunkban csontok még nem rágnak kutyákat, míg a (9)-ben szükség van

erre, hiszen mindkét szereplő lehetne a cselekvő. Nehezebb s lassabb is (9) megértése, mint (8)-é (Dan Slobin kísérlete).

- (8) A kutya rájá a csontot.
- (9) A szarvas kergeti a tehenet.

Ez utóbbi példával kapcsolatos az interakciós felfogás egy korlátja is. Kétségtelen, hogy szokványos körülmények között a kontextus sokat segít s elémegy az ingernek. Nem mindig áll azonban rendelkezésre a kontextus. Ha megnézzük a (7) mondatot, itt felbomlott kontextust találunk. Ilyenkor az történik, hogy a megértés sokkal szigorúbb rendet követ: a hangtól haladunk az értelem felé. Ennek megfelelően gyorsabb a rím, mint a jelentés alapján való szófelismerés.

3. szakasz: A megértés tényezői mégiscsak külön összetevők (modularista felfogás)

A fentihez hasonló példák is vezettek arra, hogy a nyolcvanas években újra s a korábbinál raffináltabban megfogalmazódjon a forma és tartalom függetlenségének elve. Ennek megjelenési formája most az az elképzelés, mely szerint a megértésben egymástól függetlenül működő autonóm összetevők vannak. Jerry Fodor, Phyllyshyn és mások elképzelése szerint a **moduláris koncepció** lényege a következő. A megértést kettős folyamatként fogjuk fel. Első lépése a feladat-specifikus mikroszámítógépekhez hasonló több elemző rendszer rendszer független működésének eredményeként kialakuló leképezés, melybe a tudás nem jár be. Második lépése a szöveg értelmezése s hozzáillesztése tudásrendszerünkhöz. Ez utóbbi már gondolati s ismeretfüggő folyamat.

Az elsődleges elemzést végző modulok jellemzői:

- (a) automatikusak, számításait mindig elvégzik
- (b) igen gyorsak
- (c) egymás számára áthatolhatatlanok. Nem tudják befolyásolni a másikat.
- (d) Csak eredményeikben lépnek érintkezésbe.
- (e) Ebben szigorú rendet követnek. Pl. a szófelismerést követi a mondattani elemzés, azt a szemantikai értelmezés s így tovább.
- (f) buták és érzéketlenek a kontextusra.

Ebben a felfogásban a kontextuális hatások utólagosak maradnak, nem képesek elővételezni s magát az észlelést befolyásolni, csak az értelmezést. Ennek megfelelően a modularisták szerint az ismeretfüggetlen folyamatok igen gyorsak, míg az ismeretfüggőek lassúak és körülményesek.

Egy példát mutatok csak ennek a felfogásnak az alátámasztására: a **képtérelműködés**. Józán felfogásunk szerint a kontextus állandóan egyértelműíti a jeleket a megértés során. A (10)-nek megfelelő mondat megértése során például természetesnek vesszük, hogy a szemantikai és a mondattani kontextus révén a *dobom* alak főnévi jelentése fel sem merül.

- (10) A labdát mindig bal kézzel *dobom*.

A mondattani kontextus itt az, hogy már elhangzott egy tárgy, ráadásul határozott, úgyhogy kell egy ige tárgyas ragozásban a mondatban. A szemantikai kontextus pedig a mondat eleje révén a labdázás jelenet.

Nos, a modularisták kísérletei szerint ezt a mondatot hallgatva mégis mozgósítódik az irreleváns jelentés is. Ezt onnan tudjuk, hogy ha azzal asszociatív kapcsolatban lévő szavakat (*dob* → *hegedű*) kell olvasva felismernie a személynek, ez gyorsabban megy mint más mondatok után. Vagyis: a hangszer jelentés is aktiválódott, miközben teljesen szükségtelen volt. A megértés tehát tartalmaz ostromot, s egymásra tekintettel nem lévő mozzanatokot is. Ezek igen gyors működésűek, de gyorsan felül is bírálja őket az értelmi

kontextus. Fél másodpreces késleltetések után már eltűnik az irreleváns jelentés, s csak az értelmes, odaillő marad meg.

4. szakasz: A szintézis reménye

Az interakcionista és a moduláris felfogás a mai nyelvpszichológia legélénkebb vitáit folytatja. Különbőségük jól érzékeltethető azzal, hogy eltérő módon magyarázzák a megértés meglepő gyorsaságát. Az interakciók szerint ennek oka úgy summázható, hogy minden mindennel összefügg, s ezt állandóan és következetesen fel is használjuk. A gyorsaság a sokféle információ együttes felhasználásának következménye. A modularisták szerint viszont a gyorsaság oka az, hogy ostoba, csak egy dologra figyelő automatizmusaink alakulnak ki. Ezek működése elkerülhetlen, s éppenséggel tovább lassítják az őket felülbíráló viszonylag lassú okos folyamatokat, ha ellentmondanak azoknak. Konfliktus esetén az értelmes megoldás győz, de a neki ellentmondó formai elemzés lelassít. A (11) mondat mutat erre egy példát saját kísérleteimből.

- (11) (a) A fiú bocsánatot kért a lánytól, mert az elfelejtette feladni a levelet.
(b) A fiú bocsánatot kért a lánytól, mert elfelejtette feladni a levelet.

Bár az emberek (a)-nál és (b)-nél is úgy értelmezik, hogy a *fiú* nem adta fel a levelet, (a)-ban lelasulnak, ennek ugyanis ellentmond az alanyváltást jelző az névmás használata. Nem tudják e kis formai elem hatását leküzdeni, s automatikusan kétféle értelmezést mérlegelnek egy ideig.

Mit jelenthet ezen a téren a szintézis? Valószínű, hogy a megértés során háromféle folyamat együttesét kell elképzelnünk. Ezek egy része, mint az alábbi táblázat mutatja, igen gyors és párhuzamos. A szövegismerés és a mondatelemzés, összes formai, grammatikai trükkünkkel és automatizmusunkkal együtt egyidőben zajlik. Az ezt követő értelmi koherencia teremtés viszont lassabb és lineáris. Ugyanakkor a két automatikus, gyors folyamat közül a lexikai hozzáférés kontextusérzékeny, míg a nyelvtani elemzés nem. Mindezek együttesen adnák meg azt a kettősséget, hogy a megértés igen gyors s igen értelmesnek tűnik.

Folyamat	Sebesség	Időzítés	Kontextualitás	Okosság
lexikai aktiváció	gyors	korai	érzékeny	buta
mondatelemzés	gyors	korai	érzéketlen	buta
értelmi koherencia	lassú	késői	érzékeny	okos

Néhány alkalmazotti nyelvészeti kitékintés

Olvasunk tehát a sorok között, de kétfélen. Hol gyorsan de bután, azt is belelátva, ami nem oda tartozik, hol meg túl okosan, mindenfélét beleértelmezve.

Csak listaszerűen sorolom fel mindezeknek az alap kutatásoknak az alkalmazott kiterjesztheségét:

- (a) Azt sugallják, hogy nyelvben vannak egymástól függetlenül működő rendszerek is;
(b) Újra felvetik nyelvi tudás s nem nyelvi világismeret viszonyát. Hogyan próbáljuk elérni például, hogy a nyelvtanulás során a cél nyelv lexikai eltérései (vö. *leather-skin*) nem nyelvből nyelvi tudássá váljanak. Valójában a második nyelv elsajátításának egyik alapkérdése ez az átmenet.
(c) Készségrendszerek kettőssége felé is mutat ez a nyelvi, gyors, de buta, s a lassú, de okos szembeállítás, az általános értelmesség és a nyelvkészség kettősségére a nyelvtanításnál.
(d) Általában is újra felveti gondolkodás és nyelvi viszonyát a megértés folyamatában is.

SIMON PÉTERNÉ

Az óvodai nyelvtanítás tapasztalatai

A Budapesti Gyermekegyetemi Iskola Kft. tagja és munkatársa vagyok, annak a Kft.-nek, ami még tavaly, mint Budapest T.I.T. Gyermekegyetemi Iskola néven működött.

Az óvodai nyelvtanítás terén nyelviskolánk már évtizedes tapasztalatokkal rendelkezik. Nyelviskolánk profilja a gyermekek idegennyelvi képzése (óvodákban, iskolákban), de a megfelelő, jól képzett pedagógusok utánpótlásáról is gondoskodik.

A tanfolyamok alkalmával az óvónénik, tanítók, tanárok nem csak idegennyelvből kapnak képzést a nyelvvizsgáig, hanem párhuzamosan módszertani és gyakorlati képzésben is részesülnek.

Nyelviskolánk nagy hangsúlyt helyez arra, hogy a megfelelő korosztályokat életkoruknak megfelelő módszerekkel, eszközökkel, jól képzett pedagógusok tanítsák. Óvodákban első sorban óvónénik.

Nyelviskolánk az első lépéseket a tanfolyamok szervezésével kezdi meg. Szervező munkatársaink meglátogatják az óvodákat, hogy a vezetőkkel megbeszélve, azok engedélyével a létszám felmérését megkezdjék.

Igen nagy igény van a szülők részéről a gyermekek nyelvtanítására már az óvodákban is. Sajnos szervezői munkatársaink nagyon gyakran a vezetők és szaktanácsadók személyében kemény falakba ütköznek. Ezek a vezetők nem veszik figyelembe a szülők és az Ország igényét. Addig nem lesz zökkenőmentes nyitott gazdaságunk, amíg ezek a vezetők le nem fejtik magukról a múlt, az elmúlt 40 év megkövült nézeteit.

Szerencsére vannak haladó szellemű, rugalmas, az újra fogékony vezetők, szaktanácsadók, akik örömmel vették nyelviskolánk szolgáltatásait. A szülők boldogok, mert nem kell külön elvinni gyermekeiket, hanem saját környezetükben, saját csoporttársaikkal együtt vesznek részt a közös nyelvi játékokban.

Vannak kivételesen jó kollektívájú óvodák, ahol az óvónénik is segítik a nyelvi foglalkozásokat eszközökkel, és havonta előre megmondják a környezet megismerésére nevelés témáját, anyagát, hogy a nyelviskolai óvónéni a gyermekeknek már meglévő ismereteire tudjon építeni idegennyelvből.

Nyelviskolánk tematikája megegyezik az óvodai nevelés programjában szereplő témakörökkel.

Tehát, ha a létszámfelmérés megtörtént, a beiratást követően, októberben megkezdődnek a tanfolyamok.

Az óvodában a legnehezebb a dolguk munkatársainknak, mert hogy ennél a korosztálynál valóban eredményeket érjenek el, sokat kell készülni az órákra előre különböző eszközökkel, amelyek vonzóvá teszik a nyelvi foglalkozásokat. Mivel ennek a korosztálynak képi gondolkodásmódja van eszközökkel, képekkel, kártyákkal, jelmezekkel és igen jó szakmai módszertani felkészültséggel lehet eredményesen játszva tanítani.

A nyelvi foglalkozások játékosak, a gyermekek egy másfajta, különös játéknak veszik. Ez egy irányított közös játék, ami a nyelvtudás alapjainak eredményét vonja maga után.

Az az óvoda, amelyik jól együttműködik nyelviskolánkkal, közös ünnepeket is szervez. Mikulást, karácsonyt, Anyák-napját, az adott nyelven is megünneplik. A szülők részére a tanév végén kis műsoros bemutatót szoktunk tartani, aminek tartalma: képekről kérdés-felelet, versek, mondókák, körjátékok és mesedramatizálások. A szülők nem csak az évvégén szűrik le gyermekeik eredményeit, hanem folyamatosan tájékozódnak a gyermekekről, mert otthon is szívesen megnyilatkoznak az adott nyelven. Sok szülő elmondta, hogy gyermeke nagy boldogságban tört ki a televízió rajzfilmjei előtt, amit a parabola antenna a különböző külföldi adói sugároznak, mert a nyelvi foglalkozásokon tanult szavakat, kifejezéseket véli felfedezni.

Több gyermek boldogan mesélte a nyaralásuk alatt átélt siker-
élményeit, ahol nyelvtudását kamatoztathatta.

Sajnos még mindig folyik a vita- a harc szakemberek között
az óvodai nyelvtanítás lehetőségeiről, eredményeiről.
Az ellentábor biztosan nem tudja milyen nehéz felnőtt fejjel
egy új idegen nyelvet elsajátítani. A gyermek játszva, ész-
revétlenül tanul. Felszólítás nélkül alaposan odafigyel az
artikulációra, a helyes kiejtésre. Még kisebb beszédhibák
esetében is hasznos volt a nyelvtanítás egyes esetekben,
mert a gyermek jobban odafigyelt a magyar beszédjére is, nem
csak a mechanikus rosszul berögződött hangokat ejtette.
Több ilyen eredményes eset is volt az évek folyamán csoport-
jainkban.

Az ellentábor azt is hangoztatja, hogy a gyermekek könnyen
felejtenek. A tapasztalat az ellenkezőjét bizonyítja.
Nyelviskolánk gondoskodik a folytatásról is. (Ezért hirdetjük
is: óvodától - nyelvvizsgáig!) A legtöbb helyen, az óvodák
közeliében lévő iskolákban biztosított a nyelvtanulás folyta-
tása. Persze több helyen szervezőink itt is falba ütköznek,
az igazgatónő nem biztosított tervet az idegennyelv folytatá-
sára, indoklása a "nem fontos"-ban kimerült. Azoknak a tanu-
lóknak az óvodához közel lévő Szerb-Horvát iskola biztosított
tervet a német nyelv folytatására. Úgy látszik a nemzetisé-
giek érzik milyen fontos az idegennyelv.

Tehát a legtöbb esetben nyelviskolánk biztosítja a megszaki-
tás nélküli folytatást az iskolások számára is.

A gyermekeknek lehetőségük van még a nyári szünetben is ta-
nulni, gyakorolni a nyelvet a NY.I.T.-ben.

Táborunk idén jubilál, 25 éve, hogy működik. A nehéz gazda-
sági, anyagi helyzet ellenére a beiratások száma egyre nő.
Ebben a táborban biztosítva van a gyermekek részére a jó
levegő, szórakozás, naponta más programok a nyelvtanulás
mellett.

Táborunkban a gyermekek reggel 8 óráig gyűlekeznek, (II.ker. Marczibányi tér Szabadidő Központ) majd különbusz szállítja Őket minden nap más helyszínre (Margitsziget, Pünkösdfürdői strand, Állatkert, Pálvölgyi-Barlang, Budai hegyek stb., vagy távolsági kirándulás: Vácrátót Botanikus kert).

Az ebéd előkelő éttermekben van biztosítva, pl: Margitszigeti Casinó, Bivalyos, Erdeilak, Fenyő Gyöngye stb.

Az uzsonnát a gyermekek a délutáni tartózkodó helyükön kapják meg pl.: Pünkösdfürdőn frissen sült lángos, vagy palacsinta.

A gyermekeket délután 16 óra után szállítja vissza a busz a Marczibányi térre. Az óvodások részére a délutáni alvás- pihenés biztosítva van.

A táborban egy csoport 10-12 főből áll, ahhoz tartozik egy pedagógus, egy gyermekfelügyelő, és egy ifivezető,

Van német-angol-francia-(olasz) csoport.

Intenzív tanfolyamot is szervez nyelviskolánk nyárra.

Gyermekeink a táborban nagyon jól érzik magukat, sokat tanulnak játék közben. Általában amelyik gyermek belekóstol a NY.I.T.-be, minden évben visszalátogat valamelyik (2 hetes) turnusba.

Aki bővebbet szeretne tudni, látni, hallani táborunkról, jöjjön el a 25 éves Tábori ünnepi konferenciánkra, szeretettel várunk minden érdeklődőt.

1991. június 22-én 9 órakor.

II. ker.Marczibányi tér Szabadidő Központ

Simon Péterné

Bp.,VII. Rózsák tere Óvoda

Budapesti Gyermekegyetemen

Kft.

SZÁSZ LŐRINC

A MAGYAR-ROMÁN ÉS ROMÁN-MAGYAR SZÓTÁRÍRÁS MÚLTJA ÉS JELENE

A két- és többnyelvű szótárak szerkesztésének mind a magyar, mind a román szótárirodalomban több évszázados múltja van. A vizsgálódásom tárgyául választott magyar-román és román-magyar szótárírás kezdete - amint azt a szótártörténet tanúsítja¹ - a XVII. század végéig nyúlik vissza. E szótárírás történetét - a közben eltelt három évszázad alatt szerkesztett szótárak alapján - két részre tagoltam, az egyiket régi, a másikat meg új korszaknak neveztem el. A régi korszakot főként a kétnyelvű szótárak hiánya, az új korszakot pedig azok rendkívüli bősége jellemzi.

Az első mű ebben a tárgykörben egy háromnyelvű szótár, amely mintegy 2500 latin címszó román és magyar megfelelőit tartalmazza. Az 1930-ig kéziratban maradt szótár² a XVII. század utolsó évtizedében készült, szerzője minden bizonnyal német származású erdélyi tanult férfi volt. A kézirat egy diplomáciai szolgálatot teljesítő olasz gróf, Luigi Ferdinando Marsigli könyvtárában maradt fenn, s ezért az sem lehetetlen, hogy éppen az ő felkérésére készült. A román szótárirodalomban Lexiconul marsilian néven számon tartott mű egyszersmind annak a hatásnak a kezdetét is jelzi, amelyet a magyar lexikográfia a románra gyakorolt.³ Időrendben a következő munka a Benkő József szerkesztette háromnyelvű szójegyzék, a Nomina Vegetabilium. Az 1783-ban kiadott szójegyzék 620 növény latin-magyar-román nevét tartalmazza. Értékelését a magyar nyelvtudományban Éder Zoltán szép monográfiájának köszönhetjük.⁴ A román nyelvtudományban is többen rámutattak jelentőségére, hangsúlyozva, hogy a Nomina Vegetabilium nemcsak a román növénytani irodalomnak, hanem a román nyomtatott lexikográfiának a kezdetét is jelenti.⁵

A XIX. század első negyedében, az egyre jobban megizmosodó magyar szótárirodalom, Pápai Páriz Ferenc, Márton István, Szenczi

Molnár Albert szótárainak a hatására⁶ a román szótáriróadalom is fejlődésnek indult Erdélyben. Bizonyára ezzel a hatással magyarázható az, hogy Samuil Micu-Klein, Vasile Coloși, Ștefan Crișan (Kőrösi), Ioan Bobb, Gheorghe Șincai és Ioan Budai-Delenau többnyelvű szótáraiban a román és latin nyelv mellett a magyar is szerepel. A román lexikográfia legjelentősebb alkotása ebben a korban a Budán 1825-ben kiadott Lexiconul de la Buda. Ez a mintegy 10.000 címszót tartalmazó román-latin-magyar-német szótár több szakaszban készült, és több szerkesztő (Samuil Micu-Klein, Vasile Coloși, Ioan Corneli, Petru Maior, Ioan Teodorovici, Alexandru Teodori) munkájának az eredménye.⁷ Samuil Micu-Klein és társainak műve tudományos szempontból felér a kor hasonló szótárainak a színvonalával, s egyebek mellett ezért sem alaptalan a modern román lexikográfia kezdeteit a Lexiconul de la Buda megjelenésétől számítani.⁸ Hatása rendkívül jelentős volt több évtizeden át. A román szótáriróadalom mintaszerű alkotásának tartották, és nagy tisztelettel emlegették.

A magyar-román és román-magyar szótárírás történetének eddig vizsgált másfél évszázadában készült alkotások - részben jelleghűknél fogva (hiányzik a kétnyelvű szótár), részben pedig a körülményekből adódóan - csak szűk körű érdeklődésre tarthattak számot. Az egymás nyelvének kölcsönös megismerése (ahol ez megvalósult) elsősorban népi érintkezés útján történt. A magyar-román szótárak szerepe a nyelvtanulásban - véleményem szerint - a XIX. század második felétől kezd jelentősen megnövekedni. Az 1867-es kiegyezés, de főleg az első világháború befejezése után kialakult helyzetben, a lényegesen megváltozott körülmények közepette a magyar, illetve a román nyelv elsajátítása - meglehet, súlyos ez a megállapítás, de tény - egyre inkább kényszerű kötelesség lett tájainkon.

Az említett népi érintkezésen alapuló spontán nyelvtanulás nem terjed(t) ki Erdély egész területére, és különben is csak nagyon ritkán eredményez(ett) alapos nyelvismeretet. Éppen ezért szükségessé vált olyan kétnyelvű szótárak szerkesztése, amelyek hatékonyabban elősegíthetik a magyar, illetve a román nyelv idegen nyelvkénti megtanulását. Az ilyen munkák megjelenésével új korszak kezdődik a magyar-román és román-magyar szótárírás tör-

ténetében. Elsőként George Bariț 1869-ben Brassóban kiadott magyar-román szótára, a Dicționariu unguurescu-romanescu jelent meg. Barițiu művének legnagyobb érdeme a feldolgozott szókincs meglepő gazdagsága. Igaz, a bokrosítás miatt nagyon nehéz felbecsülni a 649 lap terjedelmű szótár címszóanyagát, de minden bizonnyal meghaladja az a félszáz ezret. A következő évben a testvére, Octavian Bariț adta ki Kolozsvárott a jóval szerényebb, mintegy 14.000 címszót tartalmazó zsebszótárát (Dicționariul portativu maghiaru-romanu). Ezután, időrendben, a Ioan Crișan szerkesztésében készült, és Budapesten 1895-ben kiadott magyar-román szótárt (Magyar-román kézisztár iskolai és magánhasználatra) kell megemlítenem. egy évvel később és szintén Budapesten jelent meg a Ion Gheție szerkesztette román-magyar szótár (Dicționar român-maghiar pentru școală și privat). Iskolai és magánhasználatra szánt, munkájának úttörő jellegét hangsúlyozva azt írja, hogy "... jelen mű az első román-magyar szótár ezen rendeltetéssel s ezen terjedelemben s mint ilyen ... a Fekésházy M.-féle jutalomdíjjal lett kitüntetve" (Előszó VII. 1.). A szótár megírására egy olyan "magyar-román szótár szükségessége" indította "amely megfeleljen az aktuális követelményeknek, és amely ezen két nyelv irodalmában betöltse ama régen és sokak által érzett hézagot" (uo. V. 1.). Ugyanaz a naszódi főgimnáziumi tanár, Ion Gheție szerkesztette, szintén iskolai és magánhasználatra az 1906-ban Budapesten kiadott magyar-román szótárt (Dicționar maghiar-român pentru școală și privat). Műve - amint írja - "az aktuális nyelvszükségletek kielégítésére" készült. "Az indítóokokat illetőleg nem volna sok mondanivalóm, mivel azok semmiben sem változtak meg azóta. Sőt azt hiszem, hogy ezen két nyelv ismeretének szükségessége nálunk a mostani viszonyok között még égetőbb lett mint valaha." (Előszó III. 1.)

A magyar-román és román-magyar szótárírás újabb korszakának első szakasza Ion Gheție szótáiraival lezárult. A kiegyezéstől az első világháború befejezéséig eltelt jó félszázad alatt megjelentetett öt szótár közül a két utolsó volt a legértékesebb, a kérdés az, hogy milyen haszonnal forgatták az erdélyi románok, mert hiszen elsősorban számukra készült (iskolai és magánhasználatra).

Az első világháború befejezése után megkezdődött a vizsgálódásom körébe tartozó szótárírás történetének második szakasza. Nem állítom, hogy látnok volt a naszódi főgimnázium szótárszerkesztő tanára, de a tőle idézett sorok az 1918 utáni erdélyi viszonyokra még találóbbak. Valószínűleg az a magyarázata annak, hogy a szótárírás - egy kis túlzással azt is mondhatnám - tűzoltómunka jelleget öltött a húszas évek elején. Szótárt szerkesztett a tanár, az ügyvéd, a közgazdász, a mérnök Aradon, Brassóban, Kolozsváron, Lugoson, Nagyváradon, Orsován, Sepsiszentgyörgyön, Szatmáron és Szebenben. Két évtized alatt - a teljesnek aligha nevezhető számbavételem szerint - 18 magyar-román és román-magyar szótár jelent meg, s ebből 5 szakszótár. Az erdélyi értelmiségiek áldozatos munkavállalásának jellemzésére idézem Margócsy Gézárt, aki az Aradon 1921-ben kiadott magyar-román jogi, közigazgatási és pénzügyi szakszótár szerkesztőinek a nevében azt írja: "Az államnyelv kötelező használatának megkönnyítése végett állítottuk össze jelen szakszótárt. ... Ha munkánk a gyakorlati életben betöltendi célját, úgy célunkat mi is elértük." Az időszak szótárszerkesztői kisebb-nagyobb mértékben mindannyian elérték céljukat, de a magyar-román és román-magyar szótárírás fejlődését csak kevesen tudták elősegíteni. Ezen kevesek közé tartozott Victor Cheresteşiu és Valentiny Antal, akiknek a szótárait még a hatvanas években is sokan forgatták haszonnal. Az ő munkásságuk átvezet a magyar-román és román-magyar szótárírás jelenébe.

A vizsgálódás tárgyául választott szótárírás jelenét mindekelőtt az jellemzi, hogy képzett lexikográfusok vették át a műkedvelő szótárszerkesztők helyét. A korszerű szótárszerkesztési elvek alkalmazása révén jelentősen emelkedett a szótárak tudományos színvonala. Az általános kétnyelvű kis- és középszótárak mellett megjelent a nagyszótár is. A Kelemen Béla és munkaközössége szerkesztésében készült, kétkötetes román-magyar nagyszótár 1964-ben került kiadásra. Azóta már elkészült az átdolgozott és mintegy 20.000 címszóval bővített új román-magyar nagyszótár. A kézirat a kolozsvári Nyelvtudományi és Irodalomtörténeti Intézetben négy éve kiadóra vár. Ezért szeretném hinni, hogy nem válik valóra Bakos Ferencnek az a vélekedése, amely

szerint "a közeljövőben román-magyar nagyszótár aligha fog megjelenni" (1. Előszó. Román-magyar szótár. Bp. 1991.) A magyar-román nagyszótár szerkesztését, pontosabban a mintegy 120.000 címszót feldolgozó szótár előszerkesztett kéziratának a végleges megszerkesztését jelenleg egy háromtagú munkaközösség végzi a Kolozsvári Nyelvtudományi és Irodalomtörténeti Intézetben. A munkálatok felénél tartanak, a kézirat véglegesítése 4-5 év múlva fejeződik be. Ha árnyaltabb képet akarok megrajzolni, akkor nem szabad megfeledkeznem Bakos Ferencnek a hatvanas években Budapesten kiadott kisszótáiról, és a most megjelent román-magyar középszótárról sem. És az árnyaltabb képbe beletartoznak az utóbbi évtizedekben megjelent két- és többnyelvű szakszótárak (erdészeti és faipari, mezőgazdasági, műszaki stb.), valamint a kétnyelvű frazeológiai szótárak is. (A nevek és címek felsorolásáról az adatok viszonylagos bősége miatt kénytelen voltam lemondani.)

Befejezésül megállapíthatom - a dolgozatban tárgyaltaiból önként adódik ez a következtetés -, hogy a magyar-román és román-magyar szótárírásnak jelentős szerepe volt a román szótárirodalomban (lásd Lexiconul marsilian, Nomina Vegetabilium, Lexiconul de la Buda), a magyarban nyoma is alig van. A kétnyelvű szótárak szerepével kapcsolatban - paradox módon - fordított a helyzet. Ezek az első világháború befejezése óta sokkal fontosabbak az erdélyi (főleg a székelyföldi) magyarságnak, mint amilyenek a dualizmus korában voltak a románság számára.

Jegyzetek

- 1 Mircea Seche, Schiță de istorie a lexicografiei române. Editura Științifică, București, 1966. I. kötet 9-10. lap.
- 2 Il "Lexicon Marsilianum", dizionario latino-rumeno-ingherese del sec. XVII, publicat de C. Tagliavini, București, 1930.
- 3 Mircea Seche i. m. 10. lap.
- 4 Éder Zoltán, Benkő József nyelvészeti munkássága és az Erdélyi Magyar Nyelvművelő Társaság. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1978.
- 5 I. Coteanu, Prima listă a numelor românești de plante. București, 1942.
- 6 Nicolae Drăganu, Göbl László: "A magyar szótárirodalom hatása az oláhra". Dacoromania, VII. 264-266. lap.

- 7 Mircea Seche i. m. 30-32. lap.
- 8 Lazăr Săineanu, Istoria filologiei române. București, 1985.
184. lap.

T. URBÁN ILONA

NAPJAINK HELYESÍRÁSI GONDJAIRÓL

Napjaink helyesírási gondjainak egy része a tegnaptól öröklődött. Így például -- a néha nem is olyan bonyolult -- szószervezetek és szóösszetételek írásának problémái, egy-egy idegen eredetű, de már meghonosodott szavunk magánhangzó-jelölési kérdése vagy az intézménynevek rövidebb alakjainak írásában tapasztalható nehézségek.

A külön-, illetőleg az egybeírás alapszabálya tulajdonképpen nagyon egyszerű: a szókapcsolatok, szószervezetek elemeit különírjuk, az összetételekét pedig egybe. Igen ám, de a nyelvhasználóknak -- sajnos! -- a többsége nem sokat tud a szószervezetek és a szóösszetételek jellemzőiről, megszerkesztésük, létrejöttük okairól és módjairól. A múltban is és napjainkban is ezért láthattunk és láthatunk régi és teljesen új egészségügyi és más intézményekben, üzletekben, a telefonkönyvben és még számtalan helyen ilyenféle hibás feliratokat: Beteg rendelés, Terhes rendelő, Gyermek ügyelet, Beteg fürdőszoba; vagy: Férfi szabó /foglalkozásnévként/, Férfi divatárüzlet, Férfi szabóműhely; Országos Tenisz Szövetség, Magyar Labdarúgó Szövetség -- és sorolhatnám vég nélkül ezeket a helytelen alakú kiírásokat, feliratokat. Többszöri figyelmeztetés és sok-sok magyarázkodás után némely intézmény illetékesei beadták a derekukat, és kicserélték a hibás szövegrészeket, kiírásokat. Belátták, hogy a felsorolt kifejezések nem minősítő jelzős szószervezetek, hiszen a rendelés nem lehet beteg, sőt a fürdőszoba sem, a rendelő nem terhes, a férfiszabó lehet nő is, de a divatárüzlet és a szabóműhely sem férfi, sem nő nem lehet. A felsoroltak egytől egyig jelöletlen határozós vagy birtokos jelzős, illetőleg jelentéstömörítő összetételek, s a kívánt értelmes jelentést csupán az összetételek írásának

megfelelő egybeírt formák fejezik ki, tehát ezek: Betegrendelés, Terhesrendelő, Gyermekfelügyelet, Betegfürdőszoba; Férfiszabó, Férfidivatáru-üzlet, Férfiszabóműhely; Országos Teniszszövetség, Magyar Labdarúgó-szövetség.

Az eddig említett szerkezetek, összetételek eléggé megszokottak, aránylag egyszerűek. Leírásuk -- amint az említett példák mutatják -- mégis sok gondot okozott, és okoz még ma is. Minden napjainkban nemegyszer ezeknél sokkal bonyolultabb és hosszabb szó szerkezetekkel és szóösszetételekkel is van dolgunk. Szakmai és kevésbé szakmai jellegű napi- és hetilapjainkban, folyóiratainkban hemzsegnék a vegyes gyümölcsital, száraz anyag tartalom, káros anyagkibocsátás, döntési képességfejlesztés, érdekeltségi alap maradvány, személyi jövedelemadó rendszer-féle íráshibák. Az említett alakulatok írása igen változatos, de a helyes, a pontos jelentést felidéző írásformát hiába keressük. A döntési képesség teljes hiányát azok az alakulatok jelzik, amelyeknek elemei közül egyik sem kapcsolódik szorosabban a másikhoz az írásban, hanem a szóelemek mindegyike különáll, mintha semmi köze se lenne a másik szóelemhez. Mint például a reklám vegyes vállalat /- reklámmal foglalkozó vegyes vállalat/ vagy az általános forgalmi adó rendszer mindhárom, illetőleg mind a négy szóeleme. Az itt felsorolt alakulatok közül jó néhány azt bizonyítja, hogy sokszor abban sincs sok köszönet, ha a szóelemek teljes különírása helyett a nyelvhasználó, eseteinkben a cikkiró, az alakulat bizonyos -- véleménye szerint egymáshoz tartozó, összetételt alkotó -- elemeit egyberántja, mert amint példáink is mutatják, az így létrejött alakulat, az így gyártott íráskép hamisat, elfogadhatatlant, értelmetlent jelent.

De miért ez a nagy tanácstalanság, miért a sorozatosan rossz választás a kissé bonyolultabb és hosszabb összetételek írásában?

Majdnem 40 évvel ezelőtt, 1954-ben, az akadémiai helyesírási szabályzat 10. kiadása szőlt először arról a szabályról, amelynek alapján a felsoroltakéhoz hasonló alakulatokat írni kell, ilyenféleképpen: ha két, eredetileg különírandó szó együttesen válik jelzőjévé vagy határozójává egy hozzákapcsolódó harmadiknak, a jelzői vagy határozói előtagot alkalmilag egybeírjuk, az utótagot pedig kötőjellel kapcsoljuk az előtaghoz (l. 219. p.).

Ez a szabály a helyesírási szakirodalomban a mozgószabály nevet kapta, mert az eredeti alakjukban különírandó szószervezetek szó-elemeit „megmozgatja”: egyberántja. Példáimat is ennek, a külön- és az egybeírásban leggyakrabban érvényesülő mozgószabálynak az alapján kell helyesen leírni, így: vegyesgyümölcs-ital, száraz-anyag-tartalom, károsanyag-kibocsátás, döntésképes-ség-fejlesztés, érdekeltségialap-maradvány, személyijövedelemadó-rendszer.

Ezt a szabályt azonban nagyon kevesen ismerik! Még a felsőoktatási intézményeinkben tanulók -- sőt: a leendő magyartanárok -- között is alig akad olyan, aki első nekifutásra jól, helyesen írja le az említett, a napisajtóból "kicsmegézt" szerkezeteket. Pedig a bonyolultabb szókapcsolatok és szóösszetételek "kezelésére", grammatikai, jelentéstani elemzésére, a szabályok helyes alkalmazására elsősorban az iskolának kell megtanítania a leendő újságírókat és más foglalkozásúakat. Mégpedig oly módon, hogy a tanintézményekből kikerülő diák értsen és rutinosan alkalmazzon olyan szabályokat is, mint például a mozgószabály említett fajtája. Hogy érezze, felismerje azokat az eseteket, amikor egy-egy összetételt csak a mozgószabály alkalmazásával lehet helyesen leírni /ilyen pl. "a jelölt idegennyelv-tudása" szövegrész háromelemű összetétele is/, de azokat is, amikor a szabály alkalmazása erőltetett, egyfajta túlhajtás lenne, mint például a következő példákban: Magyar irodalomkönyv, Magyar történelemkönyv, Magyar nyelvtankönyv. Mindhárom cím pontosabb /vagy: pontoskodóbb?/ lenne „mozgószabályos” formában, de mivel a jelző az összetett jelzett szó mindkét elemére vonatkoztatható, szebb, jobb, helyesebb a minősítő jelzős szószervezeteknek megfelelő írásforma.

Helyesírási gondjaink más része nem csupán az iskolai oktatás hiányosságaira vezethető vissza. A nyelvhasználók jó része bizonyos -- főként idegen eredetű -- szavainkban a magánhangzó időtartamát ingadozva, bizonytalanul, következtelenül jelöli. Ez tapasztalható -- többek között -- az amerikai angoltól elterjedt latin eredetű video -- videó szóval, illetőleg a video -- videó-jelőtagú összetételekkel.

Az utóbbi évtizedben nagymértékben megnövekedett nyelvünkben a szócsalád tagjainak száma -- párhuzamosan a videotechnika itthoni fejlődésével. Ízelítőül csak néhányat sorolok fel

közülük: videoberendezés, videobemutató, videodiszkó, videokamera, videokazetta, videolemez, videomagnó, videoprogram, videoszalag, videóújság stb.

A videó önálló szóként is elég gyakori. Sokszor hallunk, olvasunk ilyenféle mondatokat: A kirakatban most nincs videó; Áruházunk műszaki osztályán a legmodernebb videókat vásárolhatja meg; Elromlott a videónk; stb.

Az o fonémát az önálló használatú videó szóban a többség hosszszen jelöli, összetételi előtagként pedig hol röviden, hol hosszszen. A hosszú ó-t írók általában arra hivatkoznak, hogy az önálló videó szót az o végű magyar és meghonosodott idegen szavakhoz hasonlóan hosszú ó-val ejtjük. Ha pedig hosszszen ejtjük a videó szóvégi o-ját, a kiejtés szerinti írás elvének kell érvényesülnie a szó leírásakor. Ezt az írásképet meg kell őrizni akkor is, ha a szó összetételi tagként szerepel. Mások, főként azok, akik a videotechnikában is jártasak, hozzátésszik, hogy főként a köznyelvi, a nem szakmai használatú összetételek tagjaként szereplő videó o-ját kellene következetesen hosszú ó-val jelölni, azaz: amikor a videó 'videomagnetofon', 'videokamera', 'videoberendezés' értelemben szerepel. Amikor pedig a video-előtag az utótagnak a televíziós képtechnikával való kapcsolát jelöli, megmaradhatna a rövid o.

A megoldás kulcsa az lenne, véleményem szerint, ha a gyakran elhangzó „Van-e önálló videó szavunk? kérdésre a helyesírás művelői is kimondanák a határozott igent. Négy évvel ezelőtt, 1987-ben a Magyar Nyelv 3. számában megjelent cikkében Gallasz Magda sok-sok példával és alapos érvekkel igyekezett meggyőzni az olvasókat, hogy nyelvünkben jó néhány éve önállóan is él a videó, s mind önálló szóként, mind köznyelvi összetételek tagjaként a hosszú ó-s írás a célszerű.

Érveit, következtetéseit megcáfoló, komolyabb hangvételű cikk nem jelent meg e tárgyban a nyelvészeti szakfolyóiratok hasábjain, csak olyan, melynek szerzője a következő tanácsot adta: a változás folyamatának kellős közepén vagyunk, s így nem tehetünk mást, mint hogy a szabályzatot követve az összetételekben a rövid o-s video-alakot használjuk /1. Filip Gabriella: Édes Anyanyelvünk, 1988. 1.sz., 15. l./.

Az 1988-ban leírt jó tanácsnak azonban nemigen lett fogamat-

ja. Példa erre a Rádió- és Televízióújság legutóbbi két számában előforduló "videós" összetételek következetesen hosszú ó-s írása. A következő videó- elő, illetőleg utótagú összetételek fordultak elő az említett két számban: videókazetta, videókazettát, videó-magnót, videószalagok, a Duna-film videóújdonosságai, "Déli videó-újság", "Videóvilág", "Telistele-videó", "A Televideó ajánlata".

Azt hiszem, nem kell részleteznem, hogy a helyesírási következetlenség milyen ártalmas, mindenki tisztában van vele. Jó lenne tehát -- e negatív jelenség kiküszöbölése érdekében --, ha a tudományszak fontolóra venné a video -- videó ügyet, és valamelyik nyelvészeti szaklapban közzétenné a helyesírási szabályzatból és a Helyesírási kézikönyvtár szójegyzékéből kiolvashatóknál részletesebb állásfoglalását.

Még egy témakört szeretnék -- az idő rövidege miatt -- csak megemlíteni, mégpedig a többbelemű intézményneveket helyettesítő és a közzsói betűszók, illetőleg a mozaikszók írásának egy-két kérdését.

A helyesírási szabályzat megfelelő fejezete világosan meghatározza a tulajdonnévi és a közzsói betűszók, valamint a mozaikszók alkotásának módjait, és részletesen taglalja e szavak írásának szabályait. A gyakorlatban azonban ezen a területen is nagy az összevisszaság: a betűszókat gyakorta összekeverik a mozaikszókkal vagy a valódi rövidítésekkel. A keveredésre tipikus példa a Fidesz szervezetnév gyakori csupa nagybetűs írása. A nagybetűsítőknak eszébe sem jut, hogy ezt a nevet másképpen kell írni, mint például az MDF, az SZDSZ, az MSZP nevet, pedig az előbbi mozaikszó, az utóbbiak pedig betűszók.

A másik fontos kérdés: a közzsói betűszók és a valódi rövidítések írásbeli megkülönböztetése. Az előbbiek végére a helyesírási szabályzat nem tetet pontot. Ilyen például a tv, a gmk /= gazdasági munkaközösség/ vagy a vgmk /= vállalati gazdasági munkaközösség/. Az utóbbiak végén van pont, mert ezek valódi rövidítések; például: rt. /= részvénytársaság/, vt. /= vállalati tanács/, gt. /= gazdasági társulás/, s a szabályzat idesorolja a kft.-t /= korlátolt felelősségű társaság/ is, bár ez, úgy vélem, a közzsói betűszók közé tartozik.

Helyesírási gondjaink -- a felvázoltakból is kitűnik -- nem csekélyek. Az iskolai nyelvtani és helyesírási oktatás rendsze-

resebbé és alaposabbá tételével, gazdagításával, a helyesírás-
tanítás módszertanának javításával, valamint a szaktudomány műve
lőinek segítségével azonban csökkenteni lehet ezeket a gondokat.

I-4.4.

Becsült érték 200,-



HLK. 1279/2