

MC
117.450

II. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIA 1992



**Egyetemi Kiadó
Veszprém '94**

II.

MAGYAR

ALKALMAZOTT

NYELVÉSZETI

KONFERENCIA

1992

Veszprém
1994

Szerkesztette:
Annus Gábor–Bárdos Jenő–Lengyel Zsolt

HC 117.450

1994

ISBN 963 733 229 4

Készült a Veszprémi Egyetem sokszorosítójában
Felelős kiadó: Dömötör Lajosné dr.
Készült 300 példányban, B5 formában
29,4 (A5) ívterjedelemben
a Veszprémi Egyetem Nyomdájában

VE-155/94

ELŐSZÓ

Az 1992-ben tartott II. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia anyagát ajánljuk az Olvasó figyelmébe. A konferencián elhangzott szinte valamennyi plenáris és szekcióelőadás helyet kapott a kötetben. A kötet hűen követi a konferencia említett szerkezeti felépítését. Az előadottakat a szerkesztők szándékosan nem rostálták, ez néhol az eklektikusság benyomását keltheti. A szerkesztők tudatosan vállalják ezt a megítélést, hiszen – meggyőződésük szerint – ez általánosabb és létező helyzetet tükröz. A 80-as évek vége, a 90-es évek eleje táján egy sor olyan kutatás, tanulmány (esetleg csak: esetleírás) van/volt, mely a nyelvi nevelés átfogóbb vagy csak részlegesebb kérdéseit igyekezett vallatóra fogni, és nem találta helyét a diszciplináris rendszerben, ezért az alkalmazott nyelvészet ernyője alá húzódott. Ezért a helyzetért sem az alkalmazott nyelvészet, sem pedig az így – rövidebb-hosszabb időre – szövetséget kötők nem hibáztathatók. Egyszerűen így alakultak a dolgok az említett időpontokban. (Hasonló okok játszanak közre abban, hogy egy szegedi konferencia anyagát – ügyet szolgálva, és nem a részleteket, az esetlegességeket firtatva – a Veszprémi Egyetem Nyelvi Intézete publikálja.)

A szerkesztési munkálatok elsősorban a formai egyenetlenségek megszüntetésére irányultak. A szerzői szövegekből kizárólag a felesleges ismétlődéseket szüntettük meg, egységesítettük (nem mindig kellő következetességgel) a nyelvi példák leírását. Át kellett dolgozni a hivatkozások rendszerét. A nagyobb, átfogóbb műveket kiemeltük az előadások bibliográfiájából és a kötet végén alfabetikus rendbe illesztve soroljuk fel. Azok a szakirodalmi hivatkozások, melyek az adott előadás kontextusában képviselnek sajátos (és fontos!) értékeket magában az előadás szövegében szerepelnek a megfelelő helyen. Egyéb vonatkozásban a kötet igyekszik a kialakult publikációs szabályokat követni: a plenáris előadásokat a szekcióelőadások követik, majd a bibliográfia, végül név- és tárgymutató zárja a kötetet.

Veszprém, 1994.

A szerkesztők

TARTALOM

Előszó	3
Tartalom	4

Plenáris ülés

GÓSY MÁRIA: Az olvasási zavarok percepciós fonetikai háttere	9
SEREGY LAJOS: A számítógépes helyesírás-ellenőrző programok	13
PAPP FERENC: Számítógép és nyelvészet	19
BÁRDOS JENŐ: A modern nyelvtanár szakmai műveltségének tartalma	23
LENGYEL ZSOLT: Nyelvvelsajátítási formák	29

Számítógép és nyelvészet

PAPP FERENC: „A magyar nyelv történeti nyelvtana” – a mi szemszögünkéből	32
ASZALÓS LÁSZLÓ–DRAGALIN ALBERT–HORVÁTH SÁNDOR–HUNYADI LÁSZLÓ– UZONYI PÁL: Magyar mondatok grammatikai elemző programja egy gépi fordító rendszerben	34
HORVÁTH ANTAL: Egy tanuló-tanító program szerzői ismertetése	37
SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS: Esettanulmány a számítógépes terminológia kö- réből	38
KOUTNY ILONA: Nyelvtanulás beszélő számítógéppel (a PAROLERN szerzői rendszer bemutatásával)	41
BIRÓ JÚLIA: Szövegfeldolgozás a közgazdaságtudományi irodalomban	44
BÁRDOS ANNA: Számítógépes nyelvi algoritmusok	48
LACZIK MÁRIA: Az összetett főnevek szerkezeti kérdéséhez (A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára alapján)	52
BENKŐ KRISZTINA: Számítógép a középiskolai idegennyelv-oktatásban (Tapasztá- latok és módszertani javaslatok)	54
H. TÓTH IMRE–KOC SIS MIHÁLY: A magyar nyelv szláv jövevényszavai adatbázis létrehozása	56
R. MOLNÁR EMMA: Az „alkalmazott” idiómák szótározása (Számítógépes fel- dolgozás lehetősége?)	60
NAVRACSICS JUDIT: A TACT szövegelemző és behívó program bemutatása	64

Nyelvtanárképzés – Átképzés

KISS SÁNDOR: A nyelvtanárképzés szükséges elemei	67
SZERENCSI KATALIN: Teszteljük a felvételi tesztet	69
ZALÁNNÉ SZABLYÁR ANNA: „A fordulat a TANKÖNYVEKKEL kezdődik.” (H. E. Piepho) A fordulat a tankönyvekkel KEZDŐDIK?	72
PETNEKI KATALIN: A 3 éves német nyelvtanárképző szak módszertani programja	76
HAJDÚ ERZSÉBET: Tanárszakos hallgatók komplex nyelvi képzése – új utak keresése	79
BERTALAN JUDIT: Az országismeret tanításával kapcsolatos kérdések és tapasztalatok	81
BÁCSKAI ANNA-EGYED ÉVA: Az írott nyelv oktatása az ELTE Német Nyelvoktató Központ első éves hallgatói számára	83
HATVANI RENATE: Umgang mit der Fremdsprache als kommunikative Tätigkeit (Projektarbeit in der DaF-Lehrerausbildung)	87
GHICZY ERZSÉBET-KÁRPÁTI ZSÓFIA: A nyelvtan oktatása a DaF-tanárok képzésében	90

Szöveglingvisztika – Szociolingvisztika

BÉKÉSI IMRE: Egy jelentésszerkezet referenciális és inferenciális komponenseiről ...	92
P. LAKATOS ILONA: Az iskolai végzettség mint nyelvszociológiai tényező	95
T. KÁROLYI MARGIT: Adalékok a nemek szerinti nyelvhasználat kérdéséhez	96
NÉMETH T. ENIKŐ: A beszélt nyelvi korpuszok megnyilatkozás-példányokra tagolása	98
NAGY MIHÁLYNÉ NYÁRY ERIKA: Szociolingvisztika és identitástudat Buda Ferenc lírájában	101
SZIKORÁNÉ KOVÁCS ESZTER: Szövegtani szempontok a költői művek elemzésében (A konklúziómondat mint a versbeni „alapmondat”)	108
TÓTH SZERGEJ: Языковая грубость, „военизация языка”, жаргон	110
OROSZ GYÖRGY: „Az Istenszülő álma” című nagyorosz egyházi népénekek és apokrif elbeszélések ráolvasó funkcióban	115
UDVARI ISTVÁN: Adatok a ruszin tankönyvek történetéhez (Csopely László /1856–1934/ tankönyvei)	118

Gyermeeknyelvoktatás

KASSAI ILONA-LESLIE BARRATT: Találkozás az idegen nyelvvel iskoláskor előtt: elsajátítás vagy tanulás?	119
TÍMÁRNÉ SUBAI ANNA: A teljes fizikai válasz (James J. Asher's 'Total Physical Response' Method) alkalmazása az óvodai nyelvoktatásban	123
SZENTGYÖRGYI MIKLÓSNÉ: Olasztanítás óvoda-iskolában	127

NIKOLOV MARIANNE: Történetekre épülő tanterv 6–14 éves gyerekek számára angol nyelvből	129
DICZKU OLGA: Dramatizált mesék, dalok, mondókák alkalmazása a kisgyermek nyelvtanításában	131
DARABOS ZSUZSANNA: Francia tananyag az orosz kiváltó általános iskolai nyelvtanításban	135
HORVÁTH GYULÁNÉ: Francia szakos tanítók az általános iskolában	137

Szaknyelvoktatás – Szaknyelv kutatás

TÓTHNÉ KURTÁN ZSUZSA: 30 éves az európai szaknyelvoktatás	138
HELTAI PÁL–ÖTVÖSNÉ VADNAY MARIANNA: A szaknyelvi szókincs oktatása	141
PONGRÁCZ JUDIT: Alkalmazott nyelvészeti kutatások a gazdasági nyelv oktatásának szolgálatában	145
KOVÁCSNÉ CSÁSZTI GABRIELLA: Transzfer jelenségek és a szaknyelvoktatás	148
KISS KÁLMÁN: A Ludovíceum és a múlt századi magyarországi orosznyelvtanítás	154
PAPP LÁSZLÓ: A szakszókincs elhatárolhatóságának kérdései egy számítógépes matematika szakszótár kapcsán	156
SZIKLAINÉ GOMBOS ZSUZSANNA: Szaknyelvi kommunikáció válfajai a műegyetemi nyelvoktatásban	158
RÉTI ALMÉE: Tapasztalatok az angol nyelvű gépészmérnök-szakfordító-képzés első öt évéről a Miskolci Egyetemen	161
FODORNÉ BALTHAZÁR ENIKŐ: A face-to-face szakmai kommunikáció oktatásához	165
T. ELIOT LAURENCE: Néhány javaslat az angol nyelv eredményesebb oktatására ..	167
BÁLINT ZSUZSANNA: Learner Diaries: Possibilities and Pitfalls	170

Kéttannyelvű oktatás

VAMOS ÁGNES: Egy nyelvű vagy kétnyelvű a kéttannyelvű gimnázium?	173
GEOFFREY GIBSON: The Hungarian Dual Language School Fears And Reality	175

Fordítás, tolmácsolás

KLAUDY KINGA: Empirikus kutatások a fordításelméletben	185
BOHÁKNÉ SZABARI KRISZTINA: Fordítás és tolmácsolás a kultúraközi kommunikáció szolgálatában	188
LENDVAI ENDRE: Ezer orosz vicc (Egy viccgűjtemény szerkesztési és fordítási problémái)	190
PAPP GYÖRGY: A fordítói interferencia típusai	192
ANDRÍC EDIT: A jogi szövegek fordításának problémái	196
KATONA EDIT: Néhány szó a sportnyelvi frazeológia fordításáról	199

BIHARI GÁBOR: Kauzatív körülíró szókapcsolatok lengyelről magyarra történő fordításának kérdései	202
ORTUTAY PÉTER: Hogyan kell szlenget fordítani?	204
BAROTA MÁRIA: Ébredés – hang – dinamika (A forma fordíthatóságának kérdéséhez)	208
UJSZÁSZI ZSUZSANNA: Az ekvivalencia problémájáról Károlyi Amy Emily Dickinson-fordításaiban	211
VRAUKÓ TAMÁS: Katonai témájú német jövevényszavak az angolban és fordításuk	213
BALOGH ISTVÁN: Gondolatok egy műfordítás kapcsán	215
JOÓ ETELKA: Hetényi-Heidlberg Albert német Ady-fordításai	216

Anyanyelvi nevelés

B. FEJES KATALIN: Az intencionalitás szövegszervező szerepe	221
JAGUSZTINÉ UJVÁRI KLÁRA: Fogalmak – sztereotípiák – információ (Egy követő vizsgálat néhány tapasztalata a gyakorlati képzés szempontjából)	224
GADÁNYI KÁROLY: A szlovén irodalmi nyelv szótári készletének kialakulása a XIX. sz. 80-as éveiben	226
DONCSECH IBOLYA: A szlovén szakos hallgatók nyelvművelés oktatásának tapasztalatai	229
BÁRKÁN GYÖRGY: Kisebbségi tudat, képi és nyelvi kommunikáció, mentális hátrány	231
KISSNÉ KOVÁCS KATALIN-NYAKAS MIKLÓSNÉ: Szociokulturálisan hátrányos helyzetű óvodások kommunikációs jellemzői és a fejlesztési program alapkonceptiója	234
NAGY L. JÁNOS: A gyakorlat írása avagy az írás gyakorlata	238
MINYA KÁROLY: Betű-e a ch?	240

Alkalmazott nyelvészet – Módszertan

STURCZ ZOLTÁN: Alkalmazott nyelvészeti igények a századelő nyelvoktatásában	243
KORNIA LÁSZLÓ: Alkalmazott nyelvészet az országismeret-oktatásban	245
TÓTH MIHÁLYNÉ: Pedagógiai grammatikai szakaszok	247
CSEH JUDIT BORBÁLA: Kérdés-felelet eljárások a nyelvórán (Vázlat)	251
DAMOKOS KATALIN: A delfti módszer, avagy hogyan tanítsunk idegen nyelvet explicit nyelvtanítás nélkül	253
RÓKA MARIANNE: Funkcionális analfabétizmus az idegennyelv-oktatásban	256
BALOGHNÉ PUSKÁS BEATRIX: Magántanárral vagy egyedül (Az iskolai és iskolán kívüli nyelvtanítás, valamint az egyéni nyelvtanulás dilemmái)	259
BOÓCZNÉ BARNA KATALIN: A tanári beszéd hatása az idegennyelvi órán	263
PELYVÁS PÉTER: A Tale Told by an Idiot... (Psychotic narration and cognitive grammar)	266

DÁVID GYULA: Metaphors in cognitive grammar	272
STEINERNÉ MOLNÁR JUDIT: A képes orosz szókapcsolatok szótára a tervezés stádiumában	274
CS. JÓNÁS ERZSÉBET: A kéréssel indított dialógusok az oroszban – a nyelvi kommunikáció fejlesztése	277
POGÁNY BÉLA: Az orosz nyelvoktatás perspektívái az elkövetkező években	280
ÉVA ERZSÉBET: Tanuljunk vagy tanítsunk? (Gyorsfénykép a nyelvválasztásról)	283
NÉMETH ATTILA: A Veszprémi Egyetemen folyó tanárképzés gyakorlóiskolai modelljének vázlata	285

Kontrasztív nyelvészet

MIKÓ PÁLNÉ: Kinek (volt) idegen nyelv a magyar?	289
PETE ISTVÁN: Körforgásos idő	292
NAGY ILDIKÓ: The English equivalents of two „padding” words	295
FARKAS FERENC–HORVÁTHNÉ KISPÉTER ZSUZSANNA: A flóra a magyar, francia és a német szóláskincsben	297
MÁTÉ ÉVA: Tipológiai sajátosságok tükröződése a hindi nyelv szóalkotásában	301
PACSAI IMRE: A mellérendelő szóösszetételek szemantikai (tematikus) párhuzamai	305
BIBOK KÁROLY: A szójelentés kontrasztív (orosz–magyar) vizsgálata konceptuális szemantikai keretben	307
DRAHOS JÓZSEF: Az aspektualitás funkcionális-szemantikai kategóriájának felhasználása a szemlélet (az aspektus) jelentése kifejezésére az orosz és a német nyelvben	310
CZEGLÉDI KATALIN: Csuvasia helyneveinek morfológiai és szintaktikai szempontú feldolgozása	313
SULYOK HEDVIG: A dalmáciai „latinok”	315
P. CSIGE KATALIN: Idegen nyelvi és környezeti hatások az állandó szókapcsolatok használatában	319
RÉPÁSI GYÖRGYNÉ: Paronimák az orosz nyelvben	321
Bibliográfia	324
Név- és tárgymutató	330

PLENÁRIS ÜLÉS

Az olvasási zavarok percepciók fonetikai háttere

GÓSY MÁRIA

(MTA Nyelvtudományi Intézete, Fonetikai Laboratórium)

Az olvasási zavar vagy olvasási nehézség komplex jelenség, amelynek különböző formái vannak és a legkülönbözőbb okokra vezethetők vissza. Az utóbbi évtizedekben – különösen Magyarországon – erősen megnövekedett azoknak a gyermekeknek a száma, akiknek az olvasás elsajátítása megoldhatatlan vagy csaknem megoldhatatlan feladatot jelent. Az átlagpopulációban az ilyen gyermekek aránya mintegy 30-40%, s közülük igen sokat dyslexiásként kezelnek, noha nem azok. Mindez rengeteg elméleti és ugyanannyi gyakorlati problémát vet fel.

Az olvasás elsajátításának zavara hátrányosan hat a kisgyermek általános fejlődésére, iskolai előmenetelére, személyiségének alakulására, különösen ha mindez még a dyslexia „stigmájával” is társul. A szoros értelemben vett dyslexia hátterében olyan az (agy)központban lokalizálható organikus eltérés áll, amelynek azok a készségihiányok, illetve -elmaradások a következményei, amelyek az olvasás/írás és a helyesírás megtanulásának nehézségeiben jelentkeznek elsősorban. Az így definiált dyslexia előfordulása – tapasztalataink szerint – valószínűleg hasonló mértékű most is, mint évtizedekkel ezelőtt volt (kb. 3-5%). Egy gyermek nem „válík” dyslexiássá, hanem már a kezdetektől az, csak ez az olvasástanulási problémák jelentkezéséig rejtve marad. A felismerési nehézséghez hozzájárul az is, hogy – nyilván az organikus eltérés mértékétől és/vagy minőségétől függően – a dyslexiás gyermekek tünetegyüttese sem egyforma, azaz az olvasási zavaruk mértéke különböző lehet (enyhén, középsúlyosan és súlyosan dyslexiás gyermek). Rendkívül nehéz határvonalat húzni az enyhén dyslexiás és a komoly olvasási nehézséggel küszködő gyermekek között. Megítélésünk szerint a terápia szempontjából nem is elsőrendűen fontos e különbségtétel, hiszen a korrekció azonos vagy hasonló kell, hogy legyen.

A dyslexiához igen hasonló (sokszor megegyező) tünetekkel jelentkező olvasási zavar a második, harmadik, negyedik osztályos gyermekek jelentős részét, s a felsőtagozatosoknak is nem kis százalékát érinti. A Nyelvtudományi Intézet Fonetikai Laboratóriumában évek óta folynak az olvasászavar jelenségével kapcsolatos elméleti és kísérleti munkálatok, amelyek eredményeit – az alkalmazott fonetikai kutatások keretében – a gyakorlati gyermekvizsgálatok egészítik ki. Mindezek eredményeképpen olyan vizsgálati módszereket, tesztek, diagnosztizáló eljárásokat fejlesztettünk ki, amelyek segítenek a) az olvasászavar okainak felderítésében, b) a feltételezett (későbbi) olvasási nehézség korai előjelzésében és c) a megelőzés, illetőleg a korrekció megtervezésében.

Az olvasászavarral foglalkozó szakemberek egyöntetűen állítják, hogy a nyelvi képesség bármely összetevője oka lehet az olvasási nehézségnek (vö. Studdert-Kennedy

1986). Már Leonard Bloomfield írta, hogy az olvasás elsajátításában és az olvasás tanításában a nyelvi folyamatoknak jelentős szerepük van (1942). Olvasási nehézséggel küzdő gyermekekkel és valódi dyslexiásokkal végzett kísérletek egyértelműen azt igazolták, hogy náluk elsősorban a beszédészlelés és/vagy a beszédmegértés zavara vagy elmaradása minden esetben kimutatható volt (Lieberman et al. 1985; Huxford–Terrell–Bradley 1991; etc.); míg más problémák (pl. a vizuális memória gyengesége) csak esetlegesen jelentkeztek.

Különböző tényezők játszanak szerepet abban, hogy a gyermek milyen olvasástanulási készséggel rendelkezik, valamint hogy miként tanul meg olvasni. Ilyen a gyermek átlagos intelligenciája, anyanyelvi szintje, neme, személyisége, családi háttere, vizuális teljesítménye, kognitív fejlettségi szintje, érdeklődése, empátiája stb., valamint az olvasástanulás megkezdésének időpontja, a motiváció és a tanítási módszer mind-mind bizonyos értelemben hatással lehet az olvasás elsajátításának folyamatára. (Ha az olvasástanítási módszer például nem veszi figyelembe az adott nyelv sajátosságait, akkor az a gyermekek olvasástanulási nehézségeiért és egyéb következményekért nagymértékben felelőssé tehető, vö. Adamikné Jászó 1989.)

Korábbi kísérleteink adatai alapján megerősíthettük azt a tényt, hogy a beszédészlelési/beszédmegértési szint és az olvasástanulás között nagyon szoros a kapcsolat (Gósy 1991). Hangsúlyozzuk ugyanakkor, hogy e központi ok mellett a teljes beszédmegértési folyamat felelős az olvasás elsajátításának különböző mértékű kudarcaiért. A Fonetikai Laboratóriumban kifejlesztett GMP-tesztcsoport ezt a teljes beszédmegértési folyamatot ellenőrzi olyan tesztrendszer segítségével, amely a dekódolási modell hipotetikus szintjeinek működéséről közel-elkülönítetten közöl információkat, vö. 1. ábra (Gósy 1989). Az életkor-specifikus standard adatok ismeretében jól megítélhetők a devianciák, a normáltól való eltérések és nagy valószínűséggel lokalizálhatók a zavarok. A tesztcsoport vizsgálja a globális beszédészlelést, az egyes beszédészlelési szinteket, az időzítési feldolgozást, a beszédmegértést, a rövid idejű verbális és vizuális memória működését, a szájról olvasás készségét, a mentális lexikonban történő keresési stratégiákat, a beszédritmust, a kezességet, valamint a testen és térben való tájékozódás biztonságát. Valamennyi eredmény összegzése nyújt megbízható képet a gyermek teljesítményéről: óvodás korban előjelzi azokat a problémákat, amelyek együttjárva az olvasás technikai vagy értési (vagy mindkettő) zavarához vezet(het)nek. Iskoláskorban jelzi az olvasási nehézség okait, s egyben kijelöli a korrekció irányát.

Az elmúlt évek során mintegy 150 (úgynevezett rizikó) óvodás (4-6 éves) és 150 olvasási zavarral küzdő iskolás gyermeket (második, harmadik és negyedik osztályosokat) vizsgáltunk meg. Az adataik feldolgozásával meghatároztuk azokat az összefüggéseket, amelyek olvasási nehézségeik manifestálódásáért felelősek voltak. Az alábbiakban az elhangzó beszéd időviszonyainak nem megfelelő percepciójából, a gyenge rövid idejű verbális memória, a rosszul működő beszédritmus és az irányismeret bizonytalanságából adódó hátrányokat összegezzük az olvasási zavarok függvényében. Hetven beszédhibás (logopédiára járt) hatéves óvodás adatai egészítik ki a vizsgálati korpuszt.

Tudjuk, hogy a beszédészlelés időzítési mechanizmusa életkor-specifikus, azaz az életkor előrehaladtával fejlődik, a gyermek teljesítménye egyre jobb lesz. Rendkívül szembetűnő volt az a szignifikáns különbség, amelyet az olvasási nehézséggel küzdő 9- és 10 éves gyermekek, illetve a normál fejlődésű 3-6 évesek adatainak összevetéséből kaptunk: lényegesen gyengébben teljesítettek a harmadik és negyedik osztályos nehezen olvasók, mint az óvodások (vö. 2. ábra). A harmadik osztályosok – az átlagot tekintve – nem érik el a 6 évesek, míg a negyedikesek a 4 évesek életkori szintű teljesít-

ményét. Megnéztük, hogy milyen a nehezen olvasók és a beszédhibás óvodások irányismerete. Az eredmények azt mutatták, hogy az óvodások 90%-a, a másodikosok 85%-a, a harmadikosok 65%-a és a negyedikesek 40%-a nem ismeri a jobb/bal irány és a hármas irányultság fogalmát vagy rendkívül bizonytalan abban. Az óvodások mintegy 30%-a nem biztos a fent és lent, illetve a fentről/letről irányok felismerésével a síkban. Feltételeztük, hogy az időzítés percepciója összefügg a korrekt irányazonosítással. Adataink igazolták a feltevést: azoknál a gyermekeknél, ahol jó irányazonosítást találunk, lényegesen jobb volt az időzítési minták felismerése, mint azoknál a gyermekeknél, ahol az irányismeret bizonytalan vagy gyenge volt.

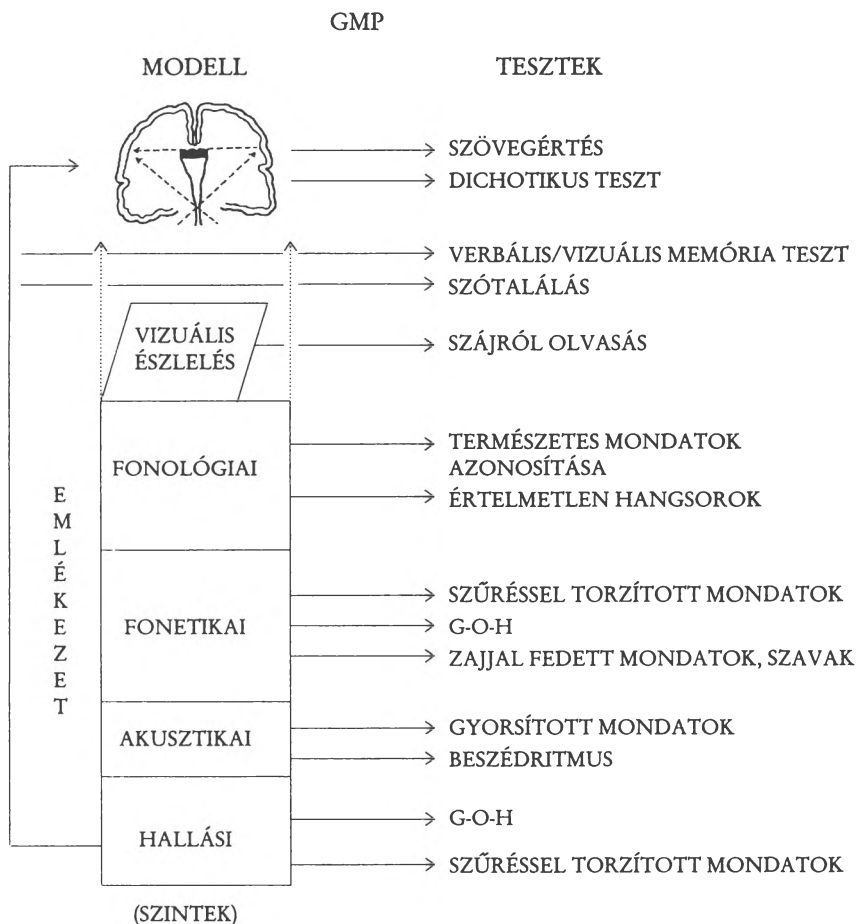
Vizsgáltuk a rövid idejű verbális memóriára kapott teljesítményeket az elvárt értékekhez képest. A random sorrendben közölt (vizuális és verbális) ingerek visszaidézési mennyisége 7+2 (Lenneberg 1963), amely érték független az életkortól. A vizsgált gyermekcsoportok adatait összevetve ismét szignifikáns eltéréseket láttunk a jól vagy gyengén olvasók, illetőleg a beszédhibás óvodások és a 6 évesek standard adatait tekintve. A 6 éves beszédhibás óvodások átlagteljesítménye: 4,08 szó felidézése. E gyermekek mindössze 38,3%-a éri el azt a szükséges értéket, amely egyik feltétele a sikeres olvasástanulásnak. A második osztályosok átlaga: 4,5 szó, a minimálisan elfogadható értéket a gyermekek 58%-a éri el; a harmadik osztályosok közül 66%, a negyedik osztályosoknak pedig 78%-a teljesített az elvárásoknak megfelelően. Ez azt mutatja, hogy az ekorúak adott hányadának még mindig „elemi” készséghiányaik vannak, amelyek a meglévő olvasási nehézségekkel együtt komoly tanulási problémákhoz fognak vezetni. Ha azoknál a gyermekeknél, akik nem érik el a memóriában a szükséges szintet, további zavar(ok)at is találunk (különösen, ha az/ok/ a beszédészleléssel kapcsolatosak), akkor már óvodás korban előjelezhető a későbbi olvasáslajtorlásához szükséges folyamat(ok) nem kielégítő működése.

Nagyon gyakori, hogy a zavart irányismeret gyenge beszédritmuskészességgel jár együtt. Az olvasási nehézséggel küzdő gyermekeknél azt tapasztaltuk, hogy a bizonytalan beszédritmus, nemegyszer ezzel együtt a szótagolási készség problémája, bizonytalansága a magasabb osztállyal egyre erősödő problémát mutat. Míg az olvasászavaros második osztályosok kétharmada elfogadhatóan vagy jól szótagol, addig a harmadikosoknak már csak a fele és a negyedikeseknek csak a harmada. Mindez jelzi egyfelől a természetes (biológiai) ritmuskészség „elfelejtését”, másfelől a folyamatos szövegű (nem szótagolós) olvasástanítás egyik következményét – nincs a szótagolásnak megfelelő vizuális megerősítés (amely majd a helyesírás elsajátításának további rendkívüli nehézségeit vonja maga után).

Sokkal kisebb mértékben, de az elhangzó beszéd megértésében is láltunk eltéréseket a nehezen olvasó gyermekek egy részénél. A második osztályosok 30%-ánál, a harmadik osztályosok 30%-ánál és a negyedikesek 25%-ánál (a kontroll csoportokban a megértés területén a gyermekeknek mindössze 5%-a nem teljesítette az életkori szintet).

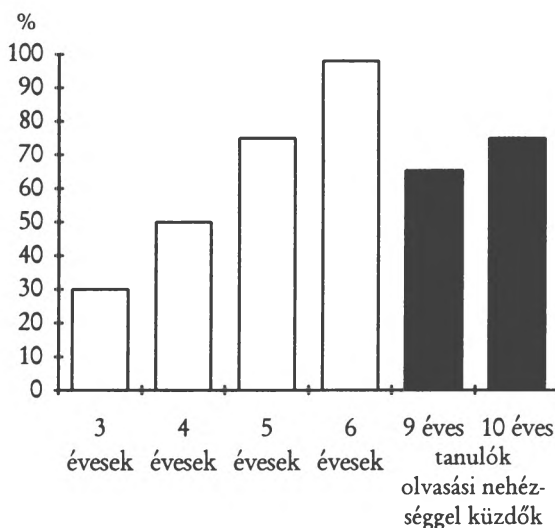
Adataink segítségével meghatároztuk azokat az összetevőket, amelyek a technikai olvasási problémákhoz, az olvasásértés nehézségeihez, illetőleg mindkettőhöz vezetnek. Eszerint technikai olvasászavarhoz vezetnek: elsősorban a beszédészlelés időzítési zavarai és az egyes szintek zavara, valamint a gyenge rövid idejű verbális és vizuális memória, a bizonytalan irányismeret, továbbá a gyenge beszédritmus és az ajakartikuláció információjának nem kielégítő feldolgozása. A problémákat növelheti az egyéni szókincsben való tájékozódás nehézsége és a beszédhiba. Az olvasásértés zavarát mindenekelőtt az általános beszédmegértési nehézségek okozzák, de idevezet a beszédészlelés általánosan gyenge szintje, a szűk szókincs, a hiányos szókeresési stratégia, sőt az ar-

tikulációs probléma is. Szoros az összefüggés az olvasás technikai szintje és a gyors és pontos megértés között is. Az olvasás bármilyen zavara meghatározó jelentőségű a tanulás egész folyamatára vonatkozóan; az olvasási nehézség tehát lavinaszerűen a további problémák sorozatát indítja el. Rendkívül fontos feladat tehát a szűrés, amely jelzi a készségihiányokat, valamint a kiegészítő/korrekciós munka, amely a már kialakult zavarokat megszünteti. Mindebben az alkalmazott nyelvészetnek, különösen pedig az alkalmazott fonetikának jelentős szerepe van. Az elmondottak figyelembevételével készült el az az olvasásfejlesztést célzó könyv, amely tekintetbe veszi a magyar nyelv fonetikai és strukturális sajátosságait, az olvasástanítás folyamatának alapmodelljét, valamint a beszédpercepció vonatkozásokat és az életkort (Gósy-Laczkó 1992). E könyv (valamint a Fonetikai Laboratóriumban készült percepció programok – Gósy 1991/1992) használata az elmúlt időszakban egyértelműen bizonyította a fejlesztés lehetséges és sikeres módját.



1. ÁBRA:

A hierarchikus beszédmegértési modell és a GMP-tesztrendszer összefüggése



2. ÁBRA

Gyorsított mondatok helyes felismerése óvodáskorú és harmadik, negyedik osztályos, olvasási nehézséggel küzdő gyermekek esetében

A számítógépes helyesírás-ellenőrző programok

SEREGY LAJOS

(MTA Nyelvtudományi Intézet)

Az 1991-es IFABO számítástechnikai rendezvényen jelent meg az első magyar helyesírás-ellenőrző program, angol megnevezéssel „spelling checker & corrector”, a NyelvÉsz. A belőle kifejlesztett programcsalád legutolsó tagja, a LEKTOR az elmúlt napokban került a piacra.

Az eltelt mintegy egy év alatt újabb, hasonló célú programok, ill. változataik születtek meg. E változatok kivétel nélkül a NyelvÉsz eredményeire támaszkodva, annak hiányosságaiból okulva készültek. Ugyanis az a vélemény élt a köztudatban, hogy a magyar „spelling checker”-t lehetetlen csinálni, mint azt az Alaplap c. számítástechnikai szaklap 1991. májusi számában Naszodi Mátyás megfogalmazta: „A feladat tehát valóban nagyon összetett, és matematikailag is definiálatlan, ezért voltaképpen megvalósíthatatlan.”

A programfejlesztések igen sok tanulsággal szolgáltak a magyar nyelv és a magyar helyesírás kérdéskörével kapcsolatban. E tanulságok közül beszélek néhányról, természetesen a teljesség igénye nélkül.

Ahhoz, hogy ezekről érdemben szólhassak, meg kell határoznom, mi várható el egy magyar helyesírás-ellenőrző programtól, másképpen: egy ilyen program szerzői milyen jellegű helyesírási hibák kezelésére vállalkozhatnak nagy biztonsággal, s melyek azok a jelenségek, amelyek százszázalékos kezelését a jelenlegi tudásunk, a számítás-

technika pillanatnyi fejlettsége, a magyar nyelv rendelkezésünkre álló leírása, a helyesírási szabályrendszerünk egyszerűen nem tesz lehetővé.

A legfontosabb követelmény, hogy a program A magyar helyesírás szabályainak és a nyelvhelyességi szabályoknak megfeleljen, hiszen éppen azért készült, hogy ezek betartását segítse. Másképpen fogalmazva: a program csakis a helyesen írott szavakat, szóalakváltozatokat tartalmazza, csak azokat minősítse helyesnek.

A második a követelmények sorában, hogy a program megfelelő szókinccsel rendelkezzen. Nyilvánvaló, hogy a program érdemben csak akkor használható, ha valóban a hibás szóalakoknál jelez, s nem azért áll meg egy szónál, mert azt nem „ismeri”.

Egy általános célú magyar helyesírás-ellenőrző programnak tehát tartalmaznia kell a közszavakat, a műveltségi szavakat – ha úgy tetszik: a gyakrabban használt idegen szavakat.

A felhasználók szempontjából az sem közömbös, hogy a tulajdonnevek közül mennyit foglal magában. Arra senki sem vállalkozhat, hogy a jelenlegi technikai feltételek között a magyar írásbeli gyakorlatban szereplő tulajdonneveket programjába beleépítse, hiszen ez több tízmillió szóelemet is jelentene (személynevek, földrajzi nevek, intézménynevek stb.).

Közismert, hogy nyelvünk agglutináló mivolta miatt egy-egy szónak igen sok alaktani változata, azaz toldalékos alakja lehet. Ha az alapszavakból indulunk ki, egy-egy igének, főnévnek vagy melléknévnek esetenként több százezer származéka is lehet. A képzők, ragok és jelek, ill. ezek kombinációi a magyar szavak nagy részéből ilyen sok alaktani származék létrehozását teszik lehetővé.

A magyar „spelling checker” elkészítésében egyébként ez a rengeteg toldalékos származék jelenti a legnagyobb nehézséget. Az a módszer ugyanis, amelyet az angol nyelvű programok elkészítéséhez használnak, nem követhető, ugyanis sokmilliárd szóalaknak kellene szerepelnie a szóadatbázisban, ez pedig nemcsak a memóriaigényt növelné meg kielégíthetetlen módon, hanem az adatkezelést is lehetetlenné tenné. Röviden: lenne egy sokmegabájtos szótárunk, amelyből egy-egy szóalak kikerestetése a géppel több másodpercre is beletelhetne, tehát az így elképzelt program hasznavehetetlen lenne.

Egyébként meggyőződésem, s ebben az elmúlt évben megjelent több program és a gyakorlatban való kipróbálásuk csak megerősített, hogy a magyar helyesírás-ellenőrző programok alaktani pontossága döntő az egész program használhatóságát és minősítését illetően. Azért megengedhetetlen az alaktan pontatlan kezelése, mert egy véletlen melléütéssel a nyelvben valójában nem létező, vagy durva helyesírási, ill. nyelvhelyességi hibának minősülő szóalak maradhat benne a programmal ellenőrzített szövegben.

Csak egy példa: ha a program nem tesz különbséget a tranzitív és az intranszitiv igék alaktani variánsai között, akkor az ellenőrzés során nem fogja hibásnak minősíteni a „volnák” formát. Ez pedig nemcsak a nyelvet rosszul használók szövegébe kerülhet bele, hanem egyszerű melléütéssel bárki leírhatja, hiszen több klaviatúrán az „á” és az „é” betű egymás mellett van. (Jómagam oldalanként három-négyszer szoktam melléütni, az eddigi szövegemben a LEKTOR négy melléütést javított.)

Azt a programot, amelyik rendszeresen, az esetek mintegy 25-30 százalékában nem „veszi észre”, hogy az ige múlt idejű alakja nem egy, hanem két „t”-vel írandó, nem tartom helyesírás-ellenőrzőnek.

Milyennek kell tehát lennie egy jó helyesírás-ellenőrző programnak?

1. A programban nagy szerepet játszó nyelvi leírásnak pontosan tartalmaznia kell a szótőváltozatokat, ill. azt, hogy a szó egytővű, vagy ha több tővű, melyik toldalék (képző, rag, jel) a szó melyik tövéhez járulhat. Ha a nyelvi leírás e kérdésben nem pontos, sok toldalékos szóalakból egyszerű gépelési hiba (helytelen billentyűnyomás) következtében kimaradhat egy betű. Erre van is példa, láttam olyan programkísérletet, amely megengedte ezt a típusú hibát (pl. a „dolgozzam” helyett a „dolggzam” hiányos alakot is elfogadta).

2. A programnak a teljes szóelválasztási szabályrendszert kell tartalmaznia. Az a tapasztalatom ugyanis, hogy a felhasználók nagy része nincs tisztában az elválasztási szabályokkal. (Egy felmérés során pl. a Bölcsészettudományi Kart elvégző, nem magyar szakos diplomások az elválasztási feladatot 40 %-os eredménnyel tudták megoldani. A számítógépes szövegszerkesztőkkel készített napilapok elválasztási hibáival pedig nem is akarom bosszantani önöket.)

3. A programnak kezelnie kell a szavak egybe- vagy különírásának lehetséges eseteit. Ezért mondom, hogy a lehetséges eseteit, mert végtelen azoknak a nyelvi elemeknek a száma, amelyek egybe- vagy különírva is helyesek önmagukban, de a szöveg jelentése meghatározza, hogy az adott helyen melyik változat a helytálló. Az egybeírásnak azokat az eseteit, amelyek a számítógép számára jól definiálhatók, illik kezelnie a programnak. (Pl.: a „nem asztal” csak két szóba írható, a „nemlineáris” viszont egybe is.)

4. Nehéz kérdés, de minden, valamennyire is igényes „spelling checker”-nek tartalmaznia kell hibajavító programot. Erre két szempontból is szükség van. Az egyik kényelmi szempont: a program lehetővé teszi, hogy a helytelen szóalakot a géppel automatikusan kicseréltessek a helyesre, tehát nem kell még egyszer leírnunk a kérdéses szót, s ez jelentősen meggyorsítja az ellenőrzést. A másik: gyakran tapasztalom, hogy a felhasználó látja ugyan a hibajelzést, látja a helytelen írásképet, de nem tudja, miért rossz, hogyan javíthatná, mi a szó helyes írásformája.

5. Fontos a program futási sebessége. Nyilvánvaló, ha a felhasználónak sokat kellene várnia a hibajelzésre vagy a javításra, nem használná, hiszen a helyesírás-ellenőrző egyik előnye, hogy nemcsak megszabadítja a felhasználót a közutálatnak örvendő korrektori munka leglélektelenebb, leggépiesebb összetevőjétől, hanem rengeteg időt is megtakaríthat használatával.

6. Lényeges jellemzőnek tartom, hogy a program mennyire rugalmas. Ezalatt nemcsak azt értem, hogy összeépíthető-e más programokkal, hanem elsősorban azt, mennyire könnyen bővíthető. A bővítésnek pedig két része van. Egyrészt a program „ismereteit” kell tágítani (pl. az új szavak bevitelével), másrészt a szolgáltatásait, hogy a használata minél egyszerűbb, kényelmesebb legyen.

7. Végül a programnak tartalmaznia kell egy pontos tájékoztatást arról, hogy milyen feladatok megoldására használható. Legalább az írott tájékoztatásban közölni kell azt is, melyek azok a nyelvi-helyesírási jelenségek, amelyeket az adott program nem kezel.

Az első magyar helyesírás-ellenőrző program, a NyelvÉsz, valamint a programcsalád további tagjai, a LEKTOR különböző változatai több mint 4 éves munkával készültek el. A fejlesztés során számos olyan nyelvészeti és számítástechnikai feladattal kerültünk szembe, amelyek megoldásához szinte alap kutatásokra volt szükség. A számítástechnikaiak közül csak egyet említek.

A javítóprogram használhatósága érdekében ki kellett dolgozni egy olyan új keresőeljárást, amely megfelelő idő alatt, kb. az angol nyelvű programokban tapasztalt sebességgel megadja a javításra felkínált szóalakváltozatokat. Egy angol spelling checker esetében egy-két százazernyi szóváltozat jöhet számításba, a magyar esetében viszont többmilliárd szóalakváltozat közül kell kikeresni a megfelelő szót. Az angol programok nem a tárban levő, valóban létező szavakból válogatva kínálnak javítást, hanem bizonyos hangkapcsolatok valószínűsége, ill. a betűknek a klaviatúrán elfoglalt helye szerinti stratégia alapján működnek. A LEKTOR viszont csak a valóban létező nyelvi alakváltozatokat kínálja. Azt hiszem nem véletlen, hogy e programrész iránt is érdeklődtek már külföldről is.

A program nyelvi munkálatai során számos nehézségbe ütköztünk, s ezek igen érdekes tanulságokkal szolgáltak. Szomorúan kellett megállapítanunk, hogy nincs egyetlen egy magyar szótár sem, amelyet közvetlenül fel lehetne használni a program szóadatbázisának feltöltéséhez. Értelmező szótáraink ugyanis nem a ma érvényes helyesírási szabályok alapján készültek, rengeteg elavult vagy nyelvjárási alakváltozatot tartalmaznak, ugyanakkor olyan szavak hiányoznak belőlük, amelyek pl. a sajtóban naponta szerepelnek. A szavak helyes írásképét egyedül a Helyesírási kézikönyvtár adja meg, de a szókincse e szótárnak is vitatható. Olyan szavak vannak benne, amelyeket egy magyar, általános célú programnak nem kell tartalmaznia, viszont számos kérdésben e szótár sem nyújt egyértelmű eligazítást.

A legnehezebb feladat a helyesírás-ellenőrző program elkészítése során a nyelvi leírás, vagyis a helyes alaktani származékok megállapítása és megfelelő rendszerbe való rögzítése. Dr. Elekfi László elkészült ragozási szótára ugyan segítséget nyújthatott volna a munka bizonyos fázisaiban, de sajnos még nem jelent meg, tehát számunkra hozzáférhetetlen. Ha használhattuk volna, akkor sem oldotta volna meg a nehézségeinket, hiszen szókincse nem elég nagy, a toldalékok közül sem mindegyiket vizsgálja, s a szótövek után egyszerre csak egy toldalékot vesz figyelembe.

A rendelkezésünkre álló forrásmunkák közül A magyar nyelv szóvégmutato szótárát tudtuk a leginkább hasznosítani, ugyanis gépre vittük, s így a szókincsének a szófajok szerinti szétválogatását számítógéppel végezhattük el.

A fejlesztés kezdetekor már egyértelmű volt számunkra, hogy a pontosan definiált alaktani származékok helyes kezeléséhez a programban szereplő összes szót egyenként kell megvizsgálnunk. Ez két jelenség miatt szükséges. Az egyik könnyen belátható: a szavak hangalakjából, vagy ha tetszik, írásképéből még csak a szó hangrendjére sem következtethetünk minden esetben teljes bizonyossággal (cél, híd, bír stb.). A másik számomra már nyilvánvaló, de a nyelvészeti szakirodalom nem írja le. Arról van szó ugyanis, hogy az egyes szavak után tehető toldalékokat a szó írásképe vagy utolsó betűje (esetenként betűi) alapján nem lehet meghatározott rendszerbe foglalni.

Tehát annak eldöntéséhez, hogy a szavak után melyik toldalék (hangsúlyozom: képző, rag, jel) járulhat, esetenként melyik tőváltozathoz, minden egyes szót egyenként kell vizsgálni, és egyenként kell eldönteni az adott szó toldalékolási rendszerét. Ha egy program pl. nem vizsgálja, hogy az egyes igékhez melyik műveltető képző járulhat, vagy járulhat-e egyáltalán, akkor szembe kell néznie a fejlesztőknek azzal a szomorú ténnyel, hogy programjuk az igék múlt idejű alakjainak jelentős részében a két „t”-vel írt helyes alakok helyett az egy „t”-vel írt helytelen alakokat is jónak fogja minősíteni („építet”, az „épített” helyett).

Az egyenkénti vizsgálat szükségességét egy másik példával is bemutatom. A „gömb” és a „föld” szavak hangtani felépítése azonos. Az „ö” magánhangzó előtt egy, utána két mássalhangzó áll. A két szó toldalékolása csak bizonyos esetekben egyezik: „gömbhöz”, „földhöz” stb., máskor eltérő: „gömbök, gömböt”, de: „földek, földet” stb.

A szavak toldalékolási rendszerének vizsgálata érdekes összefüggéseket tárhat fel. Érdemes lenne pl. nyelvtörténeti szempontból is megvizsgálni, hogy a változó tövű igék egyik csoportjában miért a teljes, a másik csoportban miért a rövid tövváltozathoz járul az „-ás, -és” képző, holott más toldalékaikban teljes mértékben megegyeznek.

Gondolom, ezek után érthető, miért tartott az első nyelvi leírás elkészítése több mint két évig. Biztos vagyok egyébként abban, ha más fejlesztőcsoportok hasonlóan pontos, csak a valóságos nyelvi alakváltozatokat tartalmazó programot akarnak készíteni, nem kerülhetik el, nem mellőzhetik, nem helyettesíthetik más eljárással, legfeljebb egyszerűbben és könnyebben végzik el a magyar szavak egy alaktani rendszerbe való egyenkénti besorolását.

Jelenleg a LEKTOR tartalmazza a magyar alaktan legrészletesebb, legpontosabb leírását. A program szerkezetéből adódik, hogy pontos morfológiai elemzőként is használható. Miután a szavak tövei, ill. az egyes toldalékok egyenként vannak definiálva, az általunk használt munkaváltozat kérésünkre nemcsak a szó tövét, az utána következő toldalékok minősítését (milyen képző, rag vagy jel) közli, hanem azt is, hogy a kérdéses szó a maga szófaji osztályán belül melyik csoportba tartozik, másképpen szólva, milyen a paradigmátípusa.

Nagyon érdekesek azok az összefüggések, amelyek a magyar helyesírási rendszerrel kapcsolatban munkánk során a felszínre kerültek. Ezeknek a tárgyalása azonban három ilyen előadásba sem férne bele, ezért a részletezésüktől el kell tekintenem, pusztán két jelenséget említek.

1. Igen jelentős azoknak az írásképi változatoknak a száma, amelyek esetében a mondat vagy a szöveg jelentése határozza meg, hogy az adott helyen melyik a helyes. A helyesírási szabályzatunk pl. bizonyos feltételek megléte esetén megengedi, hogy bármelyik jelzőt egybeírassuk a jelzett szóval (L.: Mhsz.139.pont!)

2. Bizonyos nyelvi-helyesírási jelenségeknek a számítógép számára szükséges matematikai pontosságú meghatározása azért nehéz, mert a hagyományok tiszteletben tartása következtében, ill. esetenként más-más okok miatt a grammatikailag és alaktanilag azonos szerkezetek eltérő formában írandók (pl.: az „ágybavizelés” egy, az „üzembe helyezés” két szóba írandó).

A programcsaládunk kifejlesztése a NyelvÉsz 1.0 változatától a LEKTOR variánsainak elkészítéséig azért is jelentős munka volt, mert nem állt előttünk semmilyen példa, előzmény, vagyis az úttörő munkát nekünk kellett elvégeznünk.

A LEKTOR néhány szolgáltatásában teljesen új az angol vagy más nyelvű programokhoz képest is:

1. A nyelvi leírás teljesen újszerű. Nem analízáló jellegű, hanem szintetizáló, az egyes szavak alakváltozatainak előállítását alaktani szabályok alapján történik. Az alaktani szabályok összessége az Alaktani Program, amely a számítógépek számára leírja a magyar morfológiát.

Az alaktani szabályok megadása egy külön erre a célra kifejlesztett magasszintű programozási nyelven történik. A nyelv kialakításában magam is részt vettem, eddigi tapasztalatom szerint az maradéktalanul alkalmas a körvonalazott feladat megoldására.

A magyar alaktant leíró program tehát szabályok felsorolásából áll, ahol egy-egy szabály a tövek és a toldalékolás szempontjából azonosan viselkedő szavak csoportjára vonatkozik. Ezekben a csoportokban több ezer szó is lehet, de több száz azoknak a száma, amikor egy szabály csak egy szó alakváltozatainak előállítását vezérli. A korábbiak értelmében ez logikus, hiszen sok olyan szavunk van, amelyek toldalékolási rendszere egyedülálló (pl. csak egy főnevünk van, amely egyszerre hangzóvesztő és -rövidítő is: „lélek”, „lelket”).

3. A nyelvi leírás módjából következik, hogy a rendszer rendkívül rugalmas. Egy új szónak az Alaktani Programba való beépítése – ha az besorolható a már kezelt szavaknak valamilyen csoportjába – mintegy 20 másodpercig tart.

A legnagyobb előnye viszont az, hogy bármelyik szó bármelyik alakváltozata közvetlenül definiálható, még abban az esetben is, ha az Alaktani Program egy alapszóból több százezer alaktani származékot is generál.

4. Ez a nyelvléírási eljárás lehetővé teszi, hogy az összetett szavak írásmódját megfelelően kezelhessük, amennyiben az egybe- vagy különírás nem a jelentéstől függ.

5. Módszerünkben következik, hogy a magyar nyelv jelenlegi alaktani leírásának terjedelme a kezelt szavak összességével együtt mindössze 300 Kbyte. Mivel a képzős alakok is szintetizálhatók, a szóadatbázis helyigénye a kezelt szóalakváltozatok mennyiségéhez képest igen kicsi.

6. A LEKTOR a felhasználók számára kényelmesen használható javítóprogramot foglal magában. Kérésre a program egy betűnyi eltéréssel kínálja fel a hibás szóalak helyett a lehetséges helyes írásformát. Rövidebb szavak esetén a számba vehető változatok száma több, viszont éppen a bonyolultabb vagy a hosszabb szavak esetében a program egy szóalakot ajánl, a helyeset.

7. A program nemcsak a szóelválasztás teljes szabályrendszerét ismeri, hanem az ún. „hathármas” szabály betartására is figyelmeztet. A helytelen szóösszetételt vagy elválasztást jelzi, s kérésre a javítóprogram felajánlja a helyes írásformát.

8. A program lehetőséget nyújt bizonyos nyelvhelyességi szempontok érvényesítésére is.

Végül néhány jellemző adat. A nyelvi leírás finomítása és bizonyos számítástechnikai eljárások kidolgozása következtében a LEKTOR mintegy ötször gyorsabb, mint a NyelvÉsz első változata. Ez azt jelenti, hogy a szövegszerkesztőkkel együtt futó változat másodpercenként mintegy 100 szót ellenőriz. Ha meggondoljuk, hogy mintegy 25 milliárd, egymástól legalább egy karakterben eltérő nyelvi formát kezel, meg lehetünk elégedve a sebességével.

A LEKTOR több szövegszerkesztő szerves alkotórészeként működik. Jelenleg az a változata került kereskedelmi forgalomba, amely négy szövegszerkesztővel (Microsoft Word, WordPerfect, WordStar, IBM Personal Editor) használható, de a NyelvÉszhez hasonlóan beépítették az Ékszer szövegszerkesztőbe is.

Az MS-DOS operációs rendszeren kívül van UNIX, XENIX, VAX VMS operációs rendszerekben, és Apple gépeken használatos változata is. A többi szövegszerkesztővel való összeépítés is folyik, a program szerkezete és terjedelme ugyanis ezt jelentősen megkönnyíti. Fejlesztőcsoportunk kellő számú megrendelés esetén vállalja, hogy elkészíti a kért szövegszerkesztővel együttműködő változatot.

A LEKTOR megjelenése nemcsak azt jelenti, hogy van egy szókincsében gazdag, alaktanilag pontos magyar helyesírás-ellenőrző program. Legalább ennyire fontos a

tény, hogy a világon eddig létező „spelling” programokhoz képest egy minden tekintetben új, egy nyelv leírására az eddigieknél alkalmasabb módszert találtunk. Ez lehetővé teszi, hogy a hasonló célú, hagyományos eljárással készült módszerekhez képest mintegy fele akkora terjedelmű, gyorsabb, kényelmesebben használható, több szolgáltatást nyújtó programot készíthessünk más nyelveken is. Ezt az így elkészült angol nyelvű deszkamodellünk is igazolja.

Számítógép és nyelvészet

PAPP FERENC

(MTA Nyelvtudományi Intézet)

A tulajdonképpeni számítógépes nyelvészet, mely tárgyból konferenciák tartotnak (Coling, egy korábbi Debrecenben; egy néhány évvel ezelőtti Budapesten), könyvek íródnak (magyarul Prószyék 1989) úgy kezeli a nyelvet, hogy azt meg is érti (úgy tesz, mintha értené). Ezzel szemben az alábbiak során néhány számítógéptan és nyelvészeti kutatási irányról kívánok szólni. Ezekben még csak úgy sem teszünk, mintha a gép értené a nyelvet – „érti” és ismeri azokat a nyelvészeti kategóriákat, amiket beléje vittünk, ezeket lehet a segítségével kutatni.

1. Elsőként szóljunk azokról a vizsgálatokról, ahol pusztán a gép nagy memóriáját és sebességét használjuk fel a nyelvészeti kutatásban. Erre jó példaként kínálkoznak azok a munkálatok, melyek a debreceni thesaurusz, tehát lényegében az Országos László szerkesztette ÉrtSz. alapján végezhető két körülmény következtében: mert egyáltalán egyszer, évtizedekkel ezelőtt korszerű adathordozóra rögzült ez a hatalmas anyag; másrészt mert fennmaradt és a szó szoros, majd átvitt értelmében kissé leporoltatott. Módukban áll tehát egyrészt magát az ÉrtSz. anyagát tüzetesebben, egészen az egyes karakterekig lebontva vizsgálni, másrészt az ÉrtSz. implicit nyelvtanát kifejtetté tenni. Lássunk mindkét feladat megoldására egy-egy példát.

1.1. Legyen ez az első feladat: tekintsük meg az ÉrtSz. következő stringeket tartalmazó címszavait: ccs, ggy, lly, nny, ssz, tty, zzs – vagyis azokat a stringeket, amelyek egyszerűsítve kettőzött többjegyű betűk is lehetnek (1.1. táblázat). 1820 ilyen betűt tartalmaz(hat) ó címszó, vagyis a DT2 58328 rekordjának alig több mint 3 %-a maradt fenn a szűrőn a gép egyenként egy-két perces munkája után. Ennyi idő alatt a berendezés a dBASE programcsomag segítségével átnézte a hét kötetes anyagkolosszust és megszámlolta, illetőleg kívánságunkra listaszerűen ki is írta a kérdéses elemeket. (1)

A fenti mennyiség magában foglalja az olyan rövid egy- és rövid kétjegyű mássalhangzót jelölő betűk egymásutánját, mint arccsont (c-cs és nem ccs) anyaggyűjtés (g-gy) agyonnyom (n-ny) stb. Ezeket manuálisan külön számláltuk, és fel is soroljuk őket, ill. felsorolunk belőlük a táblázat margóján. (A táblázat legfelső sora XXY-nal jelöli az első, X-XY-nal a második féle stringeket.) Íme:

/XXY//X-XY/			Σ /string		/X-XY/ példa/teljes felsorolás
ccs	88,89	11,11	45	2,47	arccsont, gerinccsatorna, cserép, harccsoport, táncsoport
	40	5			
	2,44	2,75			
ggy	41,84	58,16	98	5,38	anyaggyűjtés, bélyeggyűjtemény,... foggyökér, ideggyenge, jéggyár, joggyakorlat...
	41	57			
	2,50	31,32			
lly	100,00	0,0	31	1,70	
	31	0			
	1,89	0,0			
nny	93,57	6,43	171	9,40	agyonnyom, ellennyugta.. istennyila,... különnyomat negyvennyolcas, színnyomás
	160	11			
	9,77	6,04			
ssz	92,18	7,82	1356	74,51	adásszünet,... gyorsszámloló (79),csecsszopó(13) ésszerű (5)törzsszám(5), össz-szövetségi (4)
	1250	106			
	76,31	58,24			
tty	100,00	0,0	118	6,37	
	116	0			
	7,08	0,0			
zzs	0,0	100,00	3	0,16	halászzsákmány, horgászzsineg, vadászzsákmány
	0	3			
		1,65			
Σ /..	1638	182	1280	100,00	
	90,00	10,00			

1. TÁBLÁZAT

Az 1. táblázatot szemlélve feltűnik egy-két dolog, melyet a magyar nyelv oktatói nyilván eddig is tudtak, vagy eztán hasznosíthatnak gyakorlati munkájuk során. Ilyen az ssz string igen gyakori volta: a kérdéses kapcsolatok több mint háromnegyede ide tartozik. Ezen belül kiemelkedik az ssz felszíni kapcsolat mélyebb sokrétűsége (vö. az itt található példákkal: adás-szünet, csecs-szopó, ésszerű stb.) Vagy a ggy string többségi g-gy osztásával (anyaggyűjtés, foggyökér stb. -l. ugyanott), a z-zs kvázianomáliájával (halászzsákmány, horgászzsineg...: a szótári alakokban tehát nincs is valódi 'zzs' betű, ezt neveztem anomáliának.)

1.2. A 2. táblázaton gyűjtöttük össze a (d)dz(s) stringgel kapcsolatos adatainkat. (Lásd a következő oldalon!)

/dz/	/d-z/	Σ/string		/d-z/ teljes felsorolás	
dz	95,28	4,72	127	79,87	beszédzavar, csendzavarás, földzárlat, rendzavarás, smaragd zöld, vadzab
	121	6			
	79,08	100			
ddz	0	0	0		
dzs	100,00	0,00	32	20,13	
	32	0			
	20,92	0,00			
ddzs	0,00	0,00	0		
	0	0			
	0,00	0,00			
Σ/..	153	6	159		
	96,23	3,77	100,00		

2. TÁBLÁZAT

Ez a táblázat már inkább trivialitásokat tartalmaz (mint pl. hogy szótári alakban nincs ddzs: valóban csak egyetlen ragos főnév tartalmazza, a briddzsel instr. alak (ill. még természetesen a briddzsé fact.). Némi frissítésül talán csak a 6 d-z-s alak szolgálhatott, valamint az, hogy immár teljes biztonsággal állíthatjuk: a dzs több tucat előfordulása mind a (dzs) hang (fonéma?) megfelelői, egyetlen d-zs sem fordul elő az ÉrtSz.-ban (mint pl. lenne a *vadzsák vagy a *padzseb).

2. Most két példát arra, amikor ugyan egyszerű számlálgatásból indulunk ki, de ez messzire vezet. Mind a két példához a számlálgatást még részint elektromechanikus gépeken, részint korabeli elektronikusokon végeztem – ma már persze összehasonlíthatatlanul könnyebben menne e dolog pusztán gépi része. De az emberi meggondolás (vö. kivált a második példával)? Korábban mind a két kérdésről részletesen írtam, bő dokumentációval, így itt megelégedhetem e régi dolgok könnyed felemlítésével. (Vö. Papp 1978, 1975, kül. 109-63.) Megjegyzem még, hogy talán éppen ez az az ok, amire e pontban két példát fogunk látni, ami miatt a nyelvészek oly hamar „ráharaptak” a számítógépre. Ők mindig egyes szavakat láttak, egyes etimológiákat készítettek, egyes (cím)szavakat minősítettek stílusuk szerint s ilyen szó tízezres vagy százezres nagyságrendben állt előttük – s ők ugyanakkor látni óhajtották az emögött megbújó törvényszerűsége(ke)t is! Mi (majdnem azt mondtam: ki) oldhatja fel ezt az ellentmondást, ha nem a gép?

Ezekben az esetekben tehát a számítógép rendkívüli sebességét használhattuk ki. (Kiefer Ferenc épp az ittenihez hasonló munkák ismertetését várta első e tárgyú cikemtől.) A DT birtokában természetesen egyéb, régi vagy új kérdésekre is választ kaphatunk, melyek megválaszolásakor a gép „egyedül üdvöztető” volta már nem ennyire szembetűnő. Így, mondjuk, szintén percekben belül összeállítható a magyar sg.t.-ok listája, a pl.t.-oké: avagy azon főneveké, amelyek többsében ek-ök allomorf között ingadoznak (csak három ilyen akadt: borjúpörkölt, kispörkölt, nyakörv: mivel ezek összetételek, mint ilyenek, az akkori debreceni diákok magyar nyelvérzékén „száradnak”). Mindig erről álmodtam (talán az élő OL véleményének ismerete mondatja velem: ő is): itt van mellettem in natura machina, ebben utánanézhettek az összképnek, kitapinthatok egyes törvényszerűségeket. (A szótárszerkesztő meg együtt láthatott volna egy ka-

tegoriát s ellenőrizhette volna: vajon valóban egységesen kezelte-e? OL s tudós munkatársai dicséretére legyen mondva: ritka egységesre sikerült a nagy mű, mindenféle gépi ellenőrzés nélkül is – mondhatjuk egy emberöltő s mindenféle gépi manőver után.)

2.1. Vegyük az ÉrtSz.-ben fellelhető egyes (a SzófSz. szerinti) etimológiai rétegek egészét, tehát a fgr., a szláv, a török stb. származású címszavakat azok mai alakjában. Tegyük fel egy igen egyszerű kérdést: Vajon ezek közül melyik a magánhangzó-gazdagabb, pl. a fgr. vagy a szláv eredetűek-e? A várakozással ellentétben a szláv eredetűek összessége a magánhangzó-gazdagabb mai magyar alakjában. Annak idején engem magamat is rendkívül meglepett ez a gépi eredmény (valamely gépi hibát sejtettem). Ott helyben Kálmán Béla, majd a kontrollként, természetesen tőle függetlenül, megkérdezett Benkő Loránd megnyugtató: ők is így gondolták, de ők mindig csak egy-egy konkrét etimológiát láttak, tehát nem mondhatták ezt így ki, nekik nem is voltak eszközeik ennek megállapítására. Erre alkalmas eszköz, mely tehát először kvázi „összerántja” az egyes etimológiai rétegekbe tartozó címszavakat, majd fonémákra bontva megvizsgálja például magánhangzó-gazdagságukat – csak a gép.

2.2. Másik példám az ún. bázismegkülönböztető tendencia, mely feltételezésem szerint nyelvünk története folyamán a birtokos személyragozás kialakulása óta működik. E tendencia teszi lehetővé, hogy a gomba a-végű alakot megkülönböztessük a gombjától, ezért ablaka, de barackja, filmje, de türelme (itt ui. a türelem – türelem tudatunkban élő oppozíciója különbözteti meg a két bázist, ilyen oppozíció a film esetében nincs), és így tovább. A j tehát ott jelenik meg, ahol a tövég magyar szempontból, ritka (ck, mb stb.), hogy jelezze épp e hihetetlen, szokatlan tövéget. Jelezze: itt kell megkezdeni a többé-kevésbé bonyolult agglutinatív szóalak automatikus, szótár nélküli elemzését. Világos, hogy a „gyakori, tipikus” szöveg jellegzetesen statisztikai, csak géppel megközelíthető fogalom, kivált, ha azt vesszük, hogy erre különféle értelmes bontásokban van szükségünk (produktív képző után nincs j; gyakori összetételi utótag után kevésbé gyakori a j stb.). E kérdés megoldásának némi metaszepegyesség-hibája, ha az, hogy arra nem a gépek jöttek rá először, hanem emberek (Tompai József és tőle függetlenül Károly Sándor), a gépek csak igazolták ezt az emberi sejtést.

3. Lássunk végül néhány példát arra, hogyan képezi a „gép” egy magyar főnév esetragos alakjait. Megjelenik a képernyőn egy felirat: Kérek egy standard magyar főnevet! Erre begépeljük a kívánt szót, mely tehát lehet az, hogy asztal, fa stb. (Ezen túlmenően lehet pl. az empire szó is – mert címszóként benne van az ÉrtSz.-ben, tehát épp úgy ragoznunk kell tudni, mint azt, hogy asztal vagy fa!) Majd ha ezt a szót enteroltuk, kéri a kívánt eset nevét és megjelenik a kívánt alak: asztalon, fában, hídtól – sőt, a fentiek értelmében az is, hogy empire-nak (így, mély hangrendű raggal és kötőjellel). Az ÉrtSz. hatalmas anyaga természetesen felvázta bennünket annyi magyar nyelvtani ismerettel, hogy a benne éppen nem tartalmazott szavakat is az ÉrtSz.-beliek analógiájára tudja ragozni (így pl. a vezetékneveket vagy a helyneveket). Ennek az utóbbi munkának semmi gyakorlati haszna sincs, mint volt az itt bemutatott Seregy-vagy Prószéky-projektumnak, csak éppen annyi, hogy Önöknek bemutassa a gép hajlékony algoritmus-kezelő képességét, valamint másrészt meggyőzze a jámbor filozófus-hallgatót arról, hogy a nyelvtan is leírható algoritmusokkal.

(1) A dbase konkrét felhasználói számára íme az utasítás maga – miután kiadtuk a „use dt2” parancsot: display címszó (ha a címszón magán kívül még a rá vonatkozó egyéb inf-kat is kívánjuk, space nélkül begépelendő: ,a,b,c,d,e,f,g) for 'ccs' (vagy 'dz', 'zs', 'gy' stb.) \$(címszó) ENTER)

A modern nyelvtanár szakmai műveltségének tartalma

DR. BÁRDOS JENŐ

(Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Angol Tanszék)

Tisztelt Professzor Úr, tisztelt Elnök Asszony, tisztelt kollégák, kedves mindnyájan!

Valahányszor szűkebb szakmámtól távolabbi, inkább pedagógiai területen mozgok, szívesen forgatom Kemény Gábor könyvét a pedagógiai tudat kialakulásáról Magyarországon. Ebből is kiderül, hogy a műveltségkép értelmezése körüli zavarok hogyan formálódtak a magyarság számára szinte sorsproblémává a nevelésben. Elég ha Apáczai, Széchenyi, Eötvös nevét emlitem, vagy éppen Schneller Istvánét, vagy Imre Sándorét az I. Világháború után. Most is hasonló időket élünk, ezért engedjék meg, hogy Kemény Gábortól vett idézettel vezessem be az előadást: „A nevelés jobb jövőjének mindig a kritikai belátás és magatartás a kezdete”. Ezért ha bármely későbbi megállapításomat túl keménynek találnák, előre kijelentem, hogy az nem személyek, hanem a jelenség ellen irányul.

Engedtessek meg továbbá, hogy a formai és tartalmi oldalt egyaránt feltételező témámat a könnyebbik, a formai oldal felől közelítsem meg.

A jelenlevők többsége egy olyan, kötött években mérhető képzési rendszerben nőtt fel, ahol az óvónő-képző kétéves, a tanító-képző hároméves, a főiskola négyéves, és az egyetem ötéves volt, és ennek megfelelően készített óvodára, általános iskola alsó illetve felső tagozatára, illetve középiskolára. Ennek a rendszernek megfelelő tudományos háttere is volt, amely figyelembe veszi az értelmi fejlődés cezúráit a 6. és 7., illetve a 12. és 14. életkorok között, valamint a személyiség fejlődésének egy forduló-pontját a 8. és 9. életév között. Mindezeket az 1. és 2. ábrák szemléletesen fejtik ki.



1. ÁBRA

KÉPZÉSI CÉL ÉLETKOR SZERINT

ÉRTELMI

|| 6 – 7

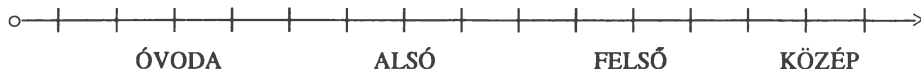
|| 12 – 14

FEJLŐDÉS

SZEMÉLYISÉG

|| 8 – 9

FEJLŐDÉS



KELEMEN, 1980

2. ÁBRA

Azt mondhatjuk, hogy ez a helyzet most egy olyan irányban változik, amelyet az egységes tanárképzés szóval illik összefoglalni, és amely nem az egyetemen, vagy főiskolán, vagy bármilyen intézményben eltöltött évek számát igyekszik szabályozni, hanem azt, hogy ebben az egységes képzésben milyen kimeneteket teremt, és ezeket a kimeneteket, vagy képesítéseket milyen feltételekhez köti. Ez a még nem teljesen kialakult felépítés azt sugallja, hogy az óvónő-képzés a tanító-képzés felé, a főiskolai képzés pedig az egyetemi képzés felé mozdul el. Ismert kutatók és szerzők (Kelemen László, Ladányi Andor stb.) a képzési rendszerek számos modelljét leírták, elemezték, viszont pragmatikus-tartalmi szempontból igen sok hallgató, vagy tanár inkább a következő modellekkel találkozhatott magyar intézményekben (a következő, 3. ábrán nem szerepelnek azok az intézetek, ahol elsőosztályú kutatói és kommunikációs munka folyik, vagyis az ábra a mintákat csak jótól lefelé közli).

I. KONZERVATÍV

(megtanítlak arra, amire engemet is megtanítottak)

II. „NAGYKÉPŰ”

(nem tanítlak, de követelek)

III. „FELÜLETES”

(most így gondoljuk, most ez van divatban, most ezt „műhelyeztük ki”, stb.)

IV. „FELELŐTLEN” (= HAPPENING)

(csak ilyen tanárom van; ezzel pénzt lehet keresni, stb.)

3. ÁBRA

A képzésnek ezeket a profán modelljeit nem a szigorú, tudományos kutatás írta le velem, mindettől függetlenül tanárképzésben jártas kollégáim biztos elismerik, hogy a fentieket nem kezelhetjük történeti kategóriákként.

Nézzünk most meg egy olyan táblázatot, amely átvezet bennünket a tartalmi kérdésekhez, hiszen ebben a kutatásban már Szabó-Papp egy olyan tantárgyi csoportbeosztást használt, amely rávilágít a tantárgyak akkori beosztására: ideológiai tárgyak, szaktudományos tárgyak, pszichológia és neveléstudományi tárgyak, módszertani tárgyak, és a gyakorlat.

	IDEOLOGIA	SAKTUD.	PSZICH. NEV.	MÓDSZERT.	GYAKORLAT
	%	%	%	%	%
TUD. EGY.	7-8	72	4-5	1-2	8
FŐISKOLA	8-9	67	13	4-5	5
TANÍTÓKÉPZŐ	6	44	16	9	8
ÓVÓNŐKÉPZŐ	11	41	25	10	12

4. ÁBRA

Mint látjuk, a szaktudományos tárgyak kivételével minden tantárgyi csoport százalékos aránya növekszik, ahogy a rövidebb képzési idő felé haladunk, s amennyiben ez így van, akkor a régi képzési rendszer egyetlen igazi differencia specifikája a szaktudományi tárgyak aránya az egész képzésen belül. Tapasztalatnak is nevezhetjük tehát a tudományegyetemeknek azt a törekvését, hogy ma is ragaszkodnak a szaktudományi tárgyak magas arányához.

A szaktudományos, illetve gyakorlati tárgyaknak ezt a pólusosságát jól mutatja az a modell, amelyet hagyományos-tartalmi felosztásnak is nevezhetnénk az idegennyelvű tanárképzésben.

'HAGYOMÁNYOS' TARTALOM

IRODALOM	PED. PSZICH.	NYELVMŰVELÉS	SAKMÓDSZER-
NYELVÉSZET	ÁLTALÁBAN	NYELVTANÍTÁS	TAN
TÖRTÉNELEM			PRÁKTIKUM
MŰV. TÖRTÉNET			

SZAKTUDOMÁNYOS

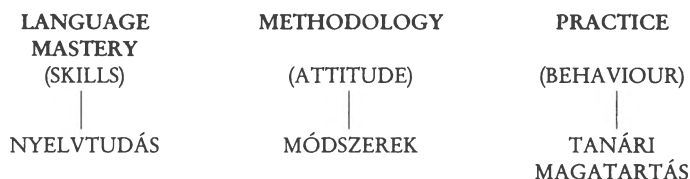
GYAKORLATI

5. ÁBRA

Jelenleg működő tanárképző intézményeink is valahol ezen a tengelyen tesznek jelet a tantárgyi arányokat illetően. Joggal kérdezhetjük viszont, vajon egy ilyen tartalom foglalkozik-e mindennel, ami szükséges? Fábián a következőket tartja a legfontosabbnak: 1. pályamotiváció (és annak tudatosulása); 2. „műveltség-csomag”; 3. pedagógia és pszichológiai szakértelem; 4. speciális pedagógiai képességek (mint pl. munkabírási, idegrendszeri stabilitás); 5. a neveltek sorsa iránti felelősség (hivatástudat); 6. a tanítás-nevelés gyakorlati biztonsága (szakmai rutin). Azt mondhatjuk, hogy ha egybevetjük a fenti hagyományos tartalmi modellt az alább felsoroltakkal, akkor leginkább a 2., 3. és 6. pontokkal foglalkozunk, a többit pedig alkalmassági vizsga hiányában többnyire a véletlen dönti el, amely persze azt a még súlyosabb kérdést is fölveti, hogy ha az 1., 4. és 5. hiányoznak egy egyébként jól képzett hallgatóból, akkor szabad-e neki valaha is pedagógusi diplomát adni. Önmagában véve még nem kellene bánkódnunk amiatt, hogy vannak inkább szaktudományos, vagy inkább gyakorlati érdeklődésű intézmények, illetve hallgatók, hiszen a tulajdonságok és készségek, képességek és jártások ilyenén megoszlása egy természetes, emberi disztribúció. Ám a jelenlegi fejlemények országosan, egy diplomaérzékeny korban arra biztatják a fiatalokat, hogy ötéves, kétszakos képzés helyett, többterületek-terület esetén is, válasszanak egy hároméves, egyszakos képzést (amely rövidebb idő alatt hoz diplomát, és ez előny a szülőknek, és hamarabb juttat keresőképes foglalkozáshoz, amely előny a diáknak). Ez a fejlemény, amelyet egyébként a Világbank egyszakosságot pártoló támogatása is erősített, nem az inkább szaktudományos, vagy inkább gyakorlati természetes alternatíváját erősíti, ha-

nem inkább az igényes, illetve kevésbé igényes pólusok felé húz (megjegyzendő, hogy ezért is törekszenek arra szakembereink számos felsőfokú intézményben, hogy a hároméves képzés tartalmát úgy alakítsák ki, hogy az minőségében nemcsak hogy elérje, hanem egyes esetekben, a tanárképzés irányában, szerencsésen túl is szárnyalja az öt-éves képzés hasonló követelményeit minthogy erre órarendi lehetősége is nyílik).

Ideje, hogy most, hangsúlyozván azt, hogy az általánosan művelő tárgyakra nagy szükség van (a társadalomtudományoktól a testnevelésig bezárólag), továbbá eltekintvén a pedagógia és pszichológia általános vonulataitól, megvizsgáljuk a nyelvtanárság szűkebb értelemben vett tantárgyainak főbb csoportjait, tartalmát. Egy régebbi angol nyelvtanárképzési modell a következő három csoportban írja le a szakmai tárgyak lényegét



6. ÁBRA

Stern ismert könyvében azt írja le részletesen, hogy a nyelvtanárság a következő négy forráskörből származó tudományokat kell művelje: 1. a nyelv fogalmai; 2. a nyelvtanulás fogalmai; 3. a nyelvtanítás fogalmai; 4. a társadalom fogalmai.

Mindezek előrebocsátásával a következőkben úgy építem fel a modern nyelvtanár szakmai műveltségének tartalmát, hogy előbb négy osztályba sorolom a legfontosabb tantárgyakat, majd középpontba helyezvén a tanár-diák interakciós kapcsolatot egy modellt állítok fel. Az itt következő négy kategória tehát nem fontossági sorrend, hanem a lényegi tárgyak megemlézése.

I. Hagyomány és egyéniség

Mindegy, hogy T.S. Elliot-ra, vagy Gorkijra hivatkozunk, de az bizonyos, hogy egy fiatal egyéniség csak a hagyományok ismeretében tudja kibontakoztatni csak rá jellemző képességeit. Ezért fontosnak tartom, hogy a jelöltek megismerkedjenek a nyelvtanítás/nyelvtanulás elméletének és gyakorlatának történetével, valamint a kiemelkedő szakemberek munkájával (nyelvtanárok, nyelvészek, pedagógusok, pszichológusok példája).

II. Rokon és kritikai tudományok

Ebben a felsorolásban mindazokat a tudományágakat találjuk meg, amelyek nélkül elméletileg megalapozott munka, vagy esetleg alapfokú kutatás később nem végezhető (kétségtelen, hogy a legtöbb tudományból a nyelvtanári szakma szempontjából inkább az alkalmazott változatra van szükség)(nyelvészet, alkalmazott nyelvészet; pedagógia, alkalmazott pedagógiai tudományok; pszichológia, alkalmazott pszichológiai tudományok; szociológia, alkalmazott szociológiai tudományok; valamint a visszacsatolások, de különösen a pedagógiai mérés és értékelés elmélete és gyakorlata.

III. A nyelvtanár közvetlenül alkalmazott „tudományai”

Az itt következő tényezők valójában a ki, kinek, mit, hogyan és minek a segítségével kérdéseire válaszolnak a szakmai gyakorlat szintjén.

- 1) **KI** A tanári személyiség és a tanári színpad kialakítása (A beszéd művészete. Megjelenés és megjelenítés. Interakció, kommunikáció. Kulturáltság és tapintat.)

- 2) **KINEK** Pedagógiai pszichológia, oktatáslélektan.
- 3) **MIT** Pedagógiai nyelvtan, „statikus” és „dinamikus” lexika (témakörök), beszéd-műveletek, funkciók és forgatókönyvek (vagyis kommunikatív kompetencia) mindez kultúrkörben.
- 4) **HOGYAN** Szakdidaktika (cél, tanterv, tanmenet, tananyag, módszer, eljárás, értékelés, stb.).
- 5) **SEGÍTSÉGÉVEL** Oktatástechnika.

IV. A nyelvtudás

A nyelvtudás, amelynek gondozása, fejlesztése, frissen tartása ma már könnyebb, mint akár öt évvel ezelőtt, mégiscsak nem más a nyelvtanár számára, mint korbács és menedék, mindennapi szöges ágyunk.

Ahhoz, hogy kellőképpen érzékelhessük, hogy ezek a tudástartalmak a nyelvtanítás/nyelvtanulás során működőképesen kell együttlegyenek, a 7. ábrában bemutatom (csak címszó-szerűen) a tanár-diák interakciót, amely minden nevelési helyzetben az előrehaladás kulcsa, és ezt az interakciót állítom a 8. ábrán bemutatott teljes működési modell középpontjába. Abban a modellben, mint látható, felhasználom Stern 1983-ban javasolt négy alapforrását a nyelvről, nyelvtanulásról, nyelvtanításról és társadalomról, annyiban bővítve azokat, hogy oda beveszem a távolabbra eső tudományok némelyikét. A fő modellben már nem ábrázolom részletesen a tanár-diák interakció lényegi elemeit, viszont jobban mutatom a módszertani környezetben is kiemelten kezelendő közvetlen tudományokat.

A TANÁR SZEMÉLYISÉGE

NYELVTUDÁS
MŰVELTSÉG
SZAKISMERET

IGÉNYESSÉG
ARÁNYÉRZÉK
TŰRŐKÉPESSÉG

FANTÁZIA
INTELLIGENCIA
KREATIVITÁS

+

A TANÁRI SZÍNPAD

DIDAKTIKAI KONST-
RUKTIVITÁS
IMPROVIZÁCIÓ
EMPÁTIA

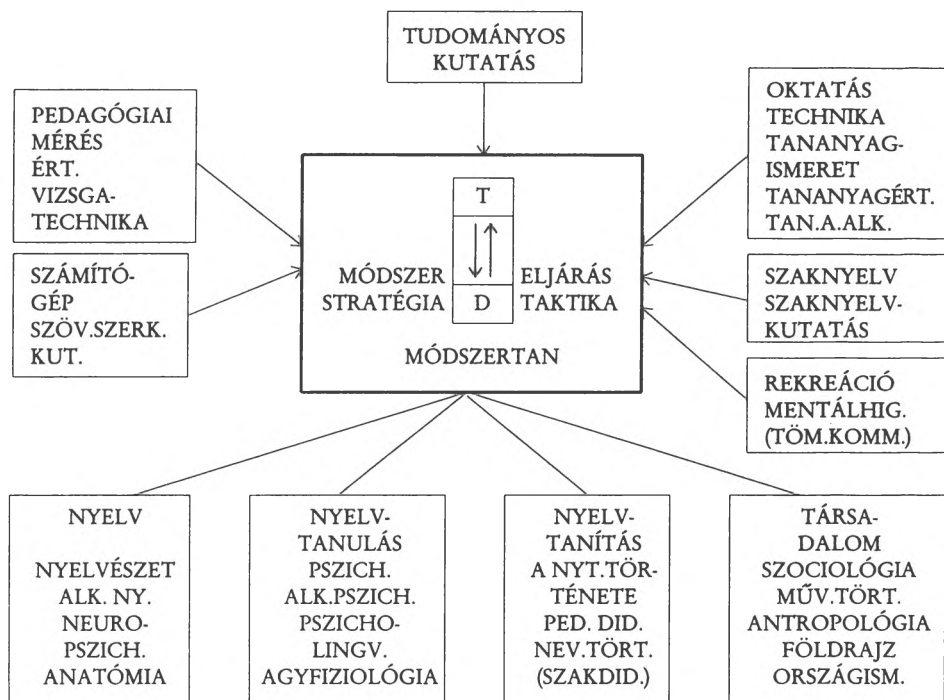
VILÁGOS
SZABATOS
BESZÉD

PANTOMIM
MIMIKA
MOZGÁS INTELLIGENCIA
KONCENTRÁLÁS

DIÁK

ÉLETKOR, ÉRETTSÉG
ADOTTSÁG, MOTIVÁCIÓ
TANULÁSTECHNIKA, KITARTÁS, TOLERANCIA

7. ÁBRA



8. ÁBRA

A kiemelten kezelt tárgyak közül viszonylag újnak tűnhet a pedagógiai mérés és értékelés tárgyában a vizsgatechnika szerepeltetése, hasonlóképpen újabbnak tűnhet az oktatástechnikán és tananyagismereten túlmenően a tananyag-értékelés és a tananyag-alkotás követelménye, egyenesen újszerű fejlemény az, hogy ma már a számítógép használat alapfogalmai és gyakorlati ismerete szövegszerkesztés szinten ugyanúgy követelmény mint a tudományos kutatás alapjainak megismerése, valamint a mai nyelvtanárságban immáron elkerülhetetlen alapvető szaknyelvi és szaknyelv-kutatási ismeretek. Nehezen meghatározható, nehezen összefoglalható, de kétségtávol kifejlesztendő egy olyan tantárgycsoport, amely képes arra az értelmiség legszebb hagyományőrző és értékmegőrző képességeinek jegyében hogy akár rekreációs akár mentálhigiénés szinten szűrje mindazokat az élményeket, amelyek főként a tömegkommunikációból származóan, pusztíthatják az intellektust.

Egy ilyen szerkezeti ismertetőnél persze sokkal inkább érdekes, hogy miként lehet egy tényleges tanárképzési modellbe bevezetni ezeket a tudástartalmakat. Illusztrációképpen bemutatom azt a 6-féléves módszertani modellt, amelyet a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán használunk a nyelvtanárság közvetlenül alkalmazott tudományainak kialakítása céljából.

SZAKMÓDSZERTAN/NYELVPEDAGÓGIA

I. BESZÉD, ÉNEK ÉS MOZGÁSTECHNIKA		2 GY
II. AZ INY TANÍTÁSI MÓDSZEREK TÖRTÉNETE	1 K	2 GY
III. KORTÁRS INY TANÍTÁSI MÓDSZEREK	1 K	2 GY
IV. TANANYAGISMERET, OKTATÁSTECHNIKA	2 K	2 GY
V. INY MÉRÉS, ÉRT., VIZSGATECHNIKA	2 K	2 GY
VI. A NYELVTANÍTÁS ALK. NYELVÉSZETI ALAPJAI	1 SZ	2 GY

9. ÁBRA

Nyelvelsajátítási formák

LENGYEL ZSOLT

(Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék)

Közismert, hogy a Noam Chomsky szellemében megújított nyelvelmélet egyik pillére – szíve – az innatizmus. A nyelvi képességek ilyen vagy olyan formában való velünk születtségének gondolata természetesen nem új: mind az európai filozófiában, mind a pszichológiában korábban is létezett tanítás (mint erre maga Chomsky is többször nyíltan utal).

A nyelvi képességek innata elmélete – bizonyos egyoldalúsága ellenére is – rendkívül termékenyítőleg hatott az első nyelv elsajátítási folyamatait kutatókra, elemzőkre, kezdetben áttételesen, majd egyre nyíltabban a második nyelv elsajátítását témául választó nyelvészekre, pszichológusokra, pszicholingvistákra is. A mind mennyiségileg, mind minőségileg tiszteletet kiváltó kutatások azonban adósak maradtak néhány kardinális kérdés megválaszolásával.

Nem kellően tisztázott pl. az innata nyelvi képességek formája. Vajon csak az orális (hangzó) forma iránti képesség, készség valamilyen formája kódolt genetikailag, vagy a nyelv egyéb manifesztációja (tehát megjelenési formája) is. Tegyük egy kitérőt.

A nyelv írott (vizuális) megjelenési formáját származtatott, másodlagos, a hangzó formából levezethető megjelenési formának tartja általában a szakirodalom. És ezek még a kedvezőbb megítélések. Találkozni olykor azzal a szemlélettel is, amely a másodlagosságot másodrendűségként, a levezethetőséget esetleg „parazita”, nem tökéletes minőségként kezeli. Gyakori az is, hogy a hangzó forma a természetes, az írott forma „inkább csak” szociokulturális eredmény. Mintha az írott forma (a vizuális nyelv) kevesebb „természetességgel” rendelkezne.

Még rosszabb a helyzet a nyelv motorikus, gesztikulációs megjelenési formájának, a gesztusnyelvnek a megítélésében. Ennek „csökkentértékűsége” még nyilvánvalóbbnak tűnhet, hiszen erősen redukált vagy semmiféle hangzó nyelvi forma nem társul hozzá.

Átlagos és általános esetben a nyelv manifesztációjában a hangzó, a vizuális és a motorikus (gesztus) mozzanatok részaránya és jelentősége valóban eltérő – legalábbis a „felnőttnyelv” szempontjából. E három összetevő aránya azonban fejlődés eredménye. A gyermeki kommunikációban a szóban forgó elemek részesedése még majdnem egyenlő, de legalábbis jóval enyhébb a hangzó komponens fölénye. Ám a lényegét nem is ebben kell keresni.

Az orális nyelv – a modern pszicholingvisztikai kutatások eredményei szerint – semmilyen formában sem nélkülözhetik a vizualitást. A szájról való olvasás a hangzó nyelvi üzenet jobb megértését szolgálja mind a gyermek, mind az idegen nyelvet jobban-gyengébben beszélő nem anyanyelvi számára. Az anyanyelven való beszélés során megjelenő gesztusok, mimika nem egyszerűen kísérői az orális formában kódolt közlésnek, hanem azzal együtt, közösen hordozzák a jelentést. A kézmozdulatok, arckifejezések többsége pl. megelőzi azt a szót, mondatszakaszt, amire vonatkozik. Ezek szerint úgy fest a dolog, hogy a kifejezendő tartalom alapvető szemantikai, konnotatív, emotív stb. jelentései hamarabb megjelennek, mint maga az őt megjelenítő hangzó forma. Mintegy „előkészítik” a talajt a befogadás szempontjából, egyfajta általánosabb hallgatói beállítódást alakítanak ki.

A hangzó és az írott nyelv viszonya a nyelvi ontogenezis során is sarkalatos kérdésként vetődik fel. Egyfelől abban a vonatkozásban, hogy a kezdeti gyermeki kommunikáció nem válogat: a jelentés kifejezésére a gyerek egyaránt igénybe veszi a rendelkezésére álló hangzó, vizuális és motorikus elemeket. Ennek köszönhetően a gyerek nem tud nem gesztikulálva, mozogva beszélni, illetve mindenképpen szüksége van arra, hogy pl. lássa a beszélő arcát (kezdetben ezért nehéz számukra a telefonálás). Később ez a diffúz és komplex kifejezési mód funkcionálisan egyszerűsödik. Az egyes módusok (orális, vizuális, motorikus) sajátos funkcióval fognak rendelkezni, de természetesen a kapcsolat sohasem szakad meg közöttük.

Az írás elsajátítása tehát azzal kezdődik, hogy a gyerekek a motorikumban és a vizualitásban már vannak előzetesen kialakult készségei, képességei. Ma még nemigen tudjuk, hogy ezek milyen és mekkora szerepet játszanak a nyelv írott változatának elsajátításában: milyen mértékben szükséges, illetve lehetséges ezeknek a képességeknek és készségeknek az átvitele.

Azt azonban ma már világosan látjuk, hogy az írás elsajátításának az orális (hangzó) nyelv szükséges, de nem elegendő feltétele. A gyerek többféle fejlődési szakasz sikeres megtétele révén sajátítja el az írást.

(i) Az elemi perceptuális szinten el kell sajátítania az írott nyelv betűkészletét. Tehát azt, hogy milyen vonalak (körök, félkörök stb.) számítanak egy-egy betű megkülönböztető jegyének, és mi a megkülönböztető jegyek érvényes (nyelvi funkcióval rendelkező) kombinációi. Az itt szerzett elégtelen ismeretek rossz betű-kivitelezéseket, rossz jegykombinációkat eredményezhetnek (pl. a „P” hasa visszafele néz stb.)

(ii) Ezt követheti a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok elsajátítása. Ez több alszakaszban történik.

1. Egyfelől a magyar betűkészlet (mint szinte valamennyi a világon) következetlen (pl. a magánhangzó-betűk hosszúságát külön jelekkel, betűkkel jelöljük, ugyanezt a funkciót a mássalhangzó-betűk körében „egyszerű” kettőzéssel, kivéve ha stb.).

2. Az orális (hangzó) nyelv rétegzett az írásos (vizuális) megjelenítés nehézségeit illetően. Bizonyos fonetikai folyamatok erőteljesen maszkírozzák az adott fonetikai szegmentum (szakasz) valós fonetikai-fonológiai jellegét. A különböző zöngésülési,

zöngétlenedési, hasonulási folyamatok (*készhez – kézhez; készben – kézben* stb.) arra kényszerítik a gyereket, hogy minden hasonló esetben – tetszik, nem tetszik – gondos fonetikai elemzést végezzen. Csak ennek nyomán képes elsajátítani az írást.

(iii) A fonéma-graféma megfeleltetési szabályokat egyfelől az izolált, másfelől a kontextusban adott szavakra vonatkozóan egyaránt meg kell tanulni. A kétféle megjelenési mód alaposan eltérhet a hangzás tekintetében. A gyereknek tehát tulajdonképpen a morfémákat kell pontosan: tehát a fonémák szintjén kielemezni. E nélkül nem tanul meg írni.

Ez a szakasz – többek között – a legtöbb magyar gyereknél azt a felismerést eredményezi, hogy ő eddig valamilyen más magyar nyelvet beszélt, nem azt, amit le kell írni. Nyelvjárásának (*i-ző, ő-ző* stb.) sajátos vonásait a köznyelvi, azaz az írott nyelv feltételezte hangzó magyar nyelvvel kell felváltania (legalábbis akkor, amikor le akar írni valamit).

Az írott nyelv elsajátítása ezen a ponton természetesen még nem fejeződik be. Még sok tudnivaló elsajátítása a feladat, de a tárgyalást itt meg kell szakítani, és visszatérni a címben felvetett kérdésre: a nyelvelsajátítási formákra.

Úgy tűnik, hogy nyelvelsajátítási folyamat nem egy van, hanem több, pontosabban: legalább kettő. Egyfelől az orális nyelv, másfelől az írott nyelv. A részletekre itt nincs mód kitérni, de azt kell mondanunk, hogy az írott nyelv megtanulása nem egyenlő a hangzó nyelv valamilyen más modalításban való megjelenítésével. Olyan új mozzanatok elsajátítása szükséges, melyek nagy része nem vezethető le közvetlenül a hangzó nyelvből. Ezt a gondolatot sokféleképpen megfogalmazhatjuk (azaz a nyelvhasználat során többféle köntösben is megjelenik):

(i) Nem teljes annak az embernek az anyanyelvi ismerete, aki csak valamelyik formát ismeri.

(ii) Sajátos aszimmetria figyelhető meg több esetben is: vannak jó írás-, de gyenge orális készségekkel rendelkező személyek és fordítva. Igaz ez pl. az idegen nyelvek tanulására vonatkozóan is. Az amerikai szociolingvisztika „Conrad Joseph” jelenséggént tárgyalja azt az esetet, amikor az illetőnek gyenge orális, de kiváló íráskészsége van az idegen (második) nyelvben. Az effajta aszimmetria anyanyelvi vonatkozásban sem ritka.

Az anyanyelvi nevelésnek mindenesre arra kell törekednie, hogy mindkét terület megbízhatóan birtokolják tanítványaink.

SZÁMÍTÓGÉP ÉS NYELVÉSZET

„A magyar nyelv történeti nyelvtana” – a mi szemszögünkől

PAPP FERENC

(MTA Nyelvtudományi Intézet)

Nem, nem tévedésből került ez a téma ebbe a szekcióba. E kapitális kollektív munkának most megjelent első kötetét tudom itt felmutatni s e munkálatnak megvan a jelentősége a mi – magyar nyelvtanárok, gépi s emberi fordítók, egyéb szinkron alkalmazások képviselői – számára/számunkra is. Erről kívánok az alábbiakban röviden szólni – talán olykor szubjektívebben a kelleténél. De ezt egyrészt a rövidség magyarázza – rövidnek lenni s ugyanakkor nem szubjektívnek számomra lehetetlen; másrészt azért írtam le mondandómat, hogy mégis ne lógjak ki az időből.

1. Magáról e hetven íves, 781 lapos kötetről a következőket, áttekintésül. A kezdetektől az ómagyar kor végéig: a XVI.sz. első harmadának végéig, a kódexek megjelenéséig kívánja bemutatni a korai ómagyar kort és előzményeinek történetét. A magyar és angol nyelvű bevezetés (–38) után következik a morfológia, benne az egyes szófajok, a szóösszetétel, a két- és többszófajúság történetével (–583), majd a mondat (–751), végül a szöveggrammatika (–781). (Aligha a szerzők s az egész munkálat irányítója-szervezője, összefogója, Benkő Loránd, valamint a szerkesztők: E. Abaffy Erzsébet és Rácz Endre, mint inkább a kiadó szegényes fantáziájú technikai szerkesztője lehet az oka, hogy ez ilyen világosan tartalomjegyzék-tipografizálásából nem derül ki – a könyv törzssanyagából már igen.) A munka szinkron metszetek leírását elvileg nem tartalmazza, csak az egyes jelenségek-kategóriák történetét a jelzett időhatárok között. Ez még nem az azonban látszólag már a "mi" érdekeinket sérti, hogy a szerzők nem vállalkoztak tipológiai egybevetésekre – látszólag, mondom, mert bár magam is végeztem hasonló munkálatokat s általában azokat igen szükségesnek is tartom innen nem hiányolom.

2. Példaképpen tekintsük meg, hogyan kezeli a könyv a névszójelezést és -ragozást (259–318, szerző: Korompai Klára). A jelzett fejezetek a morfológia részét képezik, az igét követik, a "Névszók" fejezet (160–318) keretei között. Az igét és a névszót az egyéb szófajok (igenevek, névmások, határozószók stb.) követik. Ragadjuk itt ki tovább "A hiátussal összefüggő ragváltozatok: a -val/-vel viselkedése" c. alfejezetet (309–310). Nos, mind magyartanításból (kisiskolásokéból és idegenekéből egyaránt), mind a gépi gyakorlatból tudjuk: ez a mai szinkron rendszerben, ha a helyesírási és nem a fonológiai alakot vesszük figyelembe, bizony fogas kérdés (viasszal – hosszal, lánnal – fával stb.) Kiderül, hogy nyelvtörténeti szempontból is megérdemel egy mi-

sét a kérdés már e korai korszakban is: külön táblázat mutatja (309), hogy -val/-vel, -al/-el, -hal/-hel és/vagy geminálás megoldást választanak-e rá egyes szövegemlékeink.

Hasonlóan komoly problémát jelentettek számunkra tisztán mai szinkrón szempontból annak idején (ti. a VégSz. kódolása idején) az ún. fiktív (passzív) tövű igék (mint tám (-ad, -aszt), top (pant) stb.) Nos, bár itt külön alfejezet szentelődik e kérdésnek ("A fiktív tövű igék": 55–57, szerző: Zelliger Erzsébet), az alább külön említendő, általában kiváló bibliográfiában nem találom Benkő 1964-et, mely számomra véglegesen pontot tett erre a kérdésre (NB: oly kevés kérdés van, melyre véglegesen pontot tehetünk!) – vagy nem jól kerestem? (NB: mutatók, névmutatók ehhez az első kötethez – természetesen? még? – nincsenek. Ez efféle igen szükséges "mellékletek" fölöttébb kínosan készülnek el, ha emberre bízunk őket – maguktól a rendelkezésünkre állnak, ha a szedés gépi úton történik, ami persze egyéb – pl. gazdaságossági – megfontolásból is fontos.)

3. Ugorjunk egy nagyot, a történeti szintaxisba, ott is "Az alárendelő szerkezetek"-be (676–715, szerző: S. Hámosi Antónia). S itt is ragadjunk ki egy apróságot: "A főnév határozói szerkesztésmódú bővítményei"-t (713–5). Tudjuk, hogy itt megint egy nagy magyar-indoeurópai probléma előtt állunk: kivált a hátravetett határozói jelzős szerkezetet a mai magyar beszélő (inkább: olvasó – elég tipikusan írott nyelvi jelenségről van szó – bár távolról sem csak arról!) hajlandó habozás nélkül az (igei?) állítmányhoz kapcsolni – erről értekeztem én még kandidátusi disszertációmban, Ferenczy Gyula hasonló opuszában stb. Nos, az említett helyen megtudjuk, hogy már e korai időben előfordulnak nyelvemlékeinkben hasonló szerkezetek: "(Szent Ferenc) vala e vylagban gewnge ember" (715: JóK). Úgyhogy meg kell nézni egyéb nyelvek történeti nyelvtanában, meg kell nézni a későbbi korok magyar nyelvtörténetében – vajon hol történt az eltérés, ha történt?

4. Még egy záró megjegyzést egy a dolog meritumához (látszólag?) nem tartozó kérdésben. Minden egyes fejezetet-alfejezetet részletes bibliográfia zár. Itt a kötet írói egyáltalán nem szűkkeblűek abban az értelemben, hogy "modern" szerzők, mint Hunyadi, E. Kiss épp úgy előfordulnak, mint "hagyományosak". Adja az ég, hogy ebben is követőkre találjanak s példát mutassanak – ők mutattak, de valóban legyenek követők itt is!

5. Nem kétséges, hogy nekünk elsősorban nem egy történeti nyelvtanra, hanem egy modern, szinkrón struktúrákat tudományosan vizsgáló nyelvtanra van/lenne szükségünk; nem kétséges, hogy ezt kimondani – hogy ti. a szinkrón is lehet tudományos! – halálos ideológiai bűn lett volna még nemrég is, még Saussure után több emberöltővel is. Óriásiak a hiányaink e téren nekünk, a szinkrónia tudományos kutatóinak és napi gyakorlati alkalmazóinak, itt Magyarországon. De még kevésbé kétséges, hogy ismernünk kell a történeti aspektust is. Ez nem csupán filosz-kötelességünk, hanem napi munkánkban elengedhetetlenül hasznos is. Erre kívántam a fentiekben néhány halvány példát hozni.

Magyar mondatok grammatikai elemző programja egy gépi fordító rendszerben

ASZALÓS LÁSZLÓ, DRAGALIN ALBERT, HORVÁTH SÁNDOR,

HUNYADI LÁSZLÓ, UZONYI PÁL

(*Kossuth Lajos Tudományegyetem*)

Néhány éve debreceni matematikusok Dragalin Albert vezetésével azzal az ötlettel álltak elő, hogy erősen korlátozott szókincsű és szintaxisú matematikai szakszövegeket fordítanak automatikusan különböző idegen nyelvekre és vissza, mégpedig a matematikai logika szimbólumrendszerét használva közvetítő nyelvként. Az elkészült verzió – a Debrecen I – igen bonyolult formulákat is képes magyarra és oroszra fordítani, igaz, a mondatok stílusa enyhén szövegszerű.

A matematikusok elkövettek azonban azt a könnyelműséget, hogy nyelvészeket is felkértek az együttműködésre, s így hamarosan, főként a nyelvészeti ambíciók előretörése nyomán, már a gyakorlatilag korlátozatlan szókincsű és grammatikájú természetes nyelvi szövegek gépi fordítása volt napirenden. Kimaradt a logikai közvetítő nyelv, viszont bejött az interaktivitás és a bővíthető szótár.

A készülék rendszer (amely számára ideje lenne lassan egy jó hangzású nevet is kitalálnunk) a felhasználó anyanyelvéről fordít idegen nyelvre. Ez az anyanyelv jelenleg a magyar, a tervezett idegen nyelvek az angol és a német. A felhasználónak nem kell az idegennyelvet ismernie, csupán azt kell pontosan tudnia, mit akar ezzel vagy azzal a magyar nyelvi formával kifejezni. Az interaktivitás itt ugyanis azt jelenti, hogy a program fordítás közben kérdéseket tesz fel, amelyekre a felhasználónak kell válaszolnia. Természetesen mindez magyarul történik. A kérdések szintaktikai vagy lexikális jellegűek. Pl.: *a tengerre néző ablakok* szerkezet esetén a gép a következő változatok közül kér egyet kiválasztani:

- a./ ablakok, melyek *a* tengerre néznek
- b./ az ablakok, melyek tengerre néznek
- c./ az ablakok, melyek *a* tengerre néznek

Lexikai jellegű kérdésekre akkor van szükség, ha egy szónak több, különböző megfelelője van a másik nyelvben. Így pl. a *lámpa* szóról németre való fordításnál meg kell kérdezni, hogy:

- a./ közlekedési lámpa?
- b./ egyéb lámpa?

Itt fontos megjegyezni, hogy bizonyos elágazásoknál lehetséges az automatikus döntés is a kontextus alapján. A *lámpa* esetében is történik egy kontextusvizsgálat, és ha a *közlekedési* szó áll előtte, elmarad a felhasználóhoz intézendő kérdés. A jelenlegi elképzelés szerint a mondat határán túli kontextust nem vizsgáljuk.

A rendszer fő részei a következők: (1) magyar tőtár a morfológiai és szintaktikai elemzéshez szükséges információkkal; (2) magyar toldaléktár; (3) magyar morfológiai és szintaktikai elemző; (4) kétnyelvű szótár, amely biztosítja a lexikális transzfert (tartalmazza a célnyelvi töveket és ragozási típusukat is) és a vonzatok megfeleltetését; (5) idegennyelvű morfológiai és szintaktikai szintetizáló; (6) szótárfejlesztő modul.

Eddig elkészült a magyar toldaléktár és a morfológiai elemző, egy százegynéhány szavas kísérleti tőtár, befejezés előtt áll a szótárfejlesztő modulnak az a része, amely a magyar szavak ragozási típusát fogja megállapítani, továbbá van egy működő szintaktikai elemzőnk, amely jó néhány mondat szerkezetet már képes felismerni.

Néhány szót a morfológiai elemzőről, amelyet még nem tudtunk megnyugtatóan letesztelni, tehát nem kizárt (sőt, majdnem biztos), hogy emitt-amott majd korrigálni kell. A magyar helyesírás szabályai nem mindig könnyítették meg a dolgunkat, és talán még további meglepetéseket is tartogatnak.

A programnak pl. tudnia kell, hogy két egyforma betű mikor kettő és mikor három: *szakkal* - 2 k, *sakkal* - 3 k; *bellyel* - 2 ly (!), *gallyal* - 3 ly. A homonímiát rákérdezéssel oldjuk fel: *hallal* - *hal* + *val*, *hall* + *val*;

Az elemző balról jobbra halad, és minden morfémahatárnál ellenőrzi az összekapcsolhatóságot. Így mindig csak a két szomszédos morfémát vizsgálja, ami egyszerűvé teszi az olyan típusú alakok ellenőrzését, mint a *gömb-ök-et*. Ha a *tő* ragozási típusához próbálná illeszteni az összes toldalékot, csak a *gömb-ök-öt* lenne jó (vö. *gömb-öt*). Ezzel szemben a tárgyragot a program a többszám jelének a ragozási típusához illeszti. A magánhangzós tövég utáni *k*, *m*, *d*, *nk* jelek azonban így 3 változatban szerepelnek, mert pl. az allatívus három alakjából – a tőtől függően – hol ez, hol az kapcsolható utánuk: *tevé-k-hez*, *fá-k-hoz*, *nő-k-höz*.

A tőtárban a tövek szófaja is szerepel, és ettől függően az elemző eleve csak a szófajhoz illő toldalékok közt keresgél. A szófajt megváltoztató toldalékok mellett szintén áll egy kód, amely a keresőt átirányítja a másik toldalékhalmazba (pl. *ható/hető* - névszói toldalékok).

A szintaktikai elemző pillanatnyilag nem tudja kezelni az összetett mondatot és a mellérendelést, nem tesz különbséget szabad határozó és a valenciakeretbe tartozó bővítmény között. Ezt a későbbiekben természetesen mind meg kell oldani.

A szótárban megadjuk a valenciát, de azt még fontolgatjuk, hogy kötelező és elhagyható bővítmények között különbséget tegyünk-e, mivel elliptikus szerkezetekből a kötelező is hiányozhat. A valenciára nemcsak a szintaktikai, de néha a lexikális transzferhez is szükség van. A valenciakeretben megadott magyar toldalékmorfémáknak és névutóknak a másik nyelv prepozíciói és/vagy esetei felelnek meg. A vonzatkereteket a kétnyelvű szótár rendeli egymáshoz.

A *gondol* ige vonzatkeretei:

a./ NOM-ACC-[DEL], b./ NOM-SUB, c./ NOM-ACC-DAT.

A németben a-nak *denken*-NOM-ACC-*über*+ACC, b-nek *denken* NOM-an+ACC, c-nek viszont inkább egy másik lexéma, a *halten* NOM-ACC-*für*+ACC felel meg.

Beláthatjuk, hogy mennyire fontos ez a megfeleltetés, ha belegondolunk, hogy a magyar *ról-ről*-nek a leggyakoribb *über* és *von* fordításokon kívül a *verzichten* igénél *auf* a megfelelője, a *ra/re* ragnak hol *auf*, hol *an* (ami helyhatározók esetében inkább a főnévtől függ, semmint az igtől), de a *rechnen* esetében *mit*, *übersetzen*-nél *in*, stb.

- (1.) A diák kutat ás.
- (2.) A diák kutat ásnak.
- (3.) A nőnek nézett lány az úr.
- (4.) Egy észt kutat ás.
- (5.) Akarok kérni a lányoktól egy ehető almát.
- (6.) A lányomnak nem megy a szorzás.
- (7.) A barátunk lánya nagyra nő.
- (8.) Az ember nem lát a kezéig.

Nézzük meg (1) elemzését: a három szó közül 2 kétértelmű: Sg és Pl közül az alany és állítmány egyeztetésének vizsgálata segít választani, a főnév és ige (*kutat* 1-2) közül a harmadik szó, amely csak ige lehet, ráadásul ACC vonzattal.

(2) elemzése bizonyítja, hogy az egyeztetés vizsgálata működik.

(3) nem tartalmaz igei állítmányt, de a *nézett* igeként is elemezhető. Ebben az esetben azonban hiányzik a tárgy, valamint lesz egy fölösleges alanyesetű szó. Az elemző tehát elveti ezt a hipotézist (ti. hogy a *nézett* az állítmány). A DAT a participium vonzata lesz, az egyik főnév pedig az állítmány.

(4)-ben az *észt* főnév és melléknév is lehet (a gép természetesen az alany nélküli mondatokat is értelmezi). Ilyen esetben majd a felhasználót kell megkérdezni. Az *észt ember ás* persze már egyértelmű.

(5)-ben az *akar* vonzata vagy ACC [ABL], vagy csak INF. Ezért lesz a tárgy egyértelműen a *kérni* fn. igenév vonzata, csakúgy, mint az ABL (a *kér vmit vkitől* ugyanúgy lehetséges, mint *akar vmit vkitől*). Az *ehető* az *enni* lexémából levezetett alak, de melléknévként kezeljük, tehát lehet jelző.

Ugyanez a helyzet a (6) mondat állítmányával. Ebből a mondatból kiderül, hogy az *ás/és* képzős főneveket is az igéből vezetjük le, abban a reményben, hogy a célnyelvekben a megfelelő szóképzési modell ugyanilyen korlátozatlan hatású. Ha más jelentésárnyalat is kapcsolódik hozzá, ami a célnyelvben más formát eredményez, bevesszük a tőtárba (pl. ülés 1-2, Sitz, Sitzung stb.)

(7)-ben az elemző kideríti a birtokos kilétét - de 3. személyű birtokos esetén ez néha csak rákérdezéssel vagy (most az output csak annyi, hogy ÁLTALÁNOS ALANY). Ebben a mondatban mindkét birtokos egyértelmű.

Nem így van ez a (8) esetében, hiszen a hallgató elvileg nem köteles tudni, kinek a kezéről van szó. Csak akkor egyértelmű a harmadik személyű birtokos kiléte, ha névelő nélkül, közvetlenül egy alanyesetű főnév után áll. Persze jelző állhat köztük, amely akár egy bővített igeneves szerkezet is lehet (a *barátunk* nagyra nőtt *lánya* ás).

A (8) mondat elemzéséből az is kiderül, hogy a *nem* tagadószó fölé van rendelve a hatókörébe tartozó szavaknak, jelen esetben magának az állítmánynak.

Egy tanuló-tanító program szerzői ismertetése

HORVÁTH ANTAL

(Budapest)

Az eredetileg C-64-re írt, – s a jelentkező igények láttán jelenleg PC-re adaptálás alatt álló – program nagy módszertani lehetőséget kínál az oktatási folyamat mindkét résztvevője számára.

1) A t a n u l ó (alkalmazó) s z á m á r a :

Önálló tanulást, begyakorlást és önellenőrzést tesz lehetővé tetszőleges tantárgy, tantárgyrész (lecke) anyagából TESZT-feladatokon keresztül. A tantárgyak külön-külön lemezen (lemezeken) vannak. A tanuló elsősorban ezek közül választhat.

További választási lehetőségek:

– BEMUTATÓ feladatok, vagy a tanuló konkrét tananyagából, esetleg a TANÁR ÁLTAL KÉSZÍTETT feladatok. A bemutató feladatok alapját – a szerzőkkel történő megállapodás esetén – a már jól ismert, módszertanilag kipróbált teszt-kiadványok képezik. (Pl. a középfokú nyelvvizsga teszt-feladatai).

– Idegennyelvi témákban választani lehet, hogy a gép magyarul, vagy idegennyelven kérdezzen.

– A feladatok következhetnek a beírás sorrendjében, vagy véletlenszerűen. Előbbi esetben minden feladat egyszer és csak egyszer jelenik meg a képernyőn, utóbbi esetben egy-egy feladat többször is kiíródhat. Ebből a folyamatból bármely feladat helyes megoldása, vagy legfeljebb három kísérlet után ki lehet lépni, vagy áttérni más lekére, témára. Kilépéskor E R E D M É N Y - tábla jelenik meg az első, illetve a második kísérlet során adott helyes válaszok, továbbá a nem megfelelő válaszok számával. Ezt egyfajta minősítés is követi, különböző elismerő, ill. biztató szavakkal.

– A hiányos mondatok pótlására általában 4 lehetőség közül kell választani vagy az egyetlen helyeset vagy az egyetlen helytelen, az A, B, C, D valamelyikének megnyomásával. A válaszlehetőségek sorrendje a véletlentől függ.

– A feladatokhoz nehézségi fokuknak megfelelő pontok tartoznak. Ha a megoldás első kísérletre helyes, a teljes pontszám jár, ha a második kísérletre, akkor csak a fele. Harmadik próbálkozásra beíródik a helyes válasz a mondat megfelelő helyére, eltérő színnel. Ekkor már nem jár pont, azonban jó tanulási alkalmat biztosít.

2) A t a n á r (teszt-készítő) s z á m á r a :

Ha a tanár, mint „tanuló”, vagy „alkalmazó” szerepet játszik, természetesen mind az igaz rá, amit az 1) pont tartalmaz.

E mellett a program TESZT-feladatok, FELADATLAPOK egyszerű és gyors elkészítéséhez nyújt számára lehetőséget. Ezen belül két választása lehetséges:

- válogatás már meglévő teszt-feladatok közül,
- új feladatok készítése.

A leggyorsabb segítséget az első változat kínálja, különösen az olyan tanárok számára, akiknek – hozzám hasonlóan – havonta 200–300 osztályzatot is kell adniuk. Az eljárás menete:

- = a KÉSZÍT program betöltése (behívása),
- = a Kiírás képernyőre menüpont kiválasztása (1-es bill)

= a nyomtató bekapcsolása (FELADAT-sor készítése esetén)
 = válogatás a feladatok között a plusz (+) billentyűvel, s az alkalmas feladat ki-
 nyomtatása (az N betű megnyomásával).

Ha megvan a kívánt darabszám, mehet is a másolóba a tanulói létszámnak meg-
 felelő igénnyel.

Új feladatok készítésén belül is két változat lehetséges; – új l e c k e (feladat-cso-
 port) készítése,

– meglévő lecke bővítése.

Az eljárás menete szintén a KÉSZIT program behívásával kezdődik, s a kép-
 ernyőn megjelenő módon folytatódik. Az új feladatra vonatkozó kérdések:

= A HELYSET kell kiválasztani (I/N)? Az I vagy N megnyomása után;

= A hiányos mondat első része? Ennek beírása után

= A hiányos mondat befejező része? Ezt követően

= 1. helytelen (helyes) válasz? (beírása)

= 2. helytelen (helyes) válasz? (beírása)

= 3. helytelen (helyes) válasz? (beírása)

= A HELYES (HELYTELEN) válasz? (beírása)

= Maximális pontszám? (beírása)

Ezek után javítási, módosítási lehetőségek kínálkoznak, az új feladatok azonnal
 kipróbálhatók.

Végezetül ide kívánczok, hogy a program megírását 38 éves pedagógusi, s ezen
 belül 24 éves számítástechnikai gyakorlat előzte meg. A végleges kialakításban mind-
 emellett számos kolléga sok hasznos észrevétele is benne van.

Esettanulmány a számítógépes terminológia köréből

SZŐLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS

(Budapesti Műszaki Egyetem)

Az ismertetendő eset a számítástechnikában használt angol file szó útja a magyar
 nyelvbe(n). Ennél persze részint kevesebből, részint többől lesz szó: az alkalmazott
 nyelvészet egyik ágának tekintendő szakmai nyelvművelés helyzetéről és esélyeiről a
 jelenlegi gazdasági és társadalmi körülmények között.

Ha nyelvművelés helyett a korszerű nyelvtervezés kifejezést használtam volna,
 senki sem vonná kétségbe, hogy az az alkalmazott nyelvészet körébe tartozik. Pedig
 a nyelvtervezés is csak akkor lehet eredményes, ha a szorosan vett nyelvelméleteken túl
 a nyelvhasználatra vonatkozó és elismerten az alkalmazott nyelvészet körébe tartozó
 (különféle pragmatikai) elméleteket is figyelembe veszi, tehát alkalmazza. Ezzel nem
 azt akarom állítani, hogy a nyelvművelés tudomány, hanem csak azt, hogy megfelelő
 tudományos háttérrel feltételező, jellegzetesen alkalmazott nyelvészet tevékenység.

A történet főszereplője tehát nem a file szó lesz, hanem mindannyian, magyar be-
 szélők, akik e szót használhatjuk. Természetesen szereplője vagyok én is, de csak mint
 nyelvész, akit szakértőként felkértek egy jellegzetesen alkalmazott nyelvészeti problé-
 ma megoldására, nem pedig mint e szó tényleges használója hiszen egyelőre jószerivel
 azt sem tudom, hogy mit jelent: magához a dologhoz alig értek, legalábbis a számító-

gépet éppen használni nem tudom. A történet persze nem ettől tipikus – sőt azt kell mondanunk, hogy ez a történet egyáltalában nem tipikus, hanem éppen egyediségében lehet tanulságos.

Tekintsük mindjárt a nyelvész helyzetét. Az előbb nem egészen pontosan fogalmaztam, ha azt mondtam, hogy egy gyakorlati probléma megoldását várják tőle. A problémát nem ő fogja megoldani: tőle csak a nyelvészeti szempontokat várják a probléma megoldásához. Ez biztosítja szakértői függetlenségét, jelentősen megnövelve szabadságát az adott probléma keretei között: ti. joga van azt tudományos problémaként szaktudományos eszközökkel megközelíteni, hiszen pontosan ezt várják tőle. Nem csökkenti azonban a döntésben viselt felelősségét: kompetenciájának határait ugyanis neki magának kell megvonnia, s ami talán ennél is lényegesebb: megbízóival elismertetnie.

Azt ugyanis pontosan tudják, néha túlságosan is feltételezik róla, amikor felkérlik, hogy tárgyszerűen, pragmatikusan nézve nem ért a dologhoz, de hogy mihez is ért tulajdonképpen, azt már nem egészen tudják. Ha tehát nem eléggé körültekintő és azt hiszi, hogy a dolgot is használó nyelvhasználó helyébe tudja képzelni magát, vagy ha szakmai hozzá nem értése miatt saját kompetenciája körében sem tud vagy mer eléggé meggyőzően fellépni, akkor a véleményét legjobb esetben is egy laikus véleményének fogják tekinteni, amely az úgymond hozzáértők véleményével szemben nem sokat nyomhat a latban, vagy egy a nyelvhasználat valóságától is elrugaskodott csudabogár akadékoskodásának, amit ezért nem szükséges komolyan figyelembe venni.

Ráadásul e hozzáértők nem is mindig ismerik fel, vagy nem ismerik fel idejekorán, hogy valójában nyelvészeti problémával állnak szemben. Márpedig a nyelvésznek csak akkor van alkalmja némi gyakorlati hatás reményében kifejtteni a véleményét, ha egyáltalában megkérdezzük. A szóban forgó esetben is ez inkább személyes véletlenségen múltott. A feladat egy közismert nemzetközi számítógépes cég termékeinek magyarországi bevezetése és meghonosítása keretében kézikönyveik és programjaik fordítása illetve adaptálása, azaz magyarítása volt. A cég a feladat elvégzésére angolul jól tudó, magyar anyanyelvű mérnököket és mérnökhallgatókat alkalmazott, akik a cég magyarul természetesen nem tudó szakembereivel dolgoztak együtt. A magyar munkatársak egyike, névszerint Varga Gábor, történetesen a műgyetem angol-magyar szakfordító- és tolmácsképzőjének hallgatója, s mint ilyen, nekem tanítványom. Talán ezért sem idegen tőle egy-egy fordítási probléma nyelvészeti megközelítése.

Mindenesetre tény, hogy az ő közvetítésével kértek tőlem szakvéleményt pontosabban először csak tanácsot, majd később egyre részletesebb indoklást is a file fogalmának magyar megjelölésével kapcsolatban.

Feltámadó érdeklődésük valószínűleg annak köszönhető, hogy feladatomat nem úgy fogtam fel, hogy egy csapásra kész megoldási javaslattal kell előállnom, hanem úgy, hogy a számba jövő lehetőségeket minél teljesebben kimerítő alternatívák listájával, valamint a mellettük illetve ellenük szóló explicit érvekkel kell előállnom. Ezeknek az érveknek a súlyozása már nem az én feladatomban, ezek ugyanis elméleti tudományos szempontból egyenrangúak. Mivel azonban felfogásom szerint nemcsak a nyelvi rendszer, hanem a különféle nyelvhasználók szempontjainak számbavétele is az alkalmazott nyelvészet kompetenciájába tartozik, vállalkoztam arra, hogy a lehetséges megoldásokat egymástól független szempontok szerint különféleképpen rangsoroljam.

Ehhez az érveket és ellenérveket (kissé nagyképműven szólva) axiomatikus rendszerbe kellett állítani, azaz megállapítani, hogy melyek azok, amelyek egymásból levezet-

hetők, vagy amelyek burkoltan ellentmondanak egymásnak, mert ellentmondásos premisszára vezethetők vissza. Az érvek és ellenérvek logikai rendszerezése már elméleti probléma, amely a felhasználót csak annyiban érdekelheti, hogy az ő döntése végső soron attól függ, hogy az általunk felajánlott egymástól független premisszák közül melyeket fogadja el és melyeket nem, vagy melyeket tartja lényegesebbnek. Mindazonáltal kézenfekvő, hogy az az értékeesebb megoldás, amelyik számszerűen több premiszának tesz eleget; s ez még bizonyos tudományos objektivitással megállapítható.

Ám a nyelvész helyzete ilyenkor mégis paradox egy kissé, mert nem egészen őrizheti meg tudományos objektivitását, ha valóban olyan megoldást akar ajánlani, amelynek jó esélye van a meghonosodásra. Egy kifejezés sorsát ugyanis a beszélők döntik el intuitív alapon, a nyelvnek ugyanolyan laikus használói, mint akiknek a döntését ő tudományos alapon próbálja befolyásolni. Tehát a paradoxont kiélezve, akkor jár el helyesen, ha meg tudja jósolni a saját döntését; vagy ha tudománya teljes fegyverzetével úgy dönt, ahogy a helyében a naiv beszélő döntene. Persze ennek a paradoxonnak a kiélezésével egyszersmind nagyvonalúan figyelmen kívül hagytuk az egyéni vagy egyedi és a közösségi vagy társadalmi érvényű döntések közötti minőségi különbséget; továbbá e döntések elméleti modellezése és gyakorlati végrehajtása közötti funkcionális különbséget. Pedig hát egyebek között éppen ezeket a különbségeket illusztrálhatja egy ilyen esettanulmány.

A feladat elméleti tartalma tehát tulajdonképpen az volna, hogy a javasolható megoldások várható sorsát modellezzük a magyar nyelvben, amihez nem elég a nyelv rendszerét ismernünk, de a beszélő közösség kollektív döntései nyomán előálló változásait is meg kellene jósolni. Ez azonban gyakorlatilag lehetetlen. Tudományos szempontból ezért nem választhattunk becslétesebb megoldást, mint hogy saját döntésünket nem tekintjük általános érvényűnek és megváltoztathatatatlannak. Azzal azonban tisztában kellett lennünk, hogy bizonyos értelemben visszavonhatatlan, hiszen maga is – remélhetőleg – hatással lesz a beszélők alkalmi döntéseire.

A file jelölésére használandó kifejezés(ek)kel szemben támasztott követelmények rendszerében mindössze két szigorú támpontot találtunk. Az első az, hogy a kiszemelt szónak vagy szavaknak a potenciális magyar vásárlók minél nagyobb többsége számára garantáltan elfogadhatónak kell lennie. És itt külön szeretném kiemelni azt az igényt, hogy nem a legjobb szót kellett megkeresni, ami a magyarításoknál általában mint ideál lebeg előttünk, hanem a legtöbb ember számára minimálisan elfogadható szót kellett találni.

A radikális megoldásokról le kellett mondanunk az üzleti biztonság érdekében. Célszerű volt a gyakorlatban már eddig is használt szóhoz fordulni, ugyanakkor olyat keresni, amely nem exkluzív jellegű abban az értelemben, hogy olyanok számára is könnyen elsajátítható, akik korábban nem használták, még nem is találkoztak vele. Ebből a szempontból talán helyesebb lett volna a már ismert magyarítási kísérletek közül választani, de éppen az eladandó szoftver révén várható sikeres terjedés, továbbterjesztés reményében életbe lépett a másik, a szakmai, az úgy tetszik szakmai lelkiismereti követelmény: hogy a választott kifejezés se grammatikai, se szemantikai, se pragmatikai, azaz gyakorlati nyelvhasználati szempontból ne legyen hibás, azaz ne legyen rendszeridegen, ne legyen félrevezető az alaki motiváción keresztül, és ne legyen célszerűtlen (pl. túl hosszú). Márpedig a már ismert magyar változatokkal szemben sorra-rendre fölmerültek ilyen és –, vagy ilyen vagy olyan kifogások.

Maradt volna tehát a harmadik lehetőség: a minden tekintetben hibátlan, kifogástalan magyaráítás. Föl is merültek ilyen javaslatok, de nyomban el is vetettük őket, ha másért nem, azért, mert – mint ahogy említettem – az ilyen radikális megoldás élesen ellentmondana az első szempontnak, a garantált és minél nagyobb többségre kiterjedő elfogadhatóságnak. A neologizmusoknak ugyanis ezidőszert nem tudjuk megjósolni, még visszamenőleg sem tudjuk megmagyarázni a sorsát.

Az említett két sarokkövetelmény között keresett kompromisszum sugallta végül is a megoldási javaslatot, amely tulajdonképpen nem is lép föl azzal az igénnyel, hogy megoldja a file magyaráztásának kérdését, hanem igyekszik nyitva hagyni az utat a file természetes megmagyarosodásához. Tehát az eredeti helyesírás megtartásával szándékosan idegen szóként megbélyegeztük az angol file szót, és így emeltük át – változtatlanul – a magyar kontextusba. Nem is megoldásról van hát szó tulajdonképpen, hanem éppen azzal a céllal keletkezett döntésről, hogy nyitva hagyja az utat egy kedvező megoldásnak, amelyet tudományos módszerekkel nem tudunk egyértelműen megjósolni.

Nyelvtanulás beszélő számítógéppel (a PAROLERN szerzői rendszer bemutatásával)

KOUTNY ILONA

(ELTE, Általános és Alkalmazott Nyelvészet)

1. Bevezetés

Napjainkban a nyelvoktatás a kommunikatív kompetencia, azaz a tanulók kommunikatív képességeinek (írás, olvasás, hallásértés és beszéd) fejlesztésére koncentrál: ennek érdekében mondatsémákat, párbeszédet, jeleneteket stb. alkalmaz, s nagy súlyt fektet az élő beszédre.

Önkéntelenül is felmerül a kérdés, hogyan tud a néma számítógép nyelvet tanítani, és bekapcsolódni az emberi kommunikációba. Sokan azt vallják, hogy a nyelvtanulásban a számítógép szerepe elsősorban a nyelvtan és a szókincs interaktív és egyéni gyakoroltatásában van. Így a CALL (Computer Asisted Language Learning) általában csak alapot nyújt a tanulók beszédképességéhez, segítve a rutinmunkát, és ezzel időt hagyva a tanárnak a kommunikatív gyakorlatokra (pl. Kecskés 1987).

Mások megpróbálják a mesterséges intelligencia és a természetes nyelvfeldolgozás eredményeit integrálni a CALL-ba. A teljes nyelvi kommunikáció modellálásához a gépi beszédelőállítás és – felismerés megoldása is hozzátartozik. Ezen területek nagy része még nem ért el gyakorlatilag és főleg személyi számítógépeken alkalmazható eredményeket. De a fejlődés iránya ez. Mi is ezen az úton indultunk el, amikor mesterséges beszédre alapoztuk a PAROLERN oktatóprogram-csomagot.

2. Gépi beszéd a nyelvtanulásban

A nyelvtanulás során a diákoknak különböző kiejtésekhez is hozzá kell szokniuk, hogy valóságos élethelyzetekben is megértsék a nyelvet. A számítógéppel előállított beszéd is hozzájárul a hallásértés fejlesztéséhez. Bár a beszéd minősége nem éri el a magnó által rögzített emberi beszédét, de a számítógépes tanulás folyamatába (feladat

bemutatása, segítségnyújtás a megoldásban, ellenőrzés és értékelés, esetleg egyéni eredménytől függő folytatás) integrált szintetikus beszéd hatékonyabban hozzájárul a beszéd tanításához (Koutny, Olaszy, Kisfaludy 1988). Előnye, hogy a beszédanyag könnyen cserélhető, előre nem látható szövegek is kimondhatók (pl. új szótári elemek). Eddig elég kevés esetben történt ilyenfajta alkalmazás (pl. Sherwood 1981).

A beszédnek néhány számítógépes feladatban elsőrendű szerepe van (pl. diktálás, történet elmondása, kérdések); másokban pedig kiegészítő (pl. kiegészítendő, átalakítandó vagy összerakandó szövegek), ahol a jó megoldások mintegy megerősítésként kimondódnak. Továbbá a számítógép beszédben kommunikál a diákkal, ami barátságosabb, mint a szokásos írott szöveg vagy sípszók („Jól van.” „Próbáld meg még egyszer!” stb.).

Oktatóprogramjaink a Budapesti Műszaki Egyetemen és a Nyelvtudományi Intézetben közösen kifejlesztett MULTIVOX beszéd-szintézis rendszerre alapulnak. Egy IBM PC-hez kapcsolható periféria nyelvspecifikus szoftverrel több nyelv automatikus létrehozására alkalmas: magyar, német, eszperantó, olasz, finn, spanyol, holland, arab (a rendszer ismertetését ld. Olaszy 1989).

Az oktatóprogramok PASCAL és C nyelven készülnek.

3. A PAROLERN oktatóprogram-csomag

A fejlesztés alatt álló PAROLERN oktatóprogram-csomag az idegennyelv-tanulásban tipikus feladatokat megvalósító programokból áll. Mivel a programok elkülönülnek a tananyagtól, több nyelv (amelynek a szintézise létezik a MULTIVOX rendszerben) tanulásában felhasználhatók. Egyúttal segítséget nyújthatnak az anyanyelv-oktatásban is (pl. helyesírás gyakorlása, megértést ellenőrző programok).

A programok önállóan is használhatók alkalmasszerűen különböző szövegekkel, ilyenkor kiírják a rendelkezésükre álló anyagok listáját, másrészt egy megtervezett tanulási folyamat részeként is, amikor a számítógép aktivizálja őket meghatározott sorrendben.

A programcsomag menüvezérelt: kiválasztható a tananyag, a lecke és ezen belül a feladat. A leckék összeállítását és tartalmát a tanár maga is könnyen megváltoztathatja, szerzőjévé válhat a tananyagnak. Egy szövegszerkesztő ismeretében a leckékhez tartozó szövegek bevihetőek, illetve módosíthatóak. A beszéd paraméterei (hangmagasság, gyorsaság) a szövegben elhelyezett jelzőkkel változtathatók. A tervező-tanár munkájának megkönnyítése érdekében tanári üzemmódot is tervezünk az egyes programok tananyagának könnyebb beviteléhez.

A PAROLERN nemzetközi használatra készül, így az üzenetek az oktatott célnyelven vannak. Csupán a szótár anyaga kétnyelvű, de ez is könnyen áttehető más nyelvre.

A PAROLERN kezelése a diák számára is könnyű: a menü alapján mehet sorban a gyakorlatokon, de tetszés szerint tovább is léphet. Minden gyakorlat végén (de előbbi kilépés esetén is) értékelés van. Csak az önállóan megoldott feladatot fogadjuk el jónak. Sok hiba esetén figyelmeztet. Funkcióbillentyűkkel vezérelhetők a programok (pl. F1: ismételt kiejtés; F2: segítség). Minden gyakorlatban jelen van a beszéd, ha másképp nem, akkor az üzenetekben.

A programok részben már bemutatásra kerültek (Koutny 1991), így nem térünk ki mindre részletesen.

VORTAR: az egyes leckékhez tartozó szóanyagot kezeli és gyakoroltatja ABC-sorrendben vagy véletlenszerűen. A szavak kimondhatók.

DIKTI: mondatokat diktál és ellenőrzi a helyesírást. Szavanként kérhető segítség.

KOMPLET: Először elhangzik a teljes szöveg, majd megjelenik a képernyőn ki-hagyásokkal (a diák meghatározhatja, minden hányadik szó maradjon ki).

STORI: egy történet elhangzása után a diák kérdéseket kap erre vonatkozóan.

DEMAND: különböző kérdésekre kell válaszolni. Megadható a válaszban szereplő szó alapalakja, amit helyesen be kell írni.

ANSTAT: nyelvtani vagy lexikai helyettesítéseket kér.

TEST: nyelvtani vagy lexikai tudást tesztel.

ANAGR: szóbeli definíciók alapján ki kell találni a választ, melynek összekevert betűi megjelennek a képernyőn.

KONSTRU: mondat összerakását kéri megadott szócsoporthoz (alany, állítmány, tárgy, határozók). Kurzorral ki lehet választani az összeillő elemeket. A program egy táblázat alapján ellenőrzi, hogy a megoldás jó-e. Amennyiben jó, kimondja, ha nem, akkor az oda nem illő kifejezés villog, s újból lehet választani abból a csoportból.

TRANSFORM: alkalmas különböző nyelvtani transzformációk gyakoroltatására: pl. egyes szám – többes szám, jelen idő – múlt idő, cselekvő szerkezet – szenvedő szerkezet, két mondat összekapcsolása egy összetett mondatá:

A ruhát megvettem. A ruha nagyon tetszik neked.

A ruhát, amely nagyon tetszik neked, megvettem.

A gyakorlat elején példa áll, a jó megoldást pedig kiejtés kíséri.

FINU: egy rövid történetet (viccet vagy anekdotát) mond el, a diáknak pedig ki kell találnia a végét. A találgatást betűk beírásával végezheti, amennyiben valamelyik talált, bekerül a megfelelő helyre. Válaszként nevetés hangzik fel. Ha túl sok a próbálgatás, a rendszer válasza: na végre!

A feladatok megoldásában rövid válaszokat kérünk, hisz ez felel meg a kommunikációs helyzeteknek is, de több esetben a rendszer maga elismétli szóban a teljes választ, pl. a STORI programnál, hogy a teljes mondat szerkezet is rögzüljön. A kurzorral történő kiválasztás ugyan egyszerűbb a diáknak, de véleményünk szerint hasznosabb, ha saját maga írja be a választ. Rendszerint a programjaink lehetőséget adnak több különböző válasz elfogadására. Megpróbálunk bizonyos magyar főnévi alakokat automatikusan létrehozni.

4. Tananyag a PAROLERN-hez

A fenti programok segítségével összeállított tananyag nem önálló tanulásra van szánva, bár tankönyv használatával erre is alkalmas, hanem a tanórát követő gyakorlásra. A kiejtési modellt feltétlenül emberi hang szolgáltatassa. Az egyes tananyagok kidolgozását lehet egy konkrét tankönyvre alapozni, de nem szükséges.

Összefüggő tananyag esetében egy-egy egység – lecke kialakításában feltétlenül fel kell használni a VORTAR programot a lecke szóanyagának bemutatásához. Az olvasmány szerepét a DIKTI, STORI vagy KOMPLET programok által feldolgozott szöveg szolgáltatja. Gyakorlásra érdemes a DEMAND, KONSTRU, ANSTAT, TRANSFORM programokat alkalmazni, ellenőrzésre pedig a TEST-et, melynek létezik mind többválasztós, mind kiegészítendő formája. Játékos formában gyakoroltat az ANAGRAM és a FINU. Egy-egy egység célszerűen 5–8 feladatot tartalmaz.

Elsőként a rendszert az eszperantó tananyagon próbáljuk ki. Az elkészült programokat a megfelelő szövegekkel az ELTE eszperantó szakának óráin teszteljük. A kezdő eszperantó tananyag nem kapcsolódik egyetlen tankönyvhöz sem, de nyelvtana

és szókincse alapján alkalmas kezdő szinten gyakorlásra más keretek között is. Az első 10 egymásra épülő egység kb. egy szemeszter anyagát öleli fel.

PAROLERN

Parolanta instruprogrampakajo por lerni Esperanton

Directory of C: \CALL*.MTR

ESP.MTR DEU.MTR HUNG.MTR

1-a leciono

2-a leciono

3-a

4-a aceto en vendejo

5-a anagramo de fruktoj

6-a ili vojagas per auto

7-a datoj, festoj

8-a testo pri -aj, -il, -et, -eg

9-a anekdoto

10-a

A magyar mint idegen nyelv oktatása egyre nagyobb szerepet kap napjainkban. Az összeállított gyakorló anyag önmagában nem elegendő a magyar megtanulásához, szükséges valamilyen tankönyv használata, mely a viszonylag bonyolult magyar nyelvtant megmagyarázza. A tananyag összeállítását Kozma Gábor (ELTE) végzi.

Szövegfeldolgozás a közgazdaságtudományi irodalomban

BIRÓ JÚLIA

(MTA, Budapest)

Az utóbbi idők szakirodalmi informatikai anyagát átnézve sajnálattal kellett megállapítanom, hogy a szakértő adatbázisok és a teljes szövegű adatbázisok ismertetése túl, a nyelvi feldolgozás problémáival alig foglalkoznak magyar kutatók. A szövegfeldolgozás információsűrítés, tömörítés céljából pedig sok izgalmas kérdést rejt magában.

A nagykönyvtárakban létrejövő bibliográfiai adatbázisok információkereső nyelveit és a dokumentumfeltárás hagyományos analitikus-szintetikus módszereit egyre kifinomultabb nyelvészeti és keresési eljárások jellemzik

A gyakorlati igény oldaláról közelítettem a kérdéshez : mit és hogyan lehetne tenni a referatív adatbázisok nyelvi eszközrendszerének kidolgozásához? Mivel a hazai kutatás fellelvárai ezen a speciális könyvtári-informatikai területen még nem alakultak ki, ezért elfogadtam szentpétervári kutatógárda meghívását.

A kutatógárda maga a szentpétervári Kulturális Intézet informatikai kutatásokkal foglalkozó szektorában működött, ahol a már jónéhány éve folyó elméleti kutatásoknak kezdtek látszani az első eredményei. Több kísérleti munka és disszertáció tanú-

sította a szövegfeldolgozási módszerek alkalmazását műszaki és természettudományi cikkek alapján. Szoros együttműködésben Moszkvával, a gépi kivonatolás kutatási téma megrendelője és fő gyakorlati hasznosítója az Informelektro, vagyis az Elektronikai Információs Központ volt, amely a számítógépes kísérleteimnek is műhelyeül szolgált.

A számítógépes szövegfeldolgozás oroszországi tendenciáit vizsgálva a következő fejlődési szakaszokat figyelhetjük meg. A 70-es évek elejétől a moszkvai és szentpétervári (leningrádi) egyetemeken, pedagógiai főiskolákon és akadémiai intézetekben többirányú elméleti kutatások indultak be a természetes nyelvű szövegelemzés terén. Az évtized végére már a komplex megközelítés a jellemző, amikor is a szövegelemzés összekapcsolódott annak funkcionális felhasználásával a másodlagos információtermelés szférájában. Azaz a dokumentum analitikus-szintetikus feldolgozási termékeként létrejövő annotációk, szemlék, referátumok, tömörítvények stb. műfaji sajátosságait, készítésük intellektuális folyamatait képezik le a számítógépes formalizálás szemszögéből.

A manuális modellező kísérletek szakaszában a 80-as évek derekán a gépi működést szimuláló formalizált kivonatok ún. kvázireferátumok készülnek főleg statisztikai módszerekkel. Az aránylag kis mintájú anyagokon (60–100-as nagyságrendű cikkeken) vizsgált módszerek lassanként „kitermelik” azokat az általánosítható megoldásokat illetve algoritmusokat, amelyek egyre nagyobb mennyiségre és egyre szélesebb területre alkalmazhatók.

A hagyományos referátumkészítés fő bázisaként alapul vett VINITI-féle referáló folyóiratokkal összevetett ún. algoritmikus referátumok szakmai megítélése egyre kedvezőbb, de az utószerkesztés folyamatáról jelenlegi ismereteim szerint egyik sem mondhat le.

A gépesítés számára szükséges formalizált struktúra kialakítása két fő irányból származtatható: egyrészt a tudományos műszaki szövegek részletes szintaktikai-szemantikai valamint stilisztikai vizsgálatából. Másrészt a referálás és annotálás módszertani útmutatói, sematikus logikai vázai adták meg azokat a gondolati egységeket, melyek lexikális bázisaként már nem a szakterminológia, hanem az általános tudományos nyelv kiválasztott és szótárba szedhető készlete szolgált.

Az említett kvázireferátumkészítés különállóan és együttesen is alkalmazott módszerei közül a következőket különböztethetjük meg:

1. statisztikai – a szöveg lexikális elemeinek gyakorisági számításain alapuló prioritások meghatározása,
2. pozicionált – a szövegrészek lokalizálása a cím szavai szerint vagy más fontosnak ítélt szövegstruktúra pozicionálása,
3. nyelvészeti – a szöveg belső szerkezetét tükröző szószervezetek szintaktikai-szemantikai vizsgálatán alapuló megoldások.

És végül a pragmatikus megközelítést megtestesítő módszer, amely elsősorban a dokumentumszöveg jól körülhatárolható jellegéből kiindulva a felsorolt megoldásokat komplexen kezeli.

A dokumentumszövegek formai-tartalmi elemzésén alapul a szövegkivonatolás általam is követett módszere, melynek elméleti megalapozói Bljumenau Ju., Gendina N.I., Leonov V.P. nevével fémjelzett oktató-kutatógárda. A moszkvai intézet neves szakemberei: Lahuti D.G., Dobronravov I.Sz. a közös kísérleti munka irányítói.

A szöveg gondolati egysége információs céllal való feldolgozásában 11 tartalmi aspektust emeltek ki: a probléma felvetése; megnevezése; célirányultsága; a megoldás ismert változata; a megoldás ismert változatának értékelése; a döntés ajánlott változata;

a döntés ajánlott változatának sajátossága; a javasolt döntési-megoldási variáció értékelése; javaslatok; eredmények; következtetések; alkalmazási terület.

Elemzéseimben én is abból a feltevésből indultam ki, hogy ezen aspektusokhoz a dokumentum szövegéből az aspektusok tartalmának megfelelő szövegrészek rendelkezhetők. Az egymáshoz rendelés eszközét maga a természetes nyelv lexikája adta. Bár a tudományos nyelvi lexika tipizálásában eltérő meghatározásokkal és csoportosításokkal találkozunk, jelen esetben az általános lexikát a tudományos publikáció állandósult és azonos, főleg funkcióbeli irányultsággal bíró lexikai egységeinek (szavak, szó szerkezetek) tekintem.

Az orosz szakirodalomban az e körből kiválasztott lexikát markereknek (jelölőszó), indikátoroknak (utalószó) és konnektoroknak (kötőszó), együttesen pedig ún. szóklisék szótárának nevezik. Ez az univerzális eszközként szolgáló szótár összesen 2000 lexikai egységből áll, melyben a szóösszetételek aránya nagyobb (1600). A szótár alkalmazására az elektrotechnika, informatika, kémia szakterületein került sor, a 80-as évek második felében már kísérleti üzemeltetésű rendszerré fejlődve.

A számítógépes megvalósítás az „Extract” nevű programrendszerrel az Inform-elektro „Skobki” (zárójelek) című programcsomagjára épült. A programcsomag három egymást követő modulból áll: az Extract I. fokozat tartalmazza az elemző programot, amely a szöveghez mutatót készít, ebben a szótár markereihez – a referátum-kivonatba kerülő kiválasztott markerekhez – hozzárendeli a primer szöveg megfelelő számozású mondatait. Az egymáshoz rendelés alapja a már említett 11 aspektus közül az, amelyet előre preferálunk, és aminek a megfelelő markereiből az adott szövegben jelen van. Ehhez kapcsolódik a döntési program, amely mintegy átvizsgálja és értékeli a mondatokat a szövegmutató kiinduló információjaként szolgálva.

Az Extract II. keretében működik a formázóprogram, amely az összes kiválasztott mondatot a megadott szempontok szerint és a számítógépes eszközökön megjeleníti gépi referátum-kivonat formájában.

Kísérletemben a programfejlesztés 1990 elejére kifejlesztett változatát próbáltam ki. Továbbfejlesztve az addigi technológiai sort, optikai leolvasással történt a szövegbevitel.

A munka érdemi feladatát azonban az univerzális alkalmazásra kikiáltott algoritmus társadalomtudományi szöveggörnyezetben való vizsgálata, módosítási kritériumainak megállapítása, és az elemzés adataival való alátámasztása jelentette, új szempontok és módszerek révén. Az alkalmazási terület vonatkozásában pedig funkcionális jelentőséggel bír, hogy ezt a kivonatolási módszert hagyományos referátumszövegekre is kiterjesztettem.

Az átlagosan 10–12 oldal terjedelmű közgazdaságtudományi szakcikkből kb. 20-at elemeztem különböző szempontok szerint. Az átlagosan 5–6 oldalas referátumokból egy tucatot tettem vizsgálat tárgyává. Összevetve a a korábban elemzett műszaki cikkek terjedelmével megállapítottam, hogy ennek a mennyiségnek 60 műszaki cikk terjedelme felel meg.

A kb. háromszorosra tehető terjedelmet különbségek jól kimutathatóan további szerkezeti problémákat jelentettek. Bár a cikkek kétharmadát azonos folyóiratból, a közgazdasági tematikában magfolyóiratnak számító „Voproszű Ékonomiki”-elméleti jellegű cikkanyagából választottam a szerkezeti eltérések a viszonylag homogén anyagban is jelentkeztek.

A szöveg kvantitatív jellegű vizsgálatában a mondat mint a legkisebb szerkezeti egység szerepelt. Bibliometriai elemzés módszereivel mutattam ki a közgazdaságtudományi cikkekben található hivatkozások, szövegekőzi utalások (eponímák) gyakoriságát és jellegzetességeit.

Az elektrotechnikai szövegekre alkalmazott algoritmus szerinti kivonatolás az általam vizsgált anyagon kb. 50%-os eredménnyel járt – ami az ilyen jellegű kutatásoknál a 30–60%-os arányok között – jó eredménynek értékelhető. Ebből 13 % volt a kivonatolásra alkalmatlannak minősítve, ahol a megadott aspektusok szerinti markerek nem fordultak elő. A vázolt algoritmikus kivonatolás eredményeként többségben 7–8 mondatos kvázireferátumot kaptam. A választási formula három fő aspektusa a Következtetés; Javaslatok; és a javasolt döntési változat aspektusaihoz rendelt 34 marker nem volt elegendő a cikkek informatív kivonatolására.

Az általam módosított és javasolt algoritmusban (választási formulában) az aspektusok számát háromról hétre növeltem (Problémafelvetés; Célrányultság; az Ismert javaslat értékelése; az Előzetes döntési javaslat és annak értékelése) megnevezésű szempontokat beépítettem a prioritásokat felölelő formulába, valamint az utalósók (indikátorok) köréből is bekerült két marker. Az összes markerek száma viszont 34-ről 20-ra csökkent. Mindezt a tartalmi-szemantikai vizsgálódásaim és statisztikai adataim tették indokolttá.

A markerek illusztrálásaként felsorolnék néhányat az újonnan beiktatott lexikai szócikkekéből:

A problémafelvetés aspektusa	M7 figyelem	– felhívni – fordítani
Célrányultság markerei:	Cél	sz.feladat kitűzve probléma van, felmerül
Értékelés markerei:	Hiányosság	sz. megbízhatatlan nem termelékeny nem hatékony
	M42 Megengedni	sz. elérni, kimutatni kidolgozni stb.

Megállapítást nyert hogy az ún. szóklisék szótára a közgazdaságtudományi szövegek esetében átdolgozásra szorul, mivel ugyanazon lexikai egységek szemantikailag eltérhetnek, pontosításra szorul a szinonimák köre is az egyes lexikai egységeken belül. Így tehát univerzális nyelvi eszköznek ugyan nem kiáltható ki, de kiindulási bázisként jól funkcionálhat bármely tudományterületen.

A részletekbe való bocsátkozás nélkül tennék említést a kísérleti munka többi fázisáról:

- az automatizált eljárás teljes ciklusába a kísérleti anyag kisebb hányada (5 cikk) került be. Az anyagválogatást a nyomdai minőség nagyban befolyásolta.

- a hagyományos referátumszövegeken elvégzett algoritmikus kivonatolás jóval pozitívabb eredményei lehetővé teszik a korábbi referáló-folyóiratok gépi feldolgozását. A formalizált kivonatolás – az egységesebb szerkesztési elveknek köszönhetően is – már 70 %-os eredményt produkált.

– az eredmények értékelését közgazdász-dokumentalista párosítású szakemberek végezték. Értékelési módszerük az eredeti szöveg és a kapott kivonatok tartalmi szempontjainak összevetése.

– a munka perspektivikus alkalmazását kutatva megvizsgáltam a magyar nyelvi adaptáció lehetőségeit. Ennek keretében hasonló módszerekkel tanulmányoztam a „Közgazdasági Szemle” folyóiratot. Elkészítettem a javasolt algoritmus és a teljes szótár magyar változatát.

Előadásomnak szűken vett célja a szövegkivonatolás – a közgazdasági cikkek informatív tömörítésére irányuló perspektivikus módszer ismertetése de meg kell említenem, hogy az információs technológiák mind nagyobb mértékű könyvtári alkalmazásával valószínűsíthetően bővülnek a különböző adatbázisok együttes alkalmazásai.

A bibliográfiai, faktográfiai és tudásbázisokhoz kapcsolódhatnak az értékes szakmai anyagot röviden és informatívan a megadott szempontok alapján felálló referatív adatbázisok, melyek „kulcsként” szolgálhatnak a teljes szövegű adatbázisokhoz. Az információszolgáltatás menetében így a kereső a fokozatos tartalmi feltárásnak köszönhetően nagyobb biztonsággal juthat el a releváns szakirodalomhoz.

Elméleti vonatkozásban ez a vizsgálódás a módszertani kutatásokon túl igényes szemantikai, terminológiai kutatásokhoz szolgáltat újabb adalékokat.

Ilyen jellegű kutatások jelenleg több helyen folynak. A VINITI (Tudományos Műszaki Információs Intézet) kutatásai Belogonov professzor irányításával szógyakorisági szótárak és más számítógépes nyelvészeti megoldások születnek. Készül az orosz nyelvi adatbázis, melynek résztvevői évente konferenciájukon számolnak be. De említhetném a mélyebb szemantikai vizsgálódásokat meghatározott tematikán – az orosz-amerikai kapcsolatok szöveges adatbázisában – végző Leonteva N.N. érdekes kutatásait. Jó lenne, ha a kapcsolatok újjáélednének és megteremtődnének a feltételek a hazai és a nemzetközi együttműködésre a vírushordozó témakutatók felélesztésére.

Számítógépes nyelvi algoritmusok

BÁRDOS ANNA

(Kossuth Lajos Tudományegyetem)

I. Az algoritmus

A legáltalánosabb definíció szerint az algoritmus bármiféle szabatosan előírt eljárás modellje. Leggyakrabban elemi műveletek meghatározott sorrendben végrehajtandó pontos, közérthető előírását értjük rajta, mely hasonló feladatok egy meghatározott körének megoldására alkalmas.

Az algoritmikus módszer jellemzői:

- tömegesség; több azonos jellegű feladat megoldására szolgál;
- a lépések sorrendje meghatározott bármely használó számára;
- véges számú lépés után véget ér az eljárás és valamilyen eredményt produkál.

II. Nyelvi algoritmus

Az algoritmus fogalma a nyelvészetben is megtartja a matematikai algoritmus-fogalom legfontosabb sajátosságait. Egy feladat megoldásának folyamatában azonban mindig megkülönböztethető:

– maga az *előírás*, mely meghatározott szabályokból áll és a kiinduló adatok át-
alakítására szolgál,

– valamilyen *végrehajtórendszer* (ember vagy gép), amelyhez ezek a parancsok
címeztek és amely ezeket végrehajtja,

– a kiinduló adatok, a *vizsgálat tárgya*, amelyre irányulnak ezek a műveletek.

Az algoritmizáció nyelvészeti alkalmazásánál tehát figyelembe kell venni a kö-
vetkezőket:

1. A nyelvi, nyelvészeti anyagot – hogy egyetlen módszerrel feldolgozható legyen
– szigorúan körül kell határolni. A nyelvi, nyelvészeti algoritmusok *csak standard
nyelvi jelenségekre* használhatók. A kivételek – a nevük is mutatja – egyedi esetek, így a
tömeges feladat megoldására szolgáló algoritmizációt nem lehet velük kapcsolatban al-
kalmazni.

2. A nyelvi anyagot a megadott feladatnak megfelelően *csoportosítani, elemezni*
kell.

3. Ennek során meg kell adni a differenciáló jellemzőket, majd az anyagot *műve-
letekre és logikai feltételekre* kell bontani.

4. Előzetes *statisztikai próbát* kell végezni, s ellenőrizni, hogy az előzetesen felállí-
tott modell működik-e.

5. Az előzetes kísérletek során kapott eredményekre támaszkodva lehet a *nyelvi
algoritmust összeállítani*. Ez morfológiai vagy szintaktikai szabályok összessége, melyek
egyértelműen meghatározzák az elemzett egységeket és alkalmazásuknak megvan a szi-
gorú egymásutánisága.

6. Végül a kész algoritmust alkalmazhatjuk a teljes nyelvi anyagra.

Nézzük meg az elmondottakat egy konkrét példán, az oroszban az ige múlt idő
hímnemű alakjának képzésekor:

Egy képzési szabályt – az ember mint végrehajtórendszer számára összeállított al-
goritmikus leírást – találhatunk Pete István *Az orosz nyelv morfológiája* c. könyvében.
(Az orosz nyelvű szabályt az alábbiakban magyarul ismertetjük.)

Ebben:

1. Az általános képzést adja meg:

a főnévi igenév töve + л képző.

2. Kivételek:

a/ А -сти, -сть végű igéknél, ha a fő e-re végződik, e→o hangváltozás megy
végbe; вести - вёл

DE! ez alól is van kivétel: сестъ → сел

b/ Nincs -л képző a hímnemű alakoknál, ha a főnévi igenév -чь- v. -ереть-re vég-
ződik, a legtöbb -нуть-ra végződő igénél, a -з-, -с- tövűeknél, valamint a
грести, скрести, ошибиться, ушибиться, igéknél.

Pl.: печь – пёк

мочь – мог

умереть – умер

стереть – стёр

c/ А -нуть-ra végződők közül az igekötő nélküli befejezett igék és néhány folya-
matos ige (ha nem melléknévből képzettek) megőrzik a -ну-т a múlt idő ké-
pzésekor: крикнуть → крикнул

d/ Az илти múlt ideje шёл.

A fenti képzésleíráson megfigyelhetjük, hogy az algoritmus alkalmazását lehetővé tevő néhány feltételnek már megfelel. A standard és nem standard képzés el van különítve (1. ill. 2. pont), a csoportosítás is megvan az igék töve – ill. néhol végződése – alapján: -ну-, -з-, -с- tövűek, -сть, -сти, -есть-re végződők.

Pontosítás és az algoritmikus ágak elkülönítése után tehát a fent leírt szabályt az ember – mint végrehajtórendszer – számára könnyen algoritmikus alakra hozhatnánk, hiszen az ember (nyelvész) számára érthető elemi műveletek vannak megadva.

III. Számítógépes nyelvi algoritmus

Az újabb problémák akkor merülnek fel, amikor ezt az algoritmust számítógéppel szeretnénk végrehajtatni.

Hogyan adjuk meg a gépnek a nyelvre vonatkozó adatokat, információkat, utasításokat, hogy a gép meg is értsen és végre tudja hajtani a feladatot? A természetes nyelvet egy puszta forma (még hozzá a legegyszerűbb bináris forma) alapján működő számítógép számára érthető alakban kell megfogalmazni. Ennek során különböző korlátokba ütközünk:

1. A gép egyelőre csak karaktervizsgálatokat tud végezni, így a hangzó alakok képzése nem jöhet szóba (sem a betűre, sem a hangsúlyra nem lehetünk tekintettel).

2. Ha azt a nyelvi problémát, amellyel foglalkozunk, csak olyan legegyszerűbb szabályokra vagy utasításokra tudjuk bontani, amelynek formalizálása gépi szinten nem oldható meg, a program interaktívvá válik, igénybe veszi a felhasználó segítségét, vagyis az ember nyelvi kompetenciájára támaszkodva folytatódik a program végrehajtása.

Ezek után nézzünk egy lehetséges megoldást a gépi képzésre.

1. A program elején a kivételeket különítjük el.

2. Az идти és igekötős változatai (а -йти végűek) igekötő-vizsgálat útján kerülnek egy külön képzési ágra. Ha az utolsó három karakter -йти és а maradék karaktercsoport (az igekötő) а memóriában megadott igekötők valamelyikével megegyezik, akkor a gép az azonosított igekötőt а шел elé ragasztva kiírja a megfelelő alakot:

взойти → взо|йти → взо + шел → взо шел

3. А -з- tövűek az utolsó két karakter (főnévi igenév képző) levágásával képzik a múlt idejű alakot: полз|ти → полз

4. А -сти végűek, ha valódi -с- tövűek (vagyis а jelen/egyszerű jövő idejű ragozásnál is megmarad az -с-), akkor -л képző nélkül, egyébként -л képzővel alkotják a múlt idő hímnemű alakot.

спасти → спасу → спас

вести → веду → вел

Ezt а feltételt sajnos karaktervizsgálattal nem lehet eldönteni, а formai különbség csak а ragozás során jelentkezik. А gép azt magától nem tudja kitalálni, képezni, így ezt а pótinformációt (а jelen/egyszerű jövő E/1 alakot kérdezi) а felhasználótól kéri а gép. А kapott segítségnek megfelelően folytatja а képzést.

5. Hasonlóan kell eljárni а -чь végű főnévi igeneveknél is. Itt а valódi főnév lévén kíváncsiak (amely а múlt idő hímnemű alak végén is megjelenik), аз E/1-ből képzі а gép а múlt idejű formát аз utolsó karakter levágásával:

печь → пеку → пек

мочь → могу → мог

А főnév vonatkozó információt itt is interaktív úton kapja а gép.

6. Az -ере- tövűeknél a gép az utolsó karakter levágásával képez:

запереть → запер|еть → запер

7. Az ошибиться, ушибиться, igék szintén az utolsó három karakter levágásával kapják a helyes alakot:

ошибить → ошиб|ить → ошиб

8. A -ся posztfixum csak annyiban befolyásolja a fent említett képzéseket, hogy a gép a program elején ellenőrzi, van-e az ige végén -ся vagy -сь, s ha igen, a végén a képzett alakhoz ragasztja a -ся-t.

9. A legtöbb problémát a -нуть végűek okozták. Sajnos az előző fejezetben megadott elkülönítési szabályokat nem tudtuk formalizálni. Így a -нуть végű igéket két csoportba osztottuk. A memóriában felsoroltuk azokat, amelyek megőrzik a -ну-t a múlt idejű alakokban. A gép hasonlításal választja ketté a képzési ágakat:

изчезнуть → изчез

крикнуть → крикнул

10. Ha az ige az előző 9 alpont egyik képzési ágára sem jutott, akkor a szabályos képzéshez tartozik. A főnévi igenév végződését levágva magánhangzót jelöl az utolsó karakter. Ehhez az -л képzőt illesztve kapjuk a múlt idő hímnemű alakot:

читать → чита|ть → чита + л → читал

смотреть → смотре|ть → смотре + л → смотрел

Végezetül hasonlítsuk össze az ember számára megadott képzési szabályt és a gép számára készült programot.

1. Mindkettő ugyanazon nyelvi anyaggal dolgozik: az orosz ige múlt idő hímnemű alakját képzí.

2. Mindkettő algoritmikus leírás. A könyvi szabályon is megfigyelhetők az algoritmusfogalom legfontosabb sajátosságai: a tömegesség, hiszen az adott képzésen belül minden képezhető formát megad; a képzés folyamán a lépéseknek meghatározott sorrendje van; s a végén megkapjuk a keresett alakot, tehát a folyamat eredményes volt.

A gépi képzés esetében az algoritmizáció a programozás előfeltétele.

3. A bináriság, mint sajátosság csak a gépi képzésre jellemző. Míg a gépi algoritmus egy ponton csak kétfelé ágazhat, addig a szabály egyszerre több kivételt is felsorolhat (II. fejezet 2/b).

4. A képzés során mindkét végrehajtórendszer számára meg kell találni azokat az utasításokat, amelyek számukra elemiek, s melyeket minden nehézség nélkül végre tudnak hajtani.

5. Az előző ponthoz kapcsolódva kell megjegyezni, hogy míg az ember számára nyelvészeti utasítások is megadhatók, addig a számítógép egyelőre csak karaktervizsgálatot tud végezni. Így a nyelvi, nyelvészeti feltételeket formalizálni kell ahhoz, hogy a gép számára releváns információt jelentsenek.

6. Ha egy nyelvi feltételt, utasítást nem sikerül a gép számára végrehajthatóan formalizálni, a nyelvi program a futás során interaktívvá válik, s a segítségnek megfelelően működik tovább.

A jövő feladata, a programfejlesztés iránya tehát: a kivételek beillesztése az algoritmusba, az interaktivitás csökkentése, a két végrehajtórendszer (ember és gép) közelebb hozása. Ehhez azonban a tárgyi feltételek (a számítógép lehetőségeinek kiterjesztése) fejlesztése is szükséges.

Az összetett főnevek szerkezeti kérdéséhez (A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára alapján)

LACZIK MÁRIA

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék)

Hézagpótló munkát jelentetett meg 1989-ben az Akadémiai Kiadó A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára (1965–1977) címmel, ám e kiadvány nagy jelentősége ellenére sem tudta betölteni azt az űrt, amit e szótártípus hiánya okoz a magyar nyelvészetben (l. Benkő 1991, 361–5). Minden bizonnyal teljesebb képünk lesz nyelvhasználatunkról, ha az eredeti tervek szerint a szépprózán kívül napvilágot lát a másik három műfaj, a dráma, a sajtó és a tömegkommunikáció, valamint a tudományos ismeretterjesztő szövegek nyelvhasználatát feldolgozó hasonló szempontú összeállítás is (l. Füredi 1986, 190–8).

Vizsgálódásunk alapjául a továbbiakban az a leggyakoribb 3.410 szótári címszó vagy – ahogy a szerkesztők nevezik „egy kompromisszum eredménye”-ként (Füredi 1989, XXI) létrejött fogalommal – szuperlexéma szolgál, amely csupán töredékét jelenti a kiindulási korpuszból levonható összes lexémának (33.169 db). A szépprózában a szófajok gyakorisági listáján nagy fölénnyel a főnév vezet (111.028 abszolút gyakorisági számértékkel, ami 21.86%-ot jelent a mintavétel 500 ezres számához – az adatok Füredi Mihály cikkéből (1986) származnak). Szófaji megoszlásban a „tartalmas szó” (Benkő 1991, 364) vezetnek az abszolút gyakoriságú formaszókkal szemben.

Kapott adataink lényegesen eltérnek a feldolgozott szépprózai anyag egészét jellemző százalékos mutatóktól. A szuperlexémák 34.22%-át (1.167 szó) főnevek alkotják, s ezek 9,08%-a (106) legalább két főből áll.

G. K. Zipf-nek abból a tételéből, „...hogya minél nagyobb a szó gyakorisága, annál rövidebb a szó” (Benkő 1991, 364), egyértelműen következik, hogy a többtagú, az összetett szavak gyakorisági indexe a szóhosszúság növekedésének arányában csökken. Vizsgált korpuszunkban két tagból álló összetételnél hosszabb, többszörösen összetett főnév nem található.

A szóösszetétel fogalmánál abból a klasszikus meghatározásból indultunk ki, amely önálló jelentésű, használatú tagokat illeszt össze (l. MMNy 1982, 151–65; MMNyR I. 1970, 421–55). Elbírálásunknál a Szóvégmutato szótár megállapításait fogadtuk el mérvadónak. Ezzel ellentmondó felfogást találunk Benedek Nándornál (1984, 477–88), amely értelmezés nem veszi összetettnek azokat a szavakat, amelyek egyik eleme már nem él a magyar nyelvben (tegnap, holnap). Benedek hasznoló jellegű vizsgálata strukturális alapról indult ki, s azt elemezte: „... milyen szófaj-kategóriák az összetett szók komponensei...” (1984, 479). Szerkezetüket tekintve az alábbi csoportok különíthetők el a korpusz főnévi összetételeiben:

1. *főnév + főnév* (61 szócikk) – mindegyike jelöletlen összetétel: korszak, lépcsőház, őrnagy, ruhatár
2. *melléknév + főnév* (25 főnév) – jókedv, fiatalasszony
3. *igei elem + főnév* (3 lexéma) – raktár, nyugágy
4. *foly.mell.igenév + főnév* (6 szó) – mutatóujj, repülőgép, íróasztal, fürdőszoba, jegyzőkönyv, vőlegény
5. *főnév + foly.mell.igenév* – újságíró

6. *névmás* + *főnév* – magatartás

7. *számnév* + *főnév* – másodperc. Az összetétel előtagja a *más* névmásból számnévképzővel kialakított származékszó.

8. *főnév* + *névutó* – délután

9. *határozószó* + *főnév* – jelenlét

10. Az összetételek „... előtagja az összetett szóban lévő alakjában vagy jelentésében önálló szóként nem él, és így szófajilag – noha leginkább melléknévi jellegű – pontosan nem határozható meg” (Lőrinczy 1960, 66). Idetartoznak az *al-*, *köz-*, *kül-*, *mű-*, *szak-* előtagokkal alkotott főnevek: *alezredes*, *központ*, *műhely*, *szakember*. Közülük az *al-*, *kül-*, nem él önálló szóként, míg a többi igen, de mint főnév, más jelentéssel.

Erdemes kicsit elidőzni az egyes alcsoportoknál a történeti-etimológiai szótár adataira támaszkodva. A 'vőlegény' szavunk (4. csop.) előtagjának eredete vitatott. Ha elfogadjuk igei eredetét, úgy 'vevő legény'-ként értelmezzük (a 'vesz' ige mell. igeneve), de a régiségben kimutatható a szó 'vőlegény' jelentése, ahol is a szó két főnév tautologikus összetétele. A harmadik csoport összetételeiben valamennyi előtag igei eredetre vagy arra is visszavezethető. A 'nyugdíj, nyugágy' szavaknál a melléknévi értékű *nyug-* előtag a 'nyugszik' igéből kikövetkeztetett alapszó. 'Nyugalmat biztosító' jelentésben a nyelvújítás tette használatossá az összetételekben. Mint ahogy a 'raktár' szavunk igei előtagját is. Az összetétel utótagja, a *tár* főnév is csak összetételekben él, a nyelvújítás óta igen produktívan.

A második csoport összetételeinek legtöbbje két, ma is önállóan használt szóra bontható. Nem élnek, de nem is igen éltek azonban önállóan az *egyen-*, a *fő-*, *holt-*, *karos-* szavak, összetételein melléknévi előtagjai. Az *egyen-* (-ruha, -súly szavunkban) egy nyelvújítási elvonás eredménye, amely az egyenlő – egyenes melléknévre vezethető vissza, amely megállapítás ugyanakkor nem vonatkoztatható minden esetre. A *fő-* előtagú összetételekben (-*orvos*, -*hadnagy*, -*város*, -*mérnök*) a *fő* melléknév a *fej* főnév jelzői használatával alakult ki (vö.: *vő* – *vej*). Igéből, a *hal* igéből eredeztethető a *holt-* melléknév a 'holttest' szavunkban (vö.: *való* – *volt*). Szólásokban önálló használattal is előfordul, – *Se eleven se holt* – de főleg összetételekben használjuk. Bár vitatott a szófaji hovatartozása a 'karosszék' szó előtagjának, de mindkét esetben (*kar* szóból képzett alak vagy a *kórus* népetimológiás változata) főnévi alpra vezethető vissza. Az eredeti szófaji hovatartozás mára mindhárom szóban elhomályosult. Arányait tekintve legkevesebb kérdést a két főnévből keletkezett összetételek szerkezeti megítélése vet fel. Példaanyag alapján néhány észrevétel, érdekesség azonban mindenképp idekívánczozik.

Közismert a *vásárnap* szónak, a heti ünnepnappal, a vásárral mint munkaszüneti nappal való kapcsolata, egyes szavak idegen eredete, mint a *kilométer*, *autóbusz*.

Mára a köznyelvi értelmezésben teljesen elhomályosult a 'férfi ~ férfiú' szavak összetett volta (férf + fiú ~ fi), mint ahogy az 'őrnagy, hadnagy, főhadnagy' összetételeinkben a -*nagy* szó 'vezető ember' jelentése is.

Az 'étterem, étvágy' összetételek előtagja, mint számos egyéb, korpuszunkban nem szereplő *ét-* előtagú szóban is elvonás eredménye, mely visszavezethető az *étel* főnévre, de lehet akár az *evés* szó felelevenítése is. Idegen szó – *appetitus* – kiszorítására jött létre, mint ahogy a 'gépkocsi' szavunk is. Az utóbbinak mégsem sikerült kiszorítani az *autó* szót.

Ugyancsak téves etimológiára jutnánk, ha a 'gazember' szó előtagját a szó legismertebb jelentésében értelmeznénk. Jelzős szerkezetekben 'hitvány, galád' volt a jelentése. Tautologikus jellegű összetételekkel van dolgunk a 'menyasszony, színpad,

színház, színhely' szavak esetében, hiszen az előtagok önmagukban is hordják azt a jelentést, amelyet az utótag csak nyomatékosít.

Az összetételek tagjainak történetébe való bepillantás csupán azt a célt szolgálja, hogy magyarázatot találjunk a mai magyar nyelvben önálló szóként nem használatos komponensek morfológiai viselkedésére. A fenti megállapítások kizárólag a vizsgált korpuszt jellemzik, s bizonyára sokrétűbb, a széprózára jellemzőbb kép alakulna egy nagyobb korpusz (minta) vizsgálata esetén.

Számítógép a középiskolai idegennyelv-oktatásban (Tapasztalatok és módszertani javaslatok)

BENKŐ KRISZTINA

(Kossuth Gimnázium, Debrecen)

Használjunk számítógépet a nyelvoktatásban! – Ez látszólag ellentmond a kommunikatív nyelvoktatásnak, ám valójában hatékonyan segíti azt. Az e szemlélet jegyében folyó nyelvoktatás a nyelvet mint tökéletesen kimunkált eszközt tanítja, ezt tartja a célként elérendő kommunikatív kompetenciának. E célt csak módszertani eklekticizmussal lehet elérni. A kommunikatív tanítást ez jellemzi, igyekszik a nyelv különböző elemeit a nekik megfelelő eljárásokkal tanítani, s természetesen a technikai eszközöket is használja. Az eljárások és az eszközök között vannak olyanok, melyek par excellence alkalmasak a kommunikatív tanítás megvalósítására. A számítógép nem tartozik közéjük, de valójában az, mert a kommunikatív kompetencia eléréséhez szükséges feladatok megoldását segíti.

A számítógép eredményes alkalmazásának vannak azonban feltételei:

I. A szakmailag és módszertanilag jól felépített program. Ilyen a komplex, ciklikus, generatív program, mert bármely didaktikai feladatnál felhasználható.

II. A megfelelő felhasználás.

Én akkor használlok számítógépet, ha úgy látom, hogy az adott nyelvi jelenség vele tanítható meg a leghatékonyabban.

A programokat a következőképpen csoportosítottam: 1. az elsősorban grammatikai preferenciát adó programok, 2. a kommunikatív készség fejlesztését középpontba állító programok, 3. mindkét célt egyforma súllyal kezelő programok, 4. játékprogramok.

1. Az elsősorban grammatikai preferenciát adó programokkal a grammatikai kompetencia alakítható ki hatékonyan. Ez fontos a kommunikatív kompetencia szempontjából is. Különösen a nehéz nyelvtani anyag esetében a grammatikai kompetencia kialakításának meg kell előznie kommunikatív kompetencia kialakulását, az előbbi feltétele az utóbbinak. De nemcsak erre használhattuk ezeket a programokat, hanem:

A. Különböző készségeket fejlesztettünk velük, például a szóbeli kifejezőképességet. A program lexikájára építve egy szóbeli feladatot adtam a tanulóknak: a kliséértékű mikrodialógusokat meg kellett tanulniuk, majd szóban eljátszaniuk – ügyelve a helyes hangsúlyra, intonációra. Az írásbeli kifejezőkészséget a programhoz kapcsolódó következő feladattal: a program jó kifejezéseit kellett emlékezetből lejegyezniük. Majd házi feladatként a látszólag tematikailag egymáshoz nem kapcsolódó kifejezéseket

használva kellett kerek egészzé szerkeszteniük, címet adva a fogalmazásnak. Érdekes volt megfigyelni, hogy ugyanazon lexikai anyagból hányféle történetet tudtak alkotni. Szerintem ez jó asszociációs készséget fejlesztő gyakorlat is volt.

B. A készségfejlesztés mellett lehetőséget adtak a nyelvi rendszer más egységeinek elsajátítására, pl. új szavakkal is gazdagodott a szókincsük.

C. Lehetőséget adtak az új és a régi anyag összekapcsolására.

D. Különösnek tűnhet, de még a kiejtést, az orosz nyelv jellegzetes fonémáinak felismerését és helyes ejtését is javította a használatuk (a lágy- és a kemény tövű melléknévragozás megkülönböztetése).

Összegzőként megállapítható: a grammatikai preferenciát adó programok a kommunikatív kompetencia kialakítását is segítették.

2. A kommunikatív készség fejlesztését középpontba állító program pedig a fő feladat hatékony megoldása mellett lehetőséget ad a nyelvi, nyelvtani kompetencia fejlesztésére is. Az Információkérés az utcán c. program több nehéz nyelvtani anyag alkotó alkalmazását segítette igen hatékonyan. Az elsődleges feladatát több módon segítette: a., A nyelvi etikett kliséit a sok gyakorlatnak köszönhetően könnyen megjegyezték a tanulók. b., A program legértékesebb része az volt, ami a fő feladata, hogy segítségével tanítani lehetett a beszédszervezést és a nyelvi udvariasságot, a mondatnál nagyobb egységek szituációs értelmezését. Ez azért fontos, mert a nyelvtanításban a pragmatika tanítása nem kidolgozott, s a nyomtatott anyagok nem adnak megfelelő segítséget. A gyakorló nyelvtanár érzi ezt a hiányt. Nap mint nap tapasztalja, hogy a tanulók nem tudnak vitázni, érvelni. Párbeszéd címén gyakran hallhatunk csehovi monológokat. Ez a program e hiányosság felszámolását úgy segítette, hogy: 1. rádöbbenette a tanulókat a szöveg összehangolásának fontosságára; 2. a beszélgetéshez szükséges kifejezéseket, kliséket bemutatta; 3. szükséges mennyiségű gyakorlattal biztosította az automatizálást; 4. megkívánta az alkotó alkalmazást is.

Oroszból nagyobb számban van olyan program, amely elsősorban önmagában a grammatikai kompetencia kialakítását segíti elő. A tanár nagyon fontos feladatának tartom, hogy megoldja a kialakított grammatikai kompetencia megfelelő összekapcsolását a kialakítandó kommunikatív kompetenciával. Dolgoztunk olyan programmal, ahol ez minden erőltettség nélkül, közvetlenül a program használatával meg is történt. Ennek azonban nem feltétlenül kell mindig a program segítségével megvalósulnia. Hogy mi módon történjen, arra mindig a tanárnak kell a konkrét helyzetnek megfelelő megoldást találnia. Erre tettem kísérletet, s a lehetséges megoldások közül a következőt javaslom: még nyelvtani anyag feldolgozásánál se alkalmazzunk kizárólag komputert.

A számítógéppel végzett munka menete általában a következő volt:

Előkészítő szakasz. – Mindig előzőleg alaposan megismerkedtem a programmal. Ennek alapján határoztam meg a helyét az oktatási folyamatban, szükség esetén elterveztem a kiegészítő feladatokat. S ha például nyelvtani anyag feldolgozása volt a fő feladatunk, a lexikai előkészítést előre elvégeztem, hogy a tanulók a lényegi feladatra tudjanak koncentrálni. Nagyon fontosnak tartottam, hogy egy általam előkészített, de a tanulók számára spontánnak tűnő életszerű szituációból induljunk ki, minél jobban megközelítve a tantermi igazi kommunikációt. A beszélgetést tudatosan úgy irányítottam, hogy a tanulók maguk lássák be, ahhoz, hogy ott és akkor információt cseréljenek, kommunikálni tudjanak velem a megfelelő szinten, éppen az adott nyelvi anyagra /nyelvtan, etikett, lexika/ van szükségük, akár új anyagként, akár ismétlésként. A feldolgozás módját mindig megválaszthatták, természetesen jó program birtokában ezt is

felajánlottam. Eddig még mindig a számítógépet választották. Ha nem teljesen új anyagról volt szó, felmérést is készítettünk az új anyag jellegének megfelelő formában. A nyelvi etikett használatát szóban, a melléknév- és főnévragozás szintjét tesztel végeztük. Ezután bemutattam a programot, mit lehet vele elérni, s a szerkezetét. Ott az órán a tanulók egy vagy több képernyőn kísérték ezt figyelemmel, néhányan a gépet kezelve végigmentek a programon. Közben sokan szóban bekapcsolódtak, segítettek a megoldásban. Ha új anyag volt a program, megtörtént az új anyag bemutatása, közös elemzése, a szükséges következtetések levonása, az általánosítás. Például az elvont fogalmak tagadásánál magyarázni is kellett, mert nem volt elegendő a tanulók spontán szabályelvönő képessége. A gyakorlás a tanórán kívül történt. (Még az órán javaslatot tettem a gyakorlás formájára is). Rendkívüli haszonnal járt, hogy a tanulók önként, szívesen dolgoztak a tanórán kívül. Nem a rendszer begyakorlására kellett a legtöbb időt fordítanom – amit egyébként a tankönyvi gyakorlatnál sokkal nagyobb számú példán végezhetek el –, a szabályok begyakorlása egyéni munka volt. Az órán pedig ennek következtében a nyelvhasználatához több, talán kellő mennyiségű időt tudtam biztosítani. A tanulók csak a legvégső esetben fordultak hozzám segítségért, önállóan, a gép segítségét igénybe véve dolgoztak.

A munka folytatódott az órán a nyelvhasználattal. Igyekeztem olyan életszerű helyzetet teremteni – ez időben nem feltétlenül rögtön a gyakorlás után következett –, hogy a tanulók ne ismerjék fel, hogy tudásszint-felmérést is végzek. Ez lehetett spontánnak tűnő beszélgetés, de lehetett tanfordítás is. Még többször is visszatértem a különösen nehéz anyaghoz (pl.: mozgást jelentő igék). Az utolsó fokozatként a tanulóknak a valódi kommunikációt jellemző vagy megközelítő reakcióidővel kellett a beszélgetésben résztvenniük.

A számítógéppel segített nyelvoktatás előnyeiből csak ízelítőt adhattam. *A számítógép felhasználása nemcsak a szűkebb értelemben vett nyelvoktatás szempontjából hasznos, hanem a tanár és a diák személyiségre is pozitívan hat.*

A magyar nyelv szláv jövevényszavai adatbázis létrehozása

H. TÓTH IMRE-KOCSIS MIHÁLY
(József Attila Tudományegyetem)

Egy nyelv történetének és művelődéstörténetének legfontosabb forrása – különösen azon korszakokra nézve, amelyeket illetően nem rendelkezünk emlékekkel (emléknélküli kor – Hajdú Péter) – a *szókincs*. Ha helyes módszerrel tanulmányozzuk, a szókincs a legmegbízhatóbb információkat nyújthatja egy nép kialakulásáról, történelmi kapcsolatairól, művelődéstörténetének alakulásáról. Ezért a szókincs vizsgálata nemcsak a nyelvész számára rendkívül fontos, hanem a történésznek, a művelődés- és gazdaságtörténésznek is becses adatokkal szolgálhat.

Közismert, hogy a szókincsnek van egy eredeti, *ősi része*, amely segítséget nyújt egy nyelv más nyelvekkel való rokonságának megállapításához. A szókincs másik, *ide-*

gen eredetű rétege a más népekkel való kapcsolatáról, a kapcsolat jellegéről, időtartamáról tanúskodik. Ezért a kölcsönszavak semmiképpen nem elhanyagolható részét képezik egy adott nyelv szókészletének.

Az, hogy a magyarban vannak szláv eredetű szavak, már a XVI. század óta ismert tény. Nyelvünk szláv elemeinek tanulmányozása ennek ellenére nem tekinthető lezártnak, befejezettnek. A jelenkori magyarországi szlavisztika egyik alapvető feladata a magyar nyelv szláv elemeinek kutatása.

Nyelvünk szláv jövevényszavainak tulajdonképpen három típusa van:

1. Szláv eredetű *helynevek*, amelyek a magyarság Kárpát-medencében történt megtelepedése után kerültek anyanyelvünkbe. Közülük jó néhányan (*Kárpátok, Tisza, Duna, Zala stb.*) nem szláv eredetűek, de szláv közvetítéssel jutottak a magyarba. A toponimák tanulmányozása rendkívül fontos település- és népességtörténeti forrás arra vonatkozólag, hogy milyen etnikai környezetben telepedtek meg és éltek őseink.

2. Szláv eredetű *kalkák*, amelyeket valamely szomszédos szláv nyelvből fordítottak le. A kalkák művelődéstörténeti jelentősége igen nagy. Tanulmányozásuknak még csak az elején tartunk (Kiss Lajos, Molnár Nándor).

3. Szláv eredetű *közzszavak és személynevek* (antropónimák), amelyeket a szlávssággal való hosszú, évszázados intenzív kapcsolat eredményeként vettek át őseink a környező szlávsság nyelvéből. E szláv eredetű szókincs elsősorban a művelődéstörténeti szempontok miatt érdemel figyelmet, de gazdaságtörténeti, kapcsolattörténeti, történeti és egyháztörténeti forrásként is elsőrendű.

A magyar irodalmi nyelv szláv eredetű szavainak száma 550 körül mozgott. Azonban e szavak tárgyalásánál nem veszik, illetve vették figyelembe azokat a már magyar újképzéseket, amelyek e szláv jövevényszók alapján jöttek létre (*barát* → *barátkozik*, *parancsol* → *parancs*, *szolga* → *szolgál* → *szolgálat stb.*). Ha a szószármaztatás eseteit is figyelembe vesszük, különösen fontossá válnak szláv jövevényszavaink, hiszen közülük nem egy egész szócsalád forrása.

Vizsgálódásainkat a magyar nyelvnek csak a 3. pontban felsorolt szláv elemekre kívánjuk kiterjeszteni, mert e csoport vizsgálata korántsem tekinthető befejezettnek. Igen nagy ingadozások figyelhetők meg egy-egy jövevényszó értékelése, származtatása terén. (Pl. *érsek* szavunkat Kniezsa István 1942-ben a görög rítusú szlávok nyelvéből vett jövevényszónak tartotta – Magyarság és szlávok (szerk. Szekfű Gyula), Bp., 176. o. –, 1955-ben viszont már kétes eredetű szavaink közé sorolta. *Király* szavunkat egyszer nyugati szláv – szlovák –, másszor déli szláv – valószínűleg horvát – eredetűnek minősítette. A példák számát tovább is lehetne szaporítani.)

A problémák tulajdonképpen ott kezdődnek, hogy mely szavaink tekinthetők szláv eredetűnek. E kérdés vizsgálatánál már a kutatások kezdeténél születtek hibás minősítések. Ismeretes, hogy szláv jövevényszavaink egyik első, de már a maga korában is elavultnak tekinthető feldolgozásában, F. Miklosich bécsi professzor *Die slavischen Elemente im Magyarischen* c. művében (Wien, 1871), tévesen szláv eredetűnek minősített olyan szavakat, amelyek nem azok. Miklosichot, aki nem tudott magyarul, sok esetben csak a magyar és szláv szavak összecsengése vezette, és így téves eredményekhez jutott.

E meggondolásból kiindulva Kniezsa István *A magyar nyelv szláv jövevényszavai* (Budapest, 1974. 2. kiadás) c. korszakalkotó művében jövevényszavainkat 3 csoportra osztva vizsgálta:

1. Szláv eredetű szavak.
2. Kétes eredetű szavak.
3. Nem szláv eredetű szavak.

Azonban a (valószínűleg) szláv eredetű kölcsönzések tanulmányozása sem mentes a problémáktól.

Már Asbóth Oszkár és Melich János vitájából kiderült, hogy szláv jövevénytiszavakkal kapcsolatban tulajdonképpen három kérdésre kell helyes választ adni a kutatóknak. Ezek a kérdések a következők:

1. *Mikor* vettük át a kérdéses jövevénytiszót? Erre vonatkozólag nem elég a legkorábbi magyar forrásokban való előfordulásból kiindulni. Pl. *diák* 'diaconus' szavunk kétségtelenül a bizánci rítusú kereszténység szókincséből származik, azonban első előfordulása 1237–40-re megy vissza, tehát megjelenése későbbi, mint a bizánci hatás, amelynek csúcspontja 1001 előtt keresendő. *Göndör* szavunk első adatolása 1341-ből való, holott a szó a X. század vége előtt jutott a magyarba. Hasonló az eset a *goromba* szóval is, amelynek a XV. századból ismerjük első előfordulását.

Ezzel kapcsolatban csak megemlíjük azt a lehetőséget, hogy Zipf törvényének módosításával nem lehetséges-e az a feltételezés, hogy a gyakori kölcsönzések régebbiek, mint azok, amelyek csak ritkán fordulnak elő.

Ugyancsak mérvadó lehet e tekintetben a szláv hangok (pl. [c]) magyar hanghelyettesítése, illetve a hanghelyettesítés hiánya, amikor a magyarban kialakult mássalhangzó [c] a szláv átvételben is megvan (*vö. csép - cěpъ, tiszt - čistъ, cölöp, cékla stb.*). Ilyen esetekben a magyar hangfejlődés története szintén jól eligazít a tájékozódásban.

2. *Melyik szláv nyelvből* vettük át a kölcsönzést? Erre a kérdésre a legalaposabb választ a szláv hangfejlődési tendenciák ismeretében adhatjuk. Ilyen a szláv szakos hallgatók egyik „nyomorítója”, a *tj, *dj, illetve *kt + ъ, *gt + ъ hangkapcsolatok sorsa, ami nagy valószínűséggel mutat rá egy-egy kölcsönzó forrására: pl. a *mostoha, mezsgye* szavunk bolgár eredetű. De már vitatható a *lencse* és a *szerencse* származtatása (valószínű bolgár). Jelentős probléma itt is a szláv hangok magyar megfelelése. Így pl. *szégye, lengyel* szavunk óorosz eredetű (< óor. *сѣѣ, лѣѣѣ*), azonban az átadó nyelv [ž]-je helyén a magyarban hanghelyettesítéssel [gy] van, de már a *zsír* szavunkban (<? óor. *ѣѣ*) megvan a [ž], pedig a [zs] a magyarban a XI. században fejlődött ki. Ez a hangtani nehézség vezette rá Hadrovics László akademikust arra a gondolatra, hogy *szégye* főnevünket ne az óoroszból, hanem egy délszláv, kajhorvát *сѣѣ*-ből származtassa, amelynél a *dj magyar megfelelése nem okoz problémát. Ez a példa is mutatja, hogy a látszólag világos hangjelenségek értelmezése sem tekinthető egyértelműnek.

Bár Asbóthtal folytatott vitájában Melich Jánosnak sikerült kidolgoznia az átadó nyelv meghatározásának kritériumait (hangtani, kultúrtörténeti, történeti, szóföldrajzi módszer alkalmazása), e területen is bonyolultabb a helyzet, mint várni lehet.

3. *Hol* vettük át az illető jövevénytiszót? A válasz itt látszólag egyszerűnek tűnik. Csak két lehetőség kínálkozik: a) a Kárpát-medencén kívül (pl. az óorosz, esetleg óbolgár kölcsönzések esetében), b) a Kárpát-medencében. Azonban e tekintetben sem ilyen egyértelmű a helyzet. Távol állunk ugyan attól a – Munkácsi Bernát által képviselt – véleményedtől, hogy szláv kölcsönzavaink nagy részben óorosz eredetűek és a honfoglalás előtti időszakra mennek vissza. Erre a feltételezésre Munkácsi szerint az ad okot, hogy nyelvünk egyformán kezeli hangtani tekintetben a szláv jövevénytiszavait. Ez az elmélet már a múlté, azonban kérdésnek marad meg, hogy milyen mértékű lehetett az óorosz nyelv hatása a magyar szókincsre. Óorosz eredetű *ikra, lengyel, halom, görög,*

zsír, szégye, szatying, talán a *jász, émely* (késői), *vajda* (ha nem bolgár) stb. szavunk. Mindez arra utal, hogy az óorosz (ant) és ómagyar kapcsolatok – Perényi József és Rot Sándor feltételezése alapján – korábban kezdődtek volna, mint ezt korábban A. A. Sachmatov és mások gondolták.

Azonban kétségtelen, hogy szláv kölcsönzéseink nagy része a Kárpát-medencében került nyelvünkbe.

Az elmondottak csak felvillantják azt a tényt, hogy a magyar szlavisták három nemzedékének (Asbóth – Melich, Kniezsa, Hadrovics – Kiss) hatalmas szerepe volt a kérdés kutatásában, de a végleges megoldást nem sikerült megtalálniuk a felsorolt három kérdéskörre. Kérdéses, valaha megtaláljuk-e?

A nehézség itt magában a tárgy komplex voltában rejlik. Meg vagyunk győződve arról, hogy komplex tárgyhöz komplex kutatás szükséges. Adott esetben ez azt jelenti, hogy szláv jövevényszavaink kutatásában a szlavistákon kívül részt kell venni a magyar nyelvtörténészeknek (főleg a történeti fonetika területéről), történészeknek és archeológusoknak is.

Ami a szlavistákat illeti, az a véleményünk, hogy szláv jövevényszavaink bonyolult kérdésének vizsgálatában nagy segítséget nyújt a számítógépes feldolgozás. Az ehhez vezető út első lépésének egy olyan adatbázis létrehozását tartjuk szükségesnek, amely sokoldalúan tartalmazza az egyes jövevényszavakkal kapcsolatos információkat, átfogva mindazt, ami egy-egy adott szó első felbukkanásától a szó származtatásáig rendelkezésünkre áll, feltüntetve az eredet esetleges eltérő meghatározását is.

Egy ilyen program kidolgozásához kívánjuk az első lépéseket megtenni.

Kniezsa István: A magyar nyelv szláv jövevényszavai c. könyve szláv eredetű szavakat tartalmazó részének számítógépre vitelét megkezdtük. A munkához a dBase IV adatbáziskezelőt használjuk.

Az induláskor okvetlenül el kellett dönteni, hogy milyen célra kívánjuk tárolni az információkat. Az-e a célunk, hogy az egy-egy szláv szóra vonatkozó valamennyi információt rögzítsük, vagy pedig az, hogy olyan adathalmazt hozzunk létre, mely tartalmazza a kérdéses szavakkal kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat és ami egyúttal segítséget nyújt (ötletet ad) a felhasználónak a további kutatásokban. Ez utóbbi változat mellett döntöttünk. E döntés határozza meg azt, hogy a szócikkek tartalmát hordozó rekordokban milyen mezők kapjanak helyet.

Egy mező, természetesen, magát a címszót tartalmazza. Kniezsa külön jelzi azt is, hogy a szó a magyarban köznyelvi alak-e vagy sem, illetve kihalt vagy elavult szó. Ezeket az információkat a mező egy karaktere hordozza.

A következő mezőben az első előfordulás idejét tároljuk. Amennyiben a szó nem köz-, hanem tulajdonnévként (személy- vagy helynévként) fordul elő először az írásos emlékekben, ezt külön jelöljük.

Öt mezőben az alakváltozatok olvashatók, az egyes változatok legkorábbi előfordulásának időpontjával együtt. Az alakváltozatok időrendben követik egymást (ez eltérés a könyvhöz képest). Az utolsó – alakváltozatot tartalmazó – mező egy karaktere utal arra, ha Kniezsánál ötnél több ilyen típusú adat szerepel.

Szintén öt mező tartalmazza a jelentéseket. A jelentések sorrendje a könyvet követi. Kniezsa rendszerint három nyelven (sorrendben latinul, németül, magyarul) adja meg a jelentéseket. Ha a könyvben a jelentés magyarul is megvan, a megfelelő mezőben ezt tüntetjük fel; ha latinul és németül, akkor a németet; ha pedig – mint egyes nővényneveknél – csak latinul, akkor a mezőbe is ez kerül. Amennyiben Kniezsa az illető

jelentés legrégebbi előfordulását is megadja, azt szintén rögzítjük. Az esetleges további jelentéseknek csak a meglétére utalunk.

A következő mezőkben az a nyelv, illetve az az alak áll, ahonnan Kniezsa szerint a magyar szó ered. Ha könyv itt nem konkrét nyelvet, hanem valamilyen nyelvcsoporthoz nevez meg (pl. római szertartású délszláv), akkor ezt tüntetjük fel.

Külön mezőben kerülnek felsorolásra azok a szláv nyelvek, amelyek – Kniezsa könyve szerint – a magyar szó forrásaként még felmerülhetnek, vagy az irodalomban eddig – megalapozottan – felmerültek.

Végül az utolsó mezőben a szóra vonatkozó bibliográfia kap helyet (pusztán a szerzők nevének rövidítésével).

Kniezsa István: A magyar nyelv szláv jövevényszavai c. könyvéből eddig az A és B betűvel kezdődő szócikkek kerültek számítógépre. A könyv anyagának teljes feldolgozása után adatállományunkat más kutatók (Hadrovics László, Papp Ferenc, Kiss Lajos, Gregor Ferenc, Zoltán András és mások) eredményeivel bővítjük, valamint figyelembe vesszük a TESz adatait is.

Az „alkalmazott” idiómák szótározása (Számítógépes feldolgozás lehetősége?)

R. MOLNÁR EMMA

(Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Magyar Nyelvészeti Tanszék)

1. A frazeológiának a nemzetközi szakirodalomban van egy szűkebb és egy tágabb értelmezése. Az előző az idiómákra, vagyis a nem elemezhető frazeológiai egységekre (szólásokra, közmondásokra) vonatkozik: a tágabb értelmezés pedig az idiómákon túlmenően minden egyéb olyan két vagy több szóból álló megszilárdult egységre, amelynek a jelentése egésze tömörült, és így ebben a formában állandósult (A kérdés ismertetését lásd: Juhász József: A magyar frazeológiai egységek osztályozása. Kandidátusi értekezés, 1979.).

Hazánkban Károly Sándor a szélesebb értelemben vett frazeológiai felfogás híve, „...beszéd közben nagyon sok kész elemkapcsolatot, sablont, klisé-t használunk fel. A jelentésváltozások jó része is ilyen egységben megy végbe. Ezért van az, hogy a jelek használatának olyan kötöttségei vannak, amelyek nem következhetnek tisztán a denotatív fogalmi jelentésükből, hanem szokásos kapcsolatokban való szereplésük következményei. Ezért fontos, hogy a frazeológiai egységet tágran értelmezzük, s annak több fokozatát különböztessük meg” (Károly Sándor: Általános és magyar jelentéstan. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1970. 292.). Károly Sándor a frazeológiai egység góciát az idiómákban látja (i.m. 292. 4.5. csoport), s ezekhez képest a nem idiomatikus állandósult egységek – véleménye szerint – e góc körül helyezkednek el. Magam is e nézetet fogadom el.

Dolgozatomban a *frazeológia* terminus azt az általános kategóriát jelöli, amely a nyelvtudományon belül az állandó szókapcsolatok tanával foglalkozik, a *frazeológiai egység* pedig maga a különböző nagyságrendű szókapcsolat. Az *idióma* a szólásokat és közmondásokat együttesen jelenti. A *frazeológiai egység* körébe tartozik az idióma is,

melynek jellemzője az egységes, vagy majdnem egységes jelentéstartalom; általában a formai állandóság; a közkeletűség, legtöbbször a szókapcsolat egészének sajátos történeti fejlődése, a semlegestől az expresszívig nivelláló stilisztikai hatása. Fontos jellemzője még, hogy miképpen szerkeszthető a szövegbe, a folyamatos beszédbe.

2. „Ha a nyelvi jelek virtuálisan adott rendszerét (amit Saussure *langue*-nak nevezett) mint lehetőséget, a nyelvi közlést magát (a saussure-i *parole*-t) pedig mint megvalósulást, valóságot tekintjük, azt tapasztaljuk, hogy a nyelvet magát olyan jelek rendszerszerűen egybekapcsolódó összességének tekinthetjük, amelynek mint a közlés alkalmas eszközének megfelelő begyakorlottság alapján bizonyos közösségek tagjai számára potenciálisan adva kell lennie, hogy kellő esetekben szóbeli vagy írásbeli formában realizálódhasson... A nyelvi formának ... a közlés a legfőbb funkciója” (lásd: Balázs János: Szintagmatizálódás és lexikalizálódás. In: Szótártani tanulmányok. Szerk. Országh László, Budapest, 1966. 81.). Az idiómák is bizonyítják ezt a kettősséget, vagyis két szinten élnek: szótári szinten és kontextuális szinten.

A nyelvhasználat során keletkeztek, állandósultak, majd a szótárak készítői följegyezték, ezzel rögzítették is valamelyik – általuk hallott – formájukat. Ezáltal lehetővé vált, hogy ne csak szóhagyomány útján, hanem írásos formában is terjedjenek, mint potenciálisan létező nyelvi egységek.

a) A *szótári forma*, *állományi alak*, *alapforma* nevet kapja a nyelvi szintre került (*langue*), a nyelvi absztrakció síkján élő szólás és közmondás. Szótárak őrzik őket Baranyai Decsi Jánostól O. Nagy Gáborig; s bár változnak, elavulnak, újak keletkeznek, magukon viselik a társadalmi fejlődés nyomait, nyelvi szintre kerülnek szókapcsolat formájában, a nyelv sajátos képződményeiként élnek tovább. A szótár mai szerkezetéig hosszú út vezetett, nem kis gondot okozott a szókapcsolat szótározása, módszerét és technikáját tekintve is. „Talan a méhetskének sem fáradtságosabb a méztakarás, mintsem volt nékem ezen gyűjteménynek megrázogatása, s kivált rendbe szedése. Kívántam rövid-is, világos-is lenni; a' mellett majd minden töllem fel-talált szépet béiktatni. E dolgnak hogy által-úttját vehetném: olyan előre-menendő szavakat (mellyekben a vélek rokonosok-is értődnek) válogattam ki, mellyekre a szólás módgyait bővebbenn, s egyenesebbenn vihetném”. (Baróti Szabó Dávid: A magyarság virági. Komárombann, 1803. A₄).

Nem vállalkozhatunk itt a szótárak, gyűjtemények teljes elemzésére, de egy-két megjegyzést hozzáfűzhetünk. A szótár elkészítésekor meghatározó volt az adott mű (szótár) rendeltetése. Pl. az idegen szókapcsolat magyar megfelelőjét kellett keresni, esetleg behelyettesíteni, netán le kellett fordítani az eredeti tartalomhoz stílusában is igazodó formában. Ebből adódott, hogy nemcsak szókapcsolatok, hanem szavak is belekerültek a régi szótárakba megfelelőként. A szólásoknak helyenként nemcsak egy, hanem két változata is előfordult, egymástól eltérő alakban, vagy eltérő jelentésben is. Ahol a szótár szerzője úgy tartotta, hogy nem érhető mindenki számára pontosan a közölt szókapcsolat, egy-két szavas magyarázatot is hozzáfűzött. Tehát igen hosszú út vezetett az O. Nagy Gábor által összeállított szólás- és közmondásgyűjteményig, mely – alak- és jelentésvariánsokat is tartalmazó – modern, „kezelhető” magyar idioma szótár. (O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások. Budapest, Gondolat Kiadó, 1966.)

b) Az *alkalmazott változat*, a *használati forma* az összefüggő szövegbe (írásos v. beszélt változatba) szerkesztett szólás vagy közmondás. A nyelvi szintről a beszéd-szituáció során a beszéd szintjére kerül, alkalmivá válik a szókapcsolat; megőrzi általa-

nos törvényszerűségeit (legalábbis azok többségét), de új törvények is hatnak, pl. a kontextuális függés törvénye, amely a szókapcsolat szövegbe szerkesztésének grammatikai feltételeit adja, meg a jelentést is a szöveghez igazítja, kontextuális jelentéssé változtatja (Kontextus, kontextuális függés: lásd Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. Budapest, 1971. 26. 381.).

Példák a szótári és alkalmazott változat egybevetésére:

Szótárban pl. így:

„Kibújik [táj: kiüt(i) magát] v. kilyukad v. rég: kitetszik v. kiáll] a szeg a zsákból
= a) kiderül valakinek a titkolt, leplezett, valódi szándéka: (O. Nagy Gábor 618./328).

Ugyanez a szólás alkalmazott változatban:

„...ha játszotta azt, olyan jól játszotta, hogy igaznak kell lenni, mert ha *a szeg* nem *bújik ki a zsákból* soha, amíg a *zsák* tart, okvetlenül úgy kell venni, hogy nem volt benne *szeg*.” (Mikszáth Kálmán: Jókai Mór élete és kora. Krk. 19.80.).

(További példák még: Raisz Rózsa: A szólások és közmondások felhasználásának egyéni vonatkozásai Mikszáth nyelvében. Eger. 1971. Acta Academiae Pedagogicae Agriensis. Nova Series Tom IX.)

Az alkalmazásnak, szövegbe szerkesztésnek is vannak szabályai, mindenekelőtt az, hogy nem szóként, hanem annál nagyobb egységként, szerkesztetten kerülnek mondatba, nagyságrendjük pedig (szótári nagyságrendjük) meghatározó lehet a beszerkesztés szempontjából. Úgy tartom, hogy a nyelvhasználatból, a beszédből kerültek a szólások és közmondások nyelvi szintre, s onnan ismét felhasználva a szövegbe. Nem véletlen tehát, hogy a kutatók vizsgálatuk nyelvi anyagát a szövegből: írott és beszélt változatából gyűjtik, és nem szótárakból. Teszik ezt azért, hogy e nyelvi alakulatokat funkcionálásuk közben ragadják meg, ilyen körülmények között ismerkedjenek grammatikai, szemantikai, stilisztikai tulajdonságukkal.

3. Az alkalmazott változat mindig más arcot mutathat, hogyan lehetne mégis megragadni a változót. A címben jelzett szótározhatósága fikciónak tűnik az elmondottak alapján. Mégsem az, mert ez csak látszólagos ellentmondás.

A szépirodalmi alkotások nyelvi anyagát vizsgálva kitűnik, hogy egyes írók, költők gyakran használnak idiómákat elsősorban stilisztikai célból, de olykor a tömörítés szándékával is. (Vö. Raisz Rózsa i.m. 245.) Nem egy munka született, amely számba veszi egy-egy író idiómakészletét, mégpedig nem a műből kiragadva, felsorolásszerűen, hanem szöveggörnyezettel, hosszabb idézettel. A feldolgozás módja változó. A Molnár Ferenc Balassi Bálint nyelvi anyagából a szólások magyarázatát és etimológiáját kutatja (Szó- és szólásmagyarázatok etimológiai megjegyzések Balassi nyelvéből. MNY. LXXII. 308.) Raisz Rózsa szólás, közmondás és szállóige gyűjteményt állít össze Mikszáth Kálmán nyelvéből (Szólások, közmondások, szállóigék Mikszáth Kálmán írói nyelvében. ELTE 1969. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat.). Kiragadott címszó, vezérszó alapján betűrendbe szedi a kérdéses frazeológiai egységeket, mindegyiknél szöveggörnyezettel idézi az előfordulás formáját, jelentésmagyarázatát adja. (Egy-egy szólás pl. 5–10-szer is előfordul más-más szöveggörnyezetben, mindegyiket kiírja, és az alkalmi jelentést is megadja. Magam Csokonai költői nyelvéből állítottam össze szólás-szótárt manufaktúráis módon, szöveggörnyezettel, cédlázva a nyelvi példákat, vezérszó alapján betűrendbe szedve, egybevetve O. Nagy Gábor: Szólás és közmondásgyűj-

teményével (i.m. 1966.) Regisztráltam, az eltéréseket is. (R. Molnár Emma: Szólaszótár Csokonai költői nyelvéből. I-II. Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei I. rész 1972. 103–120.; II. rész 1973. 205–235.)

4. Az alkalmazott idiómák számítógéppel történő feldolgozása A Magyar Nyelv Gyakorisági Szótára összeállításának részeként szerepelt a programban az 1975-ben induló munkában. A számítógépre előkészítő kódolási munkákat Kelemen József irányította (MTA Nyelvtudományi Intézet) és a gyűjtésben a felsőoktatási intézmények magyar nyelvi tanszékei vettek részt. A terv szerint a Gyakorisági Szótár (továbbiakban: GySz) öt műfaji-stilisztikai típus (széppróza, dráma, ismeretterjesztés, napisajtó, beszélt nyelvi megnyilatkozás) köréből egyenlő arányban választott típusonként kb. 500.000 szóadatnyi, összesen kb. 2.500.000 szóadatnyi (reprezentatív) szövegen és szövegrészleten alapult volna. Nem a szótár további történetéről és feldolgozási módjáról szándékozom szólni, hanem arról, hogy a gyűjtött korpuszban, az összefüggő szövegben előforduló idiómák (szólasók és közmondások) is külön kódszámot kaptak, vagyis e nagy anyaggyűjtés kiterjedt az alkalmazott idiómákra is. A Gyűjtési Utasítás A Mai Magyar Nyelv Gyakorisági Szótára (GySz.) gyűjtői részére című anyag 3.3. jelzetében olvashatjuk: „Az állandósult szókapcsolatok, szólasók, közmondások, szállóigék alakjait úgy kell tekinteni az átírás szempontjából, (a számkódokra való átírásra utal a megjegyzés Rné M. E.) mint a szöveg egyéb szóalakjait, de ezek külön megjegyzéskódszámot kapnak.” A 6. sz. melléklet „Szerkesztői megjegyzések” kódszám jegyzéke így utasít: 40 Szólas (szólaszmód, szólashasonlat), közmondás, szállóige. (Minden szóalaknál kiírandó.) Ennek alapján tehát megkaphatjuk, hogy a szövegben melyek azok a szavak, amelyek a szólaszt, közmondást felépítő részek, vagyis együtvetartozásukat kódolva jelölte a gyűjtő. Jelölte továbbá az egyéb, a gyakorisági gyűjtés szempontjából fontosnak ítélt tulajdonságukat: szófaj, szerkezeti alaktani szegmentálás, ragozás, stilisztikai minősítés stb.

Vagyis igen nagy adatmennyiség gyűlt össze, amelynek több szempontú rendezése az alkalmazott szólasók, közmondások tulajdonságainak mélyebb megismerését tette volna lehetővé. A feldolgozás tudommal nem történt meg.

Ha az alkalmazott szólasók és közmondások számítógépes feldolgozására gondolunk, pontosan meg kell terveznünk, hogy milyen elrendezésben, hogyan regisztrálható az anyag, hogy a kiemelt szavak, vezérszavak betűrendbe szedésén kívül, milyen egyéb kérdéseinkre várhatunk és kaphatunk választ. Az idiómák előfordulásának száma, szerkesztettsége, morfológiája, a szótári alaktól (állományi alak) eltéréseinek mértéke és módja, a szöveggörnyezet jelentésének besugárzása az idiómákba, s az idióma kisugárzása a mondategészen túlra hogyan értékelhető.

Mindez reprezentatív mennyiségű anyagon vizsgálva nemcsak a nyelvhasználatban előforduló, alkalmazott idiómák tulajdonságaira kaphatunk választ, hanem az egyéb állandó szókapcsolatok grammatikai és szemantikai tulajdonságaira is. Jó program, programozó és vállalkozó nyelvész megoldhatná a feladatot. Vagyis szellemi kapacitás, technikai bázis, s mindkettő működtetéséhez megfelelő anyagi fedezet szükséges; egyelőre az utóbbinak híjával késik a komplex végrehajtás, több időt hagyva ezzel a program előkészítésére. Itt csak a kérdésfeltevésig sikerült eljutni.

A TACT szövegelemző és behívó program bemutatása

NAVRACSICS JUDIT

(Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék)

A TACT szövegelemző program a Torontoi Egyetemen készült, szerzői: John Bradley és Lidio Presutti. Rendkívül nagy jelentőséggel bír olyan nyelvészeti kutatások szempontjából, amelyek azt tűzik ki célul, hogy szó, szókapcsolat, illetve kollokáció konkordanciákat vizsgáljanak adott szövegekre vonatkozóan. Segítségével könnyedén kaphatunk szólistákat, hivatkozási listákat, kereshetünk ki kulcsszavakat szövegelemzésekkel.

A TACT a MAKBAS elnevezésű programon szerkesztett szöveg adatbázison működik. ASCII formátumú szöveg könyvtár a bemenő adata a MAKBAS-nak, amely szerkezeténél fogva megfelelő hivatkozásokat (pl. fejezetszámokat, címeket), fejezet számlálókat tartalmaz. A MAKBAS-ból a kimenő adat egy .TDB kiterjesztésű szöveg adatbázis könyvtár, amely lehetővé teszi a TACT rendeltetésszerű használatát.

A MAKBAS program:

A TACT egy olyan szöveg adatbázison dolgozik (.TDB kiterjesztés), amelyet egy jól megszerkesztett ASCII formátumú szövegből készítettek. Erre alkalmas például egy WordStar-ból való nem dokumentum kiterjesztésű file. Ahhoz, hogy a MAKBAS-t működésbe tudjuk hozni, kétféle módon kell a szöveget strukturálni. Az egyik a szöveg „karakteres”, a másik a „formai” felépítése.

1. A karakterszerkezet az ábécé betűit, és különböző jeleket (kötőjeleket, elválasztójeleket, aposztrófot) tartalmaz. Elválasztó jelnek nevezi azt a karaktert, amely arra hivatott, hogy a sor végén biztosítsa a következő sorba való folyamatos haladást. A kötőjel szolgál tulajdonképpen erre a célra, hacsak annak valami más funkciót nem specifikáltak.

Diacritics-nek nevezi azokat a jeleket, amelyek egy szó részeként jelennek meg, de nem az ábécé részei. (Pl. a kötőjel az *ex-wife*, vagy az aposztróf a *won't* szóban.) Ezek a jelek lehetnek állandóak (megtartottak), vagy nem állandóak (nem megtartottak). Az állandóak (pl. az *ex-wife* szóban meglévő kötőjel) megjelennek bármelyik szólistában bennfoglalt szavakban, a nem állandóak ki vannak zárva. A *won't* szóban levő aposztróf például nem fog megjelenni, a szó a szólistán csak *wont* alakban fog szerepelni. A hangsúly jelek a hangsúlyozott szótag első hangjának betűjele előtt kell, hogy szerepeljenek, és állandó jelként kell őket kezelni.

A karakter készlet az angol ábécé betűit tartalmazza, bár több karakter egymáshoz rendelésével (egy egység maximum hét karaktert tartalmazhat) más ábécét is be lehet kódolni. (Arról azonban nincs szó, hogy hogyan!)

2. A formai struktúra a szöveg fejezetekre, részekre, versszakokra való tagolására vonatkozik. A MAKBAS sorokat és szavakat számlál a file-ban, és a TACT ezeket az adatokat használja.

A szövegszerkezetet a Text References használatával lehet azonosítani. A Text References 2 részből áll:

(i) a referencia neve, címe (pl. fejezet, karakter);

(ii) a referencia paramétere (pl. fejezetszám, karakter elnevezés).

Különböző jelek szolgálnak arra, hogy megjelöljünk a szövegelemzés szempontjából irreleváns szövegrészeket, illetve megjelöljünk szövegrészeket arra, hogy mondatokat, fejezeteket, vagy versszakokat számoljon a program. A MAKBAS ".TXT" kiterjesztésű file-t igényel.

Amikor működésbe hozzuk a TACT-ot, a képernyőn megjelennek a .TDB adatai (az elnevezése, a szótár nagysága, a szövegben található szavak mennyisége).

Alfabetikus lista tartalmazza a szövegben előforduló szavakat, melyek mellett megjelenik a szám, amely az előfordulási gyakoriságot tükrözi.

Igényesebb, komolyabb kutatási célokra is használható a program automatikus kiválasztó párbeszéd doboza.

SZÓKERESÉS

Nem csak teljes egész szavak, hanem szavak egy bizonyos része alapján is szolgáltat adatokkal a szövegből. Pl. az ***ing** kijelöléssel kiadja az összes **-ing** végződésű szót; a **dis.***, **un.*** pedig az összes **dis-**, illetve **un-** kezdetű szót.

Különböző meta-karakterek segítenek egyéb jellegű keresési módokban. A legkülönbözőbb módon adhatunk meg utasításokat nyelvi adatok keresésére. Ezek jelentése a következők lehetnek:

- egy leütés. (Pl. a **b.d** beütésével megkapunk minden olyan négybetűs szót, amely **b**-vel kezdődik és **d**-vel végződik).

- ***** nulla, vagy többszöri előfordulása a megelőző karakternek. Általában a **.-**tal együtt jelenik meg. (Pl. a **b.*d** parancsra megkapunk minden olyan szót, ami **b**-vel kezdődik, és **d**-vel végződik be.)

[] karakterosztályokat kerít be.

(Pl. az **[aei]** egybetűs szavakat választ ki: **a**, **e**, **i**, az

[abde]* olyanokat választ ki, amelyek kombinációi a szögletes zárójelben megadott karaktereknek, pl. **a**, **bad**, **bed**, **dab**, stb.)

Az **.*b[aei].*** olyan szavakat válogat ki, amely a **b** + **a/e/i** karakterek kombinációját tartalmazza.

~ jelentése „nem”, és a szögletes zárójelben kell feltüntetni, így pl. a **.*b[~aei].*** olyan szavakat keres ki, amelyek olyan betűkombinációkat tartalmaznak, ahol a **b**-t nem követi **a/e/i**.

: karaktersort jelent, így a szögletes zárójelben megadott karaktersor közül bármely karakter szerepelhet. Például az **.*b[a:e].*** olyan szavakat választ ki, amelyek tartalmaznak **b** betűt, és utána bármely karaktert, ami **a**-tól **e**-ig szerepel a sorban.

REFERENCIA

A hivatkozásoknak kétféle kategóriája van: a numerikus és az alfabetikus. Így a keresést meghatározhatjuk úgy is, hogy megadjuk a fejezet számát, amelyben a keresett szót vagy bekezdést kívánjuk vizsgálni, illetve megadhatjuk a konkrét szót is. (Pl. megadva a **blood.***; jelsorozatot, illetve a „when” helyen bejelölve a **Macbeth**, **Lady Macbeth** utasítást, megtudhatjuk, hogy Macbeth és Lady Macbeth beszédében hányszor és hol fordul elő a **blood** kifejezés.)

GYAKORISÁG VIZSGÁLAT

A szavak előfordulásának gyakoriságát egy adott szövegben is képes vizsgálni a program. Nemcsak azt képes meghatározni, hogy melyik szó hányszor jelenik meg egy szövegben, hanem az ügyben is szolgáltat adatokat, hogy melyek azok a szavak, amelyek kétszer, háromszor, négyszer stb. fordulnak elő a vizsgált anyagban. A **b.***; **freq** >

2 utasítás olyan szavakat fog kiválogatni, amelyek *b*-vel kezdődnek, és több, mint 2-szer fordulnak elő a szövegben. A **b.*; freq 2:4** olyan szavakat választ ki, amelyek *b*-vel kezdődnek, és 2-szer, háromszor, vagy négyszer fordulnak elő.

KOLLOKÁCIÓ VIZSGÁLAT

Ha kollokációkat kívánunk vizsgálni, a szólistán kijelölt szavak kollokációit fogja vizsgálni a program. A kollokációs program számszerűleg megmutatja, hogy hányféle lexikai környezetben fordul elő a szócikk, és megadja a szövegben levő összes szó számát. Ugyanakkor a képernyő bal felső sarkában az is megjelenik, hogy az aktuális ablakban milyen kollokációk fedezhetők fel és hányszor, a kijelölt mini-szövegben milyenek és hányszor, és az egész szövegben is megteszi ugyanezt a vizsgálatot.

A COLLAGEN PROGRAM

A COLLAGEN program segítségével megtaláljuk az összes szóösszetételt, amely kétszer vagy többször fordul elő, és milyen gyakorisággal. Ebből kiderül melyik szókapcsolattal érdemes a továbbiakban foglalkozni, ha a gyakoriságot vizsgáljuk.

A program gyorsasága és komplexitása révén különösen a lexikográfiai vizsgálatokban könnyíti meg a szakemberek munkáját.

NYELVTANÁRKÉPZÉS – ÁTKÉPZÉS

A nyelvtanárképzés szükséges elemei

KISS SÁNDOR

(Kossuth Lajos Tudományegyetem, Francia Tanszék)

Az egymást követő reformok ellenére az utóbbi évtizedekben nyelvtanárképzésünket rendszeresen éri háromféle bírálat:

1. A nyelvtanárnak nincs szüksége tudományos ismeretekre, hiszen ilyeneket nem tanít az iskolában. Nyelvészet és irodalomtudomány a képzés során a nyelvtanulástól veszik el az időt. Nevezzük ezt „gyakorlati” szempontú kritikának.

2. A pszichológia és a pedagógia a képzés során öncélú tudományként jelennek meg. A tényleges kapcsolat az iskolai munkával későn kezdődik, és kevés idő jut rá. Ez az „iskolai” szempontú kritika.

3. A kibocsátott hallgatók átlagának műveltsége és gondolkodási szintje alacsony, többek között azért, mert a képzésben a gyakorlati szempontok egyeduralomra tesznek szert. Az ilyen „értelmiségi” szempontú kritika főként az egyetemeken fogalmazódik meg.

E kritikák közül egyik sem alaptalan, de végső soron mindegyik hamis, mert valamelyik elemet kiszakítja a képzés folyamatából. A nehézségek egyik gyökere éppen az, hogy a nyelvtanárképzésben számos egyenrangú szempontot kellene egyensúlyba hozni, és e tekintetben a jelenlegi gyakorlat valóban nyugtalanságra ad okot. Érdemes a fő szempontokat a célképzetből kiindulva összefoglalni.

1. Nem lehet azt állítani, hogy egyetemeink és főiskoláink jelentős hányadában ne folya magas szintű nyelvtanítás, nem árt azonban a célt és elérésének feltételeit újra megfogalmazni. Ha a célt az önképzési igény kialakításában látjuk, két közvetlen feltételt köthetünk ki: a tudatos nyelvhasználatot és a kreatív nyelvhasználatot. A leendő nyelvtanártól az anyanyelvi beszélők átlagánál magasabb fokú nyelvhasználati tudatosságot kell várnunk, azaz a spontaneitás mellett ennek kontrollját, valamint többféle norma ismeretét. Ki kell alakítanunk benne másrészt azt a magatartást, amely a hibák elkerülésén túl a kifejezés lehetőségeinek tágítására törekszik. Pillanatnyilag nem irányul elegendő reflexió erre, hogyan volna biztosítható a nyelvtanuló folyamatos fejlődése e területeken, a tantervre és a módszerekre nézve azonban rögzíthetünk néhány alapkövetelményt. Szükséges tehát tudományos alapokon nyugvó, ám a használat szempontjából állandóan értelmezett leíró nyelvtan és lexikológia; a normarendszert és a nyelvhasználói magatartást megcélzó stilisztika; tudatos összevetés az anyanyelvvél; az írásbeliség tanítása sajátos kulturális kódként és a tudatos nyelvhasználat eszközeként. Ugyanakkor nem mondhatunk le az idegennyelvű órávezetésről, sem pedig arról, hogy a hallgatóknak szükségletévé váljék az idegen nyelven történő olvasás, az igényesebb irodalmat is beleértve.

2. Ebből a vázlat szerű felsorolásból tehát kirajzolódnak bizonyos szükségletek – a nyelvtudás azonban légüres térben van addig, amíg nem kapcsolódik ahhoz a közösségi léthez, amelyet a nyelv implicál. Egy magyarul tanuló számára nem kell-e jelezniük, hogy Mohács nem csupán egy dél-magyarországi település, vagy hogy kicsoda Móricka, az egyszeri ember és a vasorrú bába. Bármilyen csekély mértékben iktatunk országismeretet a nyelvtanításba, hamar el kell hagynunk a mindennapi praktikum szűkre szabott kereteit.

3. Ami a pszichológiai-pedagógiai képzést illeti, valóban újragondolandó volna az elmélet és a gyakorlat viszonya, ami kettős szemléletváltást tételez fel. Egyrészt a nyelvszakos hallgatók pszichológiai képzésében döntő helyet kellene kapnia a pszicholingvisztika – elsősorban a nyelvelsajátítás – problémakörének; másrészt az egyetemi és főiskolai nyelvtanításban nem volna szabad mellőzni a problémák pedagógiai láttatását, a tanárjelöltet a nyelvórán is leendő tanárnak tekintve. E tekintetben nem lehet különbség az óvodai, általános iskolai és középiskolai nyelvtanárok felkészítésében.

4. Állást kell foglalnunk végül a leendő nyelvtanár műveltségét illetően. Szándékosan mondom itt műveltséget és nem egyszerűen tudást, mivel a nyelvtanárt egyben a kultúra hordozójaként képezem el. Hiszen ki képviselhetné jobban az európai humán kultúrát Magyarországon, mint a nyelvben jártas és nevelő hivatású szakember? Gondolhatunk bármit a kijelentés utópisztikus voltáról, nem mondhatunk le arról az esélyről, hogy a kultúrát – tehát végső soron egy magasabb életminőséget – tovább adó nyelvtanárokat képezzünk. Itt találjuk szembe magunkat a „műveltségi” tantárgyak körével (filozófia, művészettörténet, zenetörténet, színház- és filmkultúra), valamint a szakmai képzés két hagyományos tantárgycsoportjával: az irodalomtörténettel és a nyelvtörténettel. Különösen ez utóbbiak okoznak gondot a tantervek készítőinek, mint a nyelvtanuló gyakorlati előrehaladásának kerékkötői. Felmerül a kérdés: miféle műveltséget hordozhatnak a tantárgyak? Történeti megközelítésről lévén szó, általánosságban azt válaszolhatjuk: a viszonylagosság iránti érzéket kell kifejleszteniük, amelyen keresztül a kultúra állandóbb elemei is megsejthetők. Konkrét formában a nyelvtörténetből annak kell kiderülnie, hogy a nyelv mozgó rendszer, amelynek minden állapotában vannak a múlta utaló és a jövő felé mutató alkotórészek, és hogy a beszélők mindig valamilyen magatartást tanúsítanak az archaizmusok és a neologizmusok iránt, ami a nyelvtanulás szempontjából sem közömbös; ezen túlmenően a nyelvi tudatosságot hallatlan mértékben megnöveli, ha a nyelvtanuló a világ nyelvi megformálását változásaiban is szemlélheti. Más-más szabályoknak engedelmessé válik koronként a nyelv irodalmi megformálása is, és csak e viszonylagosság révén érthető meg, hogy az irodalom állandó és természetes funkciója a nyelvnek. Így az irodalmisághoz a leendő nyelvtanárnak mindenképpen van köze – s akkor még nem vettük tekintetbe, hogy pályája során tudnia kell valamit az emberi tapasztalatok és az emberi viszonyok állandó és változékony összetevőiről, amelyekről legegyszerűbben az irodalom tudósít. Egyetértek azzal, aki az itt vizsgált tantárgyak lexikonszerű ismeretanyagának növelése ellen tiltakozik. A történeti jellegű stúdiumok eltörlésével azonban semmiképpen nem érténék egyet, mivel ez megfosztaná a műveltséget tovább adni hivatott nyelvtanárt a szükséges műveltségi háttér egy részétől. Kijelenthetjük ennél fogva, hogy feltétlenül kell olyasmit is tanítanunk a felsőoktatásban, ami iskolai tananyagként közvetlenül nem fog megjelenni: az irodalomtörténeti és nyelvtörténeti tanulmányok folyamatos jelenlétét biztosítanunk kell, mert a nyelvtanárok műveltségi szintjéért is felelősséggel tar-

tozunk. Ha az iskolai nyelvtanárnak műveltséghordozó funkciót is tulajdonítunk, akkor az ilyen stúdiumokat – vagy pl. a filozófiát – nem szabad az ún. tudományos képzés körében utalnunk: rendelkezésre kell állniuk mindenki számára élő önművelési és fejlődési lehetőségként.

A céloknak ezzel a felvázolásával arra akartam rámutatni, hogy a tanterv állandó reformja és a tananyag méricskélése a problémákat önmagában nem oldja meg. Olyan szemléleti változásra van szükség, amely éppen a nyelvtanárképzés céljait képes közvetlenebbül érvényesíteni a felsőoktatási folyamatokban, a nyelvi, a pedagógiai és a műveltségi képzés tekintetében egyaránt. A feladat azonban hallatlanul nehéz, és megoldásához még sokféle feltételt kell megteremteni. Az ismert történeti okokból a felsőoktatásban hiány van a nyelvet magas szinten és magas műveltségi fokon tanító tanárokon. Más történeti okok miatt a tanári pálya nem eléggé vonzó, ami a felsőoktatásban olykor a kelleténél alacsonyabb színvonalhoz és tudásfedezet nélküli diplomák kibocsátásához vezet. A nyelvtanári foglalkozás kevéssé megbecsült voltát jelzi szememben a képesítés nélkül tanítók nagy száma. Mégis úgy vélem, hogy a fentebb leírt komplex cél nem közelíthető meg, ha a mennyiségi mutatók kedvéért bármely ponton engedményt teszünk a minőség rovására. Igaz a nyelvtanárképzés idejét semmiképpen sem szabad csökkentenünk, és a most meghonosodó rövidített képzési formák, amelyek mindekelőtt a tanterv műveltségi komponensét nyirbálják meg, hosszú távon semmiképpen nem szolgálnák az iskolai nyelvtanítási szint emelkedését. Az orosz szakos tanárok átképzéséről és a hároméves képzésről gondolhatjuk azt, hogy ezek érdekes és pillanatnyilag szükséges vállalkozások, de mindenképpen csak kényszerintézkedések lehetnek, és funkciójuk csupán rövid időre szólhat. Óvakodnunk kell attól is, hogy művelt és tapasztalt nyelvtanárok híján is nyissunk meg új nyelvtanárképző intézményeket: nehezen jóvátehető zűrzavart teremtenénk az értékek szerinti orientáció tekintetében.

Alkalmazott nyelvészeti konferenciákon a nyelvészetnek egy eléggé kiterjesztett alkalmazásáról beszéltem, ahol a nyelvtudomány elsősorban mint egy cselekvési rendszer központi hivatkozási pontja jelenik meg. A cél, amely mozgató, valóban általánosabb magának a nyelvtudománynak a művelésénél. A nyelvtanári hivatás és a nyelvtanárképzés rangját szeretném visszaadni oly módon, hogy a leendő és a gyakorló nyelvtanárok számára a nyelv mint megismerési eszköz és mint tudományosan vizsgálható objektum, a nyelv mint a műveltség hordozója és mint a tanítás tárgya - örömforrás legyen.

Teszteljük a felvételi tesztet

SZERENCSEI KATALIN

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék)

A nyelvtanítás és a tesztelés ugyanannak az éremnek a két oldalát jelentik, s oly mértékben összefonódtak, hogy utóbbi a tanulási folyamat valamennyi stádiumában jelen van különböző cézzal. Minden nyelvi teszt összeállításakor a *célt* kell definiálni, ami meghatározza majd a teszt *típusát*. Annak *tartalma* szerves egységben van vagy a nyelvtanulás múltjával, vagy a megszerzett tudás jövőbeni hasznosíthatóságával. A már elsajátított vagy ezután elsajátítandó ismeretek, készségek föltérképezésére végtelen számú *technika* áll rendelkezésre. Hogy a konkrét céllal összeállított tesztfajta tartal-

mához kiválasztott eljárások alkalmazásával mennyire sikerül hű képet adni a jelölt tényleges nyelvtudásáról, ahhoz magát a tesztet kell *értékelnünk*.

A Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató 1991. 387. oldalán olvasható: „A vizsga az idegen nyelvi írásbeli és szóbeli szövegértést, kifejezőkészséget, a nyelvtani ismereteket, az adott nyelvközösség irodalmában és kultúrájában való tájékozottságot kívánja megállapítani.” Majd a továbbiakban: „A vizsgázónak bizonytságot kell tennie arról, hogy pályaválasztása indokolt. Ki kell derülnie, hogy rendelkezik olyan, a szokványos iskolai érdeklődést meghaladó ismeretekkel is, melyekről önálló közlés formájában számot tud adni.” E három mondatot vizsgálva szembetűnik, hogy az írásbeli teszt mennyire adós marad – az idegen nyelvi tesztelés könyvtárnyi irodalma ellenére – a célkitűzések és a megvalósítás terén.

A kommunikatív szemléletű idegennyelv-tanítás térhódítása ellenére rendkívül 'hagyományosak' a hazai felsőoktatási intézményekben belépőül szolgáló tesztjeink. A várva-várt változások szele megérintette az állami nyelvvizsga egész rendszerét, kimutatható a gimnáziumi érettségi tesztekben is, csak éppen az eljövendő generációk nyelvtanárainak kiválasztása bizonyos nyelvtani tudnivalók ismeretének függvénye. A felsőoktatásban előrejelzett változások között továbbra sem található a leendő nyelvszakos tanárok *pályaalkalmasságának* vizsgálata.

A felvételi tesztnek olyan kívánalmaknak kell/ene megfelelnie, amelyek a magyar állami nyelvvizsgáról szóló értékelésben megfogalmazódnak. „Előremutató annyiban, hogy azt értékeli, hogy a nyelvtanuló a *múltban* (az értékelést megelőzően) szerzett nyelvtudása *ma* (az értékelés idején) megfelel-e annak a célnak, hogy a *jövőben* valamilyen olyan feladatot lásson el, amelyhez a tesztelés, azaz a vizsga által mért készségekre a vizsga sikeres letételekor szükséges követelményeknek megfelelő szinten szükséges lesz.” (Szentiványi: 1990: 68)

A cél definiálása után megállapíthatjuk, hogy több tesztípussal is azonosítható a felvételi teszt

- a/ eredményességet mérő – elvégre a középiskolai tantervben (nem tankönyvben!) foglaltak elsajátítását kéri számon
- b/ nyelvtudást mérő – ismeretek + készségek
- c/ a szintező teszt szelektív változata, amennyiben csak egy bizonyos szintet elérő jelölteket sorolja be
- d/ alkalmassági teszt – remélhetőleg a nem túl távoli jövőben

Utóbbi a legvitatottabb pont, hiszen szó nincs arról, hogy a felvételi teszt a leendő nyelvszakos hallgató igényeit, szükségleteit figyelembe venné. Számára létfontosságú az idegen nyelvű előadások megértése, jegyzetelés, szemináriumon való érvelés, meggyőzés és egyéb nyelvi funkciók alkalmazásának képessége. Az ilyen elvárásoknak való megfelelés mértékére nem lehet következtetni tradicionális grammatikai transzformációk számonkérésével.

Kontrasztív teszt kategóriák

A nyelvi tesztek osztályozása nyomán felállított ellentétpárok sok hasonlóságot mutatnak.

Harold S. Madsen (1983)

tudás – készség
szubjektív – objektív
produktív – receptív

G. Henning (1987)

objektív – szubjektív
performancia – kompetencia
direkt – indirekt

nyelvi készség – kommunikatív készség
 normafüggő – követelményfüggő
 izolált – integratív
 tudásmérő – eredményességet mérő

izolált – integratív
 normafüggő – követelményfüggő
 gyorsasági – tudásteszt

Ezen kritériumok alapján a felvételi tesztről megállapítható, hogy objektív, nyelvi rendszerre irányuló, indirekt, izolált, követelmény irányultságú tudásteszt.

A nyelvi tesztelés négy alapvető aspektusa – értékelő/praktikus/oktatási/elméleti – felfogható a tesztelés különböző *funkciójaként*, vagy *determinánsaként*. Előbbi esetén a tesztelés célja, utóbbinál annak formája határozandó meg.

1. Az *értékelő* szempont egyik komponense a **mérés**. A tesztelés klasszikus funkciója a tanulás kvantifikálása. A jó teszt pontosan és konzekvensen méri, amit megtanultak. A megbízhatósággal szoros összefüggésben van a **diszkrimináció**, továbbá a minősítés és osztályozás. Az értékelés aszerint normafüggő vagy követelmény irányultságú, hogy a jelölteket egymás között rangsorolják-e, vagy egy előre meghatározott performancia-kritérium alapján.

Az **összehasonlíthatóság** más hasonló teszten elért eredménnyel való konzisztenciát fejez ki.

2. A *praktikus* szempont egyik eleme a **kivitelezhetőség**, gyakorlati **alkalmazhatóság**. Annál gazdaságosabb egy teszt, minél több információt ad a lehető legkevesebb idő- és energia ráfordítással. A **környezet** a vizsgaterem optimális viszonyaira utal (hőmérséklet, világítás). A teszt sikeréhez hozzájárul az **elfogadhatóság** szempontja a jelöltek részéről (pl. szokatlan formának nem biztos, hogy sikere lesz).

3. Lényeges eleme a tesztelésnek az *oktatási* vetület. A **visszacsatolás** vonatkozhat
 a/ a tanítás hatékonyságára
 b/ egyéni és csoportos előmenetelre, haladásra

A teszt tartalmi validitását az biztosítja, hogy a kurzus, a tanterv és a tanítás szolgálnak a teszt tartalmául és keretül, nem fordítva.

4. A szerkesztési érvényesség terminussal a *tesztelmélet* kompatibilitására utalhatunk. Pl. a pszichometrikus strukturalista nyelvfelfogás a lingvisztikai formára helyezi a hangsúlyt és 'diszkrét pontos' tesztet eredményez.

Nem vitás, hogy a teszt tartalmára, formájára, az eljárásokra, tevékenységekre mind a négy irányból érkezik hatás. A felvételi teszt esetében talán a két utóbbi szempont egy-egy momentumára érdemes felhívni a figyelmet. Egyrészt kétséges az oktatási folyamatra gyakorolt hatása, mert késleltetett és csak áttételes. Másrészt szembetűnő a diszharmonia a jelenleg uralkodó elméletek és a felvételi vizsga, mint gyakorlati megvalósulás között.

Kommunikatív teszt kategóriák

A Richard West (1988) által összeállított kérdéssor segítségével könnyen azonosítható bármilyen nyelvi teszt kommunikatív jellegének mértéke.

- | | |
|--|---|
| 1. A forma mellett tesztel-e jelentést és tartalmat? | A felvételi 10 feladatából 5 /III, V, VI, IX, X./ igen. |
| 2. Integratív vagy diszkrét pontos nyelvet tesztel? | 1 /III./ igen. |
| 3. Autentikus vagy ahhoz hasonló-e a szöveg, amivel dolgoznak? | 1 /III./ igen, a többi kimondottan vizsgára készült. |
| 4. Valós szándékot tükröz-e a feladat? | Nem. |

- | | |
|--|---|
| 5. Életszerű nyelvi feladatot mintáz-e? | Nem. |
| 6. Interakció van-e? | 1 /III./ igen. |
| 7. Át kell-e hidalni valamilyen információhiányt? | Nem. |
| 8. Teszteli-e a folyamatosságot a nyelvi pontosság mellett? | Nem. |
| 9. Autentikus-e a jelölt által létrehozott szöveg? | Nem. |
| 10. Tudja-e a jelölt a szerepét és azokat, akikkel kommunikál? | Nem, mert csak a vizsgázó szerepében van. |
| 11. Azonosíthatók-e a valóságban ezek a szerepek? | Nem. |
| 12. A kommunikatív szituáció előfordul/hat-e a valóságban? | Nincs benne. |

A már korábban felsorolt jellemzőket kiegészíthetjük azzal, hogy a felvételi teszt *nem* kommunikatív, ami önmagában nem ítélné meg sem pozitívumként, sem negatívumként. Hiányosság viszont a tesztelendő nyelvi anyag szűk keresztmetszete. Performanciát nem vizsgál és a szókincs, nyelvtan, kiejtés hármából minimális az első kettő mérése, utóbbit pedig egyáltalán nem érinti. Igényesebb a gyakorlattípusok formai vonatkozása. Az objektív értékelés biztosítása zárt válaszlehetőségekkel történik: kiegészítés, átalakítás, helyes sorrendbe állítás, megfelelő alak képzése, mondatok összekapcsolása stb. Mivel a jelölt nem a saját nyelvét használja, nyelvi kreativitásáról nem kapunk képet.

Jóllehet az 1991-es angol nyelvi felvételi tesztről közöltünk néhány gondolatot, nem nagy az eltérés sem ha más idegen nyelvek, sem pedig ha a korábbi évek tesztjeit tekintjük át. Feltéve, hogy nem változik a felvételi vizsgarendszer, célszerű lenne beépíteni a pályaalkalmasság vizsgálatát, szem előtt tartani a nyelvszakos hallgató igényeit, és a grammatikai kompetencia mérésén kívül figyelembe venni a jelölt textuális, illokúciós és szociolingvisztikai kompetenciáját is.

"A fordulat a TANKÖNYVEKKEL kezdődik."

(H. E. Piepho)

A fordulat a tankönyvekkel KEZDŐDIK?

ZALÁNNÉ SZABLYÁR ANNA

(Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A rendszerváltás évének Magyarországon 1989-et tartjuk. Vajon változott-e azóta a helyzet a tankönyvek, speciálisan a nyelvkönyvek terén, és ha igen, akkor mi változott? Hiszen a tankönyv mindig a kor tükre, vagy nem mindegyik könyvre áll ez a megállapítás?

A tankönyveket meghatározó tényezőket illetően változtak-e és mennyiben a társadalmi elvárások, az iskolapolitika stb.?

Egy biztos, a tanárok és a tanulók nagyjából ugyanazok, a szülők is, legfeljebb elvárásaik változtak a társadalmi változások következményeképpen.

Összeomlott az egész könyvkiadás és könyvterjesztés. Ennek hatása is jól érzékelhető a nyelvkönyvpiacra.

Mi is történt 89 után?

A pártállami „Tanterv és utasítás” amúgyis lazán betartott/betartatott kötöttségei feledésbe merültek, és nemcsak ideológiai-politikai okok miatt. Korábban az iskolai tanítás rendjéhez szabták az iskolai tankönyveket: tagozatos osztályoknak, általános tantervű osztályoknak stb. Az orosz nyelv „visszavonulásával” kiderült, hogy a hatalmas tankönyvigényt nem lehet azonnal megnyugtatóan kielégíteni. Jöttek a kényszermegoldások: pl. **„Kinderthemen”** szinte minden általános iskolai osztályban, **„Themen”** mint jolly-joker, de olyan gimnázium is volt, ahol a szótár helyettesítette a tankönyvet.

De mi történt az utóbbi két évben?

Az utcán, könyvesboltokban járva az érdeklődő lépten-nyomon nyelvkönyvekbe botlik. Egyre több köztük az új is, a régi, bevált, de talán már kissé elavult koncepciójú tankönyvek sokadik kiadásai és pl. háború előtti nyelvkönyvek reprint kiadásai mellett.

A következőkben néhány jellegzetességet, anomáliát említek meg néhány Magyarországon kiadott német nyelvkönyv kapcsán. Elsősorban módszertani, országismereti szempontból vizsgáltam őket.

A nyelvtanulók ill. a nyelvkönyvek vásárlói teljesen ki vannak szolgáltatva a könyvkiadók és a szerzők „tájékoztatóinak”, melyek a könyv borítóján, esetleg német vagy magyar nyelvű előszavában, vagy a sajtóban, prospektusokban olvashatók. Mint tudjuk, Magyarországon az utóbbi években a legtipikusabb tanulási, ill. tanítási cél a nyelvvizsga. Más külföldi vizsgákkal ellentétben, melyek követelményei alapján tananyagok sora született és születik, nekünk korábban, ha jól tudom, sose volt olyan tananyagrendszerünk, mely magáról azt állította volna, hogy ebből fel lehet készülni pl. az alap-, közép- vagy felsőfokú vizsgára. Most viszont már az új vizsgarendszer bevezetése, elfogadása előtt elkezdtek íródni a különböző vizsgatípusok egyes feladattípusaira trenírozó kiadványok: szituációs játékok, tesztek, fordítástechnika, szövegértési és fogalmazási feladatok stb. Az Állami Nyelvvizsgabizottság vizsgamonopóliuma egy újabb monopóliummal bővült. És az a szegény vizsgázó, aki a tankönyveken kívül beszerzi valamennyi jövőendő vizsgázatója által írt és ajánlott, ill. a különböző kiadványokban egymást ajánló, reklámozó kiadványt, pár ezer forintot könnyedén kiadhat, de szintúgy a lelkiismeretes tanár is, aki követni akarja az új „módot”.

A legtöbb kiadó üzleti fogásként minél szélesebb célcsoportot ad meg, és természetesen a nyelvvizsgára készülők népes és mindenre elszánt táborát célozza meg elsősorban. A borítón kiemelten szereplő „Állami nyelvvizsgára készülőknek” globális, blickfangos cím, vagy alcím kiütlői pl. a biztonság kedvéért a hátulsó borítón ugyan már szűkítik a kört, közép- vagy felsőfokú vizsgázókat említene, ugyanakkor a gimnáziumi német nyelvtanulóknak is ajánlják művüket, igaz csak színesítőnek. (Coates-Gyémánt-Menzel-Mádl, 1991.)

Az **„Umgang mit der Umgangssprache”** (Földes-Kühnert, 1991.) c. társalgási nyelvkönyv ezen túl még az érettségire ill. a felvételre készülőket is célba veszi. Különösen izgalmas ez utóbbi, hiszen a könyv magyar főhőse egy Szegeden végzett német-tanár, akinek pl. komoly gondjai vannak a **„holen”** és a **„bringen”** igék használatával.

Azt hihetnénk tehát, hogy a tanárok szabadon megválasztják, hogy az adott tanulócsoporthoz melyik tananyaggal tudják kitűzött céljaikat a legkiseb mértékben elérni. Fel vannak-e erre készítve, képesek-e a nem egészen testreszabott tananyagot adaptálni? Hogy is működik ez a gyakorlatban?

Továbbképzések, óralátogatási tapasztalatok, körkérdések mind-mind azt bizonyítják, hogy nyelvtanáraink jelentős része túlon túl is rabja egy-egy tankönyvnek. Nem ismeri eléggé a hazai és külföldi könyvek immár valóban széles választékát, hogy azokból kiegészítse, esetleg helyettesítse az alaptankönyv általa és diákjai által nem szívesen vagy nem eléggé hatékonyan feldolgozható részeit.

A szakirodalomban immár hosszú évek óta elterjedt az a verifikált nézet, hogy az ún. „multinacionális” (Mannheimer Gutachten..., 1978/1979.) vagy „konvencionális” (Rösler, 1992.), minden országban alkalmazható, mindenféle tanulótípust megcélzó tankönyvek ideje lejárt. Mások ugyan vitatják, hogy a tananyagnak döntő szerepe volna a nyelvoktatás milyensége szempontjából, de azt elismerik, hogy a nyelvkönyv szerepe megnő, ha a tanár nem képes saját nyelvismerete és országismerete birtokában szuverén módon megtervezni az oktatást, felépíteni nyelvóráit. (Ickler, 1984.)

Az elmúlt évtizedek nagyon önállótlaná tették a tanárokat, de túlterhelésük és képzésük hiányosságai, nem beszélve a kontrasztelekciónról is ide vezettek.

A német „Zertifikat” vizsga azt akarja eldönteni, hogy képes-e a vizsgázó a célországban különböző hétköznapi helyzetekben boldogulni, elegendő-e ehhez nyelvtudása. Az ITK vizsgarendszerének szerintem egyik legkritikusabb pontja – és ez az újabb tananyagokra is kihat –, éppen a tágabb értelemben vett országismeret helyének, súlyának tisztázatlansága. A magyar Állami Nyelvvizsga leírásában csak a felsőfoknál szerepel az „Utazás” téma részletezésénél a következő: „Az adott ország legfontosabb földrajzi adatai, egyes vidékei, városai, közlekedése stb.” (Szentiványi, 1991.) Forrásként és pontosításul (?) pedig általában a tankönyvek szerepelnek, valamint a napi sajtó. Az összes többi témakörrel kapcsolatban nincs egyáltalán meghatározva, hogy azokat a bizonyos „mindennapi beszédhelyzeteket” vajon a célországban kellene-e megoldani „nyelvileg elfogadhatóan viselkedve” vagy sem, ill. mely országismereti tudás birtokában.

De nézzük meg, milyen információkat nyújtanak újabb nyelvkönyveink a német nyelvterületről!

Az 1991-ben megjelent **„Beszéljünk németül!”** c. tankönyvről az előszó figyelmes olvasása alapján ugyan még nem, de némi utánajárással kideríthető, hogy szövegei és a kérdései is kis változtatással az egy évvel korábban megjelent **„Tanuljunk Angolul!”** (Coates–Vágvolgyi, 1990.) fordítása. Egyértelműen főiskolások, ill. egyetemisták, de mindenképp értelmiségiek érdeklődését tartja szemelőtt (egyetemisták lakásviszonyai, munkalehetőségei, a német egyetemek nehézségei, vagy olyan kérdések mint altuizmus, intelligencia, a „Fundis” és a „Realos” a Zöldek pártján belül Németországban stb.).

Persze az országismeret regionális könyvek esetében azt is kell hogy jelentse, hogy a nyelvtanulók különböző témákkal kapcsolatosan saját országukról, annak kultúrájáról stb. tudjanak az idegen nyelven, a címzettek által elfogadott formában nyilatkozni. Ehhez viszont a tankönyvszerzőktől segítséget kellene kapniuk. Joggal várjuk el, hogy túllépjenek a konvencionális könyvekben megszokott és voltaképp semmire sem kötelező „És ez hogy van Önöknél?” kérdésfelvetésen. Az említett könyvben a Magyarországról szóló információk zöme közhely: az anyák túlterheltek, sokan pénzgondokkal küzdenek, a vendéget kávéval szokás megkínálni stb. A rendszerváltozásra talán csak 1–2 kérdésfelvetés utal: pl. változott-e a tv-műsor azóta. A német fordulatról szóló, a könyv írásakor valóban aktuális leckében pedig ez a kérdés szerepel: hogyan érzi magát az átlag magyar („der normale Ungar”) a rendszerváltozás óta?

Legújabb nyelvkönyveinket Reinhard Ammer „Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für DaF” c. könyvében megadott elemzési szempontok szerint vizsgálva kiderül, hogy legnagyobb súllyal a német emberek hétköznapijai, ezen belül is néhány a vizsgakérdések között is szereplő terület fordul elő bennük: család, lakás, étkezés, szabadidő.

A már említett „Umgang mit der Umgangssprache” két tanárnője, kiknek diólógusai mindennek mondhatók csak autentikusnak nem, pl. sohasem beszélnek az országokban bekövetkezett és valószínűleg mindkettőjük életére is kiható változásokról. Egy-egy elejtett megjegyzésen kívül, mint pl. már másként viselkednek a vámosok mint régen, vagy hogy a külföldieknek nem kell Németországban bejelentkezniük. beszélgetéseik fő témája kizárólag az ún. hétköznapi élet: Milyen Ingrid új konyhája és gáztűzhelye, hogyan kell seprűvel a szemetet összesöpörni és mivel kell kisürolni a kádat, hogyan kell csomagot feladni a postán stb. Egyedül a színházban beszélget a két hölgy olyasmiről, amiről talán fiatal kollégák között gyakrabban is eshetne szó (de talán nemetórákon is!): kultúráról, irodalomról.

Ami a szövegtípusokat illeti nagyon szűk a választék ezekben a regionális könyvekben, nagyon sok – magyar nyelvtanulók számára releváns – szövegtípus (útikönyv részlet, útbaigazító táblák, szótárcikk, használati utasítás stb.) egyáltalán nem fordul elő, vagy csak elvétve, szinte illusztrációként.

A metodikusok rájöttek, hogy teljesen fölösleges és értelmetlen célként kitűzniük, hogy a nyelvtanulók úgy beszéljenek németül mint egy anyanyelvű, és teljesen fölösleges irreleváns szerepeket rájuk kényszeríteniük. Olyan szerepekre gondolok, mint pl. rendőr, házmester vagy a Távfűtőművek telefonügyelete. (További példák Dr. Emerichy Tibor: **A B C - á bé céje. Szituációs játékok nyelvtanulóknak.**)

Fontos lenne pl. a Kontaktschwelle Deutsch (Baldegger–Müller–Schneider, 1981.) alapján kielemezni, melyek azok a szerepek, szituációk, amelyek most vagy a jövőben nyelvtanulóink számára fontosak lehetnek. Minden tankönyvszerző haszonnal forgathatna egy ilyen gyűjteményt.

Végezetül még egy negatív jelenségről. Az új tankönyvek egy része lemond a négy alapkészség fejlesztéséről. Dr. Braunstein Mária: „**Önállóan németül**” c. tankönyvének leckéi pl. párbeszédekből (a la Schulz-Griesbach!), tankönyvízü, mesterként tan-szövegekből, sok nyelvtanból és zömmel nyelvtani, de távolról sem kommunikatív gyakorlatból épülnek föl. Nem egészen értem, mit képzelsz a szerző, aki maga is tanár, hogyan lehet/kellene művéből önállóan tanulni.

Óriási veszélyt és visszalépést jelent, ha 1990-ben felmelegítjük az 50-es évek módszereit, amelyeket egyszer már sikerült meghaladni. A társadalmi változások eredményeképpen is a modern nyelvoktatás már évtizedekkel ezelőtt elfordult a filologizálástól, a nyelv az interakció eszköze, és a 90-es évek Európájában gyakorlati célokat kell szolgálnia. A szakmai igénytelenség megjelenése a tankönyvekben azért jelenthet veszélyt, mert egy tananyag komolyan alakíthatja a tanárok módszereit, hát még ha tudjuk, hogy jelenleg diplomával nem rendelkezők is vannak a pályán szép számmal.

Magyarországon tömegeknek kellene több idegen nyelvet is elfogadhatóan beszélniük. Ezt csak professzionista, a nyelvészet, pragmalinkvisztika, szakdidaktika, tanuláspszichológia stb. legújabb eredményeit figyelembevevő, de sajátos körülményeinkhez, tanulási- és tanítási tradícióinkhoz igazított tananyagoktól és a gazdag kínálatból biztos kézzel válogató, adaptálásra is felkészült professzionista tanároktól várhatjuk.

Hessky Regina 1982-ben az akkor új középiskolai tankönyveket elemző tanulmányában rámutatott arra, hogy azért nincs tudományos igényű tankönyvkritika, „mert ennek nincs közvetlen gyakorlati funkciója”, hiszen az iskolákban nincs tankönyvválasztás.

Miután a helyzet gyökeresen megváltozott, égetően szükség lenne olyan szigorúan szakmai kiadványokra, melyek pl. évente eligazítanak az érdeklődőket az új nyelvkönyvek dzsungelében. Ez megkönnyítené az amúgy is túlterhelt tanárok munkáját, akiknek ismerniük kellene a választékot, a kiadványok gyengéit és erősségeit egyaránt.

Végezetül Gerhard Neuner gondolatát idézem: Nem létezik ideális tankönyv. Nekünk tanároknak és tanítványainknak kell közös munkánk során a számunkra ideális tananyagot kialakítani. (Gerhard Neuner, 1990)

A 3 éves német nyelvtanárképző szak módszertani programja

PETNEKI KATALIN

(Eötvös Loránd Tudományegyetem)

I. Német mint idegen nyelv

A német mint idegen nyelv nagy hagyományokkal rendelkezik hazánk iskolai oktatásában. Ez a hagyomány erős és meghatározó, kihat az oktatás módszerére, technikájára, céljára, a tankönyvekre, sőt, a tanulás módjára is. Meghatározó tehát abból a szempontból is, hogy a nyelvtanárjelöltek milyennek képzelik el szerepüket a nyelvoktatásban. Azok a gyökeres változások azonban, amelyek nyomán Németország súlya nemcsak földrajzilag, hanem politikailag és gazdaságilag jelentősen megnőtt, arra készítetnek bennünket, hogy a német nyelv tanítását is át kell gondolni, a némettanítás nem maradhat olyan, mint amilyen húsz évvel ezelőtt volt. Ezért a nyelvtanárképzés céljait is világosan újra kell fogalmazni.

II. A nyelvpedagógiai-módszertani képzés céljai

a) Társadalmi cél: minél előbb minél több szakképzett nyelvtanárt kibocsátani, hogy az igényeket ki lehessen elégíteni.

b) Szakmai cél: az idegennyelv-oktatás módszertana terén elért legújabb külföldi kutatások eredményeit hazai viszonyokra adaptálni, azokat a módszertani képzés integráns elemévé és így az oktatásban hatékonná tenni.

c) Nevelési cél: olyan nyelvtanár-egyénségeket nevelni, akik képesek a mai, gyorsan változó körülmények között flexibilisen és demokratikusan dolgozni, rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel dinamikus, önállóan gondolkodó és cselekvő generációkat tudnak nevelni.

Ezen célok eléréséhez azonban hosszú út vezet. Már az első évfolyamon jó néhány nehézséggel szembesültünk, amelyek közül csak néhányat szeretnék kiemelni:

1. A jelenlegi felvételi rendszer még a nyelvi képességek terén sem tud kellőképpen szelektálni – a kommunikatív kompetencia egyáltalán nem számít –, azt pedig egyáltalán nem vizsgálja, hogy valaki alkalmas-e a pedagógiai, azon belül a nyelvtanári pályára. Ennek a kritériumrendszere ma még teljesen hiányzik.

2. A hallgatók nagy része, akik már a felvételi előtt letették a közép- vagy a felsőfokú nyelvvizsgát s többnyire adtak már néhány maszek nyelvórát, meg vannak győződve arról, hogy ők már tudnak idegennyelvet tanítani. Az eddigi módszertani képzés hatékonyságának hiánya, valamint az a tény, hogy iskolák manapság végzettség nélkül is alkalmaznak képzetlen „nyelvtanárokat”, azt a látszatot kelti, mintha ez nem lenne egy ugyanolyan szakma, mint bármi más, aminek fogásait, technikáit meg lehet és meg kell tanulni.

3. Hiányzik egy megfelelő, gyakorlati feladatokkal ellátott alapmű és a szakirodalom is nehezen hozzáférhető.

III. A nyelvpedagógiai-módszertani képzés programja

A célok és nehézségek ismeretében a módszertani képzés programjának kidolgozásánál a következő szempontokat kellett figyelembe venni:

1. A programot világosan és konkrétan kell megfogalmazni.
2. Világos és reális követelményrendszert kell állítani.
3. Az elméletet és gyakorlatot nem szabad egymással szembeállítani, hanem azok szerves egységét és összefüggéseit kell fölmutatni.
4. Ezért a megfelelő oktatási forma nem az előadás, hanem a szeminárium, ahol a hallgatókat aktívan bevonhatjuk az egyes témák kidolgozásába.
5. A témák feldolgozásánál folyamatosan be kell vonni a hallgatók eddigi tanulási-tanítási tapasztalatait, egyéni élményeit.
6. Minél több lehetőséget kell biztosítani arra, hogy az elmélet téziseit konkrét példákön lehessen elemezni (pl. videós órák, hospitálások, tankönyvelemzések stb.).

Az ELTÉ-n folyó oktatás tanegységeken nyugszik, ezek bizonyos szakokon szabadon választhatók, sorrendjük tetszőleges. A nyelvpedagógiai képzésben ezt a sorrendet előre meg kellett határoznunk, mert csak így lehet a szakot logikusan felépíteni. A nyelvpedagógiai-módszertani képzés curriculumja a következő lépésekben írja elő a tanegységek megszerzését:

1. Bevezetés a nyelvpedagógiába (1 tanegység, heti 2 óra)
2. A nyelvpedagógia alapjai (2 tanegység, heti 4 óra)
3. Nyelvpedagógiai alapvizsga (1 órátlan tanegység)
4. Szakszeminárium (2 tanegység, heti 2 óra)
5. Tanításkísérő szeminárium (2 tanegység, heti 2 óra)
6. Iskolai gyakorlat (2 tanegység)
7. Szakdolgozat (1 órátlan tanegység)
8. Államvizsga (1 órátlan tanegység)

Összesen tehát a nyelvtanári oklevél megszerzéséhez nyelvpedagógiai-módszertani tárgyakból 12 tanegységet kell a hallgatóknak megszerezni. Röviden a tanegységek tartalmáról:

1. Bevezetés a nyelvpedagógiába: I. évf./2. szem.

Célja: 1. A szakma számára megnyerni a hallgatót, motiválni.

2. Megtanítani a hallgatót a megfigyelés, elemzés technikáira.

3. A hallgatók számára bevezetni és tisztázni a szakmai alapfogalmakat.

Tartalma:

1. Német mint idegen nyelv
2. Nyelvtanulás, nyelvelsajátítás, nyelvoktatás
3. A didaktika és metodika célja és feladatai
4. Az idegennyelv-oktatás és a társadalompolitika

5. Az idegennyelv-oktatás és a társtudományok
6. Az idegennyelv-oktatás módszerei, története, fejlődése, formái
7. A XX. sz.-i módszertani irányzatok, a kommunikatív nyelvoktatás

2. A nyelvpedagógia alapjai: II./évf. 3. és 4. szem.

Célja: Bevezetés a kommunikatív nyelvoktatásba és előkészítés a III. évf. iskolai gyakorlatára

Tartalma:

1. A nyelvtanár és a nyelvtanuló
2. Tanítási és tanulási célok
3. Interakciók, nyelvórai munkatípusok
4. Nyelvkönyvek elemzése
5. A négy nyelvi készség megalapozása és fejlesztése
6. Nyelvtantanítás
7. A szókincs tanítása
8. Szövegek feldolgozási formái
9. Nyelvi gyakorlatok típusai
10. Teljesítmény értékelése
11. Tanítási és tanulási technikák
12. Média a nyelvoktatásban
13. Nyelvórák megfigyelése, elemzése, értékelése
14. Nyelvórák tervezése
15. Hospitálás: A hallgatók a II. évf. 2. szemeszterében hetente hospitálnak 3–4 általános ill. középiskolai nyelvtanárnál. A hospitáláshoz hetente munkalapot kapnak vagy készítenek a hallgatók, amelyek alapján a nyelvórákat megfigyelik. Az óralátogatás után a megfigyeléseket közösen kiértékeljük.

3. Nyelvpedagógiai alapvizsga:

Célja: A vizsgán nemcsak azt vizsgáljuk, hogy a hallgató mennyire van tisztában az alapfogalmakkal, hanem azt is, hogy képes-e ezeket konkrét feladatokra alkalmazni.

Tartalma: A hallgatók olyan feladatokat kapnak, amelyeken a „Nyelvpedagógia alapjai” tantárgy elméleti és gyakorlati összefüggéseit kell bemutatniuk.

4. Szakszeminárium: III. évf./5. és 6. szem.

Célja: A szakmódszertan egyes részterületeinek elmélyültebb tanulmányozása.

Tartalma: Az oktatók kínálatából lehet választani. A témák összefügg(het)nek a szakdolgozati témakínálattal.

5. Tanításkísérő szeminárium: III. évf./5. és 6. szem

Célja: A tanítási gyakorlaton felmerülő problémák megbeszélése, a hallgatók segítése konkrét órák tervezésében

6. Iskolai tanítási gyakorlat:

A hallgatók az egész III. évf. során heti 4–6 órában tanítanak vezetőtanáruk felügyelete mellett és annak irányításával.

7. Szakdolgozat:

A 3 éves nyelvtanárképzésben résztvevő hallgatók nyelvpedagógiai-módszertani témából írnak szakdolgozatot. Célja bebizonyítani, hogy szakmailag elméletben és gyakorlatban is felkészültek és ezt németül írásba tudják foglalni.

8. Államvizsga:

A III. évf. végén az államvizsgán a hallgatók megvédik szakdolgozatukat, vizsgáznak a szakdolgozat témájával összefüggő módszertani témakörből és a vizsgatanítás is beleszámít mint 3. részjegy az államvizsga végső jegyébe.

Mivel ilyen jellegű módszertani képzésben csak kevés tapasztalattal rendelkezünk, minden tanegység után értékeljük az ott folyó munkát, nemcsak egymás között, hanem a hallgatókkal együtt is. Ezek a kiértékelések azt mutatják, hogy az út, amin elindultunk, helyes. A hallgatók lassan felismerik a szaktárgy fontosságát, de azt is tudják, hogy ez az útkeresés kölcsönös és hogy csak együtt vihetjük előbbre a hazai nyelvoktatás ügyét.

Tanárszakos hallgatók komplex nyelvi képzése – új utak keresése

HAJDÚ ERZSÉBET

(ELTE BTK Germanisztikai Intézet, Német Nyelvoktató Központ)

Tanárszakos hallgatóknál a nyelvi és országismereti képzés legfőbb célkitűzése a minden készség tekintetében egyetemi szintű kommunikatív kompetencia elérése és ennek aktív alkalmazni tudása. Curriculumunkban az I. szemeszterben 8 nyelvóra, a II. szemeszterben 8 nyelvóra + 2 országismereti óra, a III. és IV. szem. mindegyikében 4 nyelvóra + 2 országismereti óra, az V. VI. szem.-ben 2–2 nyelvóra nyújt lehetőséget a nyelvi készség célirányos fejlesztésére.

Az első tanév végén a hallgatók komplex nyelvi vizsgát tesznek, a II. év végén pedig összevont nyelvi és országismereti szigorlaton mérettetnek meg.

A tantárgyak felosztása során az alapos műhelymunka lehetőségének megteremtése érdekében különválasztottuk a **grammatikát** és az **országismeretet**, valamint a nyelvi órákon belül is specializálódtak kollégáink:

- anyanyelvi lektoraink óráján a fő feladat a **beszélt nyelvi** kompetencia kialakítása,
- magyar kollégáinkra vár az **írott nyelvv**el kapcsolatos készségek elmélyítése, valamint az idegen nyelv és az anyanyelv különbözőségeiből adódó nehézségek tudatos kiküszöbölése.

Másod-, ill. harmadéves hallgatók számára a heti két óra **nyelvi projektum** teremti lehetőséget arra, hogy vitázzanak, érveljenek német nyelven, valamint nagyobb lélegzetű csoportos komplex feladatokat végezzenek tanári irányítással.

A tanárszakos hallgatók **beszélt nyelvi** kompetenciája intézményi szintű fejlesztésének létjogosultságát az elmúlt évtizedekben sokszor megkérdőjelezték, mondván, a hallgatók a felvételi vizsga szűrőjén csak magas szintű nyelvtudással juthatnak keresztül, így néhány nyelv- és stílusgyakorlat óra elegendő az esetleges hiányosságok kiküszöbölésére.

A társadalom azonban olyan biztos alapokon álló, sokoldalú komplex nyelvtudást követel a jövő pedagógusaitól, amelyet semmiképpen nem várhatunk el kész formájában a középiskolai képzéstől.

Az év eleji szintfelmérések tapasztalatai alapján elmondható, hogy a felvett hallgatóknak nyelvi készségeiket tekintve a legnagyobb nehézségeket a hallás utáni értés (főleg a gépi hang), illetve a kötetlen beszélgetés jelenti.

Ebből kiindulva heti három óras beszélt nyelvi egységeinknek mintegy egy harmad részét fordítjuk a **hallás utáni értés** módszeres fejlesztésére. A megértendő szövegek nehézségi foka a szöveg tartalmának, illetve az előadás módjának függvényében különböző. Lehetőleg mindig autentikus riportokkal, beszédekkel, videóra rögzített dialógusokkal konfrontáljuk a hallgatókat. A megértés ellenőrzésére a szövegfajtatól függetlenül számtalan lehetőség nyílik (a kérdésekre adott igen – nem válasz; kipontozott kérdőívek; idegen nyelven történő összefoglalás; a szituáció részben vagy egészben történő eljátszása, átalakítása, különösen nehéznek tűnő részeinek szinonimákkal történő helyettesítése, esetleg anyanyelvre fordítása; számok, adatok gyors jegyzetelése; megadott szempontok szerint szófajok, fordulatok, a csak beszélt nyelvben használatos elemek gyűjtése stb.).

Az első év végi nyelvi vizsgán, ill. a második év végi nyelvi szigorlaton is nagy hangsúlyt kap ezen készség szintjének újfelmérése.

A beszélt nyelvi órák másik súlyponti feladata a jövőben tanárok kifejezőképességének továbbfejlesztése, ezen belül az **érvelni és vitatkozni** tudás folyamatos tréningje. A csoportmunka bizonyult az előkészítő fázisban a leghatékonyabbnak, mikor egy problematikus kérdésfelvetés kapcsán pro és kontra érveket kellett felsorakoztatni, ill. ezt követő plenáris szakaszban a többiek argumentumaival ütköztetni. Különösen fontos és sokat gyakorolható a vitavezető (moderator) szerepe, hisz az ő tisztje a problémamegoldó szintézis közös kimunkálásának irányítása.

Gyakran alkalmazott feladatpárosítás, hogy egy hallgató mikrótanítás jelleggel negyedórára átveszi az óra vezetését: otthoni felkészülés alapján 5–10 perces referátumot tart egy általa érdekesnek, vagy vitára alkalmasnak tartott témából.

(Ezt didaktizálja táblakép, hangosított anyag, írásvetítő stb. segítségével.) Néhány kérdéssel meggyőződik arról, hogy hallgatósága, mely a referátum alatt jegyzetel, minden szükséges információt megértett és feljegyzett-e. Ezt követően a témában vitát kezdeményez, s azt moderátorként irányítja is. Rendkívül fontosnak tartjuk a tanári egyéniség kialakulása szempontjából a mikrótanítást követő kiértékelést. A hallgatók a kezdeti idegenkedést leküzdve, ma már eljutottak odáig, hogy részletesen elemezzék a tanárjelölt felkészültségét, előadóképességét, vitavezető teljesítményét.

Szemeszterenként többször videófilmre, ill. hangszalagra rögzítjük a csoport munkáját, ezzel is bővítve önismeretüket és önkontrolljukat.

A beszélt nyelvi órák színesítését szolgálják a játékos feladatok, a hallgatók által német nyelven ismertetett társasjátékok. Kedvelt néhány perces tréning a közmondások és szólások értelmének elmagyarázása különböző korcsoportú tanulóknak.

A „Hogyan tanítanék meg egy német éneket gyerekeknek?” – feladat a tanárjelöltek személyiségétől ill. a csoport hangulatától függően, hol méla közönyre, hol lelkesedésre talált.

Anyanyelvi lektoraink alkalmazták nálunk először a játékfilmek mintegy 5 perces részletét társalgási szituációk kiindulópontjaként.

Az első variációban némafilmként megtekintve kellett a szituációt és a szereplőket meghatározni, a köztük folyó párbeszédet rekonstruálni, a képsort megállítva a szereplők ruházatát, külsejét, a látható tárgyakat és színtereket részletesen leírni, a szereplők jellemével kapcsolatban szubjektív megállapításokat tenni, az egyes szerepeket eljátszani stb. Mindezek után következett a kép és hang együtt, s legtöbbször nagy derűtséget okozott az eredeti szituáció és dialógus megismerése s a csoport szüleményeivel való összevetése.

A másik variációban csak hang van, kép nincs (eltakarjuk a képernyőt) s a hallgatók megpróbálják elképzelni és szóban jellemezni a szereplők külsejét, belső tulajdonságait, környezetét. A felvetődő kérdőjelekre itt is a kép és hang együtt adja meg a választ.

Magyar anyanyelvű kollégáink időnként beiktatnak rövid tolmácsolás jellegű feladatokat, hisz melyik nyelvtanár ne kényszerült volna már arra, hogy hivatalos felkérésre, sokszor népes hallgatóság előtt fordítson, s bizony ennek az elvárásnak is eleget kell, hogy tegyen, ha nem akarja, hogy tanári tekintélyén csorba essen.

A beszélt nyelvi órák elengedhetetlen eleme a **szókincsbővítés** is. A különböző nyelvkönyvek gyakorlatait a csoportok igénye szerint egészítjük ki egyéb feladattípusokkal.

Célul tűztük ki hallgatóink elé, hogy szemeszterenként 800–1000 új kifejezéssel gyarapítsák szókincsüket. Félévenként egy-két alkalommal a tanító kolléga beletekint a hallgatók által vezetett szógyűjteménybe.

A nyelvgyakorlatokon minden törekvésünk arra irányul, hogy megalapozott nyelvtudással rendelkező, magabiztos fellépésű, csoportos munkát irányítani tudó, sokoldalú, életvidám jövőbeni kollégákat képezzünk. A gyakorlatokat vezető tanár háttérből irányító rendezőként próbál minél több lehetőséget teremteni a hallgatók egyéni szerepléséhez.

Az országismeret tanításával kapcsolatos kérdések és tapasztalatok

BERTALAN JUDIT

(ELTE BTK Germanisztikai Intézet, Német Nyelvoktató Központ)

Már sokan megpróbálták megfogalmazni, mi is az országismeret, körvonalazni, mit tanítsunk e tárgyan. Egy ország történelmét, földrajzát, társadalmi, politikai berendezkedését, iskolarendszerét, szokásait, életformáját-e, vagy mindezt együtt? Az sem egyértelmű, hogy önálló tárgyként tanítsuk-e, vagy beépítsük nyelvi, irodalmi szemináriumokba.

1990-ben a Némettanárok Szövetségének osztrák, német és svájci képviselői kidolgoztak egy tételsort „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht” címmel, amelyben megfogalmazták az országismereti oktatás céljait. Eszerint e tárgy oktatásának nem kizárólagos feladata információk, tények, adatok közlése, hanem olyan képességek, stratégiák kifejlesztése, melyek elősegítik az adott nép megismerését. Ez utóbbit egyébként a németek igen találóan „interkulturelles Lernen”-nek nevezik. Miután az országismeret komplex tárgy, s mindent megtanítanunk nem lehet és

nem is cél, arra kell törekednünk, hogy a hallgatók adott esetben el tudjanak igazodni az idegennyelvű ország kultúrájában, szokásaiban.

Taníthatjuk egyrészt nyelvórák keretében, és ezt végeredményben minden nyelvtanár meg is teszi, hisz bármilyen szöveget is dolgozunk fel, mindegyik tartalmaz információkat az adott országról. Ennek megvan az a hátránya, hogy a hallgatók csak bizonyos aspektusból, véletlenszerűen ismerkednek meg jelenségekkel, és ezen minimális ismeretanyag alapján alakítanak ki maguknak egy képet az adott országról.

A másik lehetőség az, hogy az országismeretet önálló tárgyként tanítjuk előadás, szeminárium vagy gyakorlat keretében. Ez esetben felmerül a kérdés, hogy tudunk, vagy akarunk-e rövid politikai, földrajzi, vagy kulturális keresztmetszetet adni az adott országról. Németszakosoknál ez a megoldás szinte kivitelezhetetlen, a hároméves tanárképzésben három félév áll rendelkezésre arra, hogy a négy országot megismerjék. Problémát jelenthet még az oktatók szakkompetenciája, hisz lehet, hogy valaki Ausztria kiváló ismerője, de még sohasem volt Liechtensteinben, s úgy szerintem nem lehet meggyőzően országismeretet tanítani, ha az ember maga sem ismeri az országot.

Máris elérkeztük a következő problémához: mit, hogyan oktassunk? Könnyű egy célt megfogalmazni, azt, hogy hallgatóinknak tanulmányaik elvégzése után milyen ismeretanyaggal kell rendelkezniük, de sokkal nehezebb az, hogy milyen módon érjük el, hogy a hallgató az adott idegen környezetben otthon érezze magát. Nehéz ez részben a már fent említett szakkompetencia miatt, másrészt azért, mert hallgatóink nem most ismerkednek a nyelvvel, rendelkeznek ismeretekkel a német nyelvű országokról, de kérdés, hogy mely ismereteket várhatunk el tőlük és hogyan rendszerezzük a már meglévő ismereteket. Adatokat a hallgatók maguk is el tudnak sajátítani könyvekből, ezért a szemináriumokon olyan témákat ajánlatos tárgyalni, amikkel felkeltjük az érdeklődésüket és ösztönözzük őket arra, hogy mélyebben beleássák magukat az adott kérdésbe. Szerintem pl. történelmi háttérismeret nélkül nem érthető meg a jelen, ezért szükségesnek tartom, hogy hallgatóink tanulmányaik kezdetén kapjanak egy rövid történelmi áttekintést, amire aztán a későbbiekben hivatkozhatnak.

Tanszékünkön az országismereti oktatás szeminárium formájában történik. A félév elején hallgatóink megkapják az ajánlott irodalmak jegyzékét – ilyen pl. az Österreich Tatsachen und Zahlen – amelyek alapján felkészülhetnek az órákra és el-sajátíthatják a legfontosabb tudnivalókat. Tapasztalatom szerint sokkal jobban szeretnék, ha ezeket az információkat az oktatóktól hallhatnák, mi viszont szeretnénk őket rászoktatni az önálló munkára. Erre jó alkalom kínálkozik akkor, amikor el kell készíteniük egy a témába vágó referátumot. Dolgozataikat nemcsak leírják, hanem az órán elő is adják. (Zárójelben jegyzem meg, hogy az idők folyamán sok gátlástól szabadulnak meg azáltal, hogy hallgatóság előtt, németül kell valamit logikusan kifejtteniük.) A csoport többi tagja mindig kap valamilyen a referátummal kapcsolatos feladatot, amit az előadó otthon előkészített. Ez didaktikai szempontból is hasznos, és a csoport többi tagja kénytelen együtt dolgozni.

Ez év márciusában egy kérdőívet állítottam össze, melyet mindkét évfolyam hallgatói megválasztak. A nyolc kérdés közül kettőre adott válaszok igen tanulságosak voltak! Az egyikben feltettem a kérdést, hogy mit értenek ők országismereten. Válaszaik azt tükrözik, hogy számukra az országismeret egyet jelent a földrajzi, történelmi és kulturális ismeretekkel. A politikát, társadalmi életet nem, vagy alig említették. Valószínű, hogy e kérdés megválaszolásakor már befolyásolta őket a másik kérdés, azaz, hogy miről szeretnének e tárgy keretén belül hallani. A két kérdésre adott válaszok

szinte teljesen megegyeznek, a felsoroltakon kívül még a zenét említették sokan, mint óhajtott témát, valószínű azért, mert erre már volt jó példa.

A hallgatók munkáját értékelnünk is kell. Ez elég nehéz lenne csak a szemináriumi munka alapján, hisz bizonyos témák nem adnak lehetőséget vitára, sokszor az órán csak információk közlésére, átadására kerül sor. Ezért célszerű a referátumokon túl a félév végén egy a témát felölelő tesztet íratni, vagy a hallgatókkal a témát beszélgetés formájában kiértékelni. Ez úgy történik, hogy megadunk nekik 8–10, a témához kapcsolódó címet, amit ők 3–4 fős csoportokban feldolgoznak. Az elbeszélgetés így ezekkel a csoportokkal valóban eszmecsere és nem szigorú vizsga, de mégis alapos felkészülést igényel.

Bizonyított, hogy az ember a hallottak 10–20 %-át jegyzi meg, a hallott és látott 40–60 %-át, és 70–80 %-át annak, amit látott, hallott és maga is aktívan részt vett a munkában. Ezért arra kell törekedünk, hogy szemináriumainkon az elmondottakat a hallgatók is aktívan kiegészítsék, elmélyítésként audio-vizuális eszközöket használjunk, s a hallgatókat bevonjuk az óra alakításába. Ez utóbbira jó példa az e félévben tartott Bach-szeminárium, amihez a hallgatók örömmel és főleg önként hoztak kiegészítő anyagokat, képeket, más barokk szerzők zenedarabjait.

Az írott nyelv oktatása az ELTE Német Nyelvoktató Központ első éves hallgatói számára

BÁCSKAI ANNA-EGYED ÉVA

(*ELTE BTK Germanisztikai Intézet, Német Nyelvoktató Központ*)

Az ELTE Német Nyelvoktató Központ curriculumában az elsőévesek hagyományos nyelv- és stílusgyakorlati foglalkozásait egy háromórás „beszélt” és egy háromórás „írott nyelv” tanegységre bontotta.

Mi indokolta ezt a felosztást?

A kommunikatív szemléletű idegennyelv-oktatás térhódításával az olvasás, s még inkább az írás fejlesztése háttérbe szorult. Igaz, a tankönyvek, ill. ezek munkafüzetei sok írásbeli feladatot tartalmaznak, s az írás valóban végigkíséri az idegennyelv-oktatást (pl. új szavak felírása, nyelvtani gyakorlatok formájában), de az idegen nyelven történő írás készségének szisztematikusan és valljuk be (mind a tanár és a diák számára, mind pedig az órai munka szempontjából) igen időigényes fejlesztését elhanyagolták.

A beszélt illetve írott nyelv szétválását tehát nem csupán az indokolta, hogy így anyanyelvi lektoraink tanítják a beszélt, az „élő” nyelvet, hanem az a megfontolás is, hogy így minden nyelvi készség fejlesztése megfelelő hangsúlyt kaphat.

Bár az írott nyelvet tanító tanárok természetesen nem kizárólag olvasással és írással foglalkoznak, (s a beszélt nyelvi órák sem csak beszélgetéssel telnek), az írott nyelvet tanító tanár feladata és felelőssége az értő olvasás fejlesztése, a helyesírás gyakorlása, ezeken az órákon elemzik a hallgatók az olvasott szövegeket, megállapítják az egyes szövegtípusok jellemző jegyeit, s kísérleteznek önállóan szövegalkotással.

A hallgatók kénytelenek felismerni, hogy míg a beszélt nyelv olyan interakció, ahol a kommunikációt egyrészt többféle nyelven kívüli eszköz segítheti (pl. mimika, gesztusok), s fennáll az azonnali ellenőrzés lehetősége (visszakérdés, pontosság), az

írott nyelv sokkal absztraktabb: az információ hordozója elsősorban a nyelv, s a nyelvi eszközök közül is csak a látható jelekkel dolgozhat. Amit a beszélt nyelvben egy-egy apró hangsúlyeltolódás, megváltozott intonáció is jelezhet, azt írásban más formában, megváltoztatott szórenddel, pontosabban megválasztott szavakkal, megfogalmazással fejezhetjük csak ki. Az írott nyelv ugyanazokból az elemekből építkezik, mint a beszélt nyelv, de másként használjuk. Szigorúbb szabályok, megkötések érvényesek rá (pl. szórend), bizonyos nyelvtani szerkezetek gyakoribbak (összetett mondat), mások ritkábban fordulnak elő (hiányos mondat).

A tantárgy célja, hogy a majdani kollégák megpróbáljanak mindenfajta szöveggel bánni, felismerjék az egyes szövegtípusokat stílusjegyeik alapján, s ezek nagyobb részét önállóan produkálni is tudják.

Tananyag

Nincs egységes tananyag, az olvasandó szövegeket és az azokhoz kapcsolódó feladatokat a tanár jelöli ki a csoport tudásszintjének és kívánságainak figyelembevételével. Kiindulópontul azon szövegtípusok szolgálnak, amelyek ismerete megítélésünk szerint elengedhetetlen egy leendő nyelvtanár számára. Ezek némelyike eleve bizonyos témakörökhöz kapcsolható (pl. vámelőírások, lakásbérleti szerződés, életrajz), ezeket a témaköröket a tanár a félév elején határozza meg, más csoportokban azonban nem témakörök, hanem a szövegtípusok voltak a rendező elv.

A tanár által kiválasztott szövegek mellett gyakran került sor hallgatói ötletek megvalósítására: egyrészt a diákok maguk is gyűjtenek rövidebb „saját” híreket, másrészt szívesen hoznak olyan hosszabb terjedelmű szövegeket, melyeket ők maguk prezentálhatnak társaiknak, a tanárral történt előzetes megbeszélés után. Így egyrészt nemcsak a tanár érdeklődési köre határozza meg az olvasott szövegek témáját, másrészt a hallgatók – leendő tanárok – attitűdje is megváltozik: más szemmel olvassák és válogatják a kezükbe kerülő anyagot, mérlegelik, mit is lehet kezdeni az adott szöveggel. A szövegek hossza is változó, az egészen rövid, kétmondatos hírtől a többoldalas igényes újságcikkig minden előfordulhat.

Feladat típusok

Az egyik fontos feladat a jegyzetelés, kivonatolás gyakorlása. A jegyzetelés, kivonatolás az egyetemi tanulmányokban nélkülözhetetlen, s a hallgatóink már az első héten az első német nyelvű irodalom vagy nyelvészet előadáson szembesülnek vele. Többségük azonban nem tud németül (magyarul sem) jegyzetelni. Ha megnézzük jegyzeteiket, az alábbi hibák szembetűnőek: lényeglátás hiánya, nem használnak rövidítéseket, nem képesek a hallott/olvasott információt sűríteni, átalakítani: jegyzeteik áttekinthetetlenek, tagolatlanok.

A gyakorlást célszerű írott szöveggel kezdeni, aminek a kivonatolása valamivel könnyebb feladat – hiszen az előadott szó elszáll, az írott szó a papíron marad.

Gyakorlatok:

- a szövegben húzza alá meghatározott idő alatt a kulcsszavakat, állapítsa meg szófajukat,
- keresse ki kérdések alapján a lényeges információkat
- jegyzeteljen megadott formai kritériumok alapján (pl. egyéni rövidítésekkel; átalakításokkal pl. „Der Maler fuhr nach Paris, um dort bei X zu studiere.”
- „Studium in Paris bei X.” Ilyen jellegű gyakorlatok szövegtől függetlenül is végezhetők.)

- önállóan jegyzetelje ki meghatározott idő alatt a szöveg tartalmát, majd mondja el jegyzetei alapján.

Ezután áttérhetünk a valamivel összetettebb hallás utáni jegyzetelésre. Előkészítésként megpróbálkozhatunk diktálással (hallott jelek írott jelekké változtatása), valamint érdemes jegyzetelés nélkül, hallás után összefoglaltatni a lényegét néhány mondatban, esetleg kérdések alapján.

Ezt követheti egy olyan feladat, ahol két meghallgatás alapján kell információkat előzetesen megadott szempontok szerint kiszűrniük. Erre épülő feladat: kétszeri meghallgatás közben önállóan jegyzeteljenek. A végső cél: a tanárjelölt legyen képes olyan jegyzetet készíteni, amelyet később használni tud (pl. szöveg tartalmi összefoglalása, kérdések megválaszolása stb.).

Az írott nyelvi foglalkozások szerves részét képezték néhány csoportban az ún. rövidhír-blokkok. A félév elején megállapodtunk a hallgatókkal, hogy minden órára memoriterként hozzanak magukkal egy 3–5 mondatból álló, mindig más jellegű rövidhírt (kulturális, politikai, gazdasági, érdekességek a nagyvilágból stb.). A számonkérés formája mindig más, pl.:

- plénium előtt elmondják, többiek jegyzetelnek, végén mindenki elmondja, melyik hír keltette fel leginkább érdeklődését és miért;
- plénium előtt elmondják, majd mindenki leírja a neki leginkább tetsző hírt, ezután átadja a hírközlőnek, akinek feladata a „lektorálás”; jutalma, hogy sok példányt javíthat;
- mindenki leírja a hozott hírt emlékezetből, majd két önként vállalkozó megkapja őket, tematikusan csoportosítja és a következő órán TV-híradó részeként előadja;
- a rövidhír kulcsszavait leírják, ezeket egymás között kicserélik és megpróbálják a hírt rekonstruálni. Végül összevetjük az eredetivel, ami rendkívül szórakoztató.

Ez csak néhány ötlet, mi mindent lehet egy rövidhírral kezdeni. A hallgatók maguktól jöttek rá, milyen pedagógiai szándék húzódik meg e feladat mögött. Eleinte panaszkodtak, milyen sok hírt kell elolvasniuk, míg megtalálják azt a pár érdekes mondatot, amely mind tartalmilag, mind mondatszerkezetében, szókincsében színvonalas, „terjesztésre” érdemes. Később valóságos verseny alakult ki: vajon kinek a híre kapja a legmagasabb tetszési indexet.

Olvasás

Hosszabb terjedelmű olvasandó szövegek esetében bevált feladatok:

- Adjon a szövegnek címet, alcímeket (illetve válassza ki a megadottak közül a legmegfelelőbbnek ítéltet)!
- A szöveget 5–6 részre vágjuk. A hallgatók csoportmunkában állítják helyre a sorrendet.
- Bizonyos kulcsszavak, esetleg félmondatok hiányoznak (mert megégett a papír, ráömlött a tinta, megrágtá az egér). A feladat a szöveg rekonstruálása.
- Magyarazza meg az ismeretlen szavak jelentését a szöveggörnyezet alapján!
- A szöveg egyes mondatait újr fogalmazzuk azonos vagy eltérő jelentéssel. Állapítsák meg (csoportmunkában), ugyanaz az állítás szerepelt-e a szövegben!
- Rövidítse a cikket felére, harmadára, illetve foglalja össze tartalmát 1–2–3 mondatban!

Írás

Az értő olvasással nem fejeződhet be a szöveg feldolgozása. Jó visszhangra találtak az olyan feladatok, mint:

- Alakítsa át az olvasott szöveget (pl. A Piroska és a farkas c. mesét) újsághírré! (mitől mese az egyik, mitől hír a másik?); Írjon belőle riportot, tudósítást! Készítsen egy rövidhír alapján élménybeszámolót, részletes tudósítást, glosszát vagy képzelt riportot!
- Válaszoljon az olvasott hirdetésre vagy adjon fel ő egyet, írjon olvasói levelet, írja le a véleményét az olvasottakról!

Természetesen minden ilyen feladat előfeltétele, hogy a hallgató ismerje a produktív szövegtípus jellemzőit.

Ha erre az olvasott szöveg alkalmas, vitaindítóként szolgálhat a beszélt nyelvi órákon, eljátszhatók a leírt szituációk.

Egyéb önálló írásbeli munkák

- Minden csoport vezeti a csoportnaplót, amelybe minden héten más hallgató jegyzi fel az elmúlt 7 nap eseményeit.
- Írjon mesét (pl. mi történt Piroskával ezután)!
- Fejezze be a történetet!
- Egy cikk első és utolsó bekezdése megvan. Írjon közéjük megfelelő szöveget!
- Kép alapján: Mire gondolhat a képen látható hölgy (Mona Lisa)?
Írjon levelet a képen látható férfi nevében! (Rembrandt: Öregkori önarckép)
- Írjon élménybeszámolót a csendéleten látható valamely tárgy nevében!
- Asszociációs játék: Írja le, mi jut eszébe, ha azt hallja; „PÉNZ”!

Az írás – idegen nyelven is – az önkifejezés egyik módja. Olyan feladatokat érdemes adni, amelyekről a hallgató **akar** valamit írni, amiről van mondanivalója, ami lehetőleg intellektuális örömet, sikerélményt adhat neki.

Egyet kell értenünk Hans Jürgen Krumm (1989) megállapításával, hogy a kész írásművet ne tekintsük mindig „készterméknek”, amely alapján a tanár jegyet ad, amelyben a hibák feltűnő piros filctollal vastagon alá vannak húzva. Ez elveszi a hallgatók kedvét és fokozza gátlásait. Tekintsük ezeket a munkákat első változatnak, amelyekben a tanár ceruzával javítási javaslatokat, észrevételeket tesz, ezeket lehetőleg beszéljék meg. Az írás legyen olyan műhelymunka, ahol a diák megtanulja társai és a tanár segítségével gondolatait, érzéseit, véleményét, korának, műveltségének, képzettségének és a szituációnak megfelelő formába önteni.

A legjobb munkákból lehet akár újságot szerkeszteni, amelyből természetesen nem hiányozhat a vezércikk sem, hozhatnak hozzá képanyagot, írhatnak tárcát, készíthetnek reklámot stb.

Hallgatói fogadtatás

Felmérésünk szerint a hallgatók egyértelműen hasznosnak ítélik az írott nyelvi órákat, itt érzik leginkább magukon a fejlődést, az íráskísérleteik során derül fény hiányosságaikra (pl. nyelvtan), amelyeket így könnyebb kiküszöbölni. Kiemelték azt is, hogy ezek az órák a legalkalmasabbak a nyelvi finomságok, árnyalatok megismerésére, szinonimák elsajátítására.

Hiányolták ugyanakkor a fordítást, amit ugyan időnként becsempésztünk a feladatok közé, de ami nem képezheti ezen foglalkozások tárgyát. Ezért a következő tanévben külön fordítási speciális kollégiumot indítunk.

Umgang mit der Fremdsprache als kommunikative Tätigkeit

Projektarbeit in der DaF-Lehrerausbildung

HATVANI RENATE

(ELTE BTK Germanisztikai Intézet, Német Nyelvoktató Központ)

Neubelebung der Idee des praktischen Lernens

Geringe Stundenzahl, starke Klassenfrequenz und ein vollgepfropfter Lehrplan schwächen die aufgaben- und problembezogene Motivation der Schüler. Lehrplan und Lehrbuch bestimmen, was gemacht werden muß, eigene Ideen und Fähigkeiten kommen dabei viel zu kurz,... Das sind nur einige der immer wiederkehrenden Stoßseufzer eines Fremdsprachenlehrers oder eines Lehrers überhaupt. Dabei weiß man schon lange, daß die stärkere Verbindung von Lernen und praktischem Tun mehr Freude macht, stark motiviert und zu besseren Lernergebnissen führt.

Schon zu Beginn des Jahrhunderts, als im Zusammenhang sozialreformerischer und schulkritischer Ideen des amerikanischen Pragmatismus die nun schon historische Unterrichtsform des Projektunterrichts konzipiert wurde, lautete die klassische Zielformulierung "learning by doing". Diese Idee fand dann in den verschiedenen Bestrebungen der Reformpädagogogen der 20er Jahre in Deutschland, in der Sowjetunion sowie in der Freinet-Pädagogik in Frankreich ihren Niederschlag. Man war bestrebt, die außerunterrichtlichen Erfahrungen der Schüler im Unterricht zu nutzen, Theorie und Praxis zu verbinden, indem man handlungsorientierte Lernformen entwickelte und praktizierte. Damals wurde das mit Begriffen wie Gesamtunterricht, Arbeitsschule, Arbeitsunterricht usw. umschrieben.

Eine Neubelebung erfuhr dieser Gedanke der Überwindung der historisch verfestigten Trennung von Schule und Leben im Rahmen der schulreformerischen Bestrebungen der 70er Jahre in Deutschland, und seitdem hält er auch in zunehmendem Maße seinen Einzug in den Fremdsprachenunterricht. Man bemüht sich, weg vom bloßen Buch- und Kopflernen zu kommen, die Schule sozusagen zu "entschulen", indem man die Schüler schon im Unterrichtsprozeß erkennen läßt, daß das Gelernte auch außerhalb des Unterrichts brauchbar ist.

Wichtige Elemente der Projektarbeit

Diese Idee des praktischen Lernens, der Selbsttätigkeit der Schüler und ihrer Kooperation im Lernprozeß des forschenden, entdeckenden Lernens findet ihren Niederschlag in der Unterrichtsform Projektarbeit. Im Mittelpunkt steht hierbei, daß der schulische Unterricht gemeinsam von Lehrer und Schülern getragen und verantwortet wird. Als Kernstück der Projektarbeit nennt Hans Jürgen Krumm (Fremdsprache Deutsch, 4. April 1991, S.5.) 5 wesentliche Elemente:

1. ein konkretes Ziel, mit dem auch über den Unterricht hinaus brauchbare Ergebnisse erreicht werden;
2. die gemeinsame Verantwortung von Schülern und Lehrer bei der Planung und Ausführung;
3. konkrete Aufgaben, bei denen sprachliche Aktivitäten und praktisches Tun (z.B. Schreiben, Malen, Schneiden...) sich ergänzen;
4. die selbständige Verwendung von Hilfsmitteln (Briefe, Mikrofon...) durch die Schüler;
5. der Gewinn konkreter, praktischer Erfahrung (auch außerhalb des Klassenzimmers oder über das Fach Deutsch hinaus).

Es geht also darum, daß die wesentlichen Aktivitäten der Schüler im Sprachunterricht, nämlich Lesen, Schreiben, Zuhören, Antworten oder auch Diskutieren, die ja bekanntlich die zentralen Tätigkeiten menschlicher Kommunikation sind, nicht, wie es noch häufig in den Schulstuben praktiziert wird, isoliert und um ihrer selbst willen ausgeführt werden, sondern zweckbedingt, sei es, um etwas von der Welt zu erfahren, um etwas mitzuteilen, gemeinsam zu planen, zu diskutieren, etwas zu unternehmen oder um Probleme zu lösen, sich eigene Meinungen zu bilden und diese auszutauschen. Der Sprachunterricht soll also auch der Rahmen für praktische Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten sein.

Erfahrungen mit Projektarbeit als integrierter Bestandteil des Sprachunterrichts

Der projektorientierte Sprachunterricht schien uns daher im 2.Studienjahr die geeignetste Unterrichtsform dafür zu sein, unsere Studenten auf den Gebrauch des Deutschen als Zweitsprache im Unterrichtsmilieu vorzubereiten, zugleich aber auch ihre Lehrerpersönlichkeit zu formen und sie für die interkulturelle Kommunikation zu sensibilisieren. Außerdem konnte dadurch auch das ungelöste Problem der Lehrmaterialien überbrückt werden, da die für dieses Niveau der Sprachbeherrschung vorliegenden Lehrwerke, z.B. Sichtwechsel, Wege u.a., selbst in stark adaptierter Form nur bedingt für unsere Sprachausbildung brauchbar sind und eigenes Material erst erstellt werden muß. Zum anderen zeigten Erfahrungen nach unserem einjährigen Bestehen, daß die zum Studium zugelassenen Studenten im allgemeinen geringe Erfahrungen im Umgang mit längeren authentischen Texten haben, gewisse Textsorten der geschriebenen Sprache (Protokoll, Kommentar usw.) und der gesprochenen Sprache (Vortrag, Stellungnahme usw.) kaum kennen, geschweige denn beherrschen, in der Selbstorganisation der Arbeit und der Lösung von Problemen unerfahren und mit Unterrichtsformen, die sie als für den Lernprozeß Mitverantwortliche ansprechen und einbeziehen, wenig vertraut sind. Als Einstieg in die Projektarbeit galt es daher, zuerst die Studenten mit grundlegenden Arbeitstechniken und Lernstrategien des projektorientierten Unterrichts vertraut zu machen und die obenerwähnten Defizite etwas auszugleichen. In der ersten Seminarstunde wurden zunächst die Studenten mit der Grundidee der Projektarbeit als Prozeß der Änderung des Lernverhaltens bekannt gemacht. Gemeinsam haben wir grundsätzliche Aufgaben und Zielstellungen diskutiert und beschlossen:

1. Jeder legt auf freiwilliger Basis ein persönliches Tagebuch an, in dem er wichtige Eindrücke, Ideen für die spätere Praxis, eigene Probleme usw. festhält.
2. Jeder stellt im Laufe des Semesters seine eigene Wortschatzsammlung (auch Wendungen, Sprichwörter u.a.) zusammen.

3. Zur Erinnerung an die Studienzeit wird unser Gruppenbuch (begonnen im 1.Studienjahr) weitergeführt.
4. Jede Woche hält 1 Student einen Kurzvortrag (10 Minuten) zu einem selbstgewählten Thema, das jeweils eine Woche vorher bekanntgegeben wird, damit die anderen Studenten dazu einen Beitrag erbringen können (eigene Gedanken, Fragen, Bild usw.). Die Vorträge werden dann jeweils von 2 Studenten protokolliert und von allen Studenten nach vorher gemeinsam erarbeiteten Kriterien beurteilt und diskutiert (sowohl die Vorträge als auch die Protokolle).

Als Anregung für unsere gemeinsame Arbeit wählten wir das Lehrwerk Sichtwechsel. Ganz grob umrissen bearbeiteten wir folgende Themenbereiche:

1. Arbeit und Arbeitsmoral

Dazu wurden von den Studenten sie persönlich ansprechende Beiträge (aus der Literatur, Redewendungen, Sprichwörter, Aphorismen, Karikaturen usw.) mitgebracht, Recherchen angestellt, dann als erstes gemeinsames Produkt ein Plakat erstellt und von allen begutachtet.

2. Leben, Lebensinhalt, Zukunftsbild, Einsamkeit, Hoffnung

Dazu wurde gemeinsam eine thematische Text- und Materialsammlung erstellt, studenteneigene Texte produziert (Fortsetzen einer Fabel in Kleingruppen, Gestaltung eigener Gedichte und Märchen), Kurzvorträge gehalten und diskutiert und als Endprodukt aus dem Material der Studenten eine große Collage zusammengestellt – die auch noch heute einen Seminarraum der Uni schmückt.

3. Normal, Umgangsformen, menschliches Verhalten

Als neue Elemente möchte ich hier nur die Beobachtungsaufgabe an einem gemeinsam vereinbarten Ort mit einer Reportage dazu erwähnen, ferner eigene Dialoge und Rollenspiel vor dem Plenum und einen Plakatwettbewerb mit gemeinsamer Interpretation und Auswertung.

Die Arbeitsformen im Seminar waren sowohl Einzelarbeit als auch Partner- und Kleingruppenarbeit und Plenum. Dabei wurden jeweils die zentralen Tätigkeiten menschlicher Kommunikation mit praktischem Tun und kreativen Aktivitäten verbunden, und es galt, das eigene Verständnis von der Welt mit einem fremden zu kontrastieren und zu vergleichen und ihnen Selbsterfahrung für die eigene Unterrichtspraxis zu vermitteln.

In diesem Semester (4.) gingen wir nun schon einen Schritt weiter. Jede Projektgruppe wählte ein Thema (u.a. Spiel, Fremdsein, dem Stil auf der Spur...), beschloß die Arbeitsformen zur Behebung der noch zu bewältigenden Defizite, plante den Projektverlauf und verteilte die Aufgaben und einigte sich über das Endprodukt. Obwohl das Semester noch nicht abgeschlossen ist, also die Endergebnisse noch nicht vorliegen, verweisen die bisherigen Erfahrungen der Projektleiter und die Einschätzungen der Studenten auf folgende Schwierigkeiten und Erfolge:

- der Lehrer muß lernen, als Lernberater mit den Studenten zusammenzuarbeiten und ohne autoritär zu wirken, einen straffen organisatorischen Rahmen sichern;
- das bedeutet mehr schöpferische Arbeit für den Lehrer und größere Flexibilität, denn nicht alles ist systematisch planbar;

- bei mangelnder Projektkompetenz bzw. bei desinteressierten Studenten ist kein befriedigender Lernzuwachs festzustellen.

Faktoren, die für die projektorientierte Unterrichtsform sprechen, sind Authentizität, Motivation, Autonomie des Lernens durch eine gute Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortung.

Den Studenten macht es Spaß, ihre eigenen Interessen in den Unterricht einzubringen, verschiedene Aspekte kennenzulernen und eigene Nachforschungen und Recherchen anzustellen (innere Motivation). Gute Referate brachten nicht nur ein beflügelndes Erfolgserlebnis, sondern sie waren für die übrigen Studenten zugleich eine inspirierende Herausforderung. Die Aufgaben waren für die meisten keine Pflichtübungen mehr, sondern eine Art Selbstverwirklichung. Die Studentenumfrage zeigte, daß so gut wie alle Studenten diese Unterrichtsform der Mitverantwortung, Selbständigkeit und freien, individuellen Entfaltung sehr begrüßen, oft sogar vergessen, daß es ja eigentlich "Unterricht" ist, und als Hauptnachteil die geringe Stundenzahl sehen, gern mehr sprachpraktische Projektarbeit machen würden.

A nyelvtan oktatása a DaF-tanárok képzésében

GHICZY ERZSÉBET-KÁRPÁTI ZSÓFIA

(*ELTE BTK Germanisztikai Intézet, Német Nyelvoktató Központ*)

A hároméves képzés curriculumának kialakításánál elsődleges szempont volt, hogy nyelvtanárokat, nem pedig bölcsészeket képezzünk. Fontos szem előtt tartani továbbá, hogy ezek a tanárok a 6–18 éves korosztályt fogják tanítani. Ennek megfelelően kellett megtalálni a helyes arányt az elméleti és gyakorlati ismeretek között.

A nyelvtan tanításával kapcsolatosan beszélnünk kell a tantervben is önálló tanegységként szereplő lingvisztikáról. A nyelvészeti stúdium 5 féléves, előadásból és előadást követő szemináriumból áll. A következő témaköröket öleli fel: bevezetés az általános nyelvészetbe, fonetika, fonológia, morfológia, szintaxis, szövegnyelvészet és pedagógiai nyelvészet.

Ez az elméleti képzés a grammatika szemináriumok hatékonyságához nélkülözhetetlen. Egyfelől, mert ennek segítségével ismeri föl a hallgató a nyelvi jelenségek hátterét, válnak láthatóvá az összefüggések, számos problémára itt kap magyarázatot. A „miért”-re válaszolnak az itt szerzett ismeretek: segítik a nyelv működésének és mélyszerkezetének megértését. (A „Hogyan?” kérdésre a grammatika szemináriumnak kell választ adnia.)

Másrésről a nyelvészeti szemináriumok keretében a különböző vizsgálati módszereket alkalmazzák a hallgatók; a nyelvészeti irányzatok kapcsán megismerkednek az egymástól eltérő terminológia-rendszerekkel, elég, ha példaként csak a szófajok felosztását említjük.

Amennyiben a nyelvészeti stúdium sikeres, a hallgató képes arra, hogy különbséget tegyen a nyelvtanok között, aszerint, hogy azok kiknek készültek; tudja, milyen problémakörre hol keresse a választ és szükség esetén némi kritikával olvassa a leírtakat.

A különböző nyelvészeti iskolák különböző szempontból vizsgálják a nyelvtant, ebből következően számos nyelvtan létezik, sőt egy nyelvtanon belül is érvényesül-

hetnek különböző nyelvészeti szemléletmódok. A nyelvészeti avagy tudományos (linguistische, wissenschaftliche, vagy linguistisch-wissenschaftliche Grammatik, pl. Helbig, W.Schmidt) és a gyakorlati célokat szolgáló nyelvtan (Gebruachsgrammatik) megkülönböztetés ugyan sematikus, de a DaF-tanárok képzése szempontjából célszerű. A Gebruachsgrammatik felhasználható a tanár által használt nyelvtanra (pl. Duden, Wörterbuch der Sprachschwierigkeiten), ez a Lehrergrammatik, és a tanuló által használt nyelvtanra, ez a Lernergrammatik (pl. Eppert, Bernd Latour, Lorenz Nieder).

A nyelvtani szemináriumok egyik feladata, hogy a hallgatónak olyan eszköztárat adjon, amellyel majd nyelvtanárként képes önállóan dolgozni, képes legyen hiányosságait felismerni, pótolni. A nyelv jó tudása ugyanis nem egyenlő a jó nyelvtantudással, ez utóbbi nem jelenti a nyelvtan tudatos tudását. (Ez derül ki akkor, amikor a hallgató dolgozatában az aláhúzott hibás megoldás láttán felteszi a kérdést: Hol a hiba? Mi a hiba?)

Mind a Lehrer-, mind a Lernergrammatik idealizáltak, hiszen a nyelvtani szabályok a nyelvi norma idealizált megjelenítési formái, s mint ilyenek nem egyszer túlzottnak általánosítók; vagy ha nem azok, az egymondatos nyelvi szabályt többsoros „kivétel” követi. Ebből eredően a nyelvtani gyakorlatgyűjtemények is vagy túláltalánosított szabályokra készült gyakorlatokat tartalmaznak, vagy a „kivételek bevéését” segítik. Egy példa: ennek ellensúlyozására nagyon alkalmas például a nyelvtani szemináriumon meghallgatott német nyelvű rádióhíryanag. Az ebben előforduló melléknévi igeneves, ill. előjárós szerkezetek, vagy a passzív szerkezetek transzformálása, kontrasztív vizsgálata szembesítette a hallgatókat azzal, milyen komplex lehet egyetlen nyelvi jelenség egy szövegtípuson belül.

A nyelvtan szolgálja – és szolgálnia is kell – a helyes nyelvhasználatot, nemcsak morfológiailag, szintaktikailag, hanem kommunikatíván is, javítania kell az írásbeli és szóbeli kommunikáció minőségét. Kérdés, hogy ez a minőségi ugrás a „tudom helyesen használni” – szinttől az „automatikusan helyesen használom” – fokig mennyi idő alatt valósul meg.

A nyelvtan-szemináriumokon szó kerül új ismeretek átadására is. A második féltől a hallgatók egy-egy nyelvtani témáról (pl. a morfológia területén) pár perces előadásokat tartanak, saját maguk által készített vagy nyelvtan-, ill. nyelvkönyvekből átvett, esetleg adoptált gyakorlatokkal kiegészítve. Az előadás elkészítése során különböző Lehrer- és Lernergrammatikákat ismernek meg, hasonlítanak össze. A nyelvtanban az ismeretátadás nem könnyű feladat, hiszen először önmagukban kell tisztázniuk az összefüggéseket, egyértelműen és pontosan kell kifejezniük magukat, elkerülhetetlen a szakterminológia használata is.

A tanmenet összeállításánál fontos szempont volt a szemináriumjelleg (ld. ismeretátadás) és a gyakorlatjelleg összhangja. A képzés rövid ideje szinte kényszeríti a szemináriumvezetőt arra, hogy a hallgatóknak segítséget és ötleteket adjon későbbi, tanári munkájukban a nyelvtan tanításához (pl. gyakorlatprezentáció). Fontos a különlegesen nehéz nyelvtani jelenségek (pl. a módbeli segédigék szubjektív jelentése, a Nominalrahmen) vizsgálata, kontrasztív szempontból is.

Az előadottakból nyilvánvalóan kiderül, hogy a nyelvtan tanítása a DaF-képzésben sem öncélú, és nem elszigetelt. Elősegíti az osztályteremben folytatott munkát, módszertanilag is felkészíti a hallgatót arra, hogy mennyiségileg és minőségileg is meg tudja határozni, hogy a tanuló életkorától, tudásszintjétől és nyelvtanulási céljától függően milyen nyelvtant tanítson és milyen módszerekkel.

SZÖVEGLINGVISZTICA – SZOCIOLINGVISZTICA

Egy jelentésszerkezet referenciális és inferenciális komponenseiről

BÉKÉSI IMRE

(Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Magyar Nyelvészeti Tanszék)

Rövid előadásom célja csupán a szemléltetés. Be szeretném mutatni, hogy egy szövegértékű összetett mondat jelentéségszében milyen arányban s hogyan vesznek részt a referenciális (nyelvi eszközökkel kifejezett), valamint az inferenciális (a partner világismeretéből hozzárendelt) komponensek. Arányukat az alább következő elvi felsorolás képviseli; hozzárendelésük módját pedig a „kettős szillogizmus”-nak nevezett elvi jelentésszerkezet, amely a felsorolás után tanulmányozható. A vizsgálat tárgyává tett (szövegértékű) összetett mondat: *Az út széles és egyenes, de lassú, mert gödrös és zsúfolt.*

Egy gépjármű (s vezetője) szempontjából az az út, amelyen a gépjármű vezetője A-ból B-be akar eljutni, objektíve *gyors* vagy *lassú*. Az út tulajdonságai ebben a vonatkozásban egyrészt olyanok, amelyekből a *gyors*, másrészt olyanok, amelyekből a rajta való *lassú* haladás következik. E két, polárisan felvett sajátosság tekinthető 'ok'-nak, amelyből – a rajta haladó gépkocsinak s vezetőjének minőségét most figyelmen kívül hagyva – a haladás *gyorsasága/lassúsága* végső soron okozata (következménye) olyan résztulajdonságoknak, amelyek együttes, részlegesen együttes vagy külön-külön való érvényesüléseként minősül az adott út *gyorsnak* vagy *lassúnak*.

A külön-külön is érvényesülhető egyes tulajdonságok között a konvencionális tapasztalat oki-okozati összefüggést feltételez. Az út **negatív** sajátosságaiból például külön-külön is következhetik a rajta való haladás *lassúsága/gyorsasága*:

Az út *kanyargós, gödrös, keskeny, zsúfolt ...TEHÁT lassú*; illetőleg

Az út *egyenes, sima, széles, üres ...TEHÁT gyors*.

Egy adott útnak a *gyorsasággal/lassúsággal* kapcsolatos fenti tulajdonságai a valóságban azonban nem mindig polarizálódnak a felvázolt homogenitással, hanem valamilyen mértékben egyidejűleg ilyenek és olyanok. Az ilyesféle helyzetekre utaló nyelvi megnyilatkozások jelentéségeiben ezért kap szerepet egyidejűleg a 'referencia' és az 'inferencia', vagyis a 'tényállásleírás', valamint a 'tény'-nek és a tényről korábbiakban szerzett és általánosított 'tudás'-nak együtteséből levont 'következtetés'. A példaként választott 'tényállás-konfiguráció'-ban – elnagyolt csoportokban – az alábbiakat rekonstruálhatjuk:

- 1.1. Az út egyenes, (*arra lehet tehát számítani, hogy gyors),
de gödrös/keskeny/zsúfolt, (*tehát lassú).

- 1.2. Az út sima, (*arra lehet tehát számítani, hogy gyors),
de kanyargós/keskeny/zsúfolt, (*tehát lassú).
- 1.3. Az út széles, (*arra lehet tehát számítani, hogy gyors),
de kanyargós/keskeny/zsúfolt, (*tehát lassú).
- 1.4. Az út üres, (*arra lehet tehát számítani, hogy gyors),
de kanyargós, gödrös, keskeny, (*tehát lassú).
2. Kezdődhetik a megnyilatkozás az út negatív tulajdonságával is:
- 2.1. Az út kanyargós, (*arra lehet tehát számítani, hogy lassú),
de széles/sima/üres, (*tehát gyors),
- 2.2. Az út gödrös, (*arra lehet tehát számítani, hogy lassú),
de egyenes/széles/üres, (*tehát gyors),
- 2.3. Az út keskeny, (*arra lehet tehát számítani, hogy lassú),
de egyenes/sima/üres (*tehát gyors),
- 2.4. Az út zsúfolt, (arra lehet tehát számítani, hogy lassú),
de egyenes/sima/széles, (tehát gyors).

A fenti sorozatból láttuk, hogy egy adott úton való haladás *gyorsasága* vagy *lassúsága* – a rajta haladó gépkocsinak s vezetőjének minőségét figyelmen kívül hagyva – az adott út tulajdonságaiból mint 'okok'-ból okozatként következik, vagyis a *gyorsaság/lassúság* egy vagy több említett tulajdonság meglétével megjósolható, elvárható.

A *de, mégis, mégsem* kötőszók arra hívják fel a partner figyelmét, hogy aktuális esetükben ezek a konvencionális elvárások/következtetések nem érvényesülnek, s hogy miért nem, azt többnyire explicáljuk:

- 1.1.1. Az út egyenes, (*arra lehetne számítani, hogy gyors),
de nem gyors, mert gödrös/keskeny/zsúfolt.
- 1.1.2. Az út sima, (*arra lehetne számítani, hogy gyors),
de nem gyors, mert kanyargós/keskeny/zsúfolt.
- 1.1.3. Az út széles, (*arra lehetne számítani, hogy gyors),
de nem gyors, mert kanyargós/gödrös/zsúfolt.
- 1.1.4. Az út üres, (*arra lehetne számítani, hogy gyors),
de nem gyors, mert keskeny, kanyargós, gödrös.

Az eddigiek – fordított útminőségekkel – így realizálódhatnak:

- 2.2.1. Az út kanyargós, (*arra lehetne számítani, hogy lassú),
de elég gyors, mert széles/sima/üres.
- 2.2.2. Az út gödrös, (*arra lehetne számítani, hogy lassú),
de elég gyors, mert egyenes/széles/üres.
- 2.2.3. Az út keskeny, (*arra lehetne számítani, hogy lassú),
de elég gyors, mert egyenes, sima, üres.
- 2.2.4. Az út zsúfolt, (*arra lehetne számítani, hogy lassú),
de elég gyors, mert egyenes/sima/széles.

Az előző pont eseteiben a *de* után az általánosító jelentésű *gyors*, illetőleg *lassú* sajtáság következik, s őket – mint előre vetett okozatokat – okolják meg az explicált *mert*tel (vagy nélkülük) következő okok.

Az okozat és az ok *de* utáni sorrendje fordított is lehet, azzal együtt a *tehát/ezért/ennek következtében* kötőszók jelölik az összetartozást.

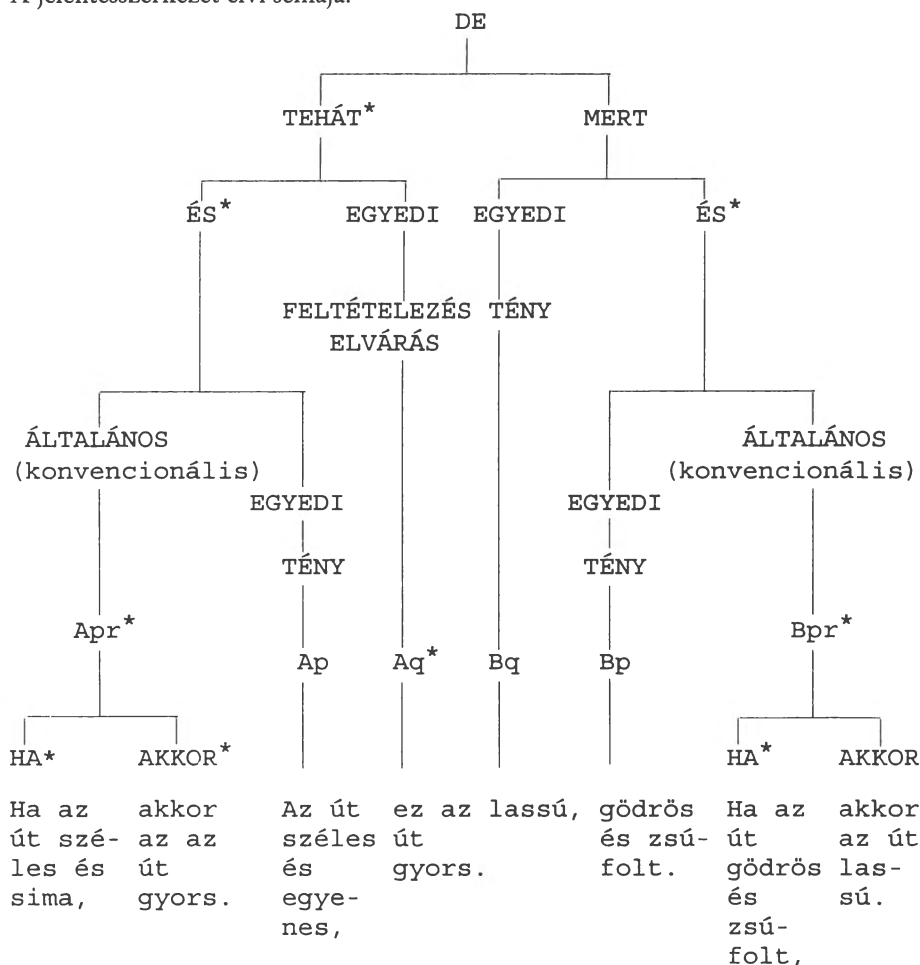
Az elvi sorrendi változatok áttekintése után két pragmatikai megjegyzést kell tennem. Egyik, hogy az *út* felsorolt pozitív és negatív tulajdonságai nem egyenrangúak (mint + és - jegyek). A *zsúfoltság* pl. egymagában képes megbénítani a forgalmat; a *gödörök*, *kátyúk* önmagukban csupán lassítják. Egy *keskeny* úton vagy egy *kanyargós* úton, sőt egy *keskeny és kanyargós* úton (ha az egyébként *sima és üres*) jó sebességgel lehet haladni.

Másik megjegyzés a fentiekhez, hogy egy azonos tényállás (esetünkben *egy út*) nem szokott egy azonos vonatkozásban pozitív is és negatív is lenni. 'Antonimiák' két út összehasonlításában nem 'megszorító', hanem 'szembeállító' ellentétként jelennek meg:

Ez az út keskeny, az *viszont* széles.

Ez az út gyors, az *viszont* lassú.

A jelentésszerkezet elvi sémája:



Az iskolai végzettség mint nyelvészociológiai tényező

P. LAKATOS ILONA

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Magyar Nyelvészeti Tanszék)

Napjaink dialektológiájának – s hozzátehetjük beszélt nyelvi kutatásainak – több feladatnak kel megfelelnie. A sajátos nyelvrendszer leírása mellett azt is vizsgálnunk kell, „hogyan az a nyelvrendszer milyen szociológiai és lélektani tényezőktől irányítva és befolyásolva működik”. A nyelvészociológia és nyelvlelektani természetesen „egymást kölcsönösen feltételezve és befolyásolva” hatnak, s a tapasztalatok és a vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy közülük a generációs hovatartozásnak van a legnagyobb szerepe.

Mostani előadásomban a nyelvészociológiai tényezők közül – természetesen a többitől nem mereven elválasztva – az iskolai végzettség nyelvhasználatot befolyásoló szerepével foglalkozom. Mielőtt néhány konkrétabb eredménnyel igazolnánk, hogy miért tartjuk fontosnak az iskolai végzettség figyelembevételét, meg kell jegyeznünk, hogy nem akarunk és nem is szabad merev szabályszerűségeket felállítani. Egyet kell értenünk G. Varga Györgyivel abban, hogy „nincsenek zárt nyelvi rétegek... Ugyanazok a jelenségek figyelhetők meg a különböző iskolázottságú emberek beszédében, legfőképpen az arányok alakulásában mutatkozik eltérés, az arányok alakulása pedig sok értékes tanulsággal szolgálhat”.

Vizsgálódásunk másik eredménye: úgy tűnik, leginkább az iskolai végzettséggel függ össze a „nyelvi kifejezőmód státusz- és presztizsértéke”. Beszélt nyelvi szövegek közhelyeinek vizsgálatakor azt tapasztaltam, hogy az idősebbek és alacsony végzettségűek, ill. a legmagasabb iskolai végzettségűek használják a legkevesebbet, míg a középfokú végzettségűek a legtöbb közhelyet. Megfelelő kontroll híján ezt tekintik nyelvi ideálnak, követendő eszménynek. Egyébként is általában ők azok, akik a legnagyobb gondot fordítják a szép beszédre. A gyűjtés során kapott orvadtatok elemzése is bizonyítja, hogy mennyire próbálják kiejtésüket az általuk helyesnek tartott normához igazítani. Terestyéni Tamás nagyon érdekes vizsgálata (a nyelvi képességek fontosságának megítélése a különböző iskolázottsági rétegekben) is azt igazolja, hogy a közepesen iskolázottak számára státusz- és presztizsértékű a nyelvi kifejezőmód, „mivel egyfelől elhatárolja őket az alacsonyabban iskolázottaktól, másfelől a szabálykövető és választékos vagy annak hitt kommunikációs formák a magasabb iskolázottsági – műveltségi és társadalmi státusz és presztizsjegyeiként értelmeződnek”.

A legmagasabb végzettségűek számára a nyelvi norma ismerete és alkalmazása természetesebb, ugyanakkor az ilyen adatközlők „őszintébbek”, „kevésbé érzik maguk számára kötelezőnek a kommunikációs helyzetből fakadó alkalmazkodást. Természetesen a legmagasabb iskolai végzettségűek nyelvhasználatát is számos egyéb tényező – főleg talán nyelvlelektani tényező befolyásolhatja. Összefügg ez valószínűleg azzal, hogy „az értelmiségi nyelvhasználatnak vannak olyan jelenségei, amelyek az értelmiségi tudat által bizonyos hagyományok szándékos továbbéltetése formájában valósulnak meg”. Általában mondhatjuk azt is, hogy a magasabb iskolázottságúak beszéde példaként szolgál a többi réteg számára. „A szociális, műveltségi, iskolázottsági szinttől erősen függő mértékben, de ma már alkalmasint mindenkinben él a törekvés, hogy egy közös nyelvi eszményhez, a köznyelvhez igazodjék, azt közelíteni törekedjék”. Jelentős

változás következett be az elmúlt évtizedekben, hiszen – Imre Samut idézve – „régibben urizálásnak minősítették a helyi nyelvjárástól eltérő beszédet, sőt szinte a falu erkölce elleni vétségnek”, addig ma sokszor éppen ellentétes jelenséget figyelhetünk meg, nyelvjárástukat tartják helytelen. Természetesen a nyelvjárási norma védelmére is vannak adataink: Kiss Jenő említi, hogy megszólják azokat, akik „nem úgy, mihályiasan beszélnek”, de csak akkor, ha azok az ő körükből származnak, s társadalmi pozícióban, műveltségben nem állnak magasan. S ez egy nagyon fontos dologra figyelmeztet minket. A magasabb végzettségűekkel, magasabb pozícióban lévőkkel szemben más társadalmi elvárások érvényesülnek. Nyilván ez a társadalmi elvárásnak eleget tenni akarás is nyelvhasználatot befolyásoló tényező. Szintén Kiss Jenőtől olvashatjuk, hogy a nyugdíjba vonulás, a társadalmi elvárások csökkenése, a kapcsolatrendszer beszűkülése erősíti a nyelvjárási pozíciót.

Többször érintettük már a nyelvi norma – nyelvi tudat kérdését. A köznyelvi norma megismerése a legkirívóbb nyelvjárási sajátosságok tudatosulását és – bizonyos szituációban – kerülését is magával hozza, bár az is kétségtelen, hogy „a nyelvjárási és köznyelvi szembenállások alapján nyilvánvaló nyelvjárásiasságok nem azonos fokúak általában a nyelvjárási beszélők nyelvi tudatában”. Az egyéni nyelvi tudat erősen differenciál, s megváltoztathatja, módosíthatja az egyéb nyelvészociológiai szempontok szerinti rétegeződés képét. Talán nem tévedünk nagyot, ha azt mondjuk, hogy ebben az iskolai végzettségnek döntő szerepe van: elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettségű adatközlőkre jellemző, hogy (meghatározott beszédhelyzetben) a „művelt emberek” nyelvében próbálnak beszélni.

A „felfelé igazodás” igénye meghatározhatja a nyelvi változások terjedését, sorsát is. G. Varga Györgyi Labov eredményeit is felhasználva írja: „A magasabb társadalmi közegben létrejött változások hamarabb törnek utat maguknak, gyors a terjedési sebességük, az alsóbb társadalmi rétegek hamar befogadják őket; nagy az esélyük arra, hogy presztizsváltozáttá váljanak.”

Áttekintésünkkel, adatainkkal talán sikerült bebizonyítani, hogy az iskolai végzettség fontos nyelvészociológiai tényező; sok szempontból, több más tényezővel együtt befolyásolhatja a nyelvhasználatot; az adatközlők kiválasztásakor, az eredmények értékelésekor – megfelelő rugalmassággal – figyelembe kell vennünk.

Adalékok a nemek szerinti nyelvhasználat kérdéséhez

T. KÁROLYI MARGIT

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Magyar Nyelvészeti Tanszék)

A nyelvjárási beszélő mindenkori nyelvhasználatát meghatározó tényezők közül P. Lakatos Ilona az iskolázottság, műveltség szerepét fejtette ki, jómagam viszont a nemek szerinti nyelvhasználat kérdésköréhez szeretnék újabb adalékot szolgáltatni saját gyűjtött anyagom vallomása alapján.

A nemek szerinti nyelvjárási nyelvhasználat kérdéséről régebbi nyelvjárási szakirodalmunk – amikor az ún. nyelvjárási alapréteg kitapintása volt a cél –, azt vallotta, hogy a nők jobban megtartják a nyelvi régiségeket, a helyi nyelvjárások jelenségeit mint a férfiak. A hetvenes nyolcvanas évek regionális köznyelvi, illetőleg élőnyelvi

kutatói viszont éppen a nők köznyelviesedő nyelvhasználatára, az új nyelvi jelenségek iránti nagyobb fogékonyságára figyelnek fel, vagy éppen nem tapasztalnak lényeges eltérést a két nem nyelvhasználatában. A nyelvhasználatbeli eltéréseket régebben a két nem életmódjában és társadalmi helyzetében fellelhető különbségekkel, újabban viszont a nők affektivitásra való nagyobb hajlamával és innovatív voltával magyarázták.

A nemek szerinti nyelvhasználat kérdésében Kiss Jenő és Szabó Géza azon álláspontjával értek egyet, mely szerint „nem szabad eleve abból kiindulnunk, hogy mindig a nők az újtóbbak..., ha az esetek többségében igaznak is bizonyul, egyáltalán nem zárja ki azt, hogy a nyelvileg innovatív női adatközlők meghatározott beszédhelyzetben hagyományörző oldalukat is megmutatják”.

A gyűjtött anyag feldolgozása során globális nyelvjárási szintméréssel először arra a megállapításra jutottam, hogy csak az idősebb generáció beszédében mutathatók ki nemek szerinti markáns nyelvhasználatbeli különbségek. Az egyes nyelvi szintek szerint végzett statisztikai vizsgálatok viszont arról tanúskodtak, hogy a fonetikai/fonológiai és a morfológiai/szintaktikai elemek használatában igenis vannak nemek szerinti eltérések.

Az idősebb adatközlők beszédében a fonológiai/fonetikai szinten elhanyagolható a nemek szerinti esetleges különbségek. E megállapítás még a köznyelvi normától legtávolabb levő helyi hangtani nyelvjárási sajátosságra az *i-zésre* is igaz. A nyelvjárás morfológiai szintjén a „nyelvjárási alaprteg” hordozói igazán csak az idős paraszt-asszonyok. Beszédükben még élnek a helyi dialektus eredeti, de ma már a nyelvjárás egészéhez viszonyítva archaizmusnak minősíthető sajátosságai is, mint például az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjel *-i* variánsa: *bőri, főügygi, terőlettyi* stb.; régies, ragkettőzést tartalmazó határozók: *megintelen, mindítig*.

Sőt hajdúhadházi anyagomban talákoztam egy olyan morfológiai sajátossággal, ami csak az egyik nem, a nők nyelvhasználatában jelentkezik. Ez a *kell* személytelen igének a múlt idejű, jelkettőzéses vagy szenvedő *kelletett* variánsa, egyébként vizsgált anyagomban „olyan alak, amelyet nők vagy csak férfiak használnának nincsen”.

A nyelvjárásias mondat- és szövegszerkesztésben szintén kirajzolódnak nemek szerinti eltérések. Ismeretes, hogy a nyelvjárási beszélő bizonyos kötőszókat, határozószókat, illetőleg módosítószókat beszédétöltelekként vagy éppen az elbeszélő hangnem fenntartására használ(pl. *oszt, osztán, ugyi, ugyinana* stb.)

Az említett funkciókban az idősebb nők szövegeiben inkább az *oszt, osztán, osztáhát* a gyakoribb, a férfiak beszédére ellenben az *ugyi, ugyina, na ugyina, oszt ugyina* használata a jellemzőbb.

A közép- és fiatalabb generációtól gyűjtött vizsgálati anyag már egyértelműen azt bizonyítja, hogy a beszéd dialektális vagy standard volta az iskolázottság, műveltség, foglalkozás/beosztás és a nyelvjáráshoz való szubjektív viszonyulás, „*pozitív vagy negatív nyelvjárási tudat*” függvénye. A középgeneráció magasabb iskolai végzettségű adatközlői a köznyelv helyi színezetű változatát beszélik, a szövegekben felbukkanó dialektális sajátosságok nagyobb részt olyanok, melyeknek a köznyelvhez viszonyított kontraszt volta a „beszélők fonemikus hallása miatt nem tudatosul” az adatközlőkben. Ilyenek például az enyhén záródó diftongusok, az *l, r, j* nyújtó hatása következtében ejtett félhosszú hangok vagy éppen a felső nyelvállású magánhangzók kvantitatív eltérései (*lón, rája, hívatal*). E csoporton belül a nők nyelvjárási szintemérési eredményei mutatják az alacsonyabb értéket, a férfiakéi pedig a magasabbat. Ennek nyelven kívüli okai egyrészt abban keresendők, hogy a férfi adatközlők között magasabb azoknak a

száma, akik felnőttként érettségiztek le, s később levelező képzés keretében szereztek diplomát, ezért nem sikerült tökéletesen elsajátítaniuk a státuszuknak megfelelő kódot. Ugyanakkor a legtöbb esetben munkakörük\foglalkozásuk is olyan, hogy nem kényszerülnek kódváltásra, mert nyelvjárási beszélőkkel dolgoznak együtt. Vizsgálati anyagomból felsejlik, hogy az alkalmazotti munkakörben dolgozó nőkkel szemben magasabbak a társadalom elvárásai a nyelvhasználatot illetően, többek között ezért is tapinthatók ki náluk egy tökéletesebb diglosszia körvonalai.

A magasabb iskolai végzettségű fiatalabb generáció beszéde közelíti meg legjobban a köznyelvet hangzásában, szóhasználatában és grammatikájában. Úgy tűnik ez a csoport áll a köznyelvi tudatosság legmagasabb fokán, vele szemben a legmagasabbak a társadalmi elvárások a nyelvi megformálást illetően is, s ezeknek az elvárásoknak akar megfelelni akkor is, amikor értelmiségi társával beszélget interjúhelyzetben. Természetes tehát, hogy e csoport beszédében nem lehet kimutatni nemek szerinti különbségeket.

Az alacsonyabb iskolai végzettségű, nyelviileg kevésbé művelt középkorú és fiatalabb adatközlők beszédében a fonetikai\fonológiai és morfológiai\szintaktikai variánsok nemek szerinti különbséget is mutatnak. (Az ún. globális szintmérés ezt nem mutatta ki. A férfiak szövegeiben a hangtani jellegű dialektális sajátságok aránya lényegesen magasabb mint a nőkéiben, még a legkirívóbb nyelvjárásiasságokat sem kerülik (*nígy, lú, bú stb.*). A szövegszerkesztésüket is az idősebb generációnál említett szerkesztésmód jellemzi. A középkorú és fiatalabb nők köznyelviesedő beszédmódja a hangzás szintjén tapintható ki, ők kerülik a köznyelvi normától távol álló hangtani tendenciák használatát, azaz úgy tűnik, hogy az *í-zés, ú-zás* stb. náluk stigmatizált variánsnak minősül. Az alacsonyabb iskolai végzettségű, a köznyelvi tudatosság alacsonyabb fokán álló beszélőkben nem tudatosul a nyelvjárási normához tartozó dialektális morfológiai, grammatikai sajátságok nyelvjárási volta, s ezért a beszédben nem is kerülik használatukat. Anyagomban a nők lényegesen nagyobb gyakorisággal használják a nyelvjárási grammatika elemeit mint a férfiak (pl. *kelletett, kéne, asztat, útet stb.*).

A nők beszédének erre a grammatikai szinten jelentkező nyelvjárási sajátságára azért érdemes figyelni, mert az elsődleges szocializáció során a nők a köznyelvies hangzást és a nyelvjárási grammatikát sajátítatják el a gyerekekkel. A nyelvjárási grammatika pedig nyelvhelyességi hibává válhat a gyerek iskolai nyelvhasználatában.

A beszélt nyelvi korpuszok megnyilatkozás-példányokra tagolása

NÉMETH T. ENIKŐ

(József Attila Tudományegyetem)

1. A határprobléma történeti áttekintése

Amióta megélnékült az érdeklődés a beszélt nyelvi korpuszok iránt, nagy nehézséget okoz a megnyilatkozás-példányok határainak megállapítása a tagolás során. Mind ez ideig sem a nyelvjáráskutatás, sem a beszélt nyelvi kutatások nem adtak megnyugtató megoldást.

A határmegállapítás problémáját tulajdonképpen már a különböző mondatmeghatározások (l. Berrár 1963) is érintették, belefoglalva a definícióba a mondat intonációs, grammatikai, értelmi stb. lezártságát.

A központozás kérdéseit vizsgálva Valgina (1973) arra a következtetésre jutott, hogy a megnyilatkozásokra tagolásban a központozási jelek kiválasztásában formális-grammatikai, értelmi és fonetikai-fonológiai elvek játszanak szerepet. Példáival azt igyekezett igazolni, hogy a központozási jelek kiválasztása sok esetben teljes mértékben az intonációtól függ. Torsueva (1976) szintén kijelentette, hogy az intonáció az, ami jelöli a megnyilatkozások elejét és végét azokban az esetekben, amikor a határ grammatikai, lexikai jelölői hiányoznak.

Az intonáció döntő szerepét cáfolni látszik Vidra (1976) tanulmánya, amely egy magnetofonra felvett riportsorozat lejegyzésének és központozásának a tapasztalatairól számol be. A szerző a szegmentáláshoz szerkezeti és funkcionális szempontú elemzést végzett. Először a riportokat mondategységekre bontotta, majd a kapott mondategységek egymáshoz való viszonyát tárta fel, megállapítva az egységek végén jelentkező hanglejtés és szünet szerepét, valamint tisztázva a kötőszók funkcióját. Gyakorisági vizsgálat alapján arra a következtetésre jutott, hogy az intonáció eldöntheti ugyan a mondategész-határt, de nem mindig. A hanglejtésen és a szüneten kívül konstrukcionális és tartalmi-logikai viszonyok figyelembevételét ajánlotta, legfontosabbnak a kötőszók és a kötőszói funkcióban levő elemek szerepének a tisztázását tartva. Szabó (1980) és Keszler (1983) Vidráéhoz hasonló szempontokat használt fel a beszélt nyelvi szövegek tagolása során. Ez utóbbi három próbálkozás elméleti és módszertani hibája egyaránt az, hogy a mondategységből indult ki, amelyet a grammatikai szabályok szerinti megszerkesztettség alapján azonosított, mondategésznek pedig a mondategységek egész számú többszörösét tekintette. Ugyanakkor azonban a mondategységek, mondategységek per definitionem a beszéd síkján helyezkednek el, szó sincs a nyelv szintjéről. A grammatikai jólformáltság viszont a nyelv egységeinek a tulajdonsága, a beszéd egységeire nem feltétlenül érvényes. Gondoljunk csak a hiányos struktúrájú megnyilatkozás-példányokra, a mondattal kapcsolatba sem hozható megnyilatkozás-példányokra vagy a hezitációkra, amelyekkel ez a felfogás szintén nem tud mit kezdeni.

A tagolási problémával Lyons (1977, 626–629) is foglalkozott. A szegmentálásban a prozódiai jegyek (ritmus, hanglejtés, hangsúly) és a grammatikai struktúra figyelembevételét ajánlotta, kitüntetett szerepet tulajdonítva az intonációnak.

Varga (1987, 1988) a gazdagréti kábeltelevízió műsorából felvett beszélt nyelvi szövegek intonációs átiratának az elkészítése során szerzett tapasztalatai alapján a mondatok határainak megállapításában fonológiai, szintaktikai és szemantikai szempontokat egyaránt felhasználandónak vél. Wacha (1988, 107) a megnyilatkozáshatárok meghúzásánál öt tényezőt mérlegel: a közlés dallama ponthanglejtéssel zárul-e vagy sem; a megnyilatkozás grammatikailag befejezett-e; követi-e a grammatikai vagy intonációs zárat új megnyilatkozás kezdetét jelző intonációs indítás; követi-e a megnyilatkozást valamilyen hozzátoldás; a megnyilatkozássorozatot megszakítja-e szünet. Wacha a gazdagréti korpuszt elemezve oda húzott határt, ahol az előbbi öt tényező közül legalább kettő megjelent. Míg Varga 221, addig Wacha 247 határt jelölt meg. Varga és Wacha elemzésének hiányossága, hogy egyikük sem definiálja pontosan az intonációs átiratban elhatárolandó egységet (a mondatot, illetve a megnyilatkozást). Így aztán azt sem lehet tudni, hogy milyen fonológiai, szintaktikai, szemantikai tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy beszélt nyelvi mondatnak, vagy a fenti öt szempontnak hogyan kell

érvényesülnie a megnyilatkozások esetében. Wacha elemzésében még az is nyugtalanító, hogy az öt tényezőt nem együttesen veszi figyelembe, hanem a határmegállapítást két tulajdonság – miért pont kettő? – jelenlétében mechanikusan elvégzi. Varga és Wacha eltérő határmegállapításainak nagy része emelkedő intonációval végződő, szünettel kísért mondatformájú megnyilatkozások példányok esetében fordult elő, ahol is a különböző tagolás lényeges nyelvi, nyelvhasználati különbséget nem eredményez. Ezekben az esetekben a szegmentálás mikéntje tulajdonképpen közömbös.

2. Egy újabb tagolási módszer

A performanciakutatások, így a beszélt nyelvi vizsgálódások is a konkrét beszédhelyzetek egyedi megnyilatkozás-példányaival dolgoznak. Az elemzésekhez azonban ismerni kell a megnyilatkozás-példányok közös lényegi jegyeit, amelyeket legjobban a konkrét szituációtól elvonatkoztatva lehet megfogalmazni, azaz a megnyilatkozás-példányok vizsgálatához a pragmatikai kompetencia egységének, a megnyilatkozás-típusnak a definíciójából érdemes kiindulni (l. Németh T. megj. alatt a). Az egyedi megnyilatkozás-példányok azonosításában, a tagolásban is célszerű tehát a megnyilatkozás-típus tulajdonságait alapul venni. A továbbiakban egy ilyen elméleti megfontolásokon nyugvó tagolási módszert vázolok fel.

Miután mindent lejegyeztünk, ami csak hallható volt a felvételeken, el kell készíteni az intonációs átiratot és ki kell szűrni a hezitációkat. A tagolásban az intonációnak a megnyilatkozás-példányok végét, illetve az új megnyilatkozás-példányok kezdetét jelző aspektusa a lényeges, kitüntetett szerepük pedig a karakterdallamoknak és a szünetprozodémáknak van. A szegmentálásban a megnyilatkozás-példányok nyelvi tulajdonságait, a mondattal való kapcsolatba hozhatóságot is fel kell használni. Például: A mondattal kapcsolatba hozható megnyilatkozás-példányok grammatikailag teljesek. Dallamhídról dallamhídra haladva, ha egy alapponton végződő karakterdallamú dallamhíd határához érkeünk, amelynél megállva mondatformájú megnyilatkozás-példányt kapunk, akkor ott joggal határt húzhatunk. Ha ezen a ponton szünetprozodéma is megjelenik, akkor szinte teljesen biztos, hogy ott határt kell húzni. A megnyilatkozás-példányok pragmatikai tulajdonságai: interperszonális, illokúciós és attitudinális értékei is segítségünkre vannak. Ezen értékek egymáshoz való kapcsolhatóságának vagy egymással való összeférhetetlenségének vannak olyan – gyakran lexikálisan megnyilvánuló – jelölői, amelyeket fel lehet használni a tagolásban. Például a pragmatikai kötőszók interperszonális funkciójukon – a kommunikációs kapcsolat fenntartásán – túl a megnyilatkozás-példányoknak mint beszédettetteknek az összekapcsolódását is mutatják. Az illokúciós funkcióban fellépő kötőszók általában megnyilatkozás-példányok élén állnak, szünet követi őket és hozzájuk sajátos hanglejtésforma társul. Ha tehát egy ilyen tulajdonságokkal rendelkező kötőszóra bukkanunk, akkor előtte nagy valószínűséggel határt húzhatunk.

Összefoglalóan, pontokba szedve a megnyilatkozás-példányokra tagolásnak a következő lépései vannak:

1. az intonációs átirat elkészítése, a hezitációk kiszűrése;
2. a dallamhídhatárok vizsgálata az intonációs szempontok alapján;
3. a dallamhídhatárok vizsgálata a nyelvi tulajdonságok szerint;
4. az interperszonális funkció felhasználása a határkijelölésben;
5. a beszédettsorozatok összetételének jellemzése és a pragmatikai kötőszók felhasználása a határkijelölésben;

6. az attitudinális funkció és az azt mutató nyelvi eszközök (pl. módosítószók) felhasználása a határkijelölésben;
7. az 1–6. alapján a megnyilatkozás-példányok határainak kiválasztása a dallam-hídhatárok közül.

Ezt a szempontrendszert háromszáztíz percnyi beszélt nyelvi korpuszra alkalmazva, az összes megnyilatkozás-példány 79 százalékának esetében biztosan meg lehetett állapítani a határt. Az elemzések helyességét és ezáltal a módszer alkalmazhatóságát a kiválasztott részletek száz-száz adatközlővel történt tesztelése teljes mértékben megerősítette.

Szociolingvisztika és identitástudat Buda Ferenc lírájában

NAGY MIHÁLYNÉ NYÁRY ERIKA

(Református Gimnázium, Debrecen)

1. A József Attila-díjas lírikust és műfordítót Kecskemét fogadta polgárává. Szülőföldje Debrecen. „A Nagyerdő nevelte makká, Guruló nyugtalaná: Tartott is két öreg fa...”, A magyar-orosz szakos, vastagnyakú, kálvinista egyetemi hallgató versét, 1956-ban Miskolcon elszavalták, melyben szorgalmazta az idegen csapatok kivonulását is hazánkából. Kínzások, börtön, kényszermunka, az ország egyetemeiről való kitiltás, családalapítás, hat gyermek gondja, a munkásélet széles skálája nem törte meg. Később 1965-től folytatta és befejezte Budapesten egyetemi tanulmányait. A debreceni Bem téri szülői lakás, a család, a barátok, visszatérő témák lírájában. A mai élet gyors változásai, olykor hajszolt volta különösen a lírai nyelvhasználatában teremt rendkívül bonyolult helyzetet. A szokatlan szótársítások, fogalomfelvetések, költői képek a nyelvi jelrendszer elemeinek stílusérzékét jelzik, másrészt a stíluselemzés, azaz a műelemzés szükség-szerűségét igénylik, mely segítségével teljesebb formában bontakozik ki az írott mű értelme. A költői kép szemantikájáról Jan Mukarovský /Helikon 1970;343/ így vélekedik: „a szimbolizmussal kezdődően az európai, és ezzel együtt a mai költészetünket is a költői kép legkülönfélébb formájú elburjánzása jellemzi. Illyés Gyula a mai költészetet sokkal áttételesebbnek tartja, mint a korábbi volt. Hankiss E.: Formateremtő elvek a költői alkotásban c. kötetében is erről tanúskodik. Gyakran rejtvényeknek érezzük a szuggesztív erejű költői képeket. Azt, hogy szükségszerűek-e a mai modern költészetben a bonyolult metaforák, mondatstruktúrák, vagy meglehet fogalmazni a mai ember legbonyolultabb élményeit is a hagyományos költészeti eszközökkel is, a felelet nem egyszerű erre a kérdésre. Többféle diszciplínával lépett kapcsolatba – a szó igazi értelmében komplexszé vált, – a műelemzés is. Érzékelhetjük az információ és kommunikáció elmélet, a statisztika, a szemiotika, pszichológia, szociológia, tipológia, etnográfia jegyeit is a stilisztikai vizsgálódásokban. Szabolcsi Miklós (Jelenkor 1971. 823–31.) is a komplex műelemzésre hívja fel a figyelmünket. Hasonlóan vélekedik Köpeczi Béla is az 1972. elején tartott akadémiai előadásában /Nyelv, struktúra, eszme az irodalomban/. Levin a metaforák belső jelentéstani vizsgálatát végzi különböző korok íróinál /Strukturalizmus II. (1973–82.)/. A strukturalista irányzat hódít a stilisztikában /Hankiss E.: Strukturizmus, Európa K. Bp. é.n. 1.20–21./, mely Saussure óta a funk-

cionális nyelvszemléletet veszi alapul. A funkcionális stilisztika alapja a nyelvi valóság, mely a társadalmi lét és tudat nyelvi tükröképe (vö. Saussure tanítványa Dally, majd J. Marouzeau, M. Cressot, Devote elemzési szemléletével). Középpontba állítják a nyelvi stílárius funkciót, a hangalaki és mondattani jelenségeket a stilisztikai nyelvi elemeket vizsgáljuk (hangtani, szókincsbeli, alak és mondattani), a megfelelő szinonimasor tagjaitként fedezzük fel és meglátjuk a stilisztikai formákat is (ellentét, fokozás, allegória, ismétlés), s a stílusérték nyújtotta érzelmi-hangulati töltést, érzelmi többletet ill. árnyalatot mind a kifejező erőben az expresszivitásban megmutatkozó jellegzetességet, és ennek állandósult vagy alkalmi voltát (vö. R. Jakobson, Miklós Pál „Olvasás és értelem” Bp. 1971.). A lélektani összefüggések feltárásának vizsgálata is gazdag anyagot nyújt (vö. Hankiss E.: Az irodalmi kifejezésformák lélektana, Bp. 1970.).

2. A XX. sz.-i modern költői nyelv változásait figyelve megállapíthatjuk, hogy a magyaros verselési mód és nyelvhasználat egybefonódik. A bonyolult nyelvszerkezeti jelenségekkel kontaminálva a jelenségeket és fogalmakat. Hogy ennek milyen stilisztikai, szóhangulati jegyeit figyelhetjük meg Buda Ferenc költő szóhasználatában, a nyelvi kommunikációt miféle tényezők befolyásolják, és az milyen módon jelenik meg a költői funkcionális szókincsből, miféle kétarcú nyelvi jelenségeknek lehetünk tanúi, s ennek milyen hangulati vetületét tükrözik a költemények, ez a vizsgálódásom tárgya néhány költemény kiemelésével. Érdekes megfigyelni a nyelvhasználat lélektani vonatkozásait és újszerű szóösszetételeit. A „vés” és a „kő” szavak erőteljes hatást adnak nyelvének. A stílustömörítés külön féle jegyeit is megtalálhatjuk változatos formákban e költői nyelvben. Napjainkig négy kötete jelent meg, melyből három önálló verseskötet, egy műfordítás: Füvek példája /1963. SzKk. B./, Ébresszen aranysíp /1970. SzKk. Bp./, Varázsnak /1973. Kecskemét/, Holt számból búzaszál /1982. Bp. Magvető Bp./. Nem könnyedén alkotó költőről van szó, közel tíz esztendő vajúdas, érlelés előzte meg sajtó alárendezését köteteknek. Lírai alkotásai mellett kézügyessége nyomán bórdíszműves és faragó munkái is fémjelzik sokoldalú tehetségét. Kecskeméti műhelye is tanúskodik erről, a kézműves szerszámok, anyagok és alkotások együtt élnek a régi magyar népművészeti tárgyakkal használati eszközökként, s ehhez társulnak egyszerűbb és legszükségesebb könyvei. Népköltészet és műköltészet, népművészet és a mai kézművesség együtt élnek a költői szívben és a költő műhelyében. „Kincseket őrzök / a szobasarakban: vén szerszámokat, paraszti eszközöket.” /É.40.1./, melyek metaforikus erejű szimbolikus képekké önállósultak s jelentésüket magyarázzák a költő magyar népéhez kötött életében: „Szólnak a halakról, ...a szép mezőkről, termő szőlőtőkéről, s a termőföld/ tiszteleteseiről ezek az egyszerű eszközök: a Szigony/ és a Szőlőmetsző, a Köpülő és a Rokka/ a Kéveköttő Fa és a / Kéveoldó Kés.” /É.41./ Tematikus csoportosításban vizsgáljuk a továbbiakban néhány költemény stílusértékét, Buda Ferenc költői nyelvének változásait. Stílusvizsgálódásainkat a témakörökön belül megfigyelt hangulati hatás, s ennek következményeként beállott stílusérték alapján vizsgáljuk.

3. Az első csoportban a személyes élményvilág, érzelmi vallomásokat tartalmazó verseiből nézzük a Ne rejtőzz el-t és a Szürkeszemű-t! „Ne rejtőzz el úgyis látlak! / Rádcsukom a szempillámat/ Benn zörömbölsz a szívemben, / s elismulsz a tenyeremben, / s elismulsz az arcom bőrén, / mint vadvízen a verőfény./

Nagyon jó vagy, jó meleg vagy, / nagyon jó így, hogy velem vagy./ Mindenekben megtalálalak, / s öröm markol meg ha látlak./ Nézz rám, szólok a szemednek, / ne fuss el, nagyon szeretlek./” /Füvek példája, 1955/ A jelen legnagyobb eseménye a le-

ánya iránti vonzalma, öröme. Ez az öröm játékos, vidám hangulattal tölti el. A felszólító módok: ne rejtőzz el /2X/, nézz rám, ne fuss el, a boldog pillanatok meghosszabbítását kérve parancsolják a szívnek. A jelen idejű igealakok halmozása: látlak, rádcsukom, zörömbölsz, elsimulsz /ZX/, jó vagy /3Y/, megtalállak, markol, látlak, szólok, szeretlek /13 igealak + 5 felszólító alak = 18 igealak a 12 soron belül/ valami fontosat akar elmondani, a másikat is megbizonyosítani a legfontosabbról: a „nagyon szeretlek?” -ről. Az ígék tiltó kerete: „ne rejtőzz el”, „ne fuss el” a feledhetetlen pillanat és érzésvilág tárgyát, a szeretett kedvest játszótársként állítja elének. „Ne rejtőzz el, úgyis látlak!” A gyermeknyelv kedves feleselő, választ bevezető szava az 'úgyis' szó! A szerelmesek incselkedő bújócskáját mintha Horatius Carmináiban és Epodusaiban olvasnánk. Játékos fordulat a szürrealista költői kép: a „Rádcsukom a szempillámat!” kifejezés kissé vonakodó, fenyegető, cicázó jellegű. A megvagy szó megfogtalak jelentéssel bír, szinte látomásban él tovább a kedves alakja. A szív zakatolását, örömét vallja a hangutánzó szóval írt kifejezés: „Benn zörömbölsz a szívemben!”, melyben a [z], [sz] hangok alliterációi, az n, m hangok zöngéi, az r hang pergése fejezik ki a megelégedett zaklatottságot. A testközelség édességét: az „elsimulsz a tenyeremben/ elsimulsz az arcom bőrén” – az arc, a kéz édes örömét, s a két szerelmes csöndes békéjét, érzékelteti gyönyörű természeti képpel, hasonlattal: „mint vadvizen a verőfény!”. Megfoghatatlan látvány, egyszeri, vissza nem térő pillanatai a napnak a verőfény tündöklése, az életnek az ifjúság tiszta szerelme. A nagyon és a jó szó 3X fordul elő érzelmi változásként mint szóismétlés. Az 'l' hang zengése a légies lebegés örömét lengeti felénk: „..., hogy velem vagy! ...megtalállak / s öröm markol meg ha látlak/ „ Népies szóhasználat: megmarkol, belehasít a szívébe, elszorul a szíve, de inkább a bánat, az ijedtség kifejezésére használja a magyar. Itt az öröm rádöbbsentő kifejezésére, az ellentétes érzélem megfogalmazására szolgál a megmarkol szó. A titkos érzélem, és annak szótlan nyilvánítása, a tekintet megszemélyesítésével történik: „Nézz rám, szólok a szemednek” – melyet alliterációval erősít meg, – „ne fuss el, nagyon szeretlek!” – vall, s parancsolva kéri, várja a meghallgatást, a felfedezést. A vers bája ebben az egyoldalú, nyílt, tiszta, játékos érzelmenyilvánításban van, mely úgy tűnik viszonzatlan még. Az sz-ek sziszegő alliterációi itt szintén nem visszatartóak, hanem pozitív tartalmúak. Ellentétben a Szürkeszemű c. költeményével, melynek a címadó jelzős szóösszetételében is kezdenek fenyegetőek lenni az sz belső alliterációi, s ezt megerősíti a vers első négy sora: „Szürkeszemű szelíd este / ereszkedik a szívemre. /Szürkeszemű szelíd éjjel/ elmegyek nincsen-reménnyel/: A panaszos hangnem szóösszetétele itt már az este szó jelzőhalmozása, nem a kedves alakját jeleníti meg. Az alkony természeti képével mintázza a szív bánatát, az érzelmi sötétedést, beborulást. Petőfi a János vitézben Jancsi búcsúját Iluskától éjszakára teszi. Az egyszerű vándor a magyar népköltészetben is így énekel: „Elmegyek, elmegyek, hosszú útra megyek...” A költő a szelíd este és éj védelme alatt írja: „elmegyek nincsen-reménnyel”. Az újszerű szóösszetételben a létige tagadó alakja jelzői funkcióban kapcsolódik a főnévi utótaghoz, s ezáltal kifejezőereje nő a reménytelen szerelem elmondására. Csokonai vocatívusai megszemélyesítik a Reményt, Buda Ferenc a remény létjogosultságától fosztja meg a saját szívét. A szóismétlés érzelmi fokozása így vall tovább: „Elmegyek hisz úgyse bánod,/ úgyse voltam csak barátod,/ úgysem voltam semmi, semmi.” A kis módosító szócska, a háromszor leírt úgysem az egyszerű hétköznapi beszéd bánatos, lemondó, korántsem játékos erejével hat. Először barátnak vallja magát a bánod szóval alliterálva, majd mélyére gondolva az egyoldalú érzelemnek semmi-vé degradálja magát, melyet még egyszer megerősít. Mély, szomorú gondolatai, a

belenyugvásba sodorják, s az örök távozásra gondolva így biztatja magát az elválás ál-nyugalmába: „S egyszer úgyis el kell menni!” A kedves, játékos, nyelvelő módosító szócska, az úgyis itt egyáltalán nem hat játékosnak, sőt megerősítő, magyarázó funkciójú. Erre jön a fergeteges bizonygatás a férfias határozottságra valló önbiztatás, amely egy fájó bizonytalanságot sugall, egy a múltban is és jelenben is igaz tény: „Szerettelek és szeretlek / akarom, hát elfeledlek./ Eltemetlek, de megtartalak / régi szépnek, drága dalnak./” A négy sorban 22 magas magánhangzó hirdeti a gyönyörű érzést ellentétben a 9 mélyhangzóval, mely közül 4 az ékkő szépségével vetekedve dallá misztifikálja a kedves emlékét, kivel ugyan szakít, de emlékét őrzi! Egyszerűen méltatja kettejük egyoldalú kapcsolatát: „Ami jó volt, nagyon jó volt,/ de szíveden fehér hó volt,/ fehér hóba beleestem,/ nem tudtam, hogy feneketlen,/ nem tudtam, hogy ilyen forró,/ a fehér hó, a fehér hó./” A vers második felét a viharos ellentétes építkezés jellemzi, ilyen igepárokkal: szeretlek – elfeledlek, eltemetlek – megtartalak. A kedves alakja bemutatására használta a szürkeszemű szóösszetételt, a régi szép, a drága dal és a fehér hó jelzős szerkezeteket. Elpanaszolja, hogy „fehér hóba beleestem”, melynek jelzői a feneketlen, forró. A szavak jelentéstartalmát tekintve kontaminálja a feneketlen kút fogalmát egyoldalú szerelmével, s a hideg fehér hó fogalmát összeférhetetlenül forrónak tünteti fel. Az örök tusakodó természet legyőzve reménytelen szerelmével való szakítását, rövidesen bizakodik: „Kedves kiskutya – örömök / Csaholnak rám. Búm hömpölyög/”. Így kérleli leendő feleségét: „Nőjj hozzám virágként / örömszínű ággént / rámhulló lány lombod / rejtse el a gondot / a csókodtól, a szavadtól / egy egész – magadtól / gondárnyékos földem / hadd teremjen zölden.” /F.46./ Az örömszínű jelző szinesztéziaként hat, a lány lomb jelzős metafora, s a gondárnyékos jelzős szóösszetétel is új szó, új jelentéstartalmú. Vagy másutt így teszi fel a kérdést jegyesének: „Nem akarsz sok közül egy lenni? 'Varrd meg hitem, szemedet töröld meg, s légy hát egyetlenem.” /F.47./ A hétköznapi kifejezés metaforikus ereje szóképpé varázsolja a gondolatátársítást: „Varrd meg hitem...” /uo./ E költemények ritmusára jellemző, hogy olvashatjuk magyaros verselésként is, kétüteműként, de jambikus időmértékes formában is. Nemcsak egyszerű fogalmakat használ korai verseiben a költő, hanem a népköltészeti alkotásokkal is többször kimutatható a párhuzam. Épp úgy, mint a Varázsnék c. kötet török, lapp, finn, mari nép népköltészeti fordításaiból. A kötetet Papp István szeretett nyelvészprofesszorunknak ajánlotta a költő, kinek segítségével nyertünk bepillantást rokon népeink költészetébe. Pl.: „Ó én édes elhunytam,/ megbocsáss én megholtam,/ engesztelődj felnőttem,/ énreám ki úgy vigyáztál,/ bőséggel mindig gondoztál.” (Sírbatételekor apját siratja a lány, V. 95. Finn). Vagy: „Egyik leány férjre vágyik,/ Tuonelába menne másik,/ ékes, magas hajlékából,/ újdonatú udvarházból.” /Dalok 80; Finn/ Az eddigiek alapján az újszerű szóösszetételek és jelzős kifejezések kivételével –melyek a stílustömörítés eszközei voltak,– a magyar népköltéssel rokonságot vállaló költői szókincset ismertünk meg.

4. Egyoldalú lenne a stílusról a költői kép, ha nem nyernénk bepillantást a költő múltjába, gyökereibe, kötődéseibe, vágyaiba. A Pincelépcső, Szülőföld Debrecen, Lennek kisgyermek Konok-hegyi keserves. Sújtok tavaszi ággal c. verseiben is folytatását látjuk a népköltéssel rokon nyelvhasználatának, mely a lélek mélyén feszülő sorsproblémák kivetítője is. A székely népballadák hangulatát idéző Konok-hegyi keserves-ben így vall archaizáló népi stílusával: „Kő közé szorultam / ki se szabadultam / bükkfanehez búmban / farkasként tutultam.” /F.52./

Akár Kőműves Kelemenné magas Déva várában, úgy szorítja, nyomja lelki szenvedése. A bükkfanehez jelző szóösszetétel, mely főnévi és melléknévi tagokból áll, s a bú szó minőségjelzője. Szintén többszörös összetétellel fokozza bánatát sírássá a következő természeti képekből épített versszakban: „Fenyőgyanta - könnyem / orcámra öntöttem / sűrű volt elakadt / a szóm is elapadt / sebem se kötöttem.” /F.52./ Teljes testi-lelki elhagyatottságról vall, s népmesei módon láttatja kisemmizettségét: „Kis kaskámba szedett / málnámat, szedremet / meglopta a medve / jó fejszével úzni / bőrit gallyra tűzni / kedvem kerekedne”. Játékos gondolattal formált tiszta rímei, alliteráló hangzói panaszkodnak fájdalomról, ellenszegülő kedvről, mit legyőz magában, s támadás helyett a békességet választja: „de párosan vagyom / veszélynek visz a nyom / csalitos romlásnak / hát öszvekeresem / maradék kedvesem / s szedek újat, másat.” Az öszvekeresem szó archaizáló alakjával a régies magyar nyelvbe való gyökerekre utal, a csalitos jelző, a kaska /kosár/, a bőrit a bőrért helyett, a mindétig időhatározószó az örökké szó helyett, a hótton módhatározó a holtan helyett a debreceni kertségek nyelvjárási alakjait és mai szóhasználatát űrzi. Az utolsó versszak szőrendje, stílusa az élő; beszélt nyelv érzelmét állítja elénk, amikor kötőszóval kezd mondatot, és fontossági sorrendbe szedi a szavak szőrendjét: „Dehát nekem ez kell / mással kevesekkel / én már be nem érem / ezt fogom szeretni / mindétig keresni / vénen és fehéren / hótton is a földben”. Magyarázatul összefoglalva, egy versszaknyi erőnek szánja a gondolatsor ismétlését egyetlen sorban egy kötőszónyi változtatással: „Merhát nekem ez kell.” /F.53/ Konok kitartását, akaratos ragaszkodását elveihez a nemlétező földrajzi név-cím csak kiemeli: Konok-hegyi keserves. Érdekessége még a népi hagyományokra épülő versnek az, hogy nem használ írásjeleket, eltörpül, lényegtelen a tartalmi mondanivaló mellett. Ez a jelenség érzékelteti, hogy mégiscsak bátor, XX. sz-i formabontó törekvésnek vagyunk tanúi. Megfigyelhetjük, hogy a természeti jelenségeket bemutató versei jelképes tartalmúak. A Sújtok tavaszi ággal c. költemény címe is jelzi a fentieket. A tél eltűntével a tavasz jöttét hirdeti a vers, de a szokványostól eltérően nem örömet, hanem ítéletet, bíráskodást, felelősségre vonást jelez a tavasz. A tavaszi ággal sújt a költő. Szótársításai „víz-hideg, vas-hideg, a friss-hideg éjszakák” fokozó ereje nyomatékosítja a hideg hatását, hol ropogós „csillag-máglya izzik pont”, a „cinegék teli torkából a nikkelszipogás kipendül.” A vas, a nikkelt a XX. sz. elszemélytelenedő technikaközpontú világának képviselői. A szokatlan szóösszetételek: tél-tarka mező, kőckötélinai, néma-hitűek, rög-arcodat, aranysebhelyes fogalmi sűrítést, jelentéstartalmi tömörítést jelentenek, akárcsak Ady nagyerejű szimbolikus képeinél láthatjuk. Formai bravúr, amikor egyszerű jelzős szerkezet főnévi tagja szótársítás funkcióját tekintve metafora: „s penészes Jézus-arc / Éled a tél-tarka mező.” Érdekes stílustömörítő hatása van a hasonlatainak is, melyek hol a reális valóságtól az elvont fogalomhoz vezetnek, hol fordítva. Pl.: „...a nyúlragta, harapott sebek / fakón beszáradnak, mint a tegnapi fájdalom / Tél, tél! Nyomhatod már ónos dühödét mellünknek, mint süket az ajtót,erőd /szétfoszlik, megereszkedik, mint a szomorúságukba belepusztuló vénék kőckötélinai”. A hasonlataiból egyenként is többletmondanivaló bontakozik ki, de belső küzdelmeiben, egyéni útkereséseiben társul nagy elhatározással a többséghez, a néphez, a „füvek felkelő seregé”-hez, s így vall a tél, a béna élettelenesség ellen: „repedezett rög-arcodat sújtom én is / aranysebhelyes tavaszi ággal!” /F.107./ A többletmondanivaló itt a helyes útra való rátalálás /vö. Fónagy Iván: A stílus hírértéke, Ált. Ny.Tan.I.91-123./ A bonyolultabb stilisztikai eszközök mellett változatlanul ott áll az egyszerű kifejezésmóddal alkotott versek sora továbbra is, melyek egyszerű köznapi jelentésükkel

nem válnak a köznyelvtől függetlenné, sőt jóízű társalgásra emlékeztetnek. „Higgyétek el nem vagyok akárki / Pincelépcsőn tanultam meg járni / Csetledeztem, botladoztam félve,/ s négykézláb, de fölmásztam a fényre.” /Pincelépcső F.18./ A kedvelt felszólító alakú kezdés és zárás hírtéke, a rikkancs kikiáltásaira emlékeztetnek. Öröm és fontos közlés vegyül a hírbe, egy ember küzdelemmel felmutatott eredménye, még ha járnitanuló emberről van is szó. Egyfajta költői öntudat is megjelenik itt: „nem vagyok akárki”, mely nem azonosítható Horatius: Exegi monumentum aere perennius -ával, sem Janus Pannonius költői öntudatával, a „Szellemem egyre dicsőbb, s általa híres e föld” -gondolatával; igehalmozással és megszemélyesítéssel fejezi ki a költő a „kongó pincegádor” üzenetét: „megszólít a pókhálós homályból / megszólít és agyamon kopogtat.../ Célod legyen, ha nem is a végső,/ hogy pusztuljon minden korhad,/ vásott pincelépcső!” A Szülőföld Debrecen -ben vall gyökereiről, a város iránti érzelmeiről, s fohásszerű zárással testamentumot fogalmaz meg: „Utcáin ott szaladtam,/ mint gyermek. Megszerettem.” Nevelő erejéről így ír: „Nagyerdő nevelt makká, /guruló nyugtalanná / tartott is két öreg fa” -szól metaforikus képpel szüleiről, „de eljöttem világgá,” -mint mesében a szegénylegény. Népdalszerű felkiáltással folytatja: „Hej , Debrecen, szülőföld / Egymást elhagytuk hűtlen!” A kölcsönös névmásnak kiemelt szerepe van. „...Járom a magam útját,... / távol, de a legkurtább köldökszinóra kötve.” Ez a költői kép eredeti és átvitt jelentést egyaránt tartalmaz, s a születés utáni állapot, s az önálló lét anyaméhbe vágyó védettségét kapcsolja össze antagonisztikus ellentétet hordozó költői képpé. A gyakorító ige főnéviesült alakja társul a népdal „Rózsabokorban jöttem világra...” gondolatával egy metaforává, s kedvelt felszólításával, -mely funkcióját tekintve kérő fohász,- végrendelkezik: „Születtem Debrecenben,/ ő röppenésem bokra / Fogadd be majd a testem,/ Köztemető homokja.” /Szülőföld Debrecen; F.24./ A patetikus hangnem új vonásként jelentkezik stílusában, a Lennék kisgyermek c. versében /É.30./ szintén élete indulását idézi, leltárt készít életéről, perbe száll korával, vágyait fogalmazza meg. „Egy évig egyszer játszani kéne”, amit hiányol gyermekkorából: „Világra jöttem,/ suhogó kések között születtem.” Elmondja vágyait, terveit feleségének, s fohással zárja a párhuzamos szerkesztésű jambikus lejtésű versét, mely álomvilágba, mesevilágba segít egyik pillanatban, míg a másik pillanatban a földi lét hétköznapi küzdelmei közé taszít. A ragtalan tárgyként használt főnévi igenevek sora jelzi tervét: „...játszani kéne / Szánkázni télben, fürödni nyáron / csücsülni hajlós cseresznye ágon.” A kéne Debrecenben is élő nyelvjárási alak felcserélve fordul elő a komolyabb gondolatokat bevezetendő, szabályos köznyelvi alakkal, a kellené-vel. Kétszer ismétli meg a feltételes mód 1.sz. l.sz.-ben a „lennék kisgyermek” vágyát, s kedves, valós és tündérvilági képeket jelenít meg jelzős kifejezésekkel: „A maszatos magzat, ezüstös ostor, teteje ezüst, arany az alja” A játék sürgető hevét kérdések és felkiáltások sora izzítja: „Édesem hallod?.../, játszani kellene! elég a vasból!/ játszani gyereünk!/ játszani! jól van!”. Bájos képekkel beszél feleségéről, kettejük kapcsolatáról: „Te kis esendő,/ orcád ha sápadt, síró kis kendő”. A „gurul a szívünk két iker - alma” a megszemélyesítés értelmezőjelzős magyarázata vezeti be a társal való azonosulás szépségét, s a magyar gyermekdalt: „Kiskacsá furdik fekete tóban...”. Az idilli képpel szembeszegül az egyszerű kijelentő mondat: „Nem megy a játék. „A felnőtt ember valamit elveszített a valós világ hétköznapi terhei között: „Kezemben vas - súly / Gondok közt fekszem, zörgő vaságyban.” Éppen 3X fordul elő a vas szó, jelezvén a nehézségek bonyolult súlyát, elhengeríthetetlen voltát. Fohászba menekül, álmot kér a rettentő gondok elől, s a három felszólítás után: simulj ki, ne vágd el, sátorozz, a negyedik felszólítás funkciója

kérés: „Jóálom jöjj el,/kályhánkat fűtsd gyémánttal, gyönggyel” /Lennék kisgyermek; E.30./ . Az élet szépségét hirdeti a kötet mesevilágba vezető szintén felszólító alakú címe és verscíme: Ébresszen aranyisíp! – mint egy jókívánság a hétköznapi megújuló reggeleire. Visszatérő természeti képei és földi gondoljai hasonló párhuzamba állítja a mondanivaló felépítését az előző verssel: „Kőtömör ég!” jelzős szóösszetételben áll itt, vö. F.52.: „Kő közé szorultam./ ...szerelem - szagú / bokrok”. A vasvillogású vizek! El hívja segítségül, s a virradatot kéri: „Ébresszen aranyisipod!” /É.19./

5. A költemények harmadik csoportjához eljutva, ide azokat soroljuk, melyek az egyén és társadalom egymáshoz való viszonyulásait vizsgálják. Pl.: Füvek példája. Roham. Érdekes megfigyelni a nyelvhasználat változásait, bonyolulttá válását, elkomorulását, szigorú, kemény kifejezésvilágát, a valós szó különféle alakokban való megjelenését, mint egyik feltűnő jelenségét a költő nyelvének. A költő előtt a „vas - szelídségű füvek” példája áll, a „lábom lihegő selyem - ezred” /F.12./ a „mindig megújuló” voltukkal. Az emberi lét fontos eleme a megújulás igénye, munkálása. Az Ostor törött ásó-ban /É.36./ „Viharok vás - árnyéka / mázsás szívemről posztulj!” felkiáltással az erőt látjuk meg, mellyel legyőzi az ember az akadályokat. A Vonatkozók /É.37./ „Hétrétű önmagukba / indulunk kőkemény hajnalokon”, az ingázó munkásokkal vállal sorsközösséget a költő, „mert várnak a vaslemezek/ roppant erőd megtart / tűzben s havas szélben,.../ Fogaid elfogynak,/felneőssz vaskenyéren.” /Tűzben. havas szélben; F.88./ A vaslemez és vaskenyér szóösszetételek eredeti és átvitt jelentésben fordulnak elő. Egyaránt használja mindkét jelentést pl.: „levált a levél a fákról, ahogy / ütött vasról a rozsdá leválik”, vagy: „sínen a vas dübörög” /F.102./; vagy: „Árnyékom lengő kasza,/húsomban hús év vasa” /F.34./ Itt metaforaként jelentkezik a vas szó. Alkalmi stílusértéket kap a vas szó a következő idézetben: „...amikor zászlóval járt a / halál a városok, völgyek, kőutak és vérvívó patakok között,/ hogy, vashernyók, acélkukacok szaggatták a patyolat mezőt,...” /É.40./ Az egyalakú szóhoz több jelentés is társul. Így a vas szó is, a szóhasználat köznyelvi voltát tekintve, a költői nyelvben ilyen jelentésbővülésekkel gazdagodik. Pl.: „Emlékezzél csak:/ a vasakkal kezdted / maguktól nem hajoltak egykor a vascárdást járták virradatig” /É.21./ valótlán, irreális gondolatátársítás a „vas - Duna, vas - agyamban” /F.21./, „vas - ágon / vas - rügy, vas - levél” /É.13./, „vas- színű vizeken fuvalom” /F. 10./, „Megy dohorog vonatom / vas - szügyű szürke bika” /F. 102./, „vas - tükröt tart a Balaton” /F. 105./, „vas - homlokú konok hit” /É.32.Roham/. Jeltárgy jelentésű a szó, de átvitt jelentést is hordoz pl.: „Vitorlatollaim vassá, váltam ördögge, farkassá” /Arcunk H.9.l. Himnuszt zeng a feleségéről József Attila Óda -i magasztalásában: „nélküled, magamban mivé legyek?/ Feléd a porból kapaszkodom,/ domború hasadat magasztalom / medencéd kapuját, gerincedet,/ vasrostély mögött virágszemed, ...dicsérem derekad, lábad, öled, szerelem - tiporta füveidet!” /H.10./. Egyjelentésű szóként használja a Szólásért való ének fohászá -ban teljesen leegyszerűsítve szóhasználatát: „Hideg vassal száraz fába,/ kezdettem én más munkába.” /H.17./; „ki látogat meg / csorbult szíveden vaslánc vacog” /H.34./, „lenyalja kősziklát szétmaró könnyeidet / vaslapok dőlnek rád...” /H.35./. A vas szó hangulata néhol elkeseredett lelkiállapotot tükröz, másutt a töretlen akaratot, kitartást, vagy a megoldhatatlannak látszó valós sorsproblémák, gondok tornyosulását, melyekre a megoldását nem látja a költő. Az emberi sors a kő és vas keménysége közötti párhuzam szembe-tűnő. K. Szoboszlai Ágnes megállapította /Nyelvtud. Ért. 83./, hogy a Füvek példája c. kötet 51 versében 35X található a vas szó, a kötet 19 verse osztozik rajta. Vizsgálódásaim szerint az Ébresszen aranyisíp 23 verséből 16 -ban fordul elő a vas szó. Összetett

szó előtagja 69 esetben, utótagja 3 esetben, jelző 6 esetben. A Holt számból búzaszál /1982/ c. kötetben 17 versében 6X találunk rá a költő vas szavára. Három esetben jel-tárgy jelentésben, mely jelentésbővülést is hordoz, három ízben egyjelentésű szóként. Megállapíthatjuk, hogy csökken a vas szóhasználat, mellyel párhuzamosan, de ritkábban a kő szó használata is megjelenik, s időnként a vas szó stílusértékét átviszi, továbbbviszi. Pl.: a Mese c. versben: kőország, kővilág, kőfákon, kő az ág, kőágon, kőmadár, kőtolla hulldogál stb.. A 32 soros versben 23 előfordulásból 19 alakban szóösszetétel előtagjaként főnévi metafora, s csak 4 ízben hangsúlyozza önállóan a szót. A vers mesei jelentése mellett vészjósló fenyegetést, figyelmeztetést áraszt a ma világának. Összegzésül megállapíthatjuk, hogy ahogyan Ady bús jelzője fontos, hangulathordozó elem, úgy Buda Ferenc vas és kő szava az egyén küzdelméről beszél az élet viharában, és egyben a kemény kötésű jellem kemény életéről tanúskodik, mint stílusérték-hordozó elem. A korábbi és újabb előfordulások önálló egységgé szerkesztik költészetét: „Hisz voltam én is rajongó kölyök, madarakhoz / igazított járású.../ és horzsolást, hideget, meleget: mindent kihevertem.” /F.13./. „Én már csak dolgozni akarok álomban is / dolgozni felnőtt felelősséggel,/ földnek támaszkodó vaslétra - akarattal,/ fejemet fölemelem, mint a füvek, a zöld katonák.” /F.14./. A költő szóhasználata a debreceni polgári réteg szokincsből táplálkozik. Nyelvi eszközei a magyarsággal együtt rezdülő lélek, népmesei gyökereivel azonosíthatók. Hovatartozás, életcél, küzdés a magyar néppel, a magyar népért, – a kedvezőtlen körülmények között is – külön szociolingviztikai tanulmányt és identitástudat összegzést kínál a költő munkásságában. Stílusvizsgálatomban a teljesség igénye nélkül igyekszem felvillantani e költői nyelv gazdagságát, sokrétűségét, a magyarságban rejlő nyelvi erejét, hatósugarát. Az élő beszéd, a mai markáns költői nyelv ötvözetét, és a népdalok tisztaságát egyaránt jellemző vonásként üdvözölhetjük e nyelvhasználatban.

Szövegtani szempontok a költői művek elemzésében (A konklúziómondat mint a versbeni „alapmondat”)

SZIKORÁNÉ KOVÁCS ESZTER

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Tanítóképző Intézet)

A szövegtani szempontok a költői művek elemzésében a többszálú lírai jelentés megértését a funkció szolgálatában álló struktúra feltárásával kívánja elérni. Az interpretáció változatos lehetőségei révén egy műalkotás megközelítésének végtelen lehetősége van, teljes leírása pedig lehetetlen még a rövid költeményekben is. Így Az én szívem... című József Attila-törödéke a szövegtani dominanciájú megközelítés lehetőségét szeretné példázni a teljesség igénye – és más szempontok érvényének kizárása nélkül.

József Attila: Az én szívem... (elemzés)

A konklúziómondat mint a versbeni „alapmondat”

1. Az én szívem sokat csatangolt, |1.
de most mást már okul és tanul. |2. ||1.||

3. Aki halandó,^[3.a] csak halandót
szerethet halhatatlanul. ^[3.b] ^[2.]

A költemény (töredék) egyetlen rímpárjának kiemelése *tanul-halhatatlanul* téves értelmezéshez vezetne: '*ezentúl tanul halhatatlanul*'. Számolnunk kell tehát a rím helyét meghatározó versmondat és a vers egészének szintaktikai szerkezetével. A mondategységek és mondategészek konstrukcionális összefüggése feltárja a gondolat kifejtésének módját. „A konstrukciós forma a születő gondolatot formálva alakul olyanná, amilyen...” (Békési 1986,16). E töredék konstrukciós formája: $[(1 \rightarrow \leftarrow 2) \rightarrow (a \setminus 3)]$: el-
lentétes előtagú következtetés. Az 1–2. sor ellentétes (szembeállító ellentétes) mellérendelő összetett mondat. Ezt az ellentétet az igei állítmányok ellentétes jelentéstartalma is erősíti: *csatangolt* $\rightarrow \leftarrow$ *okul és tanul*.

Az első mondategység múltra vonatkozó állítása az ifjúkor érzelmi csapongásait idézi. A lírai-én személyességét kétszeresen is erősíti a birtokos szerkezetben: *én szívem* a birtokos névmás (szerepű *én*) és az 1. szám 1. személyjel. Ez a hangsúlyozott személyes vonatkozás a lírai-én és a költő feltételezhető azonosságára utal. Ez erősíti a külső kontextus (József Attila életrajzi vonatkozásai, más költeményei stb.). A *sokat csatangolt* szó szerkezet jelentése következtében ez a múltra vonatkozó vallomás minden szépítés nélküli, de itt most ennek a tagadása lesz hangsúlyos. Ez hatja át a jelen *most már* költői magatartásformáját, amelynek megváltozását a két igealak folyamatként érzékelteti: *okul és tanul*. Az *okul* igealak mellől hiányzik annak szükségszerű vonzata *okul valamiből*. Az „igefüggvény” (Török 1974,633) csonkaságát a rákövetkező ige részben palástolja, s a vonzat hiánya művészi többértelműséget is teremt. Így az *okul* visszautalhat a múltra, a korábbi csapongásokra ('*abból okul*'), de ugyanakkor az igealak jelenidejűsége, valamint a *most már* időbeli folyamatosságot tükröz: *de most már okul és tanul*.

A versindító ellentétes mellérendelő összetett mondat a múlt és jelen felfogását villantja össze. A lírai-én az érzelmi csapongás megtagadásáig jut el. Az egzisztenciális szempont állító és felelő, szembenező pozícióban kiteljesedve az 1. mondategészből következő konklúziómondatban (2. mondategész) fogalmazódik meg:

*Aki halandó, csak halandót
szerethet halhatatlanul.*

A konklúziómondat személyes és általános következtetés is egyben. A mellékmondat a főmondathoz viszonyított tartalomadó funkciójával nevezi meg az új költői – emberi magatartás, felfogás alanyát: *Aki halandó*.

Az előrevetett alanyi mellékmondat, a szokásos szórendtől való eltérés előrehozza és a sor végén hangsúlyos helyzetbe helyezi a főmondat (3.b.) tárgyát. A kiemelésben sorvégi áthajlás is szerepet játszik. Így elválik a tárgytól az igei állítmány: *halandót/szerethet*, mely az utolsó sorban mód – (fok – mérték) határozóval bővül: *halhatatlanul*. A különböző szintaktikai helyzetű figura etymologica a versben tömör lírai megoldást eredményez. Egyenletes megoszlása a tartalmat összefogó, erősítő formai eszköz (a 3–4. sorban):

*...halandó ...halandót
..... halhatatlanul*

Az érzelmi csapongás változatosságától az érzelmi szilárdságig, örökérvényűségéig ível ez, a Töredék közé tartozó alkotás.

*Az én szívem sokat csatangolt./de most már okul és tanul
Aki halandó, csak halandót/szerethet halhatatlanul.*

Языковая грубость, "военизация языка", жаргон

TÓTH SZERGEJ

(Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék)

Русский язык советского периода даёт обильный материал не только для показа разновидностей инструментов власти, имеющих в распоряжении отправителя, но может продемонстрировать и процесс обеднения, искажения языка тоталитаризмом, насаждения в него фразовых штампов, внедрения во все сферы речи различных жаргонизмов, политической фразеологии, благозвучных иносказаний в целях словесного камуфляжа и истинной сути творимого беззакония.

Двойной стандарт мышления превращается в норму. Власть подчиняет язык распространению и узаконению лжи, в конечном счёте использует его как инструмент, с целью идеологического манипулирования.

Любые большие и коренные изменения, затрагивающие общество, естественным образом, имеют свои отпечатки на разных уровнях языка: в фонетике, морфологии, в словарном составе и особенно в области семантики. Темпы изменения всегда так же тесно связаны со сменой общественных формаций, с войнами и революциями. Общество, как правило, легализует языковые новшества, закрепляет некоторые новые нормы языковых изменений. Интенсивное словотворчество и внутренние тенденции в языке (интерференция, расширение и сужение значений, взаимодействие языков разных социальных групп и массовое изгнание иностранных слов, или же наоборот, их популяризация с одновременным существенным изменением их значения) также свидетельствуют о коренной ломке экономических и политических систем, а отчасти и бытовых форм жизни.

Наиболее наглядно отражают структуру социально-политической власти языковые явления (по преимуществу лексика), родившиеся во времена Великой французской революции. произошедшие события, параллельно с поднятием к ступенькам власти "четвёртого сословия" (а на самом деле в ходе событий "улицы", то есть люмпенского элемента) и "опущением" ранее привилегированных слоев, противопоставляют "старому, монархическому языку" "республиканский", или же, как его стали называть при реставрации: язык "вандалов" и "фанатиков".

Язык французской революции становится средством самоутверждения власти переосмысляются такие до того в семантическом плане точно ограниченные понятия, как *собственность, народ, равенство, революция, свобода*. Рушатся целые семантические гнёзда и синонимические ряды, например, *коммуна* (la commune) ещё в XVII в. является синонимом "черни" (la populace), а термин республиканец *мятежника, бунтаря*.

Из-за множества аналогий политических реалий именно язык французской революции может считаться одним из прямых предшественников советского языка. В создающемся советском новоязе начинают играть роль не только прямые заимствования, как например *террор, петиция, декрет, трибунал, комитет, экспроприация, национализация, коммуна, комиссар, или кальки типа*

порядок дня, объявить вне закона и т. д., но и различные словообразовательные суффиксы и префиксы, выплеснувшиеся во время французской революции.

"Интернациональные" тенденции осуществляются и в воздействии войн на язык враждующих государств. Во время франко-германской войны 1870-71 гг. немцы изгнали из своего языка множества слов французского происхождения. Похожие явления можно проследить и в России. после начала первой мировой войны, чтобы возбудить патриотические чувства, власть заменяет некоторые слова и выражения немецкого происхождения (напр., Петербург, Шлиссельбург, плацкарта, бутерброд) русскими. Одновременно с этим, многие русские немцы меняют свои исконно немецкие фамилии на русские: *Мюллеры, Кохи, Шульцы, Шустеры* превращаются в *Ивановых, Михайловых, Петровых*.

Как видно из вышеприведённых примеров, много языковых явлений, связанных с происходящими процессами в обществе, довольно часто имеют свои аналогии как во времени, так и в пространстве. поэтому важно отметить, что языковые явления, характерные для русского языка советской эпохи не изолированы. Тем более нельзя сказать, что они возникли исключительно в советский период. Корни большинства из них уходят в словоупотребление дореволюционного подполья "демократических" кругов, в речь его лидеров. Именно величина и количество этих языковых явлений то, что безпрецедентно, и кажется, необратимо в ближайшее время.

Языковые явления, которые как бы обобщаются в таких определениях (названиях) как *орвельский, советский язык, державная, функционерская* или *номенклатурная феня, советский политический, партийно-функционерский, партийно-народный язык* и т. д., следствие двойного напора, под который попал русский язык в советскую эпоху

С одной стороны, в результате своеобразной языковой политики, "демократизации" общества, террора, истребляющего владеющих литературной нормой, на поверхность всплывают элементы воровского жаргона, а в живой язык образованных людей проникает языковая грубость, вульгаризмы и диалектные элементы.

С другой стороны, русский язык загрязняется элементами советского языка, узаконенным и многонациональной, но в основном всё же русской номенклатурой, в силу чего население страны становится пассивной жертвой своего же языка, попадая в "грамматическую" зависимость от него.

Перераспределению стилистически противопоставленных структур способствовал коренной социальный переворот. Резкое изменение "социального субстрата" национального языка является исходной точкой языковой эволюции, целью которой будет создание такого "единого языка", который мог бы обслуживать новый "контингент" носителей. В этом процессе "роль первой скрипки" будет играть язык той социальной группы (как правило, это интеллигенция), авторитет которой наиболее высок в глазах общества. По идеологическим и политическим соображениям власти предержащие не только намеренно разрушают престиж носителей русской литературной нормы, но в первые же послереволюционные годы изгоняют и физически уничтожают их.

В понижении сложности языкового мышления, соотносимого с колебанием уровня культуры его носителей, сыграла свою роль и массовая печать. Уже в

1923 году деятелями советской прессы была замечена малая доступность их продукции пониманию "нового читателя". Л. Сосновский в своём докладе на Всероссийском съезде рабочих-корреспондентов (рабкоров) подвергает резкой критике методы работы печати:

"Простой человек в разговоре не употребляет придаточных предложений. Ясно, что и статья должна быть без придаточных предложений. Простые фразы, простые предложения по возможности".

К сожалению, подобные ложные представления и высказывания опирались на такие в социологическом и лингвистическом плане корректные труды, которые показывали действительно существующий низкий уровень мышления среднего читателя. Несмотря на то, что некоторые решительно выступают против того, чтобы

"строить литературную речь массового читателя, ограничиваясь его словарём и синтаксическими схемами",

газету заполняют лексемы низших стилистических пластов, в том числе и слова воровского жаргона.

С "обострением классовой борьбы" в большом количестве появляются слова-характеристики, передающие эмоциональное отношение к человеку и применяемые в данном случае конкретно к политическим деятелям оппозиции, например, *подлец, негодяй, бесстыдник, каналья* и проч. В распространении этих лексем существенную роль играла большевистская печать того времени, как бы легализирующая языковую грубость, выносящая на поверхность отроду "скверные" оценки, не применявшиеся ранее к людям, занимавшим высокое положение в обществе.

Агрессивный и шокирующий стиль газетных заголовков также как бы внушал и легализовал языковую грубость. Исследования лексических особенностей материалов политических процессов над "врагами народа", а также компрометирующие статьи (в духе советского языка: *кампании, травли*) в газетах таких писателей, как Б. Пастернак, А. Солженицын, И. Бродский и др. показывают, что упомянутые явления 20-30-х годов прочно закрепились. По поводу "терминотворчества" тоталитарного правосудия Т. А. Яцук пишет о том, что подсудимые процесса по делу Бухарина именуются *головорезами, отребьем, наймитами буржуазных разведок, двурушниками, погаными псами, кровавыми шакалами*.

"Показательно, что в юридических текстах 30-х годов именно термины с ярко выраженным эмотивным содержанием составляли основу правовой лексики".

Литературные органы также не отставали. В редакционной статье "литературной газеты" от 26 июня 1968 года можно встретить такие выражения: *"бездельники, фарцовщики", "верещать о бедности музыкальной культуры", "бездарь", "графоман", "шизофреник", "писания, одобренные ярой злобой", "подпольные насквилянты", "отщепенцы", "проходимцы", "прежние клеветники"*. Вот что пишется, например, о пьесе А. Солженицина "Пир победителей":

”Советскую Армию, освободившую мир от фашистской чумы, А. Солженицын представляет как скопище тупиц, насильников, мародеров, вандалов, живущих только шкурными интересами”.

Сравнивая эти примеры, можно заметить своеобразную инверсию. Она получается за счёт того, что в основном те же негативные номинации употребляются один раз для отрицательной характеристики естественного поведения думающей интеллигенции, а другой раз для отрицания объективно изображённой, но в конечном счёте не номенированной действительности.

Моральную почву для употребления стилистически сниженных лексем и для распространения эмоционально-экспрессивно насыщенной лексики непосредственно подготавливало языковое невежество некоторых лидеров, что наблюдалось до последнего времени. проявления ”вербальной агрессии” часто служило политическим целям. Е. Верещагин приводит воспоминания академика А. М. Румянцева, который говоря о середине шестидесятых годов, засвидетельствовал, что

”в партаппарате господствовала грубость, доходящая до мата.

Ругательсва, помню настолько въелись, что их почитали чуть ли не за отеческое ласковое добродушие”.

Семена посеянные лениным, часто употреблявшего слово *говно*, и Сталиным, одно из любимых словечек которого было *сволочь* пали на плодотворную почву.

По мере реализации программы ”милитаризации труда”, создания ”Трудовой армии”, члены которой впоследствии будут именоваться ”*трудоармейцами*” (т/а в письме), ”*каналоармейцами*”, и по мере введения военизированной трудовой повинности, которая с некоторыми перерывами существовала до 1946 года, всё в большей мере укрепляются термины военного происхождения, или связанные с их семантическими полями. Естественно, это явление так же не новое, подобное наблюдалось уже в дни революции 1905 года, и во время первой мировой войны.

Речи партийных руководителей всё чаще начинают напоминать военные сводки. Флотские и военно-командные термины (*держать курс на что-л., равнение на что-л., даешь, крепить оборону чего-либо, открыть огонь* и т. д.) начинают употребляться не только в партийных органах, но и в области культуры, здравоохранения. *Командиры* сельского хозяйства и промышленности, рабочая *армия*, *гвардия* большевиков, разные *отряды* на многочисленных *фронтах* (хозяйственном, продовольственном, культурном) ведут беспощадную *войну*, бросаются на решительный *штурм*, проводят *кампании*, получают *путёвки*, *военизируют* страну и доводят дело до *победного конца*. (Немало подобных выражений появилось и в Венгрии в конце 40-х, начале 50-х годов.) В литературной жизни ”удавшееся (по официальным понятиям) произведение уподоблялось *выигранному сражению*, а неудавшееся , *сражению проигранному*; перо и кисть, это *штык* или какое-либо другое холодное или горячее оружие; тот, кто сочиняет, как надо, *передовой боец*, а тот, кто своевольничает ”*вражеский лазутчик и идеологический диверсант*” – пишет Ю. МАНН. Он же в дальнейшем замечает:

”Совсем недавно я слышал в кругах общества ”Знание”, что надо в какой-то город послать лекторский десант.”

Процесс интенсивного вторжения в разговорную речь воровского жаргона (блатной "музыки") можно отнести уже к началу XX века, ко времени распада весьма консервативных в почитании своих законов воровских артелей, продолжался он и после революции. Следует отметить, что воровской жаргон с реорганизацией воровских артелей не утратил своей социальной почвы. С одной стороны, воровской мир не исчез, а только принял другую структуру. С другой стороны, ускорился рост беспризорности, увеличилось количество людей, занятых неквалифицированным трудом, а наибольший уровень преступности падает именно на представителей этого слоя. Вследствие этого социальная почва преступности расширилась. Не менее важным проводником для воровского жаргона являлись фабрики, заводы, детские дома.

В 20-е годы лексемы воровского жаргона начинают проникать как в речь городской, так и в речь деревенской среды. К этому времени К. Косцинский относит проникновение в разговорную речь горожанина таких слов, как *барахло*, *блат*, *крыть нечем* ('нечего ответить', 'невозможно оправдаться'), *смыться*, *финка*, *шлёпнуть* 'убить', а А. Селищев, в речь деревенской молодёжи: *винта дать* ('убежать'), *затыриться* ('скрыться'), *липовый*, *маруха*, *забуреть* ('возгордиться').

В то время как в городской среде почти не наблюдается сдвигов в семантике указанных слов, это характерно в деревенском словоупотреблении. Например, в воровском жаргоне *маруха* „это любовница, сожительница, но в деревнях Самарской губернии (конец 20 годов) парень и девушка *марушатся*, то есть любят друг друга. Любимая девушка для парня *маруха*, а он для неё: *марушонок*. Как видно из данного примера, в деревенской речи слово *маруха* потеряло своё жаргонное значение и приобрело стилистически нейтральный или эмоционально, положительный оттенок.

Надо заметить и то, что усилившееся просачивания в разговорную речь элементов воровского жаргона в это время наблюдается и во Франции, и в Англии, и в США так же, как и в Венгрии.

Возникает явление (особенно в больших городах) сознательного обращения к языку "низов". Начиная с конца 20-х годов, оно становится общепринятым и это объясняется как политическими, так в определённой мере и психологическими причинами. Интенсивное взаимодействие между языками различных социальных групп, вызванное полным переворотом в обществе, определялось не культурным превосходством одной из них над другими, а социально-политическим превосходством. поэтому можно наблюдать проникновение в язык интеллигенции языка масс, а не наоборот. "Элементы, например, воровского жаргона постепенно начинают считаться как бы языком пролетариата и противопоставляются "буржуазно-интеллигентскому" языку. (термин Л. И. Скворцова) Сознательное обращение к различным жаргонам и к грубой, переполненной просторечными оборотами речи масс, главным образом являлось средством сохранения жизни.

Конечно, мы не можем не принять во внимание мнение К. КОСЦИНСКОГО по поводу того, что употребление солдатского, матросского и, в конечном счёте, воровского жаргона в среде "воспитанных" людей "придавало речи говорящего оттенок опытности, искушенности, создавало ему хотя бы в его собственных глазах ореол "бывалого человека".

„Az Istenszülő álma” című nagyorosz egyházi népénekek és apokrif elbeszélések ráolvasó funkcióban

OROSZ GYÖRGY

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola)

A konferencián elhangzó előadás része egy átfogó kutatómunkának, melynek célkitűzése: a *vallási szinkretizmus* keletkezési körülményeinek és mibenlétének vizsgálata a Kijevi Ruszban, a 988-as „állami keresztelődés” előtti ötven-száz éves periódusban, illetve a keresztény hitre való áttérést követő évszázadokban.

Ennek a sajátos vallástörténeti korszaknak voltak a szellemi termékei a nagyorosz (a továbbiakban: orosz) *egyházi népénekek*, amelyek a XV–XVI. század folyamán nyerték el mai, vagy az ahhoz igen közel álló megformáltságukat. Írásos feljegyzésük azonban csak a XIX. században kezdődött el. Az egyházi népénekek a pogány–keresztény vallási szinkretizmussal kapcsolatban igen értékes információkat szolgáltatnak. Így például a *Legszentebb Istenszülő álma* (a katolikus kultúrkörben: Mária álma) típusú orosz egyházi népénekek és prózai elbeszélések, hasonlóan a *Tizenkét péntekről* című népénekekhez és elbeszélésekhez, egyértelműen arról tanúskodnak, hogy a keleti szlávoknál – és Európa más népeinél is – a kereszténység felvétele utáni időkből az archaikus mitológikus világképben gyökerező *mágikus tudat* továbbra is fennmaradt, illetve az új, keresztény közegben reprodukálódott.

A XVII. századi Oroszországban a ráolvasások az egész társadalom vonatkozásában a mindennapi életnek jól kivehető, fontos szerepet játszó kísérőjelenségei voltak. A XVIII. században használati körük fokozatosan beszűkült, szerepük elhalványult. Ráolvasó formulákat maguk a *papok* is szerkesztettek, terjesztés céljából másolták, – sőt használták is őket. Mansikka a XVIII. századi bírósági jegyzőkönyvekből idézve számos példát sorol fel idevonatkozólag. A ráolvasó formulák – mint ahogyan a bírósági akták is tanúsítják elsősorban *szóban*, de igen gyakran *írott formában* is terjedtek. A varázsszerű formulákat, még ha más jellegű műhöz csatolva alkalmazták is őket, rögtön felismerték: „*az Istenszülő álma ráolvasásként van megírva az ő nevére, Andrej pópáéra...*”, és felsorolják a jegyzőkönyvben azokat a szavakat, amelyek az írásnak ráolvasásjellegzetes adtak.

Ráolvasó funkcióban voltak használatosak: a *Legszentebb Istenszülő álma*, *Beszédek péntekről*, *Dávid király jövődölése* és az *Ima Mihály arkangyalhoz* című szövegek. Az egykori Novgorodi kormányzóságban a parasztok által használt kéziratos „gyógyászati könyvekben” az előbbi szövegeken kívül szerepel még a *Jeruzsálemi tekercs* is, valamint a *szerencsétlen napok jegyzéke*. Ugyanitt a híres kozmológikus egyházi népének, a *Mélységek könyve* kezdősorait is ráolvasásként használták: iszákosság leküzdése céljából, bár ezen éneknek a ráolvasásokhoz formai szempontból semmi köze sincs.

A *Legszentebb Istenszülő álma*/Mária álma elnevezésű ének, ima, illetve prózai elbeszélés elterjedt és ma is fellelhető mind a keresztény Keleten, mind a keresztény Nyugaton – mutat rá Erdélyi Zsuzsanna (1976), – s a középkortól napjainkig védekező, *bajelhárító funkcióban* él. Magyarországon is – a magyaroknál és nemzetiségeinknél egyaránt – elterjedt, és „nagyerejű” imádságnak számít.

A szerkezetileg hármas tagoltságú *Istenszülő álma* egyházi népének tartalmát röviden így lehet összefoglalni: 1. Az Istenszülő valamilyen szent, szakrális helyen elalszik és álmot lát. 2. Krisztus odamegy hozzá és megszólítja. A felzaklatott lelkiállapotú Istenszülő elmeséli álmát Krisztusnak, aki azt megfejti. Párbeszéd keretében, mely gyakran váltakozik az egyes szám harmadik személyű elbeszélésmóddal, értesülünk Krisztus születéséről, elfogatásáról, kínszenvedéséről, kereszthaláláról, feltámadásáról, mennybemeneteléről; az Istenszülő eljövendő haláláról, lelkének felviteléről a mennyekbe. (Az események dialogikus-epikus előadásmódja a középkori passiójátékok gyakorlatát idézi.) 3. A zárórész, az úgynevezett záradék tudatja az „Álom” meghatározott, kötött feltételek mellett való elmondásáért járó jutalmakat.

A záradék kulcsfontosságú szerepet tölt be ezekben a szövegekben. Hitelesíti az éneket vagy imát, tudatja a kilátásba helyezett kegyes hasznót, olykor magát az üdvözülést is ígéri. Más esetekben közli, hogy milyen bajok és veszedelmek ellen jó egy adott ének, ének-ima.

A *Legszentebb Istenszülő álma* című orosz egyházi népének és prózai elbeszélések, hasonlóan a *Tizenkét péntekről* és a *Jeruzsálemi tekercs* típusú szövegekhez, Oroszországban *ráolvasó funkcióban* is használatosak voltak, *mágikus praktika* céljaira is használták őket. A pogánykodás nem abban nyilvánult meg, hogy az egykori politeista idők pogány isteneinek nevei szerepelnének ezekben a szövegekben. Helyüket réges-régen elfoglalták a nép emlékezetében a keresztény vallás égi szereplői: Isten, Krisztus, az Istenszülő, az angyalok és arkangyalok, a szentek serege. A megoldáshoz a kulcsot a záradékok szolgáltatják.

Az a keresztény ember, aki a nevezett egyházi népénekeket és prózai elbeszéléseket ráolvasó funkcióban, illetve amulettként használta (használja?), *ambivalens módon* viszonyul Istenhez. Elismeri ugyan a Szentháromság egy Isten mindenhatóságát, de ennek ellenére alkalmanként önmaga akarja uralni a világot, saját erejéből akarja irányítani a természetet és a maga sorsát, még az üdvözülését is. Akaratát rá akarja kényszeríteni a környező világra, s még a legfőbb égi erőre, Istenre is. Az elemzett egyházi népének és prózai elbeszélések záradékai automatikus hatást ígérnek azoknak a keresztényeknek, akik a megszabott feltételeknek eleget téve elmondják /eléneklik/ magukon (magukkal) hordják a szöveget.

Az európai archaikus népi imádsághagyomány záróformuláinak eredetét és történeti vonatkozásait vizsgálva Erdélyi Zsuzsanna arra a következtetésre jutott, hogy a záradékok *ugyanolyan logikai viszonyt fejeznek ki, mint a középkori búcsúformulák*. A búcsú gyakorlata a keresztény nyugaton a XIII. században jelenik meg, s ettől kezdve erősen terjed. A *búcsút* és a *bűnbocsánatot* nagyon gyakran egyazon szóval jelölték, s emiatt jelentésük összemosódott mutat rá Erdélyi Zsuzsanna. Torzulás következhetett be a záradékok vonatkozásában, amikor a nép a pápák helyett az égi erőket (Krisztus, az Istenszülő) tette meg a búcsúk osztogatóinak. A záradékok torzulásának a másik módja abban nyilvánult meg, hogy a nép mágikus céllal kezdte használni a záróformulák által „hasznosnak” minősített imákat, illetve énekeket.

A *Legszentebb Istenszülő álma* az oroszoknál számtalan szövegváltozatban ismeretes. Vizsgálódásaimhoz korpuszként a Bessonov által közölt tizenhat egyházi népének és tizenegy prózai elbeszélés szolgált, továbbá a Varenov gyűjteményes kötetében található egy népének (Marija-Anya álma), valamint a Pypin kiadványában szereplő egy-egy népének, illetve elbeszélés. A *Legszentebb Istenszülő álma* című énekek közül csak egynek a záradéka (Bessonov No 617) ígér a léleknek bocsánatot, a többi ének záradé-

kában nincs jelen se a bűnbocsánat, se a búcsú (= büntetés-bocsánat) kifejezés. A prózai szövegek esetében négy alkalommal van szó bűnbocsánatról (Bessonov No 621, 622, 624, 626), két esetben pedig (Bessonov No 623, 625) részleges búcsút nyerhet az „Álom” használója, illetve birtoklója: „száz nap búcsú minden elolvasásért” (No 623), „negyven napra bűnbocsánatot kap” (No 625). Két szöveg (Bessonov No 629, 630) indulgenciát is ígér és bűnbocsánatot is. Az indulgencia fogalmával nem találkozunk se a *Tizenkét péntekről*, se a *Jeruzsálemi tekercs* című népdénekekben, illetve prózai elbeszélésekben. Mi ennek az oka? A keresztény Keleten (ortodoxia) nincs hagyománya az indulgenciának. A nevezett énekszövegekből a téma russzifikálódása során teljesen kirostálódott a katolikus indulgencia szó orosz megfelelője (sto dnej otpusku, sorok dnej otpušenie grechov), mivel az általa jelölt nyugati egyházi gyakorlat nem volt elfogadható az ortodox oroszok számára. A másolás útján, írott formában terjedő prózai elbeszélések egynémelyikében az írott szó konzerváló ereje miatt maradt fenn a búcsú kifejezés.

AZ ISTENSZÜLŐ ÁLMA

*A templomban, szentegyházban,
Jobb kéz felől, az oltárasztalon
Szűz Mária álldogál,
Könnyek között Istenhez könyörög
És kérleli önnön Fiát:
– Ó, Én Fiam,
– Álmodtál Felőled,
– Szörnyűség volt, iszonyat;
– Vezetnek Téged Isten elibe, az imperátorhoz,
– Kezedet-lábadat immár fölfeszítik,
– Fejedet a kereszttel verdesik,
– Özönlik a véred, akár a sebes folyó,
– Beborítja a Te tested, akár a fenyőfa kéreg. –
– Ó, Én Anyám,
– Magam is tudok róla,
– Magam is esmérem,
– Hogy Engemet Isten elibe vezetnek.*

*Aki ezt az álmodt napjában háromszor elmondja,
Azon embernek angyal léssen kísérő társa.
Ó, Uram, dicsőség Néked,
Istenszüllő Szűz, dicsőség Néked!*

Novgorodi kormányzóság, Valdaji kerület, Tureni egyházközség
I. Verescagin gyűjtése (XIX. sz.)
Álomból való ébredéskor mondják

Adatok a ruszin tankönyvek történetéhez (Csopey László /1856–1934/ tankönyvei)

UDVARI ISTVÁN

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Ukrán és Ruszin Nyelvi Tanszék)

Csopey László /1856–1934/ nyelvészeti munkássága a „Rutén – magyar szótár-ból” (Bp.1883) és az ennek melléktermékeként született „Magyar szók a rutén nyelvben” című dolgozatából áll (Nyelvtudományi Közlemények. XVI. Bp. 1881. 270–295.). Figyelemreméltó továbbá tankönyvírói, tankönyvszerkesztői tevékenysége.

1881–84 között Csopey több tankönyvet írt, szerkesztett kárpátaljai ruszin nyelven illetve fordított, dolgozott át ruszin népnyelvre. E tankönyvek nyelvi alapját Csopey beregi anyanyelvjárása képezi. Csopey azonban tekintetbe vette a korábbi kárpátaljai ruszin irodalmi nyelv hagyományait is, mely irodalmi nyelv nyugat-kárpátaljai nyelvjárásokon alapult. Ezzel magyarázzuk Csopey tankönyveiben található lemkizmusokat, közöttük szlovakizmusokat, polonizmusokat. Csopey tankönyveinek későbbi kiadásában nyoma van annak, hogy az akkori szerkesztők a tankönyvek helyesírását, nyelvezetét közelíteni igyekeztek az Orosz alapnyelvű irodalmi nyelvhez az un. jazicsije-hez. Szótárához hasonlóan Csopey népnyelvű tankönyveinek helyesírása: etimologikus-fonetikus: megőrzi a szóvégi *ь*-t, *и*, *ји* hangértékkel használja a *б*-t, melynek funkcióját jelentősen kibővíti; a zárt szótagú *о* > *и*, *ю*, *у*-t *ѡ*-val jelöli; az óorosz *л*-t általában *ѡ*-val adja vissza; alkalmazza a *Г*-grafémát; megőrizte az *ѡ* - *б* kárpátaljai nyelvjárásokban meglévő különbséget, valamint a *кѡ*, *ѡѡ*, *хѡ* kárpátaljai ruszin hangkapcsolatokat stb. A korabeli galíciai ukrán írásbeliség több helyesírási elemét átvette, de nem alkalmazta, nem alkalmazhatta következetesen a fonetikus írásmódot, egyes könyveiben semmilyen helyzetben nem szerepel nála pl. az *и* betű. Tankönyveiben arra törekedett, hogy azt ne csak a tanítók, de a tanulók is megértseék.

Tudatában volt a jelentős kárpátaljai ruszin nyelvjárási különbségeknek is. A hangtanban jelentkező különbségek feloldására törekedett az *ѡ* betűnek az etimologikus és fonetikus elv közötti kompromisszumot jelentő alkalmazásával. A fonetikus elv alkalmazásában talán *ѡ* ment legmesszebb *Sztripszky Hiador* fellépéséig.

Csopey általában magyar, ritkábban szlovák nyelvből fordította, dolgozta át a ruszin népiskolai tankönyveket. Mivel a nyelvjárási ruszin szókinccsel nem minden esetben tudta visszaadni a fordított könyvek valóságtartalmát, egyfajta nyelvújítást vitt véghez. Az általa alkotott ruszin szavak között sok a tükörszó, tankönyvei szókinccsének a műszaki élethez kapcsolódó tárgyköri-tematikai csoportjában sok az idegen szó.

Találkozás az idegen nyelvvel iskoláskor előtt: elsajátítás vagy tanulás?

KASSAI ILONA-LESLIE BARRATT

(MTA Nyelvtudományi Intézet-Indiana State University)

1. Bevezetés

A szakirodalom szerint két módon lehet a nyelv birtokába jutni: elsajátítással 'acquisition' és tanulással 'learning'. Az első terminussal azokat az öntudatlan stratégiákat illetik, amelyekkel a gyerekek birtokba veszik anyanyelvüket. A második fogalom a felnőttek tudatos eljárásait nevezi meg, amelyek elvezetnek valamely idegen nyelv ismeretéhez. Mármint a kisgyermek és az idegen nyelv viszonyában közkeletű felfogás szerint ugyanazok a mechanizmusok működnek, mint amelyek az anyanyelvvel kapcsolatban megfigyelhetők, tehát a kisgyerek *nem tanulja*, hanem *elsajátítja* az idegen nyelvet. Esettanulmányunkban az említett közkeletű felfogás ellen érvelünk, mégpedig egy a magyar nyelvvel intenzív kapcsolatba került óvodáskorú amerikai gyermek magyar nyelvi teljesítményének az elemzése révén.

2. Háttér

A szóban forgó gyermek Elissa, az egyik szerző leánya 3;9 éves korában (Az első szám az évre, a pontosvesszővel elválasztott második pedig a hónapra utal. Ha még a napot is meg akarjuk jelölni, a második számtól vesszővel választjuk el, tehát pl. 3;9,2.) érkezett Magyarországra, és 10 hónapot töltött itt. Nyelvi életrajza a következőképpen alakult. Korán kezdett beszélni, 1;6 éves korában már távirati stílusú közléseket produkált, közvetlenül Magyarországra érkezése előtt pedig anyanyelvét a felnőttekével közel azonos szinten használta. Ideutazásáig idegen nyelvvel csak véletlenszerűen került kapcsolatba, akkor is leginkább holland beszédet hallott a környezetében.

Budapestre érkezése után 13 nappal Elissa bekerült egy óvodába, ahol sem a felnőttek, sem a gyerekek nem tudtak angolul. Kétszer egy héten magyar nyelven vezetett, óvodán kívüli tornafoglalkozáson is részt vett. Decemberben magyar környezete úgy nyilatkozott, hogy Elissa akcentus nélkül beszél magyarul. Márciusra nyelvtudása már olyan szintet ért el, hogy hosszú beszélgetéseket folytatott magyar környezetével anélkül, hogy bárkiben felmerült volna, hogy nem magyar az anyanyelve.

Az óvodán kívüli életben Elissa mindkét nyelv hatásának ki volt téve. Ezt a tényt azért fontos megemlíteni, mert egyes kutatók szerint az elsajátítás és a tanulás közötti különbség a körülményekben van megalapozva. Szervezett (formális) körülmények között *tanuljuk* az idegen nyelvet, míg természetesen (informális) környezetben *elsajátítjuk*, azaz szinte véletlenül, tudatos erőfeszítés nélkül jutunk a nyelv birtokába.

E szerint a vélekedés szerint, valamint az életkora alapján arra lehetett számítani, hogy Elissa elsajátítás 'acquisition' révén jut a magyar nyelv birtokába.

3. A nyelvi anyagról és az elemzésről

Az elemzés tárgyát képező nyelvi anyagot Elissa magyarországi tartózkodásának a végén rögzítettük hangszalagra, amint egy hasonló korú magyar testvérpárral (Lilla 5;7, Virág 3;0) játszott. A hanganyag kiegészül azokkal az írásos jegyzetekkel, amelyek Elissa magyar és angol nyelvhasználatáról itt-tartózkodása folyamán, valamint Amerikába való visszatérését követően készültek. A másfél óra időtartamú hangfelvétel elemzése során kiderült, hogy bár Elissa magyar nyelvi teljesítménye első hallásra anyanyelvi szintűnek tűnt, nyelvhasználatának voltak olyan jellegzetességei, amelyek nem feleltek meg egyrészt az életkora alapján elvárható magyar nyelvi szintnek, másrészt a magyar nyelvű közösség tagjai számára elfogadható eltéréseknek. Általánosságban elmondható, hogy 4;6 évesen úgy beszélt magyarul, mint egy egy évvel fiatalabb magyar gyermek, azaz olyan hibákat produkált, amilyeneket az ő korában a magyar anyanyelvű gyerekek már nemigen követnek el. Ezek típusai az alábbiak.

Mondattan

- szórend és egyeztetés – *Miért rajta van ezek? (...vannak rajta...)*
Meg akarom nézni ezt a babákat.

Hangtan-alaktan

- intonáció – a két szótagú eldöntendő kérdésekre jellemző kérdő dallamot (utolsó szótagi emelkedő-félig eső dallam) átviszi a három és több szótagú kérdésekre. Pl. *Te tudsz mindent angolulba, Lilla? A -lulba* szekvencián megjelenő emelkedő-eső dallam helyett a *-ba* szótagon emelkedő-félig eső képlet hallatszik.
- hangsúly – a kiegészítendő kérdésekben az utolsó szótagon többlethangsúly jelenik meg, pl. *Hol a babaszekerÉny?*
- távhasonulás – *galangommal* (= *galambommal*), *ne bobálj* (= *dobálj*);
- hiátus – *a óra* (= *az óra*);
- tagolás – *bábo* (a *bábot* tárgyesetből helytelenül képzett alanyeset);
- raghalmozás – *nyakájába* (= *nyakába*): a *nyaka* birtokos eset nem megfelelő elemzése kétszeresen jelölt birtokos esethez vezetett;
- *úszoda*: az *úszni* ige analógiájára képzett főnév;
- rendhagyó alakok „megrendsabályozása” (túlsabályozás) – *hosszúbb* (= *hosszabb*).

A bemutatott hibák mind olyanok, amilyeneket a magyar gyerekek követnek el anyanyelvük tanulása közben, nevezzük őket anyanyelvi hibáknak. Ezeken túlmenően azonban olyan hibák is előfordultak Elissa nyelvhasználatában, amilyeneket magyar gyerekek nem követnek el, magyarul tanuló idegenek azonban igen. Ezek az ún. köztesnyelvi hibák. A típusok az alábbiak:

Mondattan

- a létige használata – *Ugye, hogy milyen szép van?*
- esetragok hiánya – *Én ismerek egy Lilla, amelyik hülye Lilla. (...Lillát), Mindenki, aki kör kívül van. (...körön...), Az, aki kell tapsolni. (...akinek...)*

Hangtan-alaktan

- hehezetes zárhangok a szó elején – *kanál, tapsolni*;
- bizonytalanságok az ő, ű képzésében, különösen a hosszabb megnyilatkozásokban.

- hangrendi és illeszkedési hibák – *bármásével, Barbimnek, csütörtöken, óvodánél;*
- raghalmozás: *angolulba, estebe;*
- hiányos szabályalkalmazás: *úszjál* (elmaradt a sziszegő hangra végződő ige-tövek-re jellemző hasonulás), *szalvétám* (elmarad a tővégi magánhangzó nyúlása);
- toldaléktévesztés: *babámmal* (= *babáimmal*) (a birtok többségét kifejező -i többes jel helyett a nagyobb hatósugarú -k alkalmazása);
- az alanyi ragozásából kialakított tárgyas ragozású igealak: *simogatottad simogat-tad* helyett.

Jelentés

- *az egész Barbit* (...összes...).

A példákban kitűnik, hogy a köztesnyelvi hibák többsége az angol nyelvvel való interferencia eredményeként keletkezett (interlingvális hibák). Ugyanakkor vannak köztük olyanok is, amelyek nem magyarázhatók meg az angol nyelv hatásával (intralingvális hibák). Ezek közé tartoznak az illeszkedéssel kapcsolatos tévedések, valamint a helytelen toldalékválasztás és sorrendezés a *babámmal* példában.

Mármint az a tény, hogy Elissa anyanyelvi és köztesnyelvi hibákat egyaránt produkált, azt bizonyítja, hogy a magyar nyelv tanulása során alkalmazta a nyelvvel sajátításra jellemző univerzális stratégiákat, ugyanakkor felhasználta angol nyelvi tudását is. Az interferenciával nem magyarázható hibák pedig arra utalnak, hogy Elissa olyan analitikus eljárásokat is alkalmazott, amelyek az első nyelv tanulásakor nem jönnek tekintetbe. Az illeszkedési hibát mutató szavakban például kivétel nélkül *e*-féle hang fordul elő, amire az a magyarázat adható, hogy Elissa megsejtett valamit e hangoknak a hangrend és az illeszkedés tekintetében fennálló semlegességéről, és ezt a tulajdonságot túláltalánosítja. A *babámmal* példa pedig azt sugallja, minthogyha Elissa a toldalékokat a tövektől függetlenül tanulta volna meg, ezért a tőhöz egyszerűen hozzáadja a toldalékokat, ahogyan az idegen ajkúak teszik.

Összességében tekintve Elissa magyar nyelvű beszédében több köztesnyelvi, mint anyanyelvi hiba fordult elő. Ez az adat pedig ellentmond a szakirodalomban elterjedt nézetnek, amelyik szerint az idegen nyelvet tanuló gyerekek főleg olyan hibákat követnek el, amelyek az azt a nyelvet anyanyelvként tanuló gyerekek beszédében is előfordulnak.

Miután kimutattuk, hogy Elissa különféle stratégiákhoz folyamodik a magyar nyelvvel kapcsolatban, kézenfekvő volt a kérdés, hogy ez a tény, valamint megszerzett magyar tudása hatással van-e az anyanyelvben való előrehaladására. A válasz érdekében elemeztük az angol beszédében megfigyelt hibákat, és ennek alapján kimondható, hogy igen. Magyarországra való érkezése előtt angol nyelvhasználatában a következő hibatípusok fordultak elő.

Mondattan

- modális igék halmozása: *We might should do it;*
- simuló kérdések: állításhoz pozitív simuló kérdést illeszt negatív helyett, tagadáshoz pedig negatív simuló kérdést pozitív helyett.

Hangtan-alaktan

- bizonytalanságok a *theta* és *eth* képzésében;
- az analitikus és a szintetikus közép fok keverése: *Breakfast is the important meal* (= *most important*);
- rendhagyó igealakok nem megfelelő használata: *sawn* (= *seen*);
- analógiás szóképzés: *undust* 'portalánítani'.

A magyar nyelvvel való találkozását követően Elissa angol beszédében olyan hibák is megjelentek, amilyeneket angol anyanyelvű gyerekek nem produkálnak, angolul tanuló idegenek azonban igen. A köztesnyelvi hibák típusai:

Mondattan

- tükörfordítások: *You know that.* (= *You know.*) a magyar *Tudod.* tárgyas ragozásának megfelelően; *You can take just as much as you want to.* = *Vehetsz, amennyit csak akarsz.*; *Get it if you know to!* = *Fogd meg, ha tudod!* (fogócskázás közben);
- a *he* és a *she* keverése az *ő* hatására;
- szórend: *There are they.* = *Ott vannak.*; *On my lap she should go.* = *Az ölembe üljön!*
- előljárók: *I'm afraid from the dog.* (...of...) = *Félek a kutytól.*; *Thank you the necklace.* (...for...) = *Köszönöm a nyakláncot.*; *Can you take it down?* (...off...) = *Le tudod venni?* (a radírt a ceruza végétől);
- tagadás: *Until I do not go.* = *Amíg nem megyek.*

Hangtan

- intonáció: a magyar intonációt alkalmazza eldöntendő kérdésben és akkor, amikor a másik személyt hívja.
- beszédhangok: az amerikai angolban normatív 'flap' helyett gyakran a pergetett magyar [r] jelenik meg, pl. a *Daddy* megszólításban.

Jelentés

- *Turn it up!* (az autó ablakát) a *Roll it up!* helyett, a *Csavarj fel!* hatására.

A tízhónapos magyarországi tartózkodást követően Elissa anyanyelvi tévesztései szintet váltottak: az alaktan helyett a mondattan területén mutatkoztak. A tény azért figyelemre méltó, mert korábban sem az angol, sem a magyar nyelvvel kapcsolatban nem voltak jellemzőek a mondattani problémák. Értelmezési lehetőségként az vethető fel, hogy a kommunikatív szándékok kifejezésének jobban kedvező szabadabb magyar szórendhez képest a gyermek valószínűleg szűkösen érezte az angol kötött szórend nyújtotta lehetőségeket, ezért vitte át anyanyelvére a magyar szerkezeteket, amelyek ezáltal mondattani hibák forrásai lettek anyanyelvhasználatában.

4. Következtetések

A feltárt összefüggések alapján a címben feltett kérdésünkre nem lehet az alternatíváknak csupán az egyikével válaszolni, a két alternatíva *együttesen* adja ki a választ.

A magyar nyelvhez való viszonyával kapcsolatban leszögezhetjük, hogy Elissa különféle stratégiákat alkalmazott. Egyfelől jelen volt a szabályalkotó tevékenység, amely univerzálisan jellemző az anyanyelv elsajátítására. Másfelől világosan kiderült, hogy messzemenően támaszkodott a már birtokában lévő angol nyelvi tudásra, és alkalmazta a formális tanulásra jellemző analitikus eljárásokat is. Mindez azzal a következménnyel járt, hogy angol anyanyelvét is változatosabb stratégiákkal és jóval tudatosabban közelítette meg, mint Magyarországra érkezése előtt. Az a mód, ahogyan javította magát, és várta, hogy mások kijavítsák, inkább a tudatos tanulásra jellemző, semmint az ösztönösnek mondott elsajátításra. Nyelvi viselkedésének ezt a megváltozását úgy lehetne magyarázni, hogy magyar nyelvi tudásának köszönhetően egymással versengő nyelvi megoldások állnak rendelkezésére ugyanannak a tartalomnak a kifejezésére, és neki kell eldöntenie, hogy adott esetben melyik kifejezés közvetíti megfelelőbben a szándékolt tartalmat.

Ugyanakkor az a tény, hogy a címben feltett kérdést csak a fenti módon tudjuk megválaszolni, azt a következtetést teszi lehetővé, hogy az elsajátítás és a tanulás közötti merev különbségtétel erőltetett, és a tanulásnak *'formális körülmények között folyó elsajátítás'*-ként való értelmezése túlságosan leegyszerűsített. Adataink alapján az a definíció is túl szűkös, amelyet Krashen ad a tanulásról. Eszerint a gyerekek azért nem képesek tanulással a birtokába jutni a nyelvnek, mert nem rendelkeznek azokkal a meta-nyelvi fogalmakkal, amelyek a nyelvi szabályok tudatos megtanulásához szükségesek. Ugyanakkor azt is leszögezi Krashen, hogy a saját beszédünk irányítása ('self-monitoring'), pl. a hibák javítása révén, a tanulás jeleként értékelendő. Minthogy pedig Elissa nyelvi tevékenységének szerves része volt saját hibáinak a javítása és mások javításainak a figyelembe vétele, kimondható, hogy Elissa irányította a beszédét, azaz *tanulta* a magyar nyelvet.

Bár elemzésünk esettanulmány volta nem jogosít fel messzemenő következtetésekre, mégis úgy látjuk, hogy a tanulás fogalmát a következő három tényező együttes figyelembe vételével érdemes megközelíteni: (1) a körülmények (természetes, mesterséges), (2) az alkalmazott stratégiák és (3) a hibázás természete. Esetünkben azt tapasztaltuk, hogy bár a körülmények alapján nem, de az alkalmazott stratégiák és a hibák természete alapján az elsajátítás mellett a tanulás is jelen volt Elissa magyar nyelvi viselkedésében. Tehát a címben szereplő kérdésben *vagy* kötőszó helyett *és* kötőszó a helyénvaló: *elsajátítás és tanulás*. Ugyanehhez a következtetéshez logikai úton is el lehet jutni, ha megfontoljuk, hogy a gyereknél már az első nyelv elsajátítása során kiépültek azok a kognitív struktúrák, amelyek szükségesek a nyelvi kifejezőmódok elemzéséhez és rögzítéséhez, valamint ha figyelembe vesszük az emberi megismerés természetét: az ismeretlent a már ismert alapján közelítjük meg és emeljük be egyedi ismeretrendszerünkbe.

A teljes fizikai válasz (James J. Asher's 'Total Physical Response' Method) alkalmazása az óvodai nyelvoktatásban

TÍMÁRNÉ SUBAI ANNA

(Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola)

Az óvodáskorú gyermekek számára tervezett tananyag és az azt közvetítő módszerek megválasztásakor különösen fontos, hogy pontos ismeretekkel rendelkezünk a gyermekek gondolkodási és nyelvelsajátítási képességeinek fejlettségi szintjéről, a kognitív fejlettségükről, valamint az életkori sajátosságokra építhető pedagógiai és pszichológiai mozzanatokról a nyelvoktatás hatékonyságának biztosítása érdekében. Világosan kell látnunk az adott életkor előnyeit, de korlátait is, hiszen meghatározott fejlődés-
lélektani szakaszban a gyermekek csak meghatározott ismeretek elsajátítására képesek, és nem (vagy alig) képesek az e szakasz lehetőségeit meghaladó ismereteket magukévé tenni – még ha ez fokozott gyakorlással is történik.

Akkor, amikor az óvodás kort, mint a nyelvoktatás megkezdése szempontjából optimálisnak tekintett életkort jellemezzük, általában a fonetikai plaszticitást, a spon-

tán beszédre való hajlamot, az anyanyelvi beidegzettség minimális fokát, a gátlás nélküli utánzó kedvet és jó utánzó képességet szoktuk kiemelni, az óvodás gyermek nyelvelsajátításának azzal a jellemzőjével együtt, miszerint a magasfokú implicit szabályvonó képességének következtében a gyermek képes elvonni a nyelvi anyagból a nyelvi rendszer szabályait és azokat könnyedén alkalmazni a beszélés és a megértés során. Természetesen a spontán gyermeki szabályelvonás működésére sokkal több lehetőség van az anyanyelv elsajátításakor és a célszágban tanult második idegen nyelv tanulásakor, mint az óvodai keretek között tartott idegen nyelvi foglalkozásokon. Azonban, ha tudjuk, hogy az óvodás gyermek explicit szabálymegértő és alkotó képessége még csak kialakulóban van, a nyelvtan tanításához – tanulásához szükséges absztrakciókkal nem rendelkezik, és így a nyelvi tudatosságra való támaszkodásra kevesebb lehetőségünk van, mint nagyobb iskolás gyermekek esetében, akkor célszerűbb inkább az életkor alapvetően *spontán, nem-tudatos* nyelvelsajátítási stratégiáinak felhasználására vállalkozni.

Az eddigi magyarországi óvodai kísérletek igazolják azt a fejlődéslélektani következtetést, mely szerint minél korábbi életszakaszban kezdi meg a gyermek az idegen nyelvvél való ismerkedést, annál gyorsabban tesz/tehet szert az idegen nyelvi kommunikáció alapkészségeire. Ezt a következtetést szem előtt tartva, az életkor nyelvelsajátítási stratégiáinak felhasználásával, az életkor kínálta előnyökre támaszkodva az óvodai foglalkozásokon a módszereket úgy kell megválasztanunk, hogy azok minél jobban elősegíthessék a kommunikatív készségek megalapozását és fejlődését.

Az életkori sajátosságok azt kívánják, hogy az óvodáskori nyelvoktatásban a *hallás utáni megértés és a beszédképesség* megalapozásával próbálkozzunk. Ezért már az első foglalkozásokon is törekednünk kell arra, hogy bevonjuk a gyermeket az idegen nyelvi beszéd értésébe és hallásába, hiszen az anyanyelv elsajátításának természetes folyamata is a hallással és értéssel kezdődik. A hallás és az értés folyamatai genetikusan megelőzik a gyermek aktív beszédének folyamatát, ezért az idegen beszéd felfogása szükséges feltétele annak, hogy a gyermek saját beszéde kialakuljon.

A hallás utáni megértés fejlesztése az idegennyelv-oktatás általános rendszerén belül különleges módszereket, eljárásokat követel meg. Ezt állapíthatjuk meg *S.D. Krashen „input hipotéziséből”* is, amely talán a legfontosabb a Krashen-i nyelvelsajátítási elmélet és a *„Natural Approach”* alapjául szolgáló hipotézisek közül. Krashen szerint csak a *„comprehensible inputnak”, az érthető bemeneti anyagnak* van fejlesztő hatása a nyelvelsajátítás szempontjából, és ez a későbbi nyelvi produkció forrása is. Az inputnak elsősorban érthetőnek, de emellett mennyiségileg is elegendőnek, egyre komplexebbnek, változatosnak, érdekesnek, autentikusnak kell lennie. Igazán hatékony pedig csak akkor lehet, ha megfelelő pozitív tanulói attitűd kapcsolódik hozzá, vagyis a tanuló nyitott az input számára. A tanár feladata minél több érthető „input” és az „input” befogadását elősegítő oldott légkör biztosítása. Fontos, hogy a nyelvoktatás kezdeti szakaszában olyan tevékenységeket válasszon a tanár, amelyek nem kényszerítik beszédre a tanulót. A *„Natural Approach”*-ban erre a célra alkalmas technikaként szerepel a *„Total Physical Response”,* (a teljes fizikai válasz módszere), amellyel más szerzőknél is gyakran találkozhatunk a hallás utáni megértést fejlesztő módszerek között a gyermeknyelvoktatás szakirodalmában.

A módszer *J. Asher* amerikai pszichológus nevéhez fűződik. Lényege, hogy a nyelvet motorikus cselekvések segítségével kívánja elsajátíttatni. A tanár, bármilyen feladatot is tűzön ki, azt a felszólító mód segítségével kell megvalósítania. A különböző

utasításokat a tanár bemutatja, majd azokat a tanulóknak kell végrehajtaniuk. A tanulók legfőbb feladata a kezdő szakaszban a figyelmes hallgatás és az utasítások végrehajtása egyénileg és közösen. Fontos, hogy a tanári bemutatás egy-egy utasítás végrehajtására világos, egyértelmű legyen, mert anyanyelvre fordítás nincs. Asher szerint minden valódi társalgás meglehetősen absztrakt, amely a célnyelv nagymérvű interiorizációját igényli, ezért a nyelvtanítás kezdeti fázisában nem szabad beszédre kényszeríteni a tanulót. Elegendő, ha a tanuló a tanári utasításra ad fizikai választ.

Az óvodai foglalkozásokon az idegen nyelvű szervezési kifejezések, utasítások helyet kapnak a hallás utáni megértés ellenőrzése, valamint az idegen nyelvű atmoszféra, a nyelvi beállítódás kialakítása szempontjából is. Az utasításokhoz kapcsolódó mozgásos feladatok fontosak, hiszen a 3-6 éves kor a motorikus és percepciók készségek intenzív fejlődésének legérzékenyebb periódusa. Ezek a feladatok biztosítják a gyermekek nagyfokú mozgásigényének a kielégítését is. Az óvodás gyerek önkéntelen emlékezetét figyelembe véve is szükséges ezeknek a feladatoknak az alkalmazása, mivel ebben az életkorban a gyermek még nem akar semmit sem megjegyezni, az ismeretek a gyakorlás, a különböző tevékenységek során rögzülnek. Minél aktívabban cselekszik, tevékenykedik a gyermek az adott tárggyal, annál inkább megjegyzi azt és a vele kapcsolatos cselekvéseket. Ezért, ha az utasítások gyakori használatára, variálására törekszünk, akkor ezzel a gyermek számára a cselekvés és a tárgyakkal való manipulálás sokféle lehetőségét biztosítjuk. Az óvodás korban az emlékezet képi jellegű, ezért feltétlenül szemléletes élményhez kell, hogy kötődjön. Természetes, hogy bármit, amit tanítani szeretnénk, valamilyen formában be is kell mutatnunk. Ezt követeli meg az óvodás gyermek gondolkodásának konkrét és képi jellege is. A cselekvések bemutatásával, szemléltetésével így a szemléletesség elvének teszünk eleget. A TPR módszer helyes alkalmazásával tehát nemcsak a *hallás utáni megértést* fejleszthetjük, hanem a *bevésést* is hatékonyan elősegíthetjük az óvodai foglalkozásokon.

Az óvodában tehát a hallás utáni megértés és fokozatosan beszédképesség alapjainak a lerakását tekinthetjük feladatunknak. Közismert, hogy az óvodás gyermek általában nem érzi kényszernek az idegen nyelven való beszélést, a hangokkal és szavakkal is szívesen játszik. Kár lenne tehát kihasználatlanul hagyni a gátlás nélküli utánzó kedvét és a fonetikai plaszticitását, ezért semmiképpen sem lenne célravezető a TPR aránytalan alkalmazásával a beszédet túlságosan késleltetni azáltal, hogy a gyermekektől sokáig csak utasítások végrehajtását kérjük. Ugyanakkor ebben az életkorban is találkozunk visszahúzódo gyermekekkel, akik csak néhány foglalkozás elteltével szólnak meg, de a kedves, játékos utasításokat ők is szívesen végrehajtják és ily módon ők is sikerélményhez jutnak. A középső csoport foglalkozásain tehát az utasításokkal kapcsolatos tevékenységek gyakrabban fordulhatnak elő, mint később.

A receptív, reprodukív és produktív tevékenységek helyes arányainak kialakítására mindenkor törekednünk kell, különösen ha figyelembe vesszük azt, hogy a nagycsoportos óvodások általában jobban igénylik a gondolkodást, logikát igénylő feladatokat és az egyéni szereplést, mint a középső csoportban nagyon kedvelt utánzó játékok. A TPR-nek érdemes helyet biztosítani továbbra is minden foglalkozáson a nagycsoportban is a hallás utáni megértés fejlesztésére és a bevésés elősegítésére. Felhasználhatjuk a foglalkozások változatosabbá tételére, a különböző tevékenységi formák szervezésére, a szókincs tanítására és gyakorlására, egy-egy vers képek rakosgatásával történő feldolgozására, de képezhetik az utasítások szituációs játékok részét is. Alkalmazásakor különösen fontos az utasítások pontos, tudatos tervezése, a tananyagba beépülésük

rendszerének kidolgozása. A foglalkozásra való felkészüléskor pontosan meg kell jelölni a foglalkozáson elhangzó új utasításokat. Meg kell vizsgálni azt is, hogy a korábban tanult utasítások hogyan hozhatók az új anyaggal összefüggésbe, hogyan nyílik lehetőség újszerű felhasználásukra. Tervezni kell azt is, hogy a bemutatásra milyen eszközöket (pl. nem verbális kommunikációs eszközök, báb vagy egyéb segédanyag) kívánunk felhasználni. A fokozatosságot biztosíthatjuk azzal, hogy kezdetben a megértést mimikával, gesztusokkal segítjük vagy a gyermekekkel közösen hajtjuk végre azt utasításokat, például közösen végzünk tornagyakorlatokat, ami nagy örömet jelent a gyermekek számára, hiszen a felnőttet szívesen utánozzák és szívesen végeznek vele közös tevékenységet. Amikor már automatizálódott a cselekvés végrehajtása a gyermekeknél, akkor a tanár fokozatosan adhat lehetőséget a gyermekeknek a segítség nélküli, önálló végrehajtásra. A fokozatosság kialakítható a bábbal történő bemutatáskor is. Mi egy angol kisfiút megszemélyesítő kesztyűbábnak adtunk utasításokat (pl. vedd fel a ceruzát, rajzolj egy labdát és fess be pirosra stb.), majd a bábót a gyerekek felvehették a kezükre és így kaptak utasításokat. Ezután báb nélkül együtt, majd személyre szólóan. Későbbi feladatban egy-egy játékalatnak és egymásnak is adhattak a gyermekek utasításokat.

A foglalkozásokon az utasítások adásakor is törekedtünk az autentikus nyelvhasználatra, mind a normális beszédtempót, a helyes, pontos artikulációt és intonációt, a gyenge alakok használatát tekintve. Ha valamelyik gyermek nem értette az utasítást, akkor inkább megismételtük vagy a cselekvést újból bemutattuk, de az utasítást nem mondtuk túl lassan vagy tagoltan és nem fordítottuk le. Ezzel is szerettük volna érzékelteni, hogy a foglalkozáson az idegen nyelvű beszélő természetes módon használja a nyelvet kommunikációs céllal. Nincsenek pontos adataink az óvodáskori nyelvoktatásban elért vagy elérhető eredményekről a hallás utáni megértés terén angol nyelvből, ezért úgy gondoltuk, hogy eredményeinkről levonhatunk valamilyen következtetést, ha a gyermekek egy angol anyanyelvűvel találkoznak. A főiskolánkon tanító angol lektor egy óvodai angol nyelvi foglalkozásról készült videofilm megtekintése és az azt követő elemző beszélgetés után vállalkozott egy foglalkozás megtartására. A főiskola gyakorló óvodájában az angol nyelvi szakkollégium hallgatói is tartanak időnként foglalkozásokat, így a megszokott tanártól eltérő személy nem szokatlan a gyermekek számára. A kolléga által tartott foglalkozáson azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek a megszokott természetességgel hajtották végre az utasításokat, végezték a tornagyakorlatokat, és az új anyag tanulásakor is ügyesen működtek együtt a kollégával. Amikor később közöltük a gyermekekkel, hogy aki a foglalkozást tartotta, angol, azt mondták, nem hiszik el, mert hallották, hogy magyarul beszélt a foglalkozás után az óvónőjükkel. (A kolléga valóban tud keveset magyarul; a gyerekek óvónője egyébként nem azonos a gyermekeket tanító nyelvtanárral.)

Ahhoz, hogy egyértelműen láthassuk, hogy a nyelvi képességek fejlődése és elsősorban a hallás utáni megértés általunk biztónak ítélt eredményeiben milyen szerepe van a TPR-nek, illetve a TPR alkalmazásának milyen lehetőségei lehetnek az óvodáskori nyelvoktatásban, még további megfigyelésekre, pontos mérésekre van szükség.

Olasztanítás óvoda-iskolában

SZENTGYÖRGYI MIKLÓSNE

(Apáczai Csere János Nevelési Központ, Pécs)

1. A pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ különös intézmény; jelent építészeti és szervezeti-tartalmi integrációt. Együtt találunk három bölcsődét, három óvodát, két általános iskolát, továbbá egy középiskolát. Van még benne diákotthon, sportegység, technikai egység, könyvtár, művelődési ház és étterem. 1985-től hosszú távú fejlesztési program indult meg: az alább ismertetendő óvoda-iskolai program.

Az óvoda-iskola az óvodai nagcsoport és az általános iskolai első és második osztályok integrációjából született. Az integrációhoz tartozó program része az iskolakísérletnek, annak kezdő szakasza.

A 3. 4. 5. oszt. az alapozó szakasz.

A 6. 7. 8. oszt. az un. orientációs szakasz.

Az óvoda-iskolai program hatékony program az óvodából az iskolába való átmenet enyhítésére.

Az óvodai nagcsoport és az első, második osztály egységes szakasz. A gyerekek mindvégig együttmaradnak, ugyanabban az épületben, sőt szobában. A foglalkozási időt a gyerekek tűrőképessége határozza meg. A differenciált foglalkozások szervezéséhez közös játszószoba áll rendelkezésre, ahol a dajka irányítása mellett különböző tevékenységeket folytathatnak. A tanító nénivel megismerkednek már az óvodában; ott a tanító néni óvónőként dolgozik a tényleges óvónővel, aki viszont „feljön” velük és tanítja őket az első osztályban, de a másodikban is. Velük szorosan együttműködik a fejlesztő pedagógus, aki a szociálisan sérült, a részképességek egyenetlen fejlődése folytán elmaradott gyerekekkel foglalkozik: csoportosan vagy egyénileg és tanítási órán vagy azon kívül. A napirend kialakításában tehát a nagcsoportban nem történik változás.

Az első és második osztályban egésznapos rendszert állítottak össze. Alapelvként szem előtt tartották, hogy a közismereti tárgyak délelőttre kerüljenek. Tantárgyaik: Zsolnai-féle nyelvi irodalmi és kommunikációs program, matematika, művészet, természetismereti-technikai integrált program, mozgásfejlesztés, mindennapos testnevelés és fakultatív idegen nyelv.

Az első három évben nincs osztályozás, szöveges értékelést kapnak.

2. Ebbe az imént röviden bemutatott óvoda-iskola rendszerbe épül be a gyerekek nyelvoktatása; a nagcsoportban kezdődik és biztosított a gimnázium befejezéséig; lehetőleg nyelvvizsgával zárul. Már egyre ritkábban vitatott kérdés, hogy hány éves korban kezdjük a nyelvtanulást. Az általános iskolák arra töreksenek, hogy már az első osztályban bevezessék.

Tegyük hozzá, ezért egyre több óvodában folyik nyelvoktatás, ám felmerő rendszerben, ahogy nálunk is, még kevés helyen. A pécsi Nevelési Központban 1983 óta tartunk angol- és németórát az óvodában. Az ott szerzett tapasztalatokat használtam fel az olasz nyelv bevezetésére.

3. Mit és hogyan tanítsunk?

Természetesen mindig az életkorhoz illő ismereteket, az életkorhoz illő módszerrel, mindenekelőtt játékosan. Nem a hagyományos értelemben vett nyelvtanítás, hanem a nyelv elsajátíttatása folyik a foglalkozásokon. Nyelvtani magyarázat, írás, olva-

sás nem vehető igénybe. Nagy a szerepe a beszédnek. A tanulóknak az első hónapokban még meg kell szokniuk a nyelv hangsúlyát, kiejtését. Boldogan ismételtetik a tanár szavait. Követik az idegennyelvű utasításokat. Percek alatt meg tudják tanulni repetatív módon a rövid verseket; ilyenkor persze még nem tudják az egyes szavak jelentését. Elég, ha a globális megértésre törekszünk. A mondókák, dalok tartalmát el lehet magyarázni képekkel, gesztikulációval; ha kell, magyarul is mondjuk el. Nagy szerepe van a gyermekdaloknak, körjátékoknak, szerepjátékoknak, bábozásnak és dramatizálásnak is, nem beszélve a rajzolásról, zenehallgatásról. Konkrétan a következő témakörökben: Család, Számok, Színek, Testrészek, Állatok. E témák szókinszét a tanulandó vers, mondóka vagy dal szövege határozza meg. A nyelvtanulás folyamatának

a/ első szakasza a szóbeli előkészítő, vagy ráhangoló szakasz, mely kezdődhet már a nagycsoportban; ha később kezdődik, akkor is feltétlenül szükség van rá. Célja az idegennyelvhez szoktatás, a nyelv megszerettetése. Ezért törekedni kell hangulatos, felszabadult, és mégis fegyelmezett foglalkozásokra. Örömet kell szerezni a gyermeknek; másként nem vesznek részt szívesen a játékokban; így alakul ki az igénye egy másik nyelvnek, mégpedig az olasznak, az olasz nép szokásainak, országának megismerésére. Ebben a szakaszban a gyermek észrevétlenül sajátítja el az olasz nyelv egyes fordulatait, kifejezéseit és nyilván a szavait is.

b/ Az első osztály programja lényegében az óvodás program ismétlése, megerősítése: szókinszbővítéssel, témakörbővítéssel; megtaníthatjuk a Ruházkodás, Étkezések, Napi tevékenységek szavait. Minden témakörhöz hosszabb és újabb versek kapcsolhatók. Tanulóink osztályzatot nem kapnak, írásbeli tájékoztató értékelést azonban igen. Ebből a szülők megtudhatják, mennyire aktív gyermekük, képes-e önálló versmondásra, megérti-e az olasz nyelvű utasításokat, vannak-e kiejtésbeli nehézségei. Évente legalább egyszer ajánlatos nyílt foglalkozást tartani, amikor a szülők maguk győződhetnek meg gyermekük és a nyelvtanulás viszonyáról.

Már az első osztály végén be lehet vezetni az írás, olvasás tanítását. Jólismert, könnyen kiejthető szavak szóképes olvasásával és másolásával kezdjük. A gyermekek rendszerint maguk kezdeményezik, miután megtanultak magyarul írni, olvasni.

A gyengébb képességű csoportoknál inkább hátráltassuk e készségek kialakítását. Megkezdhetjük a rajzos szótár elkészítését is. Az írás-olvasástanítás folyamatában bátran használjuk fel az anyanyelvi órákon megismert feladattípusokat, pl. Keresd a párt! Keresd az ellentétét! Egészítsd ki a hiányzó betűket! Csoportosítsd! jellegű feladatokat.

c/ A második osztály elején ismétlésként is, de az íráskészség fejlesztésére másolassunk az első osztályban megtanult mondókákat. Ezek mellett rendszeresen kiolvasatom a szókapcsolatokat, melyeket magyarul mondok. Fokozatosan hozzászoknak a prózai, új szavakat is tartalmazó mondatokhoz. Előkerülhetnek az állandó ismétlődést tartalmazó mesék, pl. La rapa, Il gallo re e la gallina regina, I tre orsetti, La gallina rossa. Nem baj, ha ismerősek a mesék; élmény a felismerés és könnyebb a megértésük. Játsszassuk el a gyerekekkel, versengeni fognak a szerepéért.

Történetekre épülő tanterv 6–14 éves gyerekek számára angol nyelvből

NIKOLOV MARIANNE

(Janus Pannonius Tudományegyetem)

Az elmúlt néhány évben Magyarországon az orosz, mint idegennyelv megszűnésével igény támadt olyan nyelvtanítási rendszerek alkalmazására, melyek megfelelnek az általános iskolások érdeklődésének és életkori sajátosságainak.

Ma az iskolák jórészt angol kiadású tankönyveket használnak a Tankönyvkiadó ajánlatán kívül.

A dolgozat olyan nem tankönyveken alapuló tantervet mutat be, mely egyrészt a 'tartalomra építő' hagyományt fejleszti tovább, másrészt autentikus anyagokat használ nyelvtanításra és a lehető legnagyobb szabadságot biztosítja a tanár és a gyerekek számára.

A tanterv történetekre, mesékre és regényekre épül. A bennük rejlő szövegösszefüggés a megértést és a felidézést segíti. A beszédszándékokon és témakörökön alapuló tantervekhez hasonlóan felöleli mindazt, amire a gyerekeknek felnőtt korukban az idegennyelven szüksége lehet, de mégis más, mivel mindig az adott történetek keretein belül mozog.

A történetekre épülő tanterv előnyei a következők:

Autentikus anyagokat használ fel, s ezáltal a nyelvet összefüggésében, természetes formájában használja ismeretek közvetítésére.

A történetek a gyerekek életkori sajátosságainak és érdeklődésének megfelelő szövegösszefüggést nyújtanak, s ezeken keresztül sajátítják el a szókincset, a nyelv rendszerét és használatát.

A mondókák, dalok, mesék és regények az angol nyelvű kultúra szerves részei, az anyanyelvű beszélők is ezeken keresztül sajátítják el anyanyelvüket.

A történetekhez könnyen kapcsolhatók nyelvi és szerepjátékok, kitalálás és kreatív tevékenységek.

A legkisebbek számára is elérhető a beszédértés szemléltető képek és mozgás segítségével, így könnyen jutnak sikerélményhez anélkül, hogy magyarul kellene segíteni őket.

Az első lépés mindig a beszéd- és szövegértés, de a tanterv fejleszteni kívánja a beszéd- és íráskészséget is.

A tanterv a serdülőkor előtt a hangsúlyt a folyékonyásra helyezi a nyelvhelyességgel szemben, s ez megfelel a nyelvelsajátítási sajátosságoknak. A nyelvhelyesség csak a megértés arányában mérvadó, de 12-14 éves korban egyre nagyobb hangsúlyt kap.

A tanterv laza keretet ad nyolc évre, a tanár és a gyerekek gyűjtő- és kísérletező kedvét is figyelembe veszi. A történeteknek több 'jó' sorrendje van, s ezeket a tanár a gyerekekkel együtt saját céljaiknak megfelelően alakítja.

Nem feltétlenül szükséges egyik napról a másikra áttérni ilyen fajta tantervre. A tanár egyéb tanterv kiegészítésére is használhat ötleteket és történeteket miközben megtartja eredeti tantervét.

A felsorolt előnyök egyben az alábbi hátrányok forrásai is:

Mivel nincs előre megírt tankönyv, a tanárnak magának kell a kiszemelt versiket, meséket és történeteket egymásra építenie. Ezeket egyrészt ismerni kell, másrészt elérhetőeknek kell lenniük.

A történeteket, mivel autentikus anyagok, az esetek többségében adaptálni kell, s ez a tanár feladata, melyet nem mindenki vállal szívesen. Feltétlenül szükséges a biztos nyelvtudás és kreativitás.

Mivel a tanterv laza, a tanár önbizalmán sok múlik. Ugyanannak a tanárnak kell végigtanítania a folyamatot ahhoz, hogy a történetek egymásraépülése és a gyerekekkel kialakuló jó viszony biztosított legyen.

A tanárnak ismernie kell az angol nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalmat, s rendelkeznie kell a megfelelő forrásokkal.

Meg kell nyerni a szülők és gyerekek bizalmát ahhoz, hogy ne kérjék számon a tankönyvet és a hagyományos nyelvtanulás velejáróit.

Olyan következetes értékelési rendszert kell kialakítani, mely a gyerekeket a sikeres továbbhaladásra ösztönzi.

A dolgozat készítője az elmúlt 15 évben fokozatosan tért át arra a tantervre, melyről itt szól. Mivel eddig sikerélménnyel folytak kísérletei, hasonlókra kívánja buzdítani az érdeklődőket.

Sokat segíthetnek olyan meséskönyvek, melyeket már a magyar gyerekek tanítása során kipróbáltunk. Ezek közül néhány már elérhető a Tankönyvkiadónál. Ezek a 'megirt' mesék nem az 'igaziak', de be kell látni, hogy ezek elérhetősege buzdíthat csak egyre többeket arra, hogy meséket, történeteket használjanak.

A tanterv az első osztályosok számára képes történeteket ajánl, hisz a mindenkori konkrét dolgok azok, amik a 6 éves gyerekeket érdeklik. A képleírásokon alapuló laza mese arra is lehetőséget biztosít, hogy a gyerekek kérdésekre adott feleleteik segítségével a meseszöveg aktív részeseivé váljanak. Egy példa: Teeny Tiny Tales.

Másodikban a sok játék, teljes testi válaszra épülő tevékenységek és sok rajzolás mellett helyet kapnak az olvasás, betűzés és írás, amennyiben a gyerekek ezt igénylik. Fekete-fehér alakban elérhetőek adaptált meséskönyvek, melyek egyrészt színezhetőek, másrészt ezekkel kezdhető az olvasás tanítása. Ugyanebben az évben taníthatjuk a Spot's Birthday Party c. mesét.

Harmadikban az egyik hagyományosan népszerű mese a The Three Little Pigs. Ebben sok szerepjátékra nyílik alkalom, rengeteg benne az ismétlődő elem anélkül, hogy unalmassá válna. A gyerekek írás gyakorlására a mese rövid változatát a tábláról másolhatják.

The Princess and the Frog c. mesében egyre kevésbé segítenek a képek a szöveg megértésében, inkább illusztrációk csupán. Itt már nem az egymást követő képleírásokból áll össze a szöveg, hanem okokat, összefüggéseket mesélünk el a gyerekeknek. A szókincs egyre szélesebb, a nyelvi szerkezetek egyre bonyolultabbak. A gyerekek egyre több beszédszándékot tudnak angolul kifejezni, eljátszani.

Ötödik évben Pinocchio története még sokak számára ismert mese, de már nem tartozik azok közé, amelyeket a gyerekek többsége valószínűleg hallott magyarul. Ebben a történetben jóval több a szöveg mint a kép, az ismeretlen nyelvi jelenségek azonban egyértelműen kiderülnek a szövegösszefüggésből, rokonértelmű és ellentétes értelmű szavak, átfogalmazások segítségével.

Hatodikban a gyerekek szívesen hallgatnak kalandtörténeteket, hosszabb regényeket. Ezek közül a Doctor Dolittle például több hónapig eltart. Természetesen nem

csak a történet olvasásáról van itt szó, hanem a fejezetek szolgálnak keretül a témakörök, beszédszándékok feldolgozására. Egyre nagyobb szerep jut a hallás utáni megértésnek, beszédnek. Mivel a regény alig tartalmaz illusztrációkat a gyerekek rendszeresen készítenek olyan képeket, amelyek a történethez kapcsolódnak, és kitalálós játékokon keresztül új összefüggésben dolgozzák fel a mesét. Komoly szerep jut a jóslásoknak, szerepjátéknak, kreatív írásbeli és szóbeli feladatoknak.

Hetedikeseknek már a kalandtörténeteken kívül az igazán izgalmas detektívtörténetek tetszenek. Ebben a korban már szívesebben tekintik magukat felnőttnek, mint gyerekeknek. Képesek saját ötleteiket – sok nyelvi pontatlansággal – kifejezni, egyre tudatosabb nyelvhasználókká válnak. Olyan történetek, mint a *Baby-sitting* is a *Dangerous Job* egyaránt tetszenek fiúknak és lányoknak. Könnyen azonosulnak a hasonló korú főhőssel, és időnként az eredetinel is jobb folytatásokat találnak ki. A történet a tanórákon kívül is foglalkoztatja őket, odahaza, barátaiknak is mesélik az új fejleményeket. A több hónapig tartó történet feldolgozása során egyrészt aggódnak, hogy mikor tudják meg a végét, másrészt tartanak tőle, hogy hamar vége lesz. Ez az izgatott érdeklődés teszi lehetővé, hogy olyan feladatokat is szívesen és gyorsan végeznek el, amiért egyébként nem lelkesednek, pl. írásbeli teszt, mivel mielőbb szeretnék hallani a folytatást.

Nyolcadik osztályban már ismerik, és szövegösszefüggésben jól használják az angol nyelv alapvető nyelvi szerkezeit, szókincsük bő. Értékelik a nyelvi humort és a megszokottól eltérő nyelvhasználatot is. *The Canterville Ghost* c. regény némi egyszerűsítéssel jól használható hallás utáni szövegértés, nyelvi tudatosítás és szókincs fejlesztésre.

A megadott példákban kizárólag szemléltetésre törekedtem, és igyekeztem angol és amerikai történeteket egyaránt említeni. Nem szóltam az egyéb angol nyelvű forrásokról, valamint egyéb nem írott történetekről sem, pl. a tanár és a gyerekek sajátjairól.

Célom mindössze annyi volt, hogy kedvet ébresszek az érdeklődőkben mesék, történetek használatához a várható előnyök, hátrányok és egy lehetséges vázlat megadásával.

Dramatizált mesék, dalok, mondókák alkalmazása a kisgyermek nyelvtanításában

DICZKU OLGA

(Budapest)

Az irodalomnak fontos szerep jut a kisgyermek idegennyelvi oktatásában, akárcsak az anyanyelvi oktatásban. Gyakran használunk verseket, dalokat, meséket, mert a kisgyermek a mesék világában van otthon.

A szöveg automatikus ismétlése és dramatizált előadása közé számos játékos tevékenységet iktathatunk be. Ezek egyrészt a szövegben szereplő grammatikai és lexikai elemek mélyebb rögződését segítik, másrészt az adott szöveghez kapcsolódóan, de attól némileg elszakadva a szókincs további fejlesztéséhez járulnak hozzá.

Ezen túlmenően a drámajáték-technikák a személyiséget is formálják.

Fejlődik a gyerekek memóriája, koncentráció képessége, fantáziája, megfigyelő-képessége, verbális és nem verbális kifejezőkészsége, önfegyelme.

A művek kiválasztásánál fontos szempont, hogy a kiválasztott mű mind tartalmilag, mind nyelviileg megfeleljen a kisgyermek szintjének. A gyermek ugyanis egy idegen nyelven ismerkedik meg vele, nem a 4–5 éve hallott és beszélt anyanyelvén.

A verseket, dalokat a ritmus és a rím teszi a memorizálás jó eszközeivé – tehát ezek is feltétlenül helyet kapnak a dramatizálható műfajok között. Egyben segítik a tanítandó nyelv zenéjének, a mondattípusok intonációjának spontán elsajátítását is.

A gyermekversek és dalok többsége könnyen szemléltethető, egyszerű mozgásokkal kísérhető. A szöveg megtanulása kívül dramatizálható mikrojeleneteket írhatunk belőlük. Ezek alkalmasak a szövegben előforduló egyszerű, beszélt nyelvi fordulatok gyakoroltatására.

A dal eredeti szövege a következő:

One, two, three, four, five,
Once I caught a fish alive,
Six, seven, eight, nine, ten,
Then I let it go again.
Why did you let *it* go?
Because *it* bit my finger so.
Which finger did *it* bite?
This little finger on the right.

A könnyebb dramatizálhatóság kedvéért a szövegben némi módosítást hajtottam végre: a második versszakban a személyes névmásokat megváltoztattam (*it* → *me*, *it* → *you*, *it* → *I*). Így a versszak a hal és a horgász párbeszédévé alakult át.

A megváltoztatott szöveg:

A: Why did you let *me* go?
B: Because *you* bit my finger so.
A: Which finger did *I* bite?
B: This little finger on the right.

A dalhoz kapcsolódó tevékenységi formák –

1. a dal megtanulása, eléneklése

2.

.....

n. a dal előadásszerű eljátszása –

közé számos érdekes tevékenység iktatható be.

Íme néhány javaslat:

1. Kiragadjuk a szövegből a következő mondatot:

(Once) I caught a *fish* alive.

A mondat különböző állatnevek változtatásával régi lexika felelevenítésére, új lexika tanítására nyújt lehetőséget.

A játék menete a következő:

A gyerekek maszkokat vagy állatos fejdíszeket kapnak. Ezután a gyerekek a teremben szétszóródnak. Egy közülük – pl. a vadász – elfogja az állatokat és megnevezi őket. Pl.:

Once I caught a *fox* alive stb.

Miután néhányat elfogott, felsoroljuk miket fogott el:

He caught a mouse, a zebra, a fly...

(Így az egyes szám 3. személyű múlt idejű alak is gyakorlásra kerül.)

2. Az előbbi szituáció folytatása:

A vadász megfogja az állatot, majd rögtön el is engedi. A jelenethez kapcsolódó két mondatos párbeszéd *új igék* megtanítására és az egyszerű múlt idő gyakorlására alkalmas:

A: **Why did you let me go?**

B: **Because you *bit* my *finger* so.
*kicked***

.....

Ugyanez a párbeszéd a *testrészek* témakör ismétlésére, bővítésére is lehetőséget ad.

3. A következő játéknak akár a „*Játszom a süketet*” nevet is adhatjuk:

A párbeszéd itt is rövid:

A: **You *bit* (*kicked*) my *finger*.**

B: **What did I *bite* (*kick*)?**

A: **My *finger*.**

A vadász vádló kijelentésére az állatka úgy tesz, mintha nem jól hallotta volna a vádat, ezért visszakérdez.

A *testrészek*, az egyszerű múlt állító és kérdő alakjainak gyakoroltatásán kívül a helyes kérdésintonáció gyakorlása is cél lehet. Ez a játékos forma a szóhangsúly, a nyomaték érzékeltetésére, tudatosítására is jó:

a) *You bit my finger* – *testrészek* gyakorlására,

b) *You bit my finger* – újabb szituációs párbeszédet von maga után:

A: **You *bit* my *finger*.**

B: **What did I do?**

c) A *You bit my finger!* variációval újabb mondatmodelleket taníthatunk meg: a játék címe legyen pl. „*Keresem a tettet*”: A szegény „áldozat” keresi a tömegben a tettet, aki megrúgta, megcsípte stb. A tettes visszakérdez és nem vállalja a dolgot.

A: **You *bit* my *finger*.**

***kicked* my *leg*.**

B: **Who *bit* your *finger*?**

***kicked* your *leg*?**

A: **You!**

B: **No!**

A *testrészek* megnevezése tetszés szerint variálható (back, arm, foot stb.). Nagyon könnyű ez a játék jó „bemelegítő” gyakorlat lehet óra elején.

4. A következő játékban különböző *belső tulajdonságokkal, érzelmekkel* ruházzuk fel az állatokat: *angry, curious, gentle, sad, happy*. (A kellék változatlanul a maszk vagy a fejdísz.):

a) A kis cédulára felírt és kihúzott – vagy a megsúgott – *belső tulajdonságot* vagy *érzelmet* kell eljátszani. A többiek megpróbálják kitalálni. A gyakorolható mondatmodellek:

1. **Are you *sad*?**

2. **Are you a *sad* mouse?**

3. You are sad.
4. You are a sad mouse.
5. You are sad, aren't you?
6. You are a sad mouse, aren't you?

A válaszmodellek közül a Yes, I am; No, I'm not alakokon kívül a csoport szintjének megfelelően további Igen/Nem jelentésű mondatmodellek is megtaníthatók. Pl. Not at all; Yes, a little stb.

b) A fenti jelzők az eredeti dalrészletbe ágyazva:

Once I caught a/n	angry	
	curious	fox
	gentle	fish
	wild	bee
	sad	zebra
	happy	mouse
	shy	fly
	...	...

A vadász nevezi meg milyen állatot fogott. Amilyen jelzőt mond, az elfogott állat annak megfelelően alakítja a szerepét. Ez a játék sok humoros előadásra serkenti a gyerekeket.

5. A -'ly' végű határozószók hallás utáni megértését segíti a következő szituáció:

A: Once I caught an angry mouse.

Then I let it go again.

Tanár az állatnak: Act *angrily*!

B (mouse *angrily*): Why did you let me go?

A: Because you bit my nose so.

A humor ennél a játéknál is előtérbe kerülhet, érdekes állatokat találhatnak ki maguknak a gyerekek: pl. a vad, harcias egér, a szomorú róka a megfelelő gesztusokkal, mimikával és hangszínnel játssza szerepét, mondja mondatát (Why did you let me go?).

6. Haladó szintű vagy jó képességű csoporttal az előbbi játék a gyerekek szabad aszociációjára is lehetőséget teremt a *because* kezdetű mondatok gyakorlása révén. A testrészek gyakorlására ennél a játéknál is van mód.

A: Why did you let me go?

B: Because you bit	my finger
kicked	nose
...	wing
	head
	knee
	...

I wasn't	hungry
I wanted to go	to the cinema

Egyetlen dal is számos megtanítható, eljátszható nyelvtani és lexikai elemet, tevékenységi formát rejt magában. A lehetőségek gazdag tárháza nyílik meg a kreatív tanár számára, ha átgondoltan válogat az ismert gyermekirodalomból. Innen már csak egy lépés, hogy rendszerbe foglalja a versekből, dalokból kibontható nyelvi egységeket.

A gyerekek aktivitása az ilyen órákon a bizonyíték rá, hogy érdemes beépíteni óráinkba dramatikus játékelemeket.

Merjük használni őket!

Francia tananyag az oroszot kiváltó általános iskolai nyelvtanításban

DARABOS ZSUZSÁNNA

(OKI, Budapest)

Immár három éve, hogy Glatz Ferenc oktatási miniszter eltörölte a kötelező orosz nyelvtanítást. E politikai szempontból indokolt döntés mai napig érezhető kihatással van idegennyelv tanításokra.

A döntés szakmai előkészítés nélkül született, ugyanakkor jelentősen megnövelte a nyugati nyelvek tanításának lehetőségét.

E nyelvtanítási szempontból nehéz helyzetben a nyugati nyelvek rangsorában hagyományosan harmadik helyet elfoglaló francia nyelv esetében arra törekedtünk, hogy megpróbáljuk fenntartani tanításának minőségi eredményeit.

Élve a francia kiadók régióink iránti érdeklődésének növekedésével és a hazai piacon már megjelent angol és német tankönyvek fogadtatásának tapasztalataival, azt a taneszközcsaládot és kiadóját kerestük, amely a leginkább meg tud felelni az adott helyzet szakmai elvárásainak.

1. Feleljen meg a korosztálynak (9–10 év) és a rendelkezésre álló óraszámnak (2–3 óra hetente).
2. Szemléletében legyen az idegennyelv tanítás jelenleg elfogadott alkalmazott nyelvészeti szintjén.
3. E szemlélet a legjobban közelítse az anyanyelv tanítás jelenleg elfogadott megközelítését.
4. Módszertani elvárásai ne legyenek túl idegenek az általános hazai nyelvtanítási elvárástól és gyakorlattól.
5. E módszertani eljárások legyenek kellően következetesek, hogy az átképzős vagy csak nyelvvizsgálóval rendelkező kollégák ne ütközzenek a várhatónál több nehézségbe alkalmazásánál.
6. A könyv felépítésében legyen áttekinthető, csoportos és egyéni feldolgozásra alkalmas, esztétikailag vonzó, hanganyaggal kiegészített, lehetőleg olcsó.
7. Legyen lehetőség kipróbálására, egyszerű hazai adaptációjára.

Talán a szűk francia piac, de inkább az Hachette és a Tankönyvkiadó távolralátó együttműködési készsége vezetett arra, hogy igen hamar lett/lesz megfelelő taneszköz az oroszot kiváltó francia nyelvtanításra.

Kezdetben az OPI Idegennyelvi Osztályának munkatársaként, majd a Magyarországi Franciatanárok Egyesületének keretein belül lehetőségem nyílt, hogy már az 1990/91-es tanév során tíz, országosan minden szintből reprezentált iskolában beválási kísérletet folytassak az Hachette Kiadó tiszteletpéldányaival.

A kollégákkal négy alkalommal személyesen találkoztam: augusztus folyamán feladatismertetésre, november folyamán az első tapasztalatok alapján országos szintű ismertetésre, szeptember folyamán bemutató foglalkozással egybekötött tapasztalatcserére.

A tanmenetek, a folyamatosan vezetett tapasztalatok és egy szempontrendszer alapján összeállított összegzés jelentették a kipróbálás írásos dokumentációját.

Valamennyi munkafolyamatról tájékoztattuk a francia Kiadót és a Tankönyvkiadót, akinek képviselője több alkalommal megbeszéléseinken meg is jelent.

A fentiekből kitűnik, hogy az első kötetet a kollégák általában nem fejezték be egy tanév alatt. Miközben ők eltérő időpontban rátértek a II. kötetre a Tankönyvkiadó szabad kiadványként forgalmazni kezdte az I. kötet 5.000 példányát és kezdeményezte annak tankönyvvé minősítését, illetve a kapcsolódó magyar adaptációs munkafüzet elkészítését.

A Kiadók és a kísérletben résztvevő kollégák együttes döntése alapján e feladattal végül engem bíztak meg.

A nyers kézirat elkészült, a kipróbálásban résztvevő kollégák áttanulmányozták és közös munkaértekezleten kirajzolódott a végső változat. Az igen pozitív fogadtatás abban is megerősítő volt, hogy bármilyen kedvezők is a benyomások egy nyelvkönyvről csak a gyakorlati tapasztalatok és adaptációs munkálatok hívják fel a figyelmet annak buktatóira.

A három kötetes Le P'tit Manuel kötetenként 14–14, illetve 12 egységből áll. Ezek közül három–három ismétlődő-rendszerező.

Valamennyi egység azonos felépítésű. Ezért tartjuk lehetségesnek és elegendőnek egynek a bemutatását. A harmadikat választottuk.

Az első oldal a központi témára utal, itt: levelezés. Igen fontos eleme, hogy a tanuló számára konkrétan megfogalmazza mit fog megtanulni az egységben. Ezen francia nyelven megadott célokat az adaptációban az egység végén „Ellenőrizd, hogy mit tudsz” cím alatt magyar nyelvű feladatokkal kérjük számon. Itt: Képzeld el, hogy egy francia barátodnak írsz levelet!

1. Címezd meg a borítékot! Ne feledkezz el a feladóról sem!
2. Írd meg a levelet, amelyben bemutatkozol. (Puskának javasoljuk a 29. oldal felső levelének első bekezdését a megfelelő átalakításokkal. Ne feledkezz meg a dátumról, a megszólításról és az elköszönésről!)
3. Írd le, amit franciául tudsz a barátodról vagy barátnődről.

Bemutathatod a tanárodát is. A második oldal a téma megjelenítése.

Itt: két rövid levél.

A harmadik oldal a téma továbbfejlesztése eredeti dokumentumok segítségével. Itt: címzésminták, névjegykártya.

Az ötödik oldalon nem feltétlen témához kötött képekkel illusztrált párbeszéddek vannak. Itt: az új igék (hívják, lakik, tanul, illetve beszél, ért vagy nem valamilyen nyelven) bemutatása.

A negyedik, a hatodik (oldalpárban a hatodikkal és az ötödikkal) valamint a hetedik oldalon gyakorlatok találhatók. Ezek fő típusaik szerint megfigyelési, hallásértési és elemi írásbeli készségekre irányulnak. Feldolgozzák az egység nyelvi (lexikai és nyelvtani) anyagát. Az adaptáció során – az alapkoncepció tiszteletben tartásával – főleg ezt a részt egészítettük ki és alakítottuk át.

Francia szakos tanítók az általános iskolában.

HORVÁTH GYULÁNÉ

(Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola)

A négyéves francia idegennyelv-oktató tanítószakos képzés beindítását és jó színvonalú ellátását 4 főiskolánkon dolgozó középiskolai és felsőoktatási gyakorlattal rendelkező francia szakos tanár vállalta.

Közvetlen szakmai kapcsolat kiépítéséért és támogatásáért a Francia Intézethez fordultunk, ahonnan hathatós segítséget kaptunk.

Tervezetünk francia nyelvű változatát nagy érdeklődéssel fogadták, mivel a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás világszerte, így Franciaországban is megoldásra váró égető kérdés. „Franciaországban a művelődési tárca új pedagógiai programot hirdetett, mely szerint az elemi iskola középső osztályaiban tantárgy lesz az idegen nyelv”, de csak 1993-tól, mert kevés az idegen nyelv tanítására képesített tanító, mivel a tanítóképzőkben évekként ezelőtt megszüntették az idegen nyelv tanítását.

Franciaországban ezen a helyzeten szándékozik változtatni a jelenlegi oktatási vezetés és ennek köszönhetően a magyarországi francia nyelvű tanítóképzés szervezői tényleges szövetségesekre találtak a Francia Intézet munkatársaiban (Jean-Luc Dubreuil nyelvészeti attaséban és helyettesében Tortori úrban/).

Az 1991/92. tanévben nyolc hallgató részvételével indult meg a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán a német és angol példáján a négy éves francia nyelvi tanítóképzés.

Felvett hallgatóink mindnyájan jó vagy jeles eredménnyel érettségiztek franciából. Jó eredményeik ellenére mégis akadozik az önálló idegennyelvű beszéd. Francia nyelvterületen még nem voltak, így a gimnáziumi ismereteiket próbáljuk felidézni minél több lehetőséget teremtve a francia nyelvű beszédre. Az órán kívüli találkozásokor is franciául beszélünk, mivel az általános tanítói és a speciális idegen nyelvi képzésnek megfelelően a heti 27 órájukból csak hét óra jut a francia nyelvi tárgyakra: fonetikára 1 óra, nyelvtanra 2 óra, nyelvi és stílusgyakorlatra 4 óra.

Iskolánk sajnos nem rendelkezik francia anyanyelvi lektorral, de a közelünkben lévő Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Francia Tanszékéről hívjuk meg fél-évenként a francia lektort, hogy vendégtanárként tartson fonetikai és stílusgyakorlati foglalkozásokat hallgatóinknak.

SZAKNYELVOKTATÁS – SZAKNYELVKUTATÁS

30 éves az európai szaknyelvoktatás

TÓTHNÉ KURTÁN ZSUZSA

(Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Angol Tanszék)

A szaknyelvoktatás múltjára való rövid visszatekintéssel kezdve, a nyelvoktatás történetéből ismert, hogy a nemzetközi kapcsolatok során a hajózó vagy kereskedő népek már évszázadokkal ezelőtt kialakítottak egy olyan közösen használt tengerészeti és kereskedelmi nyelvet, amely a szaknyelvhasználat kezdeti megnyilvánulásának tekinthető. 1567-ből például fennmaradt egy tengerészek számára készült kétnyelvű szakszótár, ugyancsak ismert egy utazók számára összeállított kifejezésgyűjtemény is (Strevens 1977, Opitz 1983).

Speciális célokra való nyelvoktatás, vagyis egy tanulócsoporthoz nyelvhasználati igényeinek figyelembevételével, szógyakorisági vizsgálatok alapján összeállított, eszerint hangsúlyozott tananyagok készítése a 30-as, 40-es években már Palmer és West munkásságában is nyomon követhető.

A nyelvoktatás történetével foglalkozó irodalom azonban a szaknyelvoktatás és ennek nyomán a szaknyelvoktatás megjelenését és elterjedését számos politikai, gazdasági, technikátörténeti és egyéb összefüggésben a 60-as évek elejére helyezi (Howatt 1984, Swales 1985, Strevens 1978). Közismert, hogy a nyelvoktatás fejlődésére a nyelvelmélet, illetve a tanuláselmélet fejlődése, változása hat, természetesen számos egyéb tényező mellett. Minthogy a szaknyelvoktatás az idegennyelv oktatás speciális területe, így ennek fejlődésének hátterében is a nyelvelméleti, tanuláselméleti, illetve az alkalmazott nyelvészeti kutatások állnak.

A szaknyelvoktatás-szaknyelvoktatás fejlődése Európa és a világ más országaiban nem egyszerre és nem egyenlő szinten ment végbe. A fejlődés jellemző és meghatározó irányai azonban a következőképpen foglalhatók össze.

A 60-as évek Európájának nyelvoktatásában a strukturalista nyelvészeti és a behaviorista tanuláselméleti irány a jellemző, melyet az évtized végére a mindezzel szembeálló Chomsky-féle transzformációs-generatív nyelvelmélet és a kognitívizmus vált fel. A nyelvvizsgálatok szintagma illetve mondat szinten folynak. Az alkalmazott nyelvészet – bár ekkor még többnyire csupán az idegen nyelvek tanításával tekintették egyenlőnek – ugyancsak fejlődésnek indul: megkezdődnek a terminológiai kutatások, a lexikológiai, gyakorisági vizsgálatok, a fordításelmélet, fordítás technika fejlődése, mindez szoros összefüggésben a technika fejlődésével, például a számítógép adta lehetőségek megjelenésével.

A II. világháború után a nemzetközi tudományos, műszaki és kereskedelmi kapcsolatok olyannyira kiszélesedtek, hogy a nyelvhasználat egy újabb aspektusa, a szak-

nyelv került a figyelem középpontjába. A szaknyelv kutatás területén elsősorban a szaknyelv fogalmának tisztázásával foglalkoznak, valamint a szógyakorisági vizsgálatokat a szakszavakra is kiterjesztik.

A szakszövegeket is mondatszínten vizsgálják. Az angol nyelv nemzetközivé válásával például különösen fontossá vált az angol szakszövegek mondatainak szintaktikai vizsgálata Barber 1962-ben Stockholmban megjelent cikke nyomán, melyben az angol igeidők előfordulási gyakoriságát is elemzi (Barber 1962).

Megjelennek az első szaknyelvi tananyagok, beindul a szaknyelvoktatás, melynek során elsősorban az írott tudományos-technikai szakszövegek feldolgozása folyt a korabeli tanárközpontról módszerek alkalmazásával.

A tananyagok olvasmányokra épülnek, az olvasmányokat szövszedet, megértést ellenőrző kérdések, szubsztitúciós táblázatok segítségével végzendő gyakorlatok, izolált mondatok fordítása követi.

A 70-es évek nyelvelméletében az eddigi mondatszintű kutatásokat a bekezdés, illetve szöveg szintű vizsgálatok váltják fel. Egyre nagyobb szerepet kap a szövegek tartalmi-formai elemzése, funkcionális vizsgálata. Ennek hatása a szaknyelv kutatásra is kiterjed, a 70-es évekre jellemző a szakszövegek lexikai, grammatikai és stilisztikai jellemzőinek széleskörű kutatása. Az alkalmazott nyelvészetben belül dinamikusan fejlődik tovább a fordítástechnika kutatása, kontrasztív nyelvi vizsgálatok, hibaelemzések.

A 70-es évek végére, a 80-as években a nyelvleírásban nagyobb figyelmet szentelnek a nyelvhasználat pragmatikai, szemantikai jellegzetességeinek és a nyelv kommunikációs aspektusának. A pszicholingvisztika mellett a szociolingvisztika az, amely elméleti és módszertani téren sokat átvesz a Chomsky-féle örökségből.

A nyelvoktatási gyakorlatban a hangsúly a szóbeliségre kerül, ez dominál, és a tanár helyett a tanuló kerül a középpontba. A Dell Hymes, majd Canale és Swain által javasolt kommunikatív kompetencia elérése a cél (Hymes 1972, Canale–Swain 1980).

A szaknyelv kutatás terén dinamikus fejlődésnek indulnak a kommunikációs vizsgálatok, például hogyan kommunikál orvos és beteg, hogyan kell megszerkeszteni szakmai közleményeket, megindulnak az egyes szakmákra kiterjedő igényfelmérések, szaknyelvhasználati szükségletelemzések. Ennek megfelelően a kutatás és szaknyelvoktatás középpontjában a szaknyelv használata áll, valamint a szaknyelvi készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata.

A 80-as években a szaknyelv kutatás és oktatás addig soha nem tapasztalt módon felgyorsul és sokfelé ágazik. Kialakul az egyes szakágak szerinti kutatás, például a kereskedelem, diplomácia, gazdasági, jogi, műszaki, orvosi nyelv, sőt az egyes szakmák, például vendéglátás, autószerelés stb. nyelvhasználatának vizsgálata. Speciális vizsgálatok irányulnak a szaknyelv, mint a tanulás nyelve területre, vagyis az olyan szituációkban való szaknyelvhasználatra, amikor nyelvtanulók idegen nyelven végzik szakmai tanulmányaikat, vizsgáznak, diplomamunkát írnak az adott idegen nyelven.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy amíg a 60-as években a szaknyelvoktatás középpontjában az írott szakszövegek feldolgozása állt, a 70-es évek végére, a 80-as évekre a szaknyelv kommunikatív használata került, ezt tükrözik a tanulókörzpontú módszerek segítségével feldolgozandó tananyagok is. Hihetetlenül megnőtt a különböző szakmák, szakemberek különböző nyelvhasználati céljait, igényeit figyelembe vevő tananyagok száma, és ez a folyamat napjainkban tovább tart.

A technika fejlődését a szaknyelvi tananyagok is kihasználják: a hagyományos audio-vizuális berendezések mellett a video, számítógép, sőt a műhold adta lehetőségeket is.

Komplex nyelvi tananyagok kerültek a piacra, amelyek a szaknyelvoktatásban a számítógépes nyelvészet eredményeire épülnek. Legújabbban sugároznak olyan műholdas szaknyelvoktatási programot, amely a határokat lebontva több európai ország nyelvtanulóit kapcsolja össze, szakemberekkel való élő interjú készítését, valamint egyéb kommunikatív célú nyelvhasználati feladatot adva a nyelvtanulóknak.

Összegezve: bár elmondható, hogy az előbbiekben vázolt szaknyelvoktatási elméleti és gyakorlati áramlatok Európa legtöbb országában – köztük Magyarországon is – felfedezhetők, ha különböző időpontban és különböző szinteken is, lényeges különbségek tapasztalhatók a nyugat-európai és kelet-európai országok szaknyelvoktatási célkitűzései között és azok megvalósításában, elsősorban a történelmi és gazdasági adottságok miatt.

Amint ezt Heltai Pál is közölte (Heltai 1989), a kelet-európai országok szaknyelvtanításában a fő hangsúly az olvasási és fordítási készség fejlesztésén volt, míg a nyugat-európai országokban valamennyi nyelvi készség kommunikatív irányú fejlesztésére törekedtek, többnyire a produktív készségeknek adva nagyobb hangsúlyt.

Annak ellenére, hogy a volt Szovjetunióban és a kelet-európai országokban jelentős elméleti kutatásokat végeztek különösen a tudományos-műszaki funkcionális stílus kutatása terén, mindez a tananyagokban nem jelentkezett, minthogy a megfogalmazott nyelvoktatási cél egy készség, az olvasás, emellett az idegen nyelvről magyarra szótár használatával történő fordítás megtanítása volt. Mindez nem tekinthető véletlennek, hiszen az elmúlt évtizedekben ezek az országok meglehetősen izoláltak voltak, utazási lehetőségek, széleskörű gazdasági stb. kapcsolatok kiépítésének lehetősége nélkül. Ugyanakkor a legfontosabb szakirodalom eljutott hozzánk, ezért ennek felhasználásához a szaknyelvoktatás területeiből az olvasás és a fordítás volt fontos.

Sajnálatos módon azonban a szakszövegek olvasásának módszerei sem voltak olyan sikeresek, mint ahogy lehettek volna az elméleti kutatások figyelembe vételével; néhány kiemelkedően jó hazai példa ellenére a felsőoktatásban – különösen a műszaki felsőoktatási nyelvtanítás gyakorlatában – nyelvileg, tartalmilag, valamint a tanulók érdeklődési körének nem megfelelően kiválasztott szövegek feldolgozása folyt: például az olvasási stratégiák, szövegfeldolgozási módszerek, eljárások megtanítása nélkül. A nyelvtani gyakorlás többnyire a szakszövegek jellegzetességeinek figyelembevétele nélkül, izolált mondatokra szorítkozott.

A hazai szaknyelvoktatási gyakorlat ismeretében szomorúan állapíthatjuk meg, hogy a kommunikatív szaknyelvhasználati célt tekintve több évtizeddel vagyunk elmaradva a nyugat-európai szaknyelvoktatástól. A szaknyelvoktatást még ma is sokan egyenlőnek tekintik a fordítástanítással. A nyelvtanárok többsége szaknyelvtanítási szituációban idegenül mozog, nincs felkészülve arra, mely elemeket kell nyelvpedagógiai fegyvertárából hangsúlyozottabban, speciális módon alkalmaznia, mely elemeket mellőzhet. Az első alkalmazott nyelvészeti konferencián foglaltam össze azokat a követelményeket és ismereteket, amelyek a szaknyelvet is oktató nyelvtanár számára az általános nyelvtanári kompetencián túl feltétlenül szükségesek a hatékony szaknyelvoktatás szempontjából (Kurtán 1991). Tapasztalatunk szerint ezek ismeretének hiányában mind a nyelvtanárok, mind a hallgatók a sok kudarc következtében szívesen mellőzik a szaknyelvoktatást/tanulást.

Manapság azonban, amikor a nemzetközi kapcsolatok megváltozásával, a nyelvtanulók számára elérhető csereutazások, külföldi ösztöndíjak számának bővülésével óriási lehetőségek nyíltak a jó hazai szaknyelvoktatási tapasztalatok kibővítésére, elterjesztésére, az egész nyelvtanítási gyakorlat felfrissítésére, az eddigi szaknyelvoktatási kudarcok miatt nem lehet a hazai felsőoktatási intézményekben a szaknyelvoktatás megszüntetését választani és jó esetben a nyelvoktatás fenntartásával a nyelvtanítási célt csupán általános nyelvvizsga letételére korlátozni. A nyugat-európai országok érdeklődésének középpontjába a szaknyelvoktatás módszertani kérdései kerültek, szükségletfelmérés, tananyagelemzés, nyelvtanárok továbbképzése. Hazai szaknyelvoktatásunk fejlődése szempontjából szintén lényeges a tanárok továbbképzése, bibliográfiák közzététele, tapasztalatcsere. Mindezek szempontjából jó hazai kezdeményezésekről is beszámolhatunk: az Európa Tanács projektjeibe Magyarország is aktívan bekapcsolódott, tananyagok bibliográfiája, tananyagelemzési programok készítése, a hazai szaknyelvoktatás szükségletelemzése, igényfelmérése témakörökben.

1993-tól a Veszprémi Egyetem bevezeti a nyelvtanárképzésbe egy szaknyelvi komponens oktatását is (Kurtán 1991).

A hazai szaknyelvtanítás fellendítésére kell felhasználnunk azt a tényt, hogy a Nyugat-európai szaknyelvoktatás az elmúlt 30 évben sok buktatón, kerülőkön érkezett mai színvonalára. A tévutak kihagyásával a legjobb nemzetközi és hazai tapasztalatokat kell hasznosítanunk – a magyarországi szakemberek nyelvhasználati igényeinek figyelembevételével – a szaknyelvoktatásban.

A szaknyelvi szókinsz oktatása

HELTAI PÁL–ÖTVÖSNÉ VADNAY MARIANNA

(Veszprémi Egyetem)

1. Bár az utóbbi években a szókinsz oktatásának kérdései előtérbe kerültek az alkalmazzott nyelvészet kutatásokban (Channel, 1988), még mindig szinte illetlenségnek számít, ha a szókinsz *oktatásáról* beszélünk: a szókinsz tudatos tanítására használható módszerek látszólag nem felelnek meg a kommunikatív nyelvoktatás alapelveinek. Az *oktatást azonban meg kell előznie az oktatandó tananyag (syllabus) meghatározása*: ezt semmilyen módszer nem helyettesítheti (Sinclair és Renouf, 1988).

A tananyag meghatározását természetesen meg kell előznie a *tanítási helyzet és a tanulási igények felmérése* (Hutchinson és Waters, 1987).

2. Ma már nálunk is megszűnőben van a szaknyelvoktatás monolitikus szemlélete, és egyre inkább terjed a felismerés, hogy a szaknyelv tanulmányozása nem ugyanazt jelenti egy pénzügyi szakközépiskolában, mint a Veszprémi Egyetem mérnöki karán. Átértékelődött a különböző készségek fontossági sorrendje is. Korábbi években a „szaknyelvoktatás” kizárólag az olvasási és fordítási készség gyakorlását jelentette (Heltai, 1988); ma egyre inkább az aktív készségekre tevődik át a hangsúly. Az olvasási készség is mást jelent, mint korábban.

Mindezek alapján jogosan tehetjük fel azt a kérdést, hogy *milyen szókinszre kell összpontosítani* a figyelmet a felsőoktatási (elsősorban műszaki felsőoktatási) intézményekben folyó szaknyelvoktatás során.

3. A szaknyelvi szókincs oktatását tekintve az angol (és a hajdani szovjet) szakirodalom egyetért abban, hogy a tulajdonképpeni terminológia kevésbé fontos, mint az ún. *általános szaknyelvi lexika* (subtechnical vocabulary) elsajátítása. Ezzel egyetértünk. Megjegyezzük viszont, hogy az angol szakirodalom hangsúlyozza ugyan a „subtechnical” szókincs fontosságát, de *a szókincs kérdéseivel keveset foglalkozik*. A szaknyelvi lexika kérdéseivel foglalkozó rész Trimble könyvében (1985) összesen 7 oldal, Hutchinson és Waters könyvében nincs külön fejezet, Kennedy és Bolitho könyvében (1984) 13 oldal. Az ismert szaknyelvi tankönyvekben sem hangsúlyos a szókincs tanítása: az egyes funkciók és jelentéstartományok nyelvi exponensei lefedik ugyan az általános szaknyelvi szókincs legfontosabb részét, de *a szókincset mint olyat nem hangsúlyozzák*, nem gyakoroltatják. Az angol szaknyelvi tankönyvekben általában nem találunk szószeredet; ha igen, ezek inkább a terminusokat tartalmazzák, nem az általános szaknyelvi szókincset.

4. Az előzőekben leírt megfigyelések alátámasztására megvizsgáltuk a Nucleus sorozat „General Science” és „Engineering” c. köteteit (Bates és Dudley-Evans, 1976; Dudley és mtsárai, 1978). Mindkét könyv a funkciók és jelentéstartományok elvei szerint van felépítve, és az ezeknek megfelelő nyelvi exponenseket kiemelten gyakoroltatja.

A könyvek által kiemelten kezelt szókincset összevetettük a jelen előadás egyik szerzőjének 1976-ban írt szaknyelvi jegyzetében (intuitív alapon) kiemelt szókincssel (Heltai, 1976), továbbá a P. Nation (1987) által összeállított University Wordlist-tel. Az összehasonlítás igazolta azt a feltételezésünket, hogy az említett könyvek *a funkciók és jelentéstartományok sémáján keresztül valóban hatékonyan gyakoroltatják az általános szaknyelvi lexika egy részét*, ugyanakkor ennek *egy jelentős része átesik ezen a szítán*. A melléklet szerint az általános szaknyelvi lexikát legrészletesebben a University Word List tartalmazza (ez viszont nem szakspecifikus), míg a Nucleus kötetekben a legkorlátozottabb a kiemelten kezelt szaknyelvi lexikai egységek köre.

Megjegyezzük, hogy ezek a könyvek olyan hallgatók számára készültek, akik angol nyelven folytatnak egyetemi tanulmányokat. Ebből viszont nem következik az, hogy a mi felsőoktatásunkban is ezek a legmegfelelőbb könyvek és módszerek.

5. Kutatásaink következő lépéseként kísérleteket végeztünk a szaknyelvi szókincs elsajátításával kapcsolatban. A Veszprémi Egyetemen végzett kísérletekben IV. éves mérnökhallgatók vettek részt, akik ötödik féléve tanulják az angol nyelvet heti 3 órában. A kísérletben felhasznált szöveg radioaktív hulladékok kezeléséről szólt. A szöveget otthoni olvasás és fordítás után az órán feldolgoztuk, majd sor került az ellenőrzésre.

A hallgatók négy feladatot kaptak: a szövegkörnyezetből kiemelt szavak angol, illetve magyar megfelelőit kellett megadniuk, angol szövegben üresen hagyott részeket kellett kiegészíteniük, majd egy hasonló témájú és hasonló szókincset tartalmazó angol szöveget kellett fordítaniuk. A szövegben előforduló szavakat a terminológia, az általános szaklexika és a köznyelvi lexika körébe soroltuk.

Nincs helyünk arra, hogy kísérleteink eredményeit részletesen bemutassuk; egyetlen példára szorítkozunk.

Angol szövegben kihagyott szavak beírása (N = 12)

<i>Helyes válaszok száma</i>	<i>Terminusok</i>	<i>Általános szaknyelvi lexika</i>
12	intermediate level waste, nuclear power station, disposal centre	-
11	-	-
10	chemical, dispersal storage, dilute	-
9	defence establishment, concrete	industry
8	steel	
7	background radiation	classify, consist, transport
6	-	-
5	-	monitor, protect, reduce, research
4	-	ensure
3	container	expose, target
2	-	decrease, licence, authorisation, safe, destroy, stringent, strict
1	-	achieve, include, option, permission
0	-	diminish, standard

Mint a többi kísérletben, itt is megmutatkozik, hogy az általános szaknyelvi szókincset a hallgatók kevésbé sikeresen sajátították el, mint a terminológiát. A szöveges kitöltési feladatban és a fordításban jobb eredményt értek el, mint a listaszerűen felsorolt szavak megfelelőinek megadásában, a tendencia azonban ugyanaz volt.

A terminológia bevétele azért is okoz kevesebb gondot, mert adott szövegen belül a terminusok a tartalom szempontjából kulcsfontosságúak, nagyobb gyakorisággal fordulnak elő, és a szövegfeldolgozás során is a középpontban vannak.

6. Kutatásainkat összegezve a következőket állapíthatjuk meg.

- A hatékony szaknyelvoktatás felé az első lépés a nyelvtanítási helyzet és a tanulási igények felmérése, a második pedig az elsajátítandó anyag meghatározása.

- Az általános szaknyelvi szókincs fontos szerepet játszik a legtöbb szaknyelvoktatási helyzetben. Kísérleteink szerint ezeket a szavakat nehezebb elsajátítani. (Ehhez azt is hozzátehetjük, hogy a jelentés kontextusból való meghatározása, a „lexical guessing” ezeknél a szavaknál nehezebb, mint más szavak esetében.)

- Pontosan meg kell határozni, hogy az egyes szakterületek általános szaknyelvi lexi-
káján belül mely szavak a legfontosabbak, másrészt kutatni kell azokat a módszereket,
amelyekkel ezek a szavak a hatékonyabban tanulhatók.

MELLÉKLET

A kiemelten kezelt szaknyelvi lexika (A) a Nucleus sorozat két kötetében, (B) az Angol szaknyelvi jegyzetben és (C) a University Word Listben (első oldal). A B oszlopban dőlt betűvel vannak szedve az A oszlopban nem szereplő szavak.

A	B	C
ability	<i>achieve</i>	abandon
absorb	ability	abnormal
act	absorb	absorb
add	<i>according to</i>	abstract
adequate	act	academic
adjacent	<i>action</i>	accelerate
adjust	add	access
allow	<i>addition</i>	accompany
amount	<i>additional</i>	accomplish
angle	adjust	accumulate
apparatus	<i>adjustable</i>	accurate
approximately	<i>adjustment</i>	achieve
area	<i>admit</i>	acid
attach	<i>adopt</i>	acquire
average	<i>adoption</i>	adapt
become	<i>advantage</i>	adequate
bend	<i>affect</i>	adhere
bring about	<i>aid</i>	adjacent
call	<i>aim</i>	adjective
capable	allow	adjust
capacity	<i>alter</i>	administer
cause	<i>alternative</i>	adolescent
certainly	amount	advocate
chance	angle	adult
change	<i>appear</i>	aesthetic
check	<i>apply</i>	affect
circumference	<i>application</i>	affiliate
circumferential	approximately	affluence
combine	<i>arrangement</i>	aggregate
compare	area	aggression
complete	<i>assemble</i>	agitate
compose	<i>assembly</i>	aid
condition	<i>assist</i>	alcohol
conduct	attach	align
connect	<i>attachment</i>	allege
consequently	<i>attend to</i>	allocate
considerable	<i>attention</i>	allude
consist	average	ally
constitute	<i>available</i>	alter
constituent	<i>avoid</i>	alternative
contact	<i>back (v.)</i>	ambiguity
contain	<i>bar</i>	amorphous
control	<i>basic</i>	analogy
convert	<i>blade</i>	analyse
conversely	<i>bulk</i>	angular
decrease	<i>burn</i>	annual
density	call	anomaly

Alkalmazott nyelvészeti kutatások a gazdasági nyelv oktatásának szolgálatában

PONGRÁCZ JUDIT

(Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Angol Nyelvi Tanszék)

Szándékosan kerültem a címben a „szaknyelv” szó használatát, mert problematikusnak érzem az e terminussal jelölt fogalmat a gazdasági életben folyó kommunikációval kapcsolatban. Kissé leegyszerűsítve elmondhatjuk ugyanis, hogy a gazdaság tulajdonképpen maga a társadalom élete. A gazdaságban mindannyian részt veszünk: termelőként, fogyasztóként, kereskedőként vagy tanárként, aki például leendő gazdasági szakembereket tanít idegen nyelvre. A mindennapi étellel való összefonódottságból adódóan a gazdasági nyelvet csak az tudhatja jól, aki a köznyelvet magas szinten uralja, majd pedig megtanulta a szakszókincset. Ezekből azután, mint a festő a színt a palettán, kikeveri a megfelelő kommunikációs eljárást, amelyet az adott helyzetben alkalmaznia kell.

Léteznek bizonyos sztenderdek, amelyeket „gazdasági nyelv” címen tanítunk. Ilyen a kereskedelmi levelezés, a tárgyalási gyakorlat, az előadások jegyzetelése idegen nyelven, az írásbeliség különböző fajtái. De az élet új feladatok elé állította a gazdasági nyelv oktatóit. Korábban voltak „nyelvigényes” és nem „nyelvigényes” szakok, például a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen. Ma minden szak nyelvigenyes, hiszen egy pénzügyi szakember vagy egy agrárközgazdász sem viszi sokra a szakmai életben, ha nem tud idegen nyelvi közegben kommunikálni. Megnőtt tehát a „célcsoport”, amelyet oktatnunk kell. Másrészt maga a valóság is megváltozott. Megszűnt egy politikai rendszer a világon, és ez a változás mindenekelőtt a gazdasági életet érinti. Az elmélet is megváltozott: a politikai gazdaságtan helyébe a mikro- és makroökonomia lépett. A korábbi gazdasági tényezők közé belépett a család, amely a munkaerőt termeli és amely fogyasztóként jelenik meg a piacon. Tehát a gazdasági nyelvhasználat felöleli a munka egész világát immár elméletileg is.

Mivel ilyen hatalmas a tárgyalt terület, igyekezni kell, hogy annak nyelvhasználata az oktatásban a lehető legkorábban megjelenjen. Lehet olyan programokat tervezni, amelyek alapján már kezdő fokon bevisszük a tanításba a gazdasági alapszókincset. Ez nem nehéz, hiszen e szókincs a köznyelv szavaiból áll össze.

Az alkalmazott nyelvészet feladata tehát egy komplex gazdasági nyelvi képzés elméleti megalapozása, de vonatkozhat a kutatás és az alkalmazás egyes részterületekre is. Ha az alkalmazott nyelvészetet úgy fogjuk fel, mint az általános nyelvészet felismeréseinek alkalmazását, akkor elmondhatjuk, hogy minden vagy szinte minden általános nyelvészeti problémát tükröztetnie kell a gazdasági nyelv oktatásának szolgálva. Induljunk ki tehát az oktatás konkrét feladataiból.

Szerencsére egyre több tárgyalási gyakorlatot tartalmazó videófilmet kapunk, például az NSZK-ból. Ezekben a filmekben az egyik tárgyaló partner mindig külföldi, tehát idegen nyelvként beszéli a németet. Sajnos ez a külföldi mindig francia, svéd vagy angol, de soha nem magyar. De mégis hasznosak a filmekből adódó egybevetési lehetőségek, hiszen a magyar közgazdászoknak franciákkal, finnekkel, svédekkel és másokkal is kell majd németül tárgyalniuk. Előtérbe kerül tehát a hallás utáni megértés, a külföldiek német beszédének, vagy a dialektális beütésekkel beszélő anyanyelvi német beszé-

lőnek a megértése. Az alkalmazott nyelvészet számára ez azt jelenti, hogy a gazdasági nyelv számára is hozzáférhetővé kell tennie a fonetikát és az intonációt gyakorlatok formájában, mégpedig nemcsak a németek németiségére, hanem a külföldiek német beszédére vonatkozóan is. Ha tudjuk, hogy a finnek a németben s helyett általában sz-et ejtenek, hogy a spanyol a b-t – legalábbis a mi fülünk számára – ugyanúgy ejti, mint a v-t, akkor németül is jobban megértjük őket a tárgyalások során. Az intonáció terén igen fontos a kérdésfeltevés, amely a gazdasági tárgyalásokban is gyakori, és amelynek gyakran a primér jelentésen kívül pragmatikai értéke is van. A magyarok idegen nyelvű beszédére jellemző a monotónia, a mondatok befejezetlensége, amitől a mondanivaló elbizonytalanodik, az érvelés semmiképpen sem lehet meggyőző. Az unalmas, hosszú szünetekkel beszélő, monoton előadásmódú partnerre nem figyel oda senki.

A lexika terén a terminológia-kutatás a legrangosabb alkalmazott nyelvészeti feladat továbbra is. A probléma az, hogy egy jó gazdasági szakszótár elkészítése a terület nagysága miatt szinte lehetetlen feladatnak látszik. A speciális szótárakban, például a bank- és tőzsdeszótárban pedig szinte semmi nincsen benne, ami az általános nagy szótárban ne fordulna elő. A terminológiai munkát négy területen tartom nagyon fontosnak:

1. Óriási szükség lenne egy, az új gazdasági rendszerrel kapcsolatos szavak két- vagy többnyelvű neologizmus-szótárára.

2. A gazdasági terminológiában igen nagy a szinonímia. Néhány fogalmat 3–6 szó is jelöl. A nyelvtanulót el kell igazítani abban a tekintetben, hogy ezek a szinonimák területiális, történelmi vagy más jellegűek-e. Például az ajánlat magyar szó német megfelelői: das Angebot, das Gebot, die Offerte, das Offert.

3. A gazdasági szakszókincsben nagy a poliszémia is. Például: der Einbruch jelenthet előretörést, a piacra való betörést, de az ellenkezőjét is: esést, zuhanást, például árfolyamesést, árfolyamzuhanást.

4. Az oktatási tapasztalat azt mutatja, hogy az igék használata nehezebb, mint a szakterminológiáé. Itt most nem terminológiai jellegű igékre gondolok, mint például kotieren, notieren, hanem a köznyelvi igékre, amelyekkel a szaknyelvi főneveket összekapcsoljuk. Kellene tehát egy igeosztár, amelyen a köznyelvi ige a címszó, például schließen, treffen, és be kellene mutatni az ezekkel összekapcsolható szaknyelvi főneveket, például: einen Vertrag schließen, eine Übereinkunft treffen.

Bizonyára nem mindenki osztja azt a véleményemet, hogy a gazdasági nyelv oktatása során a hagyományos nyelvtannal nem kell foglalkoznunk. Pedig ez a legkülönbözőbb alkalmazott nyelvészeti munkák kedvelt témája, főleg azoké, amelyek a szaknyelv problematikáját a funkcionális stílusok szempontjából közelítik meg. „A szenvedő szerkezet a szaknyelvben”, a „főnévi igeneves szerkezetek a szaknyelvben”, „a nominális stílus a szaknyelvben” – ismerősnek tetszenek ezek a témák mint előadások, cikkek, disszertációk tárgyai. De ha abból indulunk ki, hogy azok, akik gazdasági nyelvet tanulnak, már jól tudják a köznyelvet, akkor feltételezhetjük, hogy számukra az említett jelenségek nyilvánvalóak. A nyelvtan a szakszövegekben a hazánkban szokásos szaknyelvoktatási feltételek között mintegy „megmutatja magát”. Természetes, hogy egy tudományos értekezésben kevesebb a személyes kifejezés mód, mint a személytelen. Nyilvánvaló, hogy – a németből kiindulva – egy üzleti tárgyaláson a tegezés mint megszólítási mód szinte kizárt. Tehát amennyiben „szaknyelvi nyelvtannal” foglalkozunk a gazdasági nyelv oktatásának szolgálatában, akkor inkább a normától eltérő

jelenségekre kellene felhívni a figyelmet, nem arra, ami természetes, a gyakorlatból következő, a józan ész diktálta dolog.

Annál fontosabb a szövegnyelvészeti és pragmatikai kutatások eredményeinek alkalmazása a gazdasági nyelv oktatásának megkönnyítése céljából. Nagyon fontos annak a tudatosítása, hogy hogyan épül fel például egy gazdaságpolitikai sajtócikk vagy egy adásvételi tárgyalás, egy áralku. Az írott szövegekkel kapcsolatban az a téveszme él, hogy a németek hosszabban, bonyolultabban fejezik ki magukat, mint a magyarok. A konkrét vizsgálatok mást igazolnak. Kétségtelen, hogy a német mondatok hosszabbak, mint a magyar mondatok, és ha egy németre fordított magyar szöveget az eredetivel egybevetünk, a fordítása itt is hosszabbnak bizonyul. De ennek az az oka, hogy a német szavak hosszabbak, mint a magyar szavak. A német eredeti szövegek szintaktikai, szintagmatikai szerkezete sokkal egyszerűbb, mint a hasonló magyar szövegeké. Saját vizsgálataim azt mutatják, hogy magyar gazdasági szövegekben nem ritka a húsz szóból álló főnévi csoport sem, ami eredeti német szövegben elképzelhetetlen. Akármilyen kellemetlen ezt megállapítani, de a magyar szerzőknél szövegszerkesztési műveletlenség állapítható meg sok esetben. Ez több, nehezebb, súlyosabb probléma, mint a nyelvhelyesség. A nyelvhelyesség hiánya csak ennek a műveletlenségnek a következménye. Hol, milyen stúdium keretében tanítunk magyarul vagy idegen nyelven szövegszerkesztést, nyelvi fegyelmet, lényegre törést, meggyőző érvelést? Teljességgel hiányoznak az ezt célzó tananyagok is.

Ami a szóbeliséget illeti, ott a következő pragmatikai jelenséget látom fontosnak a didaktizálás szempontjából. A szándék kifejezésre juttatásának számtalan módja van, és ezekben a módokban a nemzeti jelleg, a kommunikációs közösség gondolkodási sajátossága is érvényre jutnak. Megállapítható, hogy például a németek keményebb, célratörőbb tárgyalópartnerek, mint a magyarok. Ugyanakkor indirekt módon, látszólag ártatlan, a szakmához nem tartozó kérdéseikkel rengeteg szakmai információ birtokába jutnak. Például: „A kedves felesége is jól érzi magát itt nálunk, Frankfurtban? – kérdezheti egy német üzletember magyar partnerétől. A válaszból megtudjuk, hogy van-e felesége magyar partnerének. Ha igen, akkor rendezettebbnek tekinthető a családi élete, a magánszférája, mint ha nincsen. Ha a német cégnél fog dolgozni a magyar partner egy ideig, akkor várhatóan kevesebb problémája lesz vele, mint ha nőtlen vagy elvált lenne. Ha a „kedves feleség” jól érzi magát, akkor feltehetően németül is tud, hiszen nyelvi izoláltságban senki sem érzi jól magát. Ha tud németül, akkor esetleg őt is lehet alkalmazni vagy eseti megbízásokkal ellátni, hasznosítani az üzlet számára. A „Jól utazott?” kérdésnél a világon nincsen egyszerűbb és banálisabb. De a német tárgyaló partner korántsem arra kíváncsi, hogy milyen volt Kovács úr vagy Szabó úr közérzete utazás közben. A válaszból majd megtudja, hogy van-e saját gépkocsija, ha van, milyen. Esetleg repülőn érkezett-e. Akkor fontos ember, a cége többet költött rá, mint arra, aki arról panaszkodik, hogy milyen kényelmetlen volt a másodosztályú hálókocsi, amelyben Frankfurtig döcögött. Mindez nem közömbös az üzlet kimenetele szempontjából, és a magyar partner mégis többnyire gyanútlanul sétál be a nagyon primitív csapdákbba, mert létükről sejtelve sincsen, nem készítettük fel rá. Nem kell tehát távoli kultúrákat például felhoznunk, ha a kifejezőmódban rejlő tartalmi csapdákat keressük.

A német tárgyalópartnerre jellemzőbb az „understatement”, mint a magyarra. Össze kell gyűjteni azokat a szituációkat, és a szituációknak megfelelő kifejezőmódokat, amelyek ismeretében a magyar tárgyaló elkerülheti a túlzott direktség csapdáit, amelyek egyrészt udvariatlanságot eredményeznek, és ezáltal rontják esélyeit, másrészt

túlzottan „kiadja magát” általuk. Udvariatlanság Nyugaton a tárgyaló partner gyerekeinek száma, fizetése és hasonló intimítások iránt érdeklődni. Ezeknek elidegenítő hatásuk van. Ha pedig túl direkt a magyar partner, például rögtön rákérdez az árra, ahelyett, hogy minden oldalról körüljárja ezt a leglényegesebb kérdést, hogy felvázolná egyéb ajánlatait is utalásszerűen, hogy megmutatná, nincsen ráutalva a külföldi ajánlatára, inkább ő tesz szívességet azáltal, hogy nála és nem másnál vásárol, sokkal jobb tárgyalási pozícióba juttatja partnerét, mint saját magát.

Jó lenne tehát tárgyalási kódexek összeállítása a magyar és a különböző nyelvek vonatkozásában. Egyre fontosabbnak tűnik az olyan szövegek gyűjtése, amelyek esettanulmányok megoldásának alapját képezhetik. Német manager-képző szakembereknek a mi hallgatóinkkal folytatott szemináriumán hospitálva láttam, hogy milyen elképesztően gyengék hallgatóink a probléma felismerésében, nem szólva annak megoldásáról. Pedig az ő kezükben van a magyar gazdaság jövője, tőlük függ, hogyan élünk majd néhány év múlva.

Végezetül gondolnunk kell az egyre gyakoribb céltanfolyamokra is. Ezek egészen új kihívások az alkalmazott nyelvészet számára. Össze kell állítania azoknak a nyelvi jelenségeknek a listáját, amelyekre egy adott szakmában szükség van, és ezekhez anyagokat kell gyűjteni.

Transzfer jelenségek és a szaknyelvoktatás

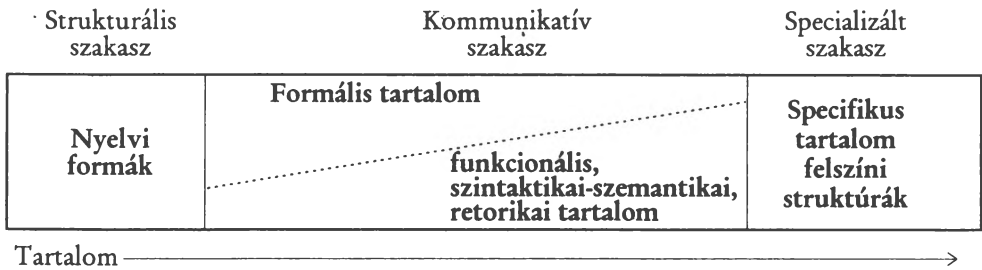
KOVÁCSNÉ DR. CSÁSZTI GABRIELLA

(Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Angol Nyelvi Tanszék)

A nyelvi transzferekkel foglalkozó tanulmányok elsősorban két szempontból keltették fel a figyelmet: (1) milyen hatással lehetnek e kutatások a szaknyelv, vagy pontosabban a célspecifikus nyelvelsajátítás folyamatára? (2) vannak-e a szaknyelvoktatást érintő olyan regionális sajátosságok, amelyek a transzfer jelenségek problémakörével kapcsolatba hozhatók. Nem vitatva különböző irányzatok és meghatározások helyességét szeretném a problémakört a hozzám legközelebb álló szemléletek oldaláról megközelíteni.

A szaknyelv problémaköre

Figyelemre méltó, ahogy az utóbbi 15 év során az idegennyelv oktatásával kapcsolatos elméleti és gyakorlati nézőpontok megváltoztak. Előtérbe kerültek a természetes nyelvelsajátítási lehetőségek, a kommunikatív vagy funkcionális megközelítések és az analitikus pedagógiai stratégiák térhódításával egyidejűleg fokozatosan vesztek teret a nyelvi struktúrára épül úgynevezett szintetikus nyelvtanítási stratégiák. A nyelvi képzés időtartamát és belső tartalmát illetően a formai és funkcionális egymásraépülés egyik érdekes modelljénél (Yalden 1983) azért is érdemes elidőzni, mert a szaknyelvi képzés nyelvi képzésben elfoglalt helyét nem hagyományos módon közelíti meg (1. ábra). Itt a célspecifikus tartalom vonatkozásában egyértelműen túlsúlyba kerülnek a funkcionális és retorikai elemek, a szintaktikai és szemantikai (pragmatikai) szempontok a formai, strukturális tartalon egyidejű visszaszorulásával. Az egyes képzési szakaszok természetesen változó módon átfedhetik egymást, de a javasolt stratégiai hangsúly legalábbis elgondolkodtató.



1. ÁBRA.

Az idegennyelvi képzés fázisai

A szaknyelvvél foglalkozók azt is tapasztalhatták, hogy számos nézőpont alakult ki a szaknyelv meghatározását illetően, de viszonylagos az összhang abban a tekintetben, hogy a szaknyelvet nem tekintik valamiféle különleges idegennyelvi variánsnak, vagy nyelvtanítási módszernek (Hutchinson 1981).

A célspecifikus idegennyelv-oktatás három alapvető megközelítése kapcsán (nyelvi-, készség és tanulócentrikus; a kutatások egy sora a célnyelv egésze helyett a nyelv egy gondosan kiválasztott és a tanulói igényeket legjobban és leggyorsabban kielégítő részének megtanítását teszi ki célul.

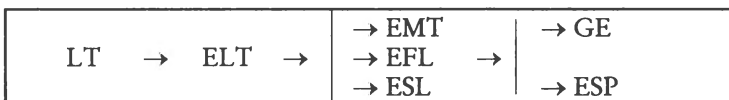


2. ÁBRA

Célspecifikus megközelítés

E megközelítések (2. ábra) talán inkább tanulót korlátozó mintsem tanulócentrikus megközelítések, de nem mondhatjuk, hogy nincs előnyük (Widdowson 1981, Holmes 1982).

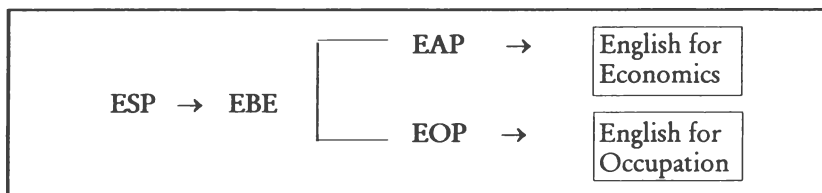
Az interdiszciplináris területek fejlődésével felgyorsult kutatások: pld. a pszicholingvisztikai, gondolkodási folyamatot elemző munkák (Chomsky 1964); a tanítási, tanulási és nyelvelsajátítási folyamatot vizsgáló tanulmányok (Gardner és Lamber 1972); vagy a valóságos kommunikáció nyelvi variánsainak felhasználásával foglalkozó elmélettel (Widdowson 1978) szükségszerűen vezettek a szaknyelv egyre szélesebb körű értelmezéséhez. A tudományos és műszaki területeken használt angolt (EST) a specifikusan célorientált angollal (ESP) felváltva még szinonimaként használták a 70-es években.



3. ÁBRA

Az angol szaknyelv helye a nyelvtanítás egészében (ESP-ELT)

Sokan ma is egyszerűen „szaknyelvnek” nevezik mindkettőt. Szigorúan véve azonban az ESP három fő ágra osztható (3. ábra), amelyek közül mindegyik tovább bontható az elméleti tudományág nyelvére és a munkaterületeken szükséges és elégséges nyelvhasználat területeire (4. ábra).



4. ÁBRA

Az angol közgazdasági szaknyelv felosztása

Az általam vizsgált jelenségek elsődlegesen az elméleti közgazdaságtan szakterületét érintik és az angol mint idegennyelv tanításán belül a célspecifikus képzés körébe tartoznak.

A transzfer meghatározásának problémaköre

A transzfer jelenség meghatározásaiból a nekem leginkább tetsző (Odlin 1989) szerint: *„A transzfer a korábban (feltehetően nem tökéletesen) elsajátított célnyelv és bármely más nyelv azonosságaiából és különbözőségeiből levezethető hatás”.*

E megfogalmazásnál azért is elidőztem, mert napjainkban az idegennyelvek honi használatának átstrukturálódása kapcsán (1) korábbi célnyelv képzése iránti igény szűnt meg (orosz nyelv) és ugrásszerű, mennyiségi, piaci igény jelentkezett más idegennyelvek oktatása iránt. Bizonyos tanulói magatartások és az alacsony motivációs szint arra utal, hogy nem kevés azon magyarok száma a 30 és 60 éves korcsoportban, akik oroszot tanultak első vagy egyedüli idegennyelvként és feltehetően nem tökéletesen. Transzfer szempontjából tehát szóba jöhetnek. (2) Megnövekedett és ráadásul specifikus, más nyelv iránti igények jelentkeztek a gazdasági, üzleti, politikai, műszaki élet területén mégpedig rendkívüli módon megrövidített nyelvsajátításra szánt idővel és majdnem ugyanazon populációban. Az időtényező miatt tehát másodszor is veszélyeztetettek. (3) Fentiekben túl bizonyos szakterületeken korábban nem tömegesen igényelt idegennyelvi információ beáramlása hirtelen felszabadult és a szakemberek számára rendelkezésre álló igen rövid idő miatt szaporodni látszik; az idegen szavak és szakterminusok magyar szövegekben történő alkalmazása. Végezetül e jelenség regionálisan is terjed és a környező országok esetében az időtényező máig fontosabb lesz, ami felerősödő transzferhatás következtében anyanyelvi és célnyelvi pollúciót is okozhat.

A tudományos, technikai, gazdasági élet változásai a 60-as évek végére világszerte forradalmi változásokat okoztak az alkalmazott nyelvészeti kutatók munkájában is. A strukturális, kontrasztív vagy frekvencia elméletek helyett felgyorsultak a speciális szakterületek nyelvi variánsainak vizsgálatai (Barber 1962, Ewer-Latorre 1969, Swales 1971, Canrllin Burton-Leather 1976, Selinker-Trimble 1976), mivel a demokratizálódási folyamatok kísérőjelekként a célspecifikus nyelvtanulási igény nálunk megkésve, hirtelen és igen széles korcsoportban jelentkezett szinte azonnali kielégítésre várva, mivel ebben a régióban az idegennyelvi és informatív háttér nem a nemzetközi vagy piaci hagyományokon és a kereslet-kínálat elvén nyugodott, mivel a 'más' idegennyelv

íránti igény nem pusztán az angol íránti igényt jelenti: ez a régió (és természetesen ebben hazánk is) az alkalmazott nyelvészeti kutatások számára potenciális, de helyi sajátosságokkal rendelkező speciális időzavarral küzdő területnek látszik.

A transzfer fogalmának meghatározásával kapcsolatban érdemes kitérni négy olyan koncepcióra, amely mindegyike lényeges lehet a transzfer szaknyelvi vizsgálata kapcsán:

(a) Vitatható (Kellerman 1984) az a szemlélet, hogy a transzfer és a nyelvi szokás-mechanizmus együttesen nem vizsgálható, mert a transzfer más, mint az anyanyelv hatásmechanizmusa, így irreleváns a nyelvi szokások vizsgálata szempontjából (Caroll 1968).

(b) A transzfer kutatók egy csoportjának azon véleménye, hogy a transzfer nem pusztán interferencia, számunkra is hordozhat tanulságot. Az idegennyelv elsajátítása kapcsán elég egyértelműnek látszik, hogy az anyanyelv, vagy akár a korábbi idegennyelv hatással lehet a következő idegennyelv elsajátítására. Ráadásul az egyes szakterületekre beáramlott idegen szavak szakzsargon tekintetében mutatnak transzfer hatást.

Ahogy a spanyol *publico* szó és az angol *public* szavak közötti hasonlóság ha nem is kognitív azonosság, segíti a jelentés felismerését, úgy egy közgazdász asszociálni képes az angol vagy akár a német pontos megfelelőre, ha a magyar szakterminust ismeri, de átlag magyar olyan szakkifejezéseket, mint *komparatív*, *limitált*, *lízingelés*, *migráció*, *logisztika*, *preferencia*, *likviditás*, *portfólió*, stb. meg sem ért. Valószínűleg nem lényegtelen a tanulói stratégia szempontjából sem (főleg felnőtt korban erre az útra kényszerült szakembereknél), hogy a szakma anyanyelven meglévő szókészlete áttranszferálható lesz-e a célnyelvre (esetleg több célnyelvre is) vagy sem.

(c) A kutatók egy rétege szerint a transzfer nem a célnyelvi ismeretek hiányossága miatti visszaesés az anyanyelvi ismeretekhez, bár transzfer vizsgálatok foglalkoztak ezzel a nézettel is (Karshen 1983). Az orosz tanulás kezdeti szakaszában az írás eltérő volta általában nem kis nehézséget jelent. Oroszul meg kell tanulni írni, németül megtanulni bizonyos eltérő betűket, de megtanulunk-e angolul írni?

Magyarokra tapasztalatom szerint az a jellemző, hogy saját íráshabitusukat ültetik át az idegennyelvre és nagyon sokszor rá sem jönnek, hogy karakterisztikus eltérések vannak a két írásmód között. Vegyünk azonban egy görög hallgató által leírt mondatot:

*Basic functions of the government include the stabilization,
allocation and distribution functions.*

A névelők kivételével következetesen minden 'a' és 'e' betű görög, de az anyanyelvre visszaesés hasonló jellegű példái magyaroknál is megtalálhatók:

landing	helyett	lending,	a	→ e
scarcity		scercity	a	e
obsolete		obsolate	e	a
preference		preferance	e	a
withdrawing		withdroving	a	o
wandering		wondering	a	o
breeding		breading	ee	ea
specialization		specialisation	z	s
dividends		dividents	d	t
Columbia		Colombia	u	o

forfeit
couple

forfeid
couble

t d
p b

A magyar és angol mondat szerkezetek eltérései vagy akár az angol szaknyelvi fogalmazások javítása során igen nagy számmal található szórendi hiba is mutatja a két nyelv távolságának nehézségeit. (5. ábra)

Beszedtünk minden tartaléktőkét V S O	We collected all surplus funds. S V O
Minden tartaléktőkét beszedtünk	O V S
Minden tartaléktőkét mi szedtünk be	O S V
Mi beszedtünk minden tartaléktőkét.	S V O
Beszedtünk mi minden tartaléktőkét.	V S O

5. ÁBRA

A magyar szórend flexibilitása

Könnyen látható, hogy már az egyes nyelvek szintaktikai kontrasztok alapján történő osztálybasorolás is okozhat fejtörést, bár pontos tipológiai kategóriák helyet (VSO, SVO vagy SOV szórend) a transzfer kutatások szigorú és flexibilis szórend szerint is igyekeztek nyelveket osztályozni (Thompson 1978). Ha tudjuk, hogy a magyar flexibilis szórendű és így hajlamos a negatív transzferekre hiba, ha a képzési stratégia erre nem figyel fel. Görög tanulók esetében a talán kevésbé flexibilis szórend miatt (VSO, OSV) szaknyelvben elenyésző a szórendi tévesztés. E téma felvetése azért tűnik itt még lényegesnek, mert az elemzések sorában finn, török, orosz, spanyol, héber, megtalálható, de magyar alig.

*Can be described as a banking system all the arrangements
under which are organized a country's banking system.*

6. ÁBRA

Görög szórend negatív transzferhatása

(d) A transzfer nem szükségszerűen anyanyelvi hatás, még ha szinonimaként használják is az anyanyelvi hatást és a szubsztrátum transzfer kifejezést. Ha két vagy több nyelvet tanul valaki és a következő idegennyelvre a korábban elsajátított nyelvek hatással lehetnek, akkor a mai 30–60 éves magyar generáció például nem rendelkezik olyan transzferálható készséggel az anyanyelvén vagy az első idegennyelvén, ami segíthetné az idegennyelvi közlések pontosabb megértését, jöllehet e készség korábban alakítható lett volna.

Transzferjelenségek szaknyelvi lehetőségei

A transzferrel kapcsolatos problémákat vizsgálva három alapvető és szaknyelvi vonatkozásban említésre méltó transzfer hatás érdemel figyelmet:

(1) Pozitív transzfer.

A pozitív transzfer általában az azonosságokra épít.

Addig, amíg az általános nyelvi használat szintjén fogalmi vagy szóképzési azonosságok ritkábban fordulnak elő, érdekes módon a szakmai ismeretek anyanyelvi elsajátítása során növekedni látszik az anyanyelvben és célnyelvben egyaránt használatos és egymásra jellemzően hasonló szakterminusok száma, amelyek mindkét irányban

(pozitív) transzferálhatók. Sőt a használó az adott szakterminusokat egységesen igyekszik más idegennyelven is alkalmazni. Ez a körülmény megfelelő stratégiával a szaknyelvi képzés időtartamának megrövidítésére sikeresen használható fel.

(2) Negatív transzfer.

A negatív transzfer lényegében a célnyelvi normáktól való eltérésre épít. Ez sok esetben annak köszönhető, hogy anyanyelv és célnyelv közötti jelentős eltérések esetén normális tanulói magatartás bizonyos struktúrák vagy nyelvi elemek alkalmazásának (a) *kikerülési törekvése* (Schachter 1979). Felismerve például azt a tényt, hogy közgazdasági szakszövegekben bizonyos struktúrák alkalmazása gyakoribb, mint az általános nyelvi képzés szintjén, átlagosnál több figyelmet fordítva ezekre a struktúrákra a kikerülés negatív transzfer hatása méréselkelhető.

Az idegennyelvet tanuló általában a jelentés és szerkezet egyidejű bekódolására összpontosítja figyelmét és nyelvfeldolgozásra szánt energiáját. A szintaktikai elemek együttes feldolgozásával együtt járó dekoncentráció arra ösztönzi, hogy a feladat szempontjából fontossági, (b) *elsőbbségi sorrendet* állítson fel. Az anyanyelvű tanuló esetén a figyelem jellemzően a jelentésre összpontosul. A szaknyelvi használat bizonyos területein a nem anyanyelvűek (c) *prior szakmai információja* lerövidíti a jelentésre fordítandó időegységet (McLaughlin, 1983) és úgy tűnik, hogy prior nyelvi vagy nyelvtanulási ismeret ugyanezen hatást érheti el.

Bármely tancsoportban lokalizálhatók a tanulók által gyakran kihagyott elemek nélkülözhetetlenek az adott célnyelvi szakterület szempontjából. Elgondolkodtató, hogy magyarok esetében igen hiányos a funkcionális és retorikai elemek használata anyanyelven is, ami (d) *alulhasznátság* oldaláról negatív transzferhatást is eredményezhet.

Megfigyelhető (e) a *túlhasználat* például a görög hallgatók felesleges névelőhasználatában, ami összefüggésbe hozható azzal is, hogy a névelők használata a görög nyelvben messze nem olyan semleges és formális alapokon nyugvó, mint az angolban.

Ide tartoznak (f) a *téves interpretációból* fakadó reakciók, amelyek következménye általában a célnyelvi habitusoktól merőben eltérő hatás keltése. E körbe sorolhatjuk a fentiekben már említett szórendi problémákat vagy a szakszövegekben szaporodni látszó szemantikai melléfogásokat vagy lexikai cseréket. Szaknyelvi tájékozottságot igényel például jónéhány kifejezés:

*a free lunch, appetite grows with feeding,
time gap, Robinson Crusoe's method,
buy-domestic goods argument, be in jeopardy
a three-layer cake, baby-boom or bust,
Robin-Hood-type of redistribution,
the rules of the game, the engine of growth,
a rainy day, rich-man's club.*

Fordított irányban is előfordulhat, hogy a célnyelvi üzenet az anyanyelvi kifejezést tartalmazza, ami azonban a célnyelven nem jelent semmit, vagy éppen mást jelent.

(3) Transzfer és nyelvelsajátításra fordított idő

A nyelvelsajátítás régióinkban tapasztalható lerövidült időtartama szempontjából nem kizárt, hogy a transzfer hatások kumulatív jelentkezésével számolhatunk. Az alkalmazott nyelvészeti kutatások nincsenek összhangban a nyelvelsajátításra szánt idő és a tanult nyelvek közötti azonosságok és eltérések értelmezését illetően. Egyesek vi-

tatják, hogy a megfelelő tanítási módszer mérsékelheti a képzésre fordított időarányt (Littlewood 1973). Mindenesetre a kutatások azt is sugallják, hogy a szakma alapos ismerete vagy hasonló csoportba sorolható szaknyelvi tanulmányokra fordított idő a következő idegen nyelv tanulása során megtérül.

Befejezés

A nyelvi transzferekkel kapcsolatos kérdések köre meglehetősen szerteágazó és sok bizonytalansággal terhelt. A szaknyelvoktatást érintő fentiekben megfogalmazott regionális sajátságokból következik, hogy a további kutatási területek elsődlegesen a következők lehetnek:

(a) A jövevényszavak, terminusok valamint a szubsztrátum transzfer és a strukturális tényezők társadalmi folyamatok változásaival összefüggő elemzése (Kaufman 1988).

(b) A nyelvi alrendszerek (diskurzus, szintaktika, fonológia, morfológia) szaknyelvi vetületeinek vizsgálata.

(c) Időtartam-vizsgálatok a célspecifikus idegennyelvi képzés lerövidítéséhez szükséges stratégiai instrukciók kidolgozása érdekében.

(d) Kétirányú összehasonlító vizsgálat sor (Gass 1986) az orosz első idegennyelvként tanulóknál tapasztalt második idegennyelvi transzferhatások és a második idegennyelvből az anyanyelvi területre kúszó transzferhatások szaknyelvi vetülete terén.

(e) Készségfejlesztésre gyakorolt transzferhatás vizsgálata eltérő anyanyelvű szaknyelvet tanulóknál.

Mivel többen vallják azt a nézetet, hogy a nyelvtanítás szerves része a tanulás mikéntjére vonatkozó *stratégiai instrukciók* adása, a szaknyelvet oktatóknak megfelelő motivációval, készséggel és információval kell rendelkezniük a feladat végrehajtásához. Bár a stratégia általános alkalmazását fontosnak tartom, úgy vélem, hogy a célspecifikus nyelvi képzés nem valósítható meg csoportra vagy egyénre szabott instrukciók nélkül. A tapasztalatok vagy tudás transzferálása és az ehhez szükséges *metakognitív stratégia* (azaz önértékelés), a *kognitív stratégia* (helyettesítés) és az affektív *szociális stratégia* (együttműködés) tanulást segítő stratégiának szaknyelvre adaptált mintáit sürgősen célszerű kidolgozni. E stratégiák a demokratizálódási folyamat sodrában alakuló országok eltérő nyelvezete miatt nem kis arányban lesznek kénytelenek transzferkutatással is foglalkozni.

A Ludoviceum és a múlt századi magyarországi orosznyelv-tanítás

KISS KÁLMÁN

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola)

Hazánkban az orosz nyelv tanítása iránt fokozottabb igény először a XIX. század derekán jelentkezett, amely lényegesen mérsékeltabb volt az egyéb, főként a nyugati nyelvek tanulása iránti igényhez képest. Ez érthető is, hiszen közvetlenebb, élőbb kapcsolataink elsősorban a Nyugattal voltak, ám a több évszázados, sokoldalú érintkezés a keleti szlávssággal, köztük Oroszországgal is jellemző volt.

A XIX. századi Magyarország Oroszországhoz fűződő viszonyát meghatározó mozzanatok között fontos szerepet játszott az a tény, hogy hazánk jelentős szláv ajkú lakossággal rendelkező soknemzetiségű ország volt. Köztük mintegy félmillió volt azon *ruszinok* száma, akik az ország északkeleti vármegyéit népesítették be. A ruszinság szűk értelmiségi rétegének, amelyet elsősorban a helyi görög katolikus papság alkotott, volt egy ruszozofil csoportja, amely a múlt század közepétől kezdve egyre erőtejebben hangoztatta a nagyorosz néppel való etnikai és kulturális összetartozását. (Mayer 1977: 15) A ruszozofil irányzat az 1848/49-es magyar szabadságharc orosz segítségével történt leverése után, fellelkesülve a cári csapatokkal való személyes találkozás élményétől, és az osztrák oroszbarát politika éveiben szabad kezét kapva, nagy ambícióval kezdett hozzá a Kárpátalján a nagyorosz nemzeti öntudat kialakításához és a nagyorosz nyelvnek a ruszinok irodalmi nyelveként történő meghonosításához. Az iskolaügyet is ennek a célnak vetették alá, s a ruszin (nép)nyelv tanítása helyett nagyorosz nyelvoktatást indítottak be *Eperjes, Ungvár, Munkács és Máramarosziget* ruszin tanulói számára. (Kondratovics 1929: 11–12) Így tehát már az 1850-es évektől beszélhetnénk magyarországi oroszoktatásról, ám az csak a ruszin tanulóiifjúságra korlátozódott.

Az orosz nyelv kárpátaljai tanítása azonban az 1870-es politikai okok miatt háttérbe szorult, hiszen a kiegészítést követően Bécsnek és a magyar kormánynak, főként a balkáni válság kapcsán, közösen kellett kialakítania külpolitikai irányvonalát, amelynek egyik jellemzője az volt, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia és Oroszország szembenálló felek lettek, s hosszú évtizedeken keresztül reálisan létezett a közvetlen katonai konfrontáció veszélye.

Ezekben az években már nemcsak a bekövetkezett külpolitikai események kapcsán ébredezett a magyarság részéről is az orosz nép és kultúra iránti érdeklődés. Az irodalmi folyóiratokban orosz irodalmi alkotásokat lehetett műfordításokban olvasni, magyar és orosz írók és költők látogattak el kölcsönösen egymás országába, és tanulmányozták egymás nyelvét és kultúráját. A megélnéklű érdeklődés jeleként orosz nyelvtanok (nyelvkönyvek) jelentek meg, (Kiss 1991) s a pesti egyetemen is beindult az orosz nyelv tanítása. (Angyal 1952)

A múlt századi magyarországi orosznyelv-oktatásnak igen érdekes színfoltja, hogy e nyelvet a *Magyar Királyi Honvéd Ludovika Akadémián* is tanították. Az 1872-ben megnyitott *Ludoviceumnak*, (amely az intézmény szervezésében segítséget nyújtó *Mária Ludovika királynéről* kapta a nevét), az volt a rendeltetése, hogy tisztképző tanfolyamán hadköteles korba még nem lépett (14–17 éves) ifjakat képezzen tisztekké, illetve tiszti tanfolyamán már végzett s néhány éve csapatoknál szolgálatot teljesítő tisztek számára szervezzen ismeretbővítő oktatást. (Dezséri Bachó L. 1930: 361.)

Nyelvoktatás a Ludoviceumban kezdettől fogva volt (eleinte német, francia és horvát nyelvet tanítottak), majd pedig 1887–1909 között *oroszoktatásra* is sor került a tiszti tanfolyamot végzők számára. E nyelv bevezetésének oka az volt, hogy a katonai vezetés a sikerhez vezető egyik fontos lépésnek tartotta azt is, hogy egy esetleges, Oroszország elleni háborúban a magyar tisztek tudjanak oroszul érintkezni a lakossággal, vagy pedig katonai iratokat el tudjanak olvasni. Erre a magyarokat az is ösztönözte, hogy az orosz hadseregben szintén kötelezővé tették az ellenséges országok nyelvének tanulását, mint ahogy erről a magyar katonai szaklapok nem egyszer be is számoltak. A Ludovika Akadémián bevezetett oroszoktatás célja az volt, hogy a dandárok számára legalább két-két tisztet képezzen ki, akik már eredetileg is beszéltek vagy értettek szláv nyelven. Így gyorsabban és biztosabban lehetett nyelvi sikereket elérni.

Szintén a katonai folyóiratokból tudjuk, hogy ez az oroszoktatás nem volt minden előzmény nélküli, ugyanis a 70-es évek elejétől a helyőrségekben már próbálkoztak az orosz nyelv tanításával, azonban meglehetősen csekély eredménnyel.

Jóllehet a század utolsó évtizedeiben már volt néhány orosz nyelvkönyv hazánkban, a katonai célokat azonban egy sajátos válfaj tudta kielégíteni, amely mind tartalmilag, mind formailag igazodott a speciális célokhoz és képzéshez. Hazai múlt századi tankönyvirodalmunk két érdekes darabját említhetjük meg: az első 1893-ban jelent meg *Horn Ödön* tollából, a másikat pedig a század utolsó évében adták ki, s szerzője *Bodiczky Dezső* volt. *Horn Ödön* gyerekként *Párizsban* és *Szentpétervárott* élt, kitűnően megtanult mindkét nyelven, s katonai szolgálata letöltése után a Ludovika Akadémián a nyelvek tanára lett. A honvédelmi miniszter kérésére írta meg s adta ki orosz nyelvtanát, amely a békeidőszakban történő nyelvi (ki)képzés célját szolgálta. 150 oldalas munkája „rövid”, 50 oldalnyi nyelvtant tartalmaz, amely természetesen csak annyiban lehet katonai, hogy a szerzőt a célszerűség és tömörség vezérelte a nyelvtani anyag megválasztásában, s csakis az okvetlenül szükségeseket tárgyalja. Igen bőszeges a társalgási rész, amelyben Horn 10 témakörben sorolta fel azokat a kifejezéseket és egyszerűbb mondatokat, amelyekre a katonáknak szükségük lehetett.

Bodiczky Dezső, aki szlovák származású volt és a Ludovika Akadémián felteremtően Horntól tanulta a nyelvet, csak tizedannyi terjedelmű munkát írt, s ennek rendeltetése az volt, hogy csapatoknál vagy a tényleges harc napjaiban lehessen haszonnal forgatni. Ezért a szerző kevesebbet foglalkozott a kiejtés finomításával, mert azt valotta, hogy az oroszok akkor is megértik a beszélőt, ha az körülbelül ejti helyesen az orosz hangokat és szavakat. *Bodiczky* munkája gyakorlatilag csak a társalgási részben egyezik meg *Hornéval*, bár ez lényegesen szűkebb. (*Horn* munkája a továbbiakban egy részletes magyar–orosz és orosz–magyar szótárrészt tartalmazott.)

Formailag figyelmet érdemel, hogy mindkét könyv kisméretű, zsebben könnyen hordható volt, ami a katonai praktikum eredményének tudható be. Érdekességgént említhetjük meg az újszerű „nyeregkönyv” (*Sattelbuch*)-formai megoldást, amelyre bár magyar példa nem volt, a katonai sajtó felhívta rá a figyelmet egyik cikkében.

1895-ben *Horn Ödön* *Szentpétervárra* költözött, s 1898-ban, néhány éves szünet után ismét beindult a Ludovika Akadémián az oroszoktatás *dr. Sármay József* százados jóvoltából, aki az orosz és francia nyelv tanára lett. Minden bizonnyal ő is *Horn Ödön* nyelvkönyvét használta a tisztek nyelvoktatása során.

A szakszókincs elhatárolhatóságának kérdései egy számítógépes matematika szakszótár kapcsán

PAPP LÁSZLÓ

(*Bessenyei György Tanárképző Főiskola*)

A tudomány és a technika mai fejlődési üteme szükségszerűen megköveteli, hogy a természettudományos és a műszaki nyelvnek az idegennyelvi oktatás szempontjából lényeges sajátosságait minél tökéletesebben vizsgáljuk. Fontos szem előtt tartanunk továbbá azt aényt, hogy napjainkban nálunk is működnek kéttannyelvű gimnáziumok, ahol a diákok nem csak általános, hanem speciális, szakjellegű képzésben részesülnek az

ket olyan külön jellel láttuk el, amely segítségével a számítógép képes kihagyni őket, amennyiben csak a matematika szakszókincset kívánjuk kilistáztatni.

Terveink között szerepel, hogy az elkezdett munkát folytatjuk, a többi gimnazista matematika könyvet hasonló módon feldolgozzuk. A kutatás jelenleg az irányba folyik, hogy ebben a munkában még nagyobb szerepet szánhassunk a számítógépnek, ugyanis most a cédlázás fárasztó és időigényes műveletét is szeretnénk vele elvégeztetni.

Az alapvető cél, persze, az, hogy a matematika minimum-szótár segítségével a szakszöveg olvasása gördülékenyen menjen. A végső cél pedig a szövegformálás, szakmai gondolatok visszaadása idegen nyelven. Ezt a készséget csiszolandó, ill. a szakszókincset elmélyítendő cézzel a szakszótárral párhuzamosan gyakorlatgyűjtemény is készül.

A későbbiekben szeretnénk az akkorra már teljesen feltöltött, kipróbált matematika szakszótárt egy nagyobb méretű alapszókincs-szótárba illeszteni és annak részeként kezelni. Valószínűleg változtatni kell majd az „egyéb adat” alatt tárolt jelöléseken, hiszen akkor is találkozunk a „szakszókincs – általános szókincs” problémával, még hozzá az ellenkező oldalról szemlélve a dolgot. Hiszen nem az lesz a kérdés, hogy hogyan választható ki az általános szókincsből a szakszókincs, hanem hogy a kettő hogyan kezelhető egy adatbázison belül.

Szaknyelvi kommunikáció válfajai a műegyetemi nyelvoktatásban

SZIKLAINÉ DR. GOMBOS ZSUZSANNA

(Budapesti Műszaki Egyetem)

A BME-n folyó nyelvoktatásban egyre nagyobb szerepet kapnak az ún. „speciális” tanfolyamok, hiszen mind több hallgató rendelkezik már középiskolás korában nyelvvizsgával. Így az egyetemi nyelvoktatás súlypontja az alapoktatásról a mérnöki tevékenységgel kapcsolatos idegennyelvi jártasságok kifejlesztésére tevődik át.

A módszertani szakirodalomban is világszerte egyre több olyan munka lát napvilágot, amely a hallgatói mobilitásban résztvevő, külföldi tanulmányokra nyelvterületre érkező hallgató nyelvi-beilleszkedési problémáit kívánja minimalizálni. E módszertani munkák, ill. a kapcsolódó nyelvoktatási programok témakörüket „study-skills” azaz „tanulásbeli jártasságok” címen fogalmazzák meg.

E jártasságok lényege:

- hallgató idegennyelven tudjon tanulmányokat folytatni
- szakmai kommunikációra váljon képessé
- esetleg oktatni tudja szakmáját idegen nyelven.

E jártasságok kialakítása érdekében kommunikáció-orientált oktatási stratégiánk a következőképpen alakul:

Alapelveként megőrizzük, hogy az oktatás során a hallgatónak a köznyelv oktatásakor is ismert 4 alapvető kommunikációs készséget kell elsajátítania. A hangsúlyeltolódás a készségkialakításon belül van: úgy alakítjuk tananyagunkat, hogy a hallgató ak-

tuális és későbbi tevékenységének megfelelő kommunikációs tevékenységek során szerezzék meg a közép-, ill. felsőfoknak megfelelő jártasságot.

Nem szigorúan vett, hagyományos szaknyelvoktatásról van itt szó, amikor is a szűk szakmai terminológiáé volt a kulcsszerep. A szükséges, általánosan szakmai terminológia itt csak velejárója olyan alapjártasságok elsajátításának, amelyre a különböző szűk szakmai nyelvhasználat már könnyen épülhet. A készség megteremtése olyan kompetenciát jelent, melyre, mint vázra a szókincs könnyen felvihető.

Az ilyenfajta nyelvoktatás mindig helyzet-analízisből indul ki: milyen kommunikációs helyzet vár a tanulóra, melyek e helyzet elemei és hogyan sajátíthatók el. Így pl.: a hallgatónak tanulmányai során várhatóan nagy mennyiségű idegennyelvű anyagot kell elolvasnia vagy legalábbis átfutnia.

Az ellenőrzés módja – nem lehet fordítás. Ennél sokkal nagyobb a kezelendő anyag terjedelme. Ezért a felkészítő nyelvi órák feladata a gyorsolvasáshoz hasonló idegennyelvi készségek kialakítása.

Pl.: – szöveg tartalmának megtippelése cím alapján; várható kulcsszavak megjelölése, majd beazonosítása a szövegben annak érdekében, hogy várható-e a szövegben válasz a minket érdeklő kérdésre vagy új szöveget (könyvet) kell keresnünk;

– kulcsszavak felismerése és relációs viszonyaik megállapítása.

A fenti készségek meglétét ellenőrzik pl. a TOEFL vizsga olvasás-utáni értést ellenőrző gyakorlatai. A kérdések mindig erősen szövegcentrikusan vizsgálják: képes-e a vizsgázó a lényeg felismerésére, látja-e a logikai, jelentéstani stb. relációkat a szöveg elemein belül, képes-e a lényeges elemek árnyalatnyi érzékelésére és a lényegtelen teljes figyelmen kívül hagyására.

Idegen nyelven folytatandó tanulmányokra előkészítéskor mindig fontos a jegyzetelési készség kialakítása, akár írásbeli akár szóban elhangzó szövegről van szó.

Műszaki érdeklődésű hallgatónál a szöveges információ befogadásának mértéke könnyen értékelhető grafikus módon.

A rajz másik funkciója:

– elhangzott szöveg visszaidézése, reprodukálás céljából – kommunikációs helyzet teremtése grafikus stimulussal.

Műszaki hallgatók vizuális motiváltsága alapján a kép, grafika, ábra ösztönözte kommunikáció az átlagosnál sokkal eredményesebb lehet. Pl. gépkocsik számának növekedését bemutató grafikon alapján kérdésekkel irányítva beszélgetés kezdeményezhető a felfutás mértékéről, akadályozó tényezőkről, összehasonlítás végezhető különböző szempontok alapján, objektív és szubjektív elemeket tartalmazó következtetés vonatható le. Egy-egy grafikon alkalmas egyéni előadás, párbeszéd, csoportos tevékenység különböző kommunikációs formáinak gyakoroltatására.

Akár írott akár szóbeli formák megértéséről van szó, számunkra az üzenet-információ egészének megértése a lényeg. Ehhez fontos az ún. „semantic marker”, „szemantikai jelölők” funkcióinak módosítása.

Szaknyelvet oktató könyvek pl. a Nucleus sorozat kötetei ilyen szemantikai jelölők során és szervezethez képestül illusztrálják, majd ellenőrzik a műszaki tárgyú kommunikációban leggyakoribb relációk (felsorolás, okozati viszonyok, folyamat leírása) stb. elsajátítását.

A szemantikai jelölők bizonyos típusú szövegek nyelvi-logikai vázát adják, melyek segítségével pl. folyamatábrák, grafikonok tartalma verbálisan felépíthető.

A szemantikai jelölők a jegyzetelést is könnyebbé teszik azáltal, hogy rámutatnak a szöveg egyes elemei információs fontosságának mértékére. Hangsúly, kiemelés esetleg ismétlés jelzi a fokozottan fontos elemek előfordulását, míg egyéb (bevezető, hangulati, szubjektív jelentéstartamú) elemek azt jelzik, hogy a figyelem oldódhat, az előadó kisebb kitérőt tesz mondanivalója során, amely nem igényel feszült figyelmet, amelynek figyelmen kívül hagyása nem töri meg az eddig nyert információ logikáját.

A beszédértés során ismételten fontos, mennyire tudja a hallgató integrálni az új információt eddigi ismeretei körébe. Ezért is szükséges, hogy a szemantikai jelölők megmutassák, mely elemek igényelnek valódi koncentrációt.

A szóbeli kommunikáció fajtái közül műszaki témakörben egyaránt fontos az egy adott témát bemutató, kifejtő előadás, vagy a többeket bevonó sőt további cselekvésre késztető dialógus. A vita-szintek közül alapvető:

- tények adatok bizonyítása, objektív módon
- téma megvitatása objektív bizonyítékok és szubjektív érzelmek felsorakoztatásával

Az egyetértés – egyet nem értés, bizonyosság – bizonytalanság stb. kifejezési módjainak ismerete nélkül érvelés, vita folytatása elképzelhetetlen. A szaknyelvi tankönyvek általában listát adnak a kommunikációs tartalmak szintaktikai – szemantikai formáiról, rámutatva az árnyalatbeli különbségekre is.

Végül az idegennyelvű kommunikáció leghagyományosabb iskolai formája az essay-írás. Ennek lényege lehet olvasott vagy hallott ismeretek összefoglalása vagy gondolatok szabad kifejtése valamilyen témáról.

Míg a szóbeli kommunikáció szerteágazó jelenségeit nehezebb nyomon követni, a műszaki – tudományos essay írásához feltétlenül szükséges olyan nyelvi sablonok elsajátítása, mint:

- folyamat leírása (egyidejűség, előidejűség kifejezésével)
- vmi működésének, működtetésének a leírása (ok-okozati viszony kifejezésével)
- műtárgy külsejének leírása (alak, anyag, hasonlóság, különbözőség bemutatásával)
- definíció nyelvi szabályai (egyed meghatározása osztályhoz tartozása majd megkülönböztető jegyek alapján)

Mindezen sablonok elsajátítása magas szintű jártasságokhoz vezet, ahol a forma annyira automatikussá válik, hogy nem vonja el a figyelmet a tényleges feladatoktól, az idegen nyelven való gondolkodástól.

Az idegen nyelven való gondolkodás szintjének elérése az idegennyelv-oktatás legmagasabb célkitűzése.

Tapasztalatok az angol nyelvű gépészmérnök-szakfordító-képzés első öt évéről a Miskolci Egyetemen

RÉTI ALMÉE

(*Miskolci Egyetem*)

Az angol nyelvű gépészmérnök-szakfordító-képzés az 1986/87-es tanévben indult az akkor még Nehézipari Műszaki Egyetemen és az első okleveles gépészmérnök – angol–magyar szakfordító diplomákat 1991. júniusában vették át az ebben az ágazati képzésben résztvevő hallgatók már a Miskolci Egyetemen.

A szakfordítóképzés azonban ennél az öt évnél sokkal hosszabb múltra tekinthet vissza Miskolcon. A Nehézipari Műszaki Egyetem Idegennyelvi Lektorátusa kezdeményezésére vezette be 1974-ben az NME az országban először a szakfordítóképzést.

Akkor a szakfordítóképzés orosz nyelvből indult és a Gépészmérnöki Karon a gépgyártás-technológiai ágazathoz kapcsolódott. Az ágazati szakfordítóképzés célja az volt, hogy a hallgatókat felkészítse, hogy képesek legyenek szakterületükön az orosz nyelven elhangzó közlések pontos megértésére, köznapri valamint munkájukhoz kapcsolódó témákban társalgás folytatására illetve egyszerűbb tolmácsolási feladatok ellátására, szakterületükkel összhangban eredeti szakszövegek globális megértésére szótár nélkül szótárhasználatlalt bármilyen bonyolult szakszöveg adekvát fordítására oroszról magyarra, a szakképzettségükkel kapcsolatos témakörökben magyar nyelvű műszaki szöveg orosz nyelvre fordítására, szakszövegek szakszemponu lektorálására és a műszaki nyelv igényes művelésére. A szakfordító ágazati képzés a hatodik félévben kezdődött a következő tantárgyakkal: fordításelmélet, fordítástechnika, nyelv- és stílusgyakorlatok, mai orosz nyelv. Mivel az ágazati szakfordítóképzés kizárólag a gépgyártástechnológiai ágazathoz kapcsolódott, az oktatott tananyag ennek a műszaki képzésnek a szaknyelvét oktatta a tudományos-műszaki stílus általános jellemzői mellett. Az orosz nyelvű gépészmérnök-szakfordító-képzés közel húsz éves múltja során természetesen különféle, lényeges és kevésbé fontos változásokat is átél, de az eredeti elképzeléseket alapján megőrizte illetve továbbfejlesztette a kialakult új követelményeknek megfelelően. Természetesen az utóbbi évek társadalmi és politikai változásai is éreztették hatásukat, ami az orosz nyelvű gépészmérnök-szakfordító-képzés iránti érdeklődés csökkenésében nyilvánul meg.

Másodikként német nyelvből indult be a gépészmérnök-szakfordító-képzés 1978-ban az orosz nyelvű képzés tapasztalataira épülve és azokat továbbfejlesztve. Bár még mindig a gépgyártástechnológiai ágazathoz kapcsolódott a képzés, általánosabb tendenciák kezdtek megjelenni és fokozatosan érvényesülni is. 1988-ban az Egyetem bevezette a modul-rendszerű képzést, ami a hallgatói szakosodás rendszerének megváltozásával járt. Az első két év alapozó, az egész karon egységes képzése után a hallgatók a negyedik félévben választanak főmodult, ahol a szakismereti blokk tantárgyait tanulják jelentős óraszámban, a kari általános tárgyak és a kiegészítő blokk tárgyai mellett. A szakfordító képzés tantárgyait csak szakismereti blokk-ként, tehát főmodulként lehet felvenni. A szakfordító főmodulhoz a következő kiegészítő blokkok egyikét választ-hatják a hallgatók: gépgyártástechnológiai, szerszámgeptervezői, általános géptervezői,

anyagmozgató-géptervezői és energetikai géptervezői kiegészítő blokk. Az angol nyelvű képzésben részesülő jelenlegi ötöd évfolyam kilenc hallgatója az öt kiegészítő blokk közül négyet választott, ami azt jelzi, hogy ma már nem lehet a szaknyelvi képzést kizárólag a gépgyártástechnológiai ágazat igényeihez alkalmazni.

Rátérve az angol nyelvű szakfordítóképzés kezdeteire; az ágazatot az egyetem csak a már felvételt nyert első éves gépészmérnök-hallgatók körében hirdette meg. A jelentkezők számára meghallgatást szerveztünk és az itt elért nyelvi teljesítmény alapján választottunk ki 10 hallgatót az angol szakfordítói tankörbe. Nyelvi felkészültségük szintje megközelítette a középfokú nyelvvizsga szintjét, természetesen az egyes hallgatók ismeretei között volt eltérés. Ezek az eltérések nemcsak a nyelvi, de a műszaki tárgyak esetében is jelentkeztek és azzal a következménnyel jártak, hogy az induló évfolyamról 5 hallgató szerzett gépészmérnök-szakfordító diplomát 1991-ben.

Az első végzett évfolyam esetében a képzés tantervi keretei minimális eltéréssel megfeleltek a jelenleg elfogadottnak. Az első két évben nincs külön szakfordító tankör, csak a nyelvórán vannak együtt a hallgatók: heti három óra órarend szerint és két óra órarenden kívül. Ez az öt óra nyelv- és stílusgyakorlat, a hallgatók nyelvi ismereteinek azonos szintre hozását, bővítését, rendszerezését, elmélyítését szolgálja. Az utóbbi években anyanyelvi oktatót is be tudtunk vonni heti két órában, elsősorban a beszéd-készség és a hallás utáni értés javítása céljából. Ezt a két éves alapozó nyelvi képzést kollokvium zárja. Harmadéven az első félévben heti három óra fordítástechnika (gyakorlati jegy), a másodikban a három óra fordítástechnika (gyakorlati jegy) mellett általános és szaknyelvi társalgás szerepel szintén heti három órával (gyakorlati jegy és kollokvium). Az általános és szaknyelvi társalgás egyrészt folytatja az első két év kommunikatív gyakorlatát, másrészt arra alapozva műszaki szaknyelvi szituációkban és viszonylag általános műszaki témákról folyó társalgási feladatokkal foglalkozik. A fordítástechnika ebben az évben jelentős súlyt helyez a műszaki illetve gépészeti szakszókincs elsajátítására, valamint a tudományos-műszaki stílus lexikai, grammatikai, lingvisztikai-stilisztikai jellemzőire, a fordítás folyamatát megnehezítő jelenségekre. Tárgyalja a szó-, szókapcsolat-, mondat- és szövegszintű fordítás kérdéseit, a fordítási megfeleléseket. Mindkét félévben 10–10 oldal házifordítást kell a hallgatóknak készíteniük műszaki jellegű tudományos-ismeretterjesztő stílusú, általuk választott témájú szövegből, amelynek a tanárral közösen történő ellenőrzése és megbeszélése jelentősen növeli a hallgató ismereteit, készségeit, magyar stílusérzékét és fogalmazáskészségét. Az általánosítható következtetéseket levonva, hatása már a következő fordítási feladat megoldásában is rendszerint jelentkezik. Harmadév után a hallgatók négyhetes intenzív nyelvtanfolyamon vesznek részt, ami számukra a szakmai gyakorlatnak felel meg. Negyedéven az általános és szaknyelvi társalgás első félévben heti kettő (aláírás), második félévben heti négy órája (gyakorlati jegy, kollokvium) és a fordítástechnika heti három (gyakorlati jegy) illetve két órája (aláírás) mellé belép az általános és szaknyelvi tolmácsolás heti három órával (gyakorlati jegy) az első és ugyancsak három órával (kollokvium) a második félévben. Az általános és szaknyelvi társalgás ebben az évben már nyelvileg igényesebb feladatok megoldását tűzi ki célul, az általános és szaknyelvi tolmácsolás pedig az eddig elsajátított beszéd-készségre és szaknyelvi ismeretekre alapozva nyelvileg és szakmailag is egyszerűbb tolmácsolási feladatok megoldásával foglalkozik. A fordítástechnika ebben az évben már nemcsak általános műszaki jellegű, hanem gépészeti, a hallgatók kiegészítő moduljának megfelelő szakszövegek fordításával foglalkozik (gyakran olyan szövegekkel, amelyekre a szaktanszéknek valamilyen

oktatási vagy kutatási munkához szüksége van, vagy amit a hallgató tudományos diákköri munkájában tud hasznosítani). Az órákon továbbfolyik a lexika bővítése egy-egy gépészeti területen belül, de újabb területekre áttérve is. A házi fordításokhoz a hallgatók gyakran választanak ebben az évben már olyan cikkeket, amelyek a legújabb eredményeket tárgyalják egy-egy adott területen. Ötödéven az általános és szaknyelvi társalgás négy illetve öt óra az első illetve a második félévben (mindkét esetben gyakorlati jegy zárja), általános és szaknyelvi tolmácsolás csak az első félévben van heti két órával (és aláírással), és fordítástechnika négy-négy órával (és gyakorlati jeggyel illetve kollokviummal). Mindhárom tárgynál a feladatok és követelmények színvonala emelkedik ebben az évben, új feladat a fordítástechnikában jelentkezik: magyarról-angolra történő fordítás. Természetesen a feladatok itt nem érik el az angolról-magyarra történő fordítások szintjét sem nyelvi, sem szakmai vonatkozásban, azonban ez a feladat is hozzátartozik a képzés egészéhez. A tizedik félévben a hallgatók 15 oldal terjedelmű angol-magyar diplomafordítást készítenek a gépészmérnöki diplomamunkájukhoz kapcsolódó szakirodalomból.

Az államvizsga nyelvi része a következő feladatokat tartalmazza: 15 oldal diploma fordítás, fordítás angolról magyarra (kb. 25–30 sor szakszöveg), fordítás magyarról angolra (kb. 15–20 sor műszaki szöveg), a szóbeli vizsgán kb. 20–25 soros angol szakszöveg információ veszteség nélküli összefoglalása magyar nyelven és társalgás illetve témakifejtés általános illetve szaktárgyú témáról.

A következőkben az 1991-es államvizsga írásbeli fordításfeladatait, majd a diploma fordításokat vizsgálom.

Az angolról-magyarra fordítás egy 27 gépelt soros szöveg volt. A fordítandó részlet a cikk eleje volt, ahol a téma megadása mellett a meghibásodások leírását és azok okát tárgyalta a szerző. A kiválasztásnál szempont volt, hogy a téma szakmai szempontból ismert legyen, a kiválasztott részlet pedig önmagában egységes egészet alkosson a megadott terjedelmi határon belül. Bár a szöveg az angol nyelvű műszaki szövegek sok jellegzetes vonását magán viselte, nem állította a jelölteket nehéz feladat elé. Az előfordult hibák a következők voltak: egy célhatározói mellékmondat helyett eredményhatározói mellékmondat szerepelt a fordításban a *so that* kötőszó félrefordítása következtében, a *some* határozatlan számnév után nem vette észre a dolgozat fordítója az egyes számot és így a *bizonyos* helyett *néhány* állt a fordításban, előfordult terminológiai pontatlanság: a fogaskerékfog *lába* és *feje* a *töve* és a *csúcsa* helyett, vagy kihagyás nyilvánvaló figyelmen kívül hagyása következtében, az *apply to* ige félrefordítása *alkalmaz* jelentésben az eredetiben lévő *érvényes* helyett, ami nem csupán lexikai, hanem grammatikai tévedés is az adott esetben (cselekvő és nem szenvedő ragozás állt az eredetiben). Egészében véve a fenti hibák mellett pontos, magyarul szépen megfogalmazott részek is szerepeltek, így az angol-magyar fordítások igazán jó színvonalat képviseltek és megbízható fordítás készségről tettek tanúbizonyságot.

A magyarról-angolra fordítás 24 gépelt sornyi szöveg volt. Szókincse nem jelentett gondot a jelölteknek és a fordításához szükséges szerkezetek mind kellő mértékben begyakorlottak voltak. Mint azonban várható volt, mégis nehezebb feladatot jelentett az angolra fordítás, mint az angolról magyarra fordítás, bár az érdemjegyek eléggé vegyes képet nyújtottak. (Volt két olyan jelölt, akinek mindkét dolgozata azonos érdemjegyet kapott, egy esetben az angolra fordítás eggyel magasabb értékelést kapott mint a magyarra fordítás, egy ennek a fordítottja volt és egy esetben az angolra fordítás érdemjegye kétfélével alacsonyabb volt mint az angolról magyarra fordítás értékelése.)

Természetesen ötször két dolgozat még túl kevés ahhoz, hogy az egyéni képességek eltérő volta mellett egyéb, bizonyítható következtetéseket tudjunk a viszonylag nagy szórásból levonni. Előfordultak egyeztetési hibák, névelő-tévesztések, nem megfelelő szóhasználat, helyesírási hibák, szerkezet nyelvtanilag olyan helytelen használat, amely (nyelvi hibás volta ellenére) az érthetőséget nem zavarta, és végül teljesen hibás szerkezetek is. Összességében a magyarról-angolra fordításokról elmondható, hogy tartalmilag közvetítették az eredeti szöveget, a nyelvi megformálásuk azonban több kívánni valót hagyott maga után, mint az anyanyelvre történő fordítás. Elégtelen, illetve elégséges érdemjegyű dolgozat azonban nem született.

A diploma-fordítások elég tág szakmai területet öleltek fel. A hallgatók által a javasolt szakirodalomból kiválasztott szövegek nehéz szakszövegnek minősülnek, bár természetesen mind nyelvi megfogalmazásukban, mind tartalmukban lehet köztük különbséget felfedezni. (A két szélső eset talán a hajtás elrendezések különböző fajtáit leíró szöveg és egy interjú a sokkristályos gyémántszerszámok alkalmazásáról különféle fatermékek megmunkálásában.) A fordítás elkészítése során a hallgatók természetesen kérhettek konzultációt, de ilyen esetekben többnyire inkább a szaktanszéki diplomaterv konzulens tudott segítséget adni és nem a nyelvtanár. Az elkészült fordításokat a hivatalos bíráló értékelte, aki az Államvizsga Bizottságnak is tagja. A bíráló angolul magas szinten beszélő és író gépészmérnöki végzettségű egyetemi docens, aki a fordítások témájában is járatos. A fordításokról írt részletes bírálatában kifejtette, hogy azok jó benyomást keltő gondos munkák, értékelte tartalmi szöveghűségüket, a magyar megfogalmazás pozitív és negatív stílusirányításait, az alkalmazott szaknyelvi ismereteket. Részletesen felsorolta a hibákat, amelyek rendszerint lexikai, terminológiai tévesztések voltak, és a fordításban jelölte a néhol magyartalan megfogalmazásokat, nehézkes mondat szerkezeteket. Bírálatával és a diploma fordításokra javasolt érdemjegyeivel minden esetben egyetértettem.

Ha a diploma fordításokat összehasonlítjuk az államvizsga angol-magyar fordításaival, inkább egyezéseket, mint különbségeket találunk a megoldások között. Az államvizsgán írt fordítás nehézsége körülbelül megfelelt a sokkal hosszabb és más-más témájú diploma fordítás átlagos nehézségének. Talán a terjedelembeli különbség az oka annak, hogy a bizonytalanabb, gyengébb stílusérzékű fordítójelöltek a diploma fordításban gyengébb teljesítményt nyújtottak, mint a csupán egy oldalas szöveg esetében.)

Tapasztalatainkat összefoglalva elmondhatom, hogy az angol nyelvű gépészmérnök-szakfordító-képzés már az első öt éves ciklusban ért el olyan eredményeket, amelyekre a jövőben építeni lehet. Itt elsősorban a fordítástechnika tantárgy feladatairól, eredményeiről és tapasztalatairól szoltam részben azért, mert ez képezi ezen képzési forma gerincét, részben mivel magam is ezt a tárgyat oktattam, így személyes tapasztalataimat mondhattam el. A jövőre nézve az a következtetés vonható le, hogy a képzés gyakorlati jellegét kell fokozottan előtérbe helyezni, ahogyan ez a valóságban történik is és ugyanakkor a szóbeli készségeket kell erősíteni amellet, hogy a fordítási szintet, különösen az angolra történő fordítást is igyekszünk emelni. A képzés iránt megnyilvánuló érdeklődés talán azt is jelenti majd, hogy igazán felkészült, biztos nyelvi ismeretekkel rendelkező hallgatók jelentkeznek erre az oktatási formára és így szakfordítói ismereteik kialakítására, elmélyítésére és kiszélesítésére tudjuk erőnket fordítani, hogy szakmailag és általánosan művelt, tájékozott, nyelvileg kiválóan felkészült, magyarul szépen író szakfordítókat bocsáthasson ki a Miskolci Egyetem.

A face-to-face szakmai kommunikáció oktatásához

FODORNÉ DR. BALTHAZÁR ENIKŐ

(Külkereskedelmi Főiskola, Budapest)

A gazdasági élet különböző területeire jellemző nyelvhasználat idegen nyelven történő oktatásán belül az egyik legnehezebb feladat a dialogizálási készség kialakítása, az ún. face-to-face szakmai kommunikáció oktatása.

Írott szakmai szövegek – idegen nyelvű levelek, sajtószövegek, a szakma elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó fejtegetések, értekezések stb. – esetében az üzenet közvetítője egy jelrendszer, a nyelv. Ezzel szemben mindenfajta közvetlen emberi kommunikációban, tehát a közvetlen szakmai kommunikációban is, a nyelv az üzenet-közvetítésnek ugyan legfőbb, de nem kizárólagos eszköze. A face-to-face szakmai kommunikáció összetett jelhelyzet, amelyben a „totális szituáció” törvénye érvényesül: „Az, ami »kommunikál«, a beszéd egésze, beleértve nemcsak a ki nem mondott szavakat, hanem az egész atmoszférát is, amelyben a szavakat kimondják és meghallják. Nemcsak ismerni kell a közlemény egészét, hanem összefüggésbe is kell tudni hozni azt a viselkedés, a személyiség, a szituáció, sőt, a környező kultúra struktúrájával.” (Barniund, D. C. 1977)

A szemtől szembeni szakmai kommunikáció, esetünkben a kereskedelmi tárgyalás, oktatása során a nyelvtanulónak tehát nemcsak a szakmára jellemző szakszókincs egy jelentős részét kell elsajátítania. Azt is meg kell tanulnia, hogy a partnernek szánt üzenet kódolásánál valamint a partnertől érkező üzenet dekódolásánál a verbális és a nemverbális támpontok egyaránt figyelembe veendőek. A paranyelvi jelenségek (hangmagasság, hangerő, beszédtempó, hangszín, hangsúly, intonáció), mint a verbális közlés közvetlen tartozékai, valamint a metakommunikációs eszközök (mimika, szemmozgás, gesztikuláció, testtartás stb.), mint a verbális közlés kísérőjelenségei, különböző funkciókat tölthetnek be. Hangsúlyozhatják, szabályozhatják, kiegészíthetik a verbális közleményt, vagy éppenséggel ellentmondhatnak neki, olykor pedig teljes egészében helyettesíthetik. (Megjegyzendő, hogy a nemverbális kódokat a verbális szimbólumokon keresztül értelmezzük, ebben az értelemben tehát csak viszonylag alkotnak önálló jelrendszert.) A paralingvális és a metakommunikációs jelzések dekódolását megnehezíti, hogy nem nemzetközies. Ez jól érzékeltethető egy angol és egy amerikai üzletember tárgyalás közben tapasztalható viselkedésének példáján. (Neményiné Gyimesi Ilona 1990)

angol

- folyamatos szemkontaktus
- mozdulatlan arcizmok
- a megértés jelzése a szemhéj mozgásával, pillantással
- halk artikuláció
- a környezet tapintatos figyelembevétele
- a túl hangos beszéd tapintatlanságként való felfogása
- visszafogott gesztikuláció

amerikai

- folytonosan mozgó tekintet
- élénk mimika
- apró jelzések, mint például a pillantás fölötti átsiklás
- hangos artikuláció
- a környezet figyelmen kívül hagyása
- a halk beszéd titkolózásként való felfogása
- élénk gesztikuláció

Az angolul tárgyaló magyar üzletember tehát csak akkor fog angol vagy amerikai partnerével „egy nyelvet beszélni”, ha tisztában van azzal, hogy különböző kultúrákban a paranyelvi és a metakommunikációs jelzések eltérő jelentéseket tartalmazhatnak. Ezek a jelzések az adott társadalomban a beszélő közösségben intézményesült, a kultúra hagyományaiban gyökerező interakciós szabályok és normák alkotóelemei közé tartoznak.

A face-to-face szakmai kommunikáció oktatásában ezzel összefüggésben további problémát jelent az argumentációs készség kialakítása. Mint ismeretes, a kereskedelmi tárgyalások során az ellentétes érdekeket képviselő tárgyaló felek arra törekcszenek, hogy álláspontjukat, feltételeiket elfogadtassák a partnerrel. A „küzdalem” kimenetele tehát az érvek meggyőző erejétől függ. Ha sikerült partnerünknel elérni, hogy megváltozzon attitűdje, ennek következtében a véleménye, ezáltal észlelése, és ennek eredményeként előzetes elvárásunk szerint reagál üzenetünkre, akkor jól argumentáltunk: a meggyőzést célzó kommunikáció sikeresnek tekinthető. Az egyes érvek hatását a partner verbális megnyilatkozásán kívül egész viselkedése mutatja. Mivel mindenfajta viselkedésnek üzenetértéke van, minden viselkedés kommunikáció. Ha tehát megértjük azt az üzenetet is, amelyet a verbális megnyilatkozás ugyan nem, de a viselkedés közvetít, akkor tárgyalási stratégiánkat szükség esetén menet közben korrigálhatjuk.

A viselkedési jelzések iránti fogékonyság szorosán összefügg még egy problémával, nevezetesen az interakció szerkezeti kérdésével. A kereskedelmi tárgyalás egy két-személyes, problémamegoldást célzó interakció. Ebben az interakcióban vannak optimális interakciós állapotok, amikor valamelyik fél hallgató, míg a másik beszélő. Vannak azonban olyan interakciós állapotok, amelyek kevésbé viszik előre a probléma megoldását. Ilyenek például, amikor akarva-akaratlanul mindkét fél ugyanazt a szerepet szeretné kisajátítani: mindketten beszélnének, vagy mindketten hallgatnának. A szereplők teljesítményének összehangolása nagymértékben függ a beszédváltásra (turn taking) és az ezzel kapcsolatos interakciós állapotváltozásra utaló jelzések ismeretétől és felismerésétől. A társas érintkezésben rendkívül fontos a visszacsatolás, a másik ember észlelésének észlelése. Váltási és visszacsatolási jelzéseket adhatunk nyelvi jelekkel, nyelvi jelekkel és metakommunikációs eszközökkel, vagy csak metakommunikáció útján. Az interakciós váltási és visszacsatolási jelzések iránti fogékonyság hiányában nem alakul ki a társas érintkezésekre általában jellemző öt epizódos szerkezet:

- az üdvözlés
- a viszony kialakítása, a szerepek tisztázása
- a feladat megoldása
- a viszony újraértékelése
- az elválás.

Természetesen nemcsak a szerkezeti diszharmonia vezethet interakciós diszharmonióhoz: a dialógus mint összetett jelhelyzet komplexitásából adódóan az egymással összefüggő jelrendszerek használatában bárhol bekövetkező zavar az információközlés kudarcat eredményezheti. A face-to-face szakmai kommunikációban tapasztalható zavarok okainak, illetve az eredményes közlés paramétereinek feltárásában fontosak (lennének) a videofelvételek segítségével végzett empirikus vizsgálatok. Autentikus üzleti tárgyalásokról készített anyagok alkalmazása az oktatásban lehetővé tenné, hogy a nyelvtanuló számára a szemtől szembeni interakció a maga teljességében tárulkozzon fel. Ezáltal könnyebben lehetne szert tenni egyszerre szakmai kommunikatív kompetenciára, valamint performanciára.

Néhány javaslat az angol nyelv eredményesebb oktatására

T. ELIOT LAURENCE

(Miskolci Egyetem, Dunaiújvárosi Kar)

Mindenekelőtt szeretnék az angol nyelvoktatás módszereiről rövid áttekintést adni.

Századokon keresztül az ún. grammatikai elmélet tartotta magát. Hívói a nyelvet merev szabályok halmazának tekintették. Ezek elsajátítása után a hallgatónak még be kellett tanulnia egy kétnyelvű szöszedetet is, hogy bármiféle szükség szerinti mondatot „játszi könnyedséggel” megszerkeszthesse. A módszer siralmas módon hatástalannak bizonyult.

Megreformálására az elmúlt évtizedek során több próbálkozás történt. Közülük a direkt módszert szeretném kiemelni. Ez kizárta a hallgató anyanyelvét az oktatásból. Nagyon fontos volt az ún. fonetikai módszer is. Eszerint az írás és olvasás tanítását beszéd tudásnak kellett megelőznie. Az üzletszerű nyelvoktatásban ez a két vonal vált a legnépszerűbbé és bár mindkettő jelentős haladást képviselt a nagy elvárásoknak mégsem felelt meg. Segített a hallgatónak abban, hogy a beszélt nyelvet jobban megértse, de a beszéd maga, rendkívül nehéz maradt. A sikertelenség oka szerintem abban lehet, hogy mindegyik a strukturális és formai elemekre helyezte a hangsúlyt, a természetes kommunikatív aspektust szinte teljes egészében mellőzve.

A nyelvtanításban az első igazi, ám tiszavirág életű siker az amerikaiak érték el a második világháború során. Ez a tanítási módszer US Army Program néven vált ismertté. A hallgatónak sokszor egzotikus, de katonai fontosságú nyelvet kellett elsajátítania rövid idő alatt.

A US Army Program legfőbb ismérvei a következők voltak:

1. viszonylag kis létszámú osztályok,
2. magas óraszám,
3. a fonetikai, nyelvtani és társalgási gyakorlatok kombinációja
4. anyanyelvű tanárok részvétele.

Az átütő sikeren fellelkesülve a módszert a közép- és felsőoktatási intézményekben is bevezették. Sajnos a siker nem folytatódott.

Ismét elfeledkeztek a leglényegesebb dologról: a katonai program esetében az anyanyelvű tanárok a hallgatókat katonai táborokban, azaz zárt közösségekben oktatták, ahol az oktatók és hallgatók között kialakult emberi viszony a nyelvtanulás kommunikatív jellegét mintegy felfokozta. Az egyetemi, illetőleg kommersz nyelvoktatásban ezzel szemben az US Army Program formális elemeit emelték ki. Az anyanyelvi szinten beszélő tanár standard gyakorlatok „drillmesterévé” vált, akit sokszor egyszerűen magnókézzéval helyettesítenek. A valódi kommunikáció helyét a felnőtt hallgató szemszögéből nézve sokszor értelmetlen „kommunikatív játékok” foglalták el.

Bár a US Army Program előnyös vonásai és későbbi felületes alkalmazása során elkövetett hibák eléggé nyilvánvalóak, megvalósítása mégsem könnyű.

Kezdjük talán a magas órászámmal, illetőleg a natív teacher és a hallgatóság között kialakult „face-to-face”, kommunikatív kapcsolattal. Az eredeti tanítási környezetben (a laktanyákban) a katonák az anyanyelvi szinten beszélő tanárokkal a szó szó-

ros értelmében össze voltak zárva. Ez total immersiót jelent, amely rendkívül költséges és a felnőtt hallgató magán, illetve családi életébe nemegyszer elfogadhatatlan beavatkozást jelent.

Ez az oktatási miliő idegennyelvű gimnáziumokban szokott többnyire előfordulni, és ott általában sikeres is. Például a Bécsi American High School-ban az angolajkú fiatalokkal együtt-tanuló osztrák hallgatók is kiválóan, nemegyszer anyanyelvi szinten sajátítják el az angol nyelvet. Bár egy 14 éves könnyebben megtanulja a helyes kiejtést mint egy 24 vagy 34 éves, de hasonló körülmények között az utóbbiak is rendkívül szép eredményt érhetnek el. Erre van saját tapasztalatom is.

1974 és 78 között a traiskircheni menekülttáborban és a Bécsi Akademische Gymnasiumban tanítottam, mindkét helyen menekülteket. Jelentős százalékuk értelmiségi volt és többnyire Amerikába készültek. A rendkívül motivált társaságot könnyű volt rávennem arra, hogy egymás tanfolyamait végigüljék. Így az átlag hallgató heti 18–20 órán át tanulta tanár segítségével a nyelvet és általában félétet töltött Ausztriában.

A sok nyelvű osztályban hál' istennek nem lehetett elvárni az instruktortól, hogy oktatási médiumként bárki anyanyelvét is használja. Igaz ugyan, hogy osztrák kollégáim többnyire német nyelven igyekeztek megértetni az angol szavakat és a nyelvtant a kelet-európaiakkal. A megkérdezett hallgatók szerint az órák 80 %-a kb. németezéssel telt el. (Ez 20–30 %-kal több, mint amit Magyarországon a hallgató anyanyelvének a használatával el szokás tölteni és valószínűleg azzal magyarázható, hogy az ESL hallgatónak a némettel is alapos nehézségei voltak.)

A két nyelvű oktatás nem volt hiábavaló: nagy többségük elég jól tudott németül, mire kézbe kapta kivándorlási papírjait. Jó magam mimikával, képekkel, tárgyakkal, a kontextus segítségével igyekeztem megértetni az új szavakat a bábéli társasággal, a nyelvtant pedig pattern practice-szel és anyanyelvi magyarázatást nem igénylő táblázatokkal próbáltam világossá tenni. Az órák első harmada strukturált lecke anyaggal, a második a hallgatók megértési szintjének megfelelő anekdotákkal és utolsó harmada kötetlen csevegéssel telt. Ez utóbbit „Life in America” címszó alatt foglalhatnánk elejétől végéig össze. Pl. valódi rezüméket és kérvényeket írtunk, amelyeket el is küldtünk az Egyesült Államokba. Számos hallgató kapott egyetemi felvételi ígéretet, ösztöndíjat, posztgraduális felowshipot, sőt komoly állást is. Egyszerűen a tanfolyam a hallgatókról, illetve a hallgatóknak szólt és 6 hónap alatt a heti 18–20 órások meg is tanultak angolul beszélni és írni.

Magyarországon, amikor a választott nyelv nem fő szak, a szemeszterenkénti óraszám szerintem túlzottan alacsony szokott lenni. (45–50 óra) A szerény óraszám arra is alig elegendő, hogy a lektor a hallgatóval a tankönyv aznapra eső programanyagán lihegtető tempóban átrobogjon. (Nem-nyelvszakosokat a választott nyelvre legalább 100 szemeszter órában kéne tanítani!) Hol van hát itt mód arra, hogy az angol nyelvű oktató személyes kérdéseket tegyen fel és az élő kommunikáció eszközévé varázsolja a gyakorlatok repetatív drillanyagát?

Ám mégis a lehetőségekhez mérten a tananyagot valahogy személyessé kell tennünk ahhoz, hogy a vizsgákra begyakorolt szókincs hamar feledésbe ne merüljön és persze, hogy a hallgató elsajátíthassa az idegennyelv kreatív használatát. (A gimnazista fiatalok szülei például még ma is többnyire azt kifogásolják, hogy a gyerekek nem tanulnak meg beszélni és nem értik meg a beszélt nyelvet.) Ezért megkíséreltünk egy

olyan tanítási módszert kidolgozni, amely a jelenlegi hátrányos körülmények ellenére is lehetővé teszi egy praktikusabb nyelvismeret megszerzését.

Tizenkét éve, hogy párban tanítunk. A team-teaching nem a mi ötletünk, csak alkalmazási módjába vittünk bele valami egyénit. Az egyikünk az ún. „discussion leader” a másikunk a „recorder”. Az utóbbi a természetes társalgásra jellemző spontán megjegyzéseket rögzíti. Leírja az új kifejezéseket és egyszerű ismert szavakkal, illetve angol szinonimákkal megmagyarázza azokat. A nyelvtani és fonetikai hibákat feljegyzi, hogy valós gyakorlatokat dolgozzon ki rá. A hallgató valóban azt gyakorolja, amit nem tud. A módszer céltudatosabbá teszi az oktatást és általa a spontán kommunikáció mintegy struktúrát kap. Az így létrejövő anyagot az óra végén gyorsmásoljuk és a hallgatónak átadjuk. A társalgási anyag érdekesebb részeit időről-időre magnószalagra vesszük és a hallgató rendelkezésére bocsátjuk. A team-teching itt leírt módja a kommunikatív stílusú oktatásnak tapasztalatunk és legjobb meggyőződésünk szerint határozott előnyére szolgál.

Említettem, mily fontos az, hogy az anyagot érdekessé, élményszerűvé tegyük és hangulati elemeket vigyünk bele.

Magasszintű felsőfokú csoportokat viszonylag könnyű, izgalmas és figyelmet lebilincselő módon tanítani, de kezdő és középfokú csoportokat már körülményesebb.

Felnőtt ESL hallgatók az elemi angol olvasmányokat általában unalmasnak találják. Tartalmuk nem köti le őket. Ezért kezdő és középfokon a tananyagot anekdotákkal toldjuk meg. Ezek egy része eredeti, másrészt magam is hallottam.

Szinte minden anekdota párbeszédes, mondhatnám azt is, hogy „mini dráma”. Szerepekre osztható és előadható. Az előadás átélést igényel. A csattanó megnevetet. Egyszerűen érzelmileg hat a hallgatóra. Az érzelmi aláfestés, a hangulati elemek kiválóan segítik a hallgatót az alapszókinccs tartós rögzítésében. Az anekdotát először előadjuk, majd kórusgyakorlat következik. Azután a hallgatók adják elő.

Az írott anyagot természetesen az óra végén kiosztjuk. Ez lehetővé teszi azt, hogy a hallgató az új kifejezéseket begyakorolja anélkül, hogy saját írásos – fonetikus – magyaros kiejtését mindjárt az elején a szavakba beleerőszakolná. Annak az előnye, hogy az írott anyagot egy-két óráig, az összejövétel végéig legalább, visszatartsuk számunkra világos, bár hosszabb ideig visszatartani nem látjuk értelmét.

Mivel mi kötelezőnek tartjuk, hogy a hallgató aktív nyelvismeretre tegyen szert és az élő beszédet, legalábbis mindennapi szinten megértse, a fonetika tanítására rendkívül nagy súlyt fektetünk. Az angol beszédhangok gyakorlására összejöveteleinként legalább 10–15 percet szentelünk. Tizenöt–húszt összejövétel elegendő arra, hogy a hallgató az angol hangokat megtanulja megkülönböztetni. Ez nagyon lényeges, mivel az agynak épp úgy, mint egy voice-activated mikroprocesszornak tiszta hangmintákra van szüksége ahhoz, hogy az élő beszédet megértse.

Ha a hallgató túlzottan a kontextusra van utalva, hogy a hallott szavakat felismerje, illetve megkülönböztesse, az information overload rövid idő után blokkolja a megértési folyamatot.

Bár ismételtem, tizenöt–húszt összejövétel elegendő arra, hogy a hallgató az angol fonémákat felismerje és fonetikai teszteken ennyi idő után már 90–100 %-os eredményeket érjen el, saját kiejtésbeni hibáit még nem föltétlenül veszi észre.

Az angol beszédhangok felismerésénél sokszorta nehezebb feladat azok helyes kiejtésének az elsajátítása. Ezt szeretném itt egy kissé világosabbá tenni, illetve bizonyítani.

A neurológusok ezidáig úgy vélték, hogy mielőtt az írott szót kimondanánk annak a vizuális kortexből el kell jutnia egy ún. dekódoló areálba, ahonnan a frontális lebenybe kerül, amely hogy úgymondjam: „kiejti”. Tehát mielőtt az írott szót kimondanánk, a vizuális kódnak audiális kóddá kell válnia. Ezzel szemben a St Louisi Washington Egyetemen dolgozó Marcus Raichelle kutatási eredményei szerint, amikor meglátunk egy írott szót, az nem halad át az agy audiális részén, és amikor az ember beszél az audiális areál inaktív marad. Egyszerűen a saját hangunkra, beszédünkre nem úgy figyelünk, mint a másokéra. Tovább fűzve a gondolatot, az ember nem hallja előre mintegy „belülről”, valami belső monológként, amit ki akar mondani. Ráadásul az utólagos kontroll is igen tökéletlen, mivel az ember a saját hangját jórészt csontvezetés (bone conduction) révén hallja. Rontja a helyzetet az is, hogy saját hangunkra nem is nagyon szoktunk figyelni, mivel ahhoz, hogy az írott kifejezést, vagy éppen saját mondanivalónkat, megértsük erre nincs is szükség. A problémát két anekdotával tudnám még jobban megvilágítani. Az egyik szomszédom két éves kislányával „enyelegtem”. A csöppség azonban rámpirított: *„Mit cejpice? Becélj nojmájisan! Ne mond act nekem, hogy szejetjek, hanem actat mondjad, hogy szejetjek”*.

Egy osztrák kolléganőm éppen a zöngés „th”-t gyakoroltatta. Háromszor is megismételte a gyerekek előtt, aki mindhárom alkalommal hibátlanul utánozta a tanárnőjét. A tanárnő végül is türelmét vesztve így szólt: *„Mr. Laurence ezeknek az osztrák gyerekeknek botfűlűk van.”* Vagyis mindkettő észrevette a másik hibáját, miközben a sajátját egyikük sem hallotta meg.

A probléma megoldására újítottam be a *retrofont*. A retrofon egy passzív hangvisszaverőből és egy sztereó headphone-ból áll. A készülék alkalmas arra, hogy a hallgatóban tudatosítsa saját kiejtését. Egyszerűen ugyanúgy hallja a saját beszédét, mint a másokét. Egyéni, tanár nélküli és órákon történő gyakorlatok alkalmával egyaránt hasznos és véleményünk szerint jelentősen megkönnyíti a felnőtt hallgatók kiejtésihibáinak az eddiginél sikeresebb korrigálását. Már 1–2 hónap múlva kipróbálásra elegendő számban tudjuk készíttetni és nagyon örülnénk, ha akadnának vállalkozó szellemű kollegák, az egyszerű oktatási segédeszköz hatékonyságának kipróbálására.

Learner Diaries: Possibilities and Pitfalls

SUSAN BÁLINT

(Secondary Vocational School for Adults, Debrecen)

As a motto of my short paper I have chosen a thought formulated by R. Bowers in 1980. It is the following: "If we accept that a student will learn best what he wants to learn, less well what he only needs to learn, less well still what he neither wants nor needs to learn, it is clearly important to leave room in a learning programme for the learner's own wishes regarding both goals and processes."

In this context let me tell you that I have taught English language for advanced level students at the Secondary Vocational School for Adults in the field of Economy in Debrecen for two years. At the end of their studies my students, who are going to become foreign language clerks or correspondents in the field of foreign trade, sit for a medium level or high level vocational state language examination. Accordingly, their

knowledge of the English language must be fluent and accurate at the same time so that they can pass the stipulated state language examination.

At the same time allow me please, to tell you that last summer I participated at a summer school entitled Teaching English for Specific Purposes organized by The British Council in Plymouth.

In September of the following academic year I started my teaching experiment regarding learner diaries. I worked with two groups of learners, all on a General English course. They were asked to complete two A4 pages daily for seven to ten days, and they were given prompts for topics such as "in-class activities" "out-of-class activities", "my problems" and "what I have learnt". My aim was to provide factual input for two purposes: for counselling the learners on their study and language use habits, and for research purposes.

Uses

The largest group of possible diary uses appear to be the pedagogical ones, most of which involve establishing effective channels of communication between teacher and learner as an input to later face-to-face interaction with some kind of "counselling" orientation. These uses can be subdivided as follows:

- a. to identify and attempt to allay debilitating anxiety;
- b. to offer advice on specific learning difficulties;
- c. to provide a basis for counselling in individualised study techniques;
- d. to provide a basis for formative feedback on independent project work;
- e. to encourage learners to assess their own performance in specific linguistic areas and self-prescribe remedial action;
- f. to encourage similar self-analysis and action in relation to target language behaviour, especially in out-of-class activities /e.g. maximising native-speaker contact/.

Next I consider the use of diaries for evaluation purposes.

This can obviously include:

- g. short-term /corrective/ adjustments to material and/or methods.

And finally an even more open-minded list of "research" uses, of which I list four touched upon on my own project:

- h. to discover what language learners do, especially outside class;
- i. to find out about their feelings, especially learning-related anxiety
- j. to find out what they remember of their class, and how they conceptualise and categorise teaching/learning events and topics;
- k. to explore how h., i. and j. relate to success in learning.

Checklist for diary design/use

Any team of teachers/researchers planning a diary study should agree on their answers to basic questions about approach and objectives before undertaking this work. Use of a checklist is recommended for this purpose. One such checklist is given below – improvements, either general or for specific context of use, will no doubt be easily found.

/I/ Instructions

What information does the teacher wish to elicit?

/II/ Confidentiality

To whom will this information be subsequently available?

/III/ Subsequent guidance

- a. How much feedback is to be given? What form will this feedback take?
- b. To what extent does the teacher/researcher wish to influence the students' approach to the diaries?

/IV/ A compulsory or optional activity?

To what extent are the learner diaries an integral part of coursework?

/V/ Uses/exploitation of diary

- a. Is it reasonable or ethical to use learner diaries for teacher or student evaluation?
- b. To whom should the diaries be made available and what possible uses or misuses may arise there from?
- c. If the teacher reads the diary only on the request of the diarist, how can diary-keeping be justified as a useful language-learning exercise and how may the exercise be subsequently exploited if at all?

Conclusion

Diary studies can be immensely useful for pedagogical purposes, for course evaluation and for basic research. Even my own study, which was in many ways badly thought out and executed, yielded clear benefits in all three areas, and, most important, was considered worthwhile and even enjoyable to varying extents by most of those who participated. Nonetheless, I am far more cautious about diaries now than when I started the project. "Ordinary" FL students cannot be expected to show the same enthusiasm for diaries unless there is "something in it for them". This means careful planning, for without such planning the result will be, from the research/evaluation perspective, no usable data, and, from the pedagogical perspective, disruption and disappointment.

KÉTTANNYELVŰ OKTATÁS

Egynyelvű vagy kétnyelvű a kéttannyelvű gimnázium?

VÁMOS ÁGNES
(OKI, Budapest)

A címben feltett kérdés persze költői: a kéttannyelvű gimnáziumokban természetesen két tanítási nyelv van jelen. Ugyanakkor azt is be kell vallani, hogy a kérdés ügyetlen is, hiszen ha általánosságban beszélünk kétnyelvű iskoláztatásról, akkor csak igen felületesen „karcolhatjuk” meg e területet, ha pedig elmélyedni kívánunk benne, akkor a tanítási-tanulási típusok olyan gazdag szövevényével találjuk magunkat szemben, amelynek kifejtése önmagában is meghaladja e kereteket.

Mégis azt kell mondanunk, hogy kétnyelvű iskolák vizsgálatához nem lehet úgy közelíteni, hogy ne különítsük el a lehető legélesebben az alaptípusokat, nevezetesen ahol a különböző tanórák más-más nyelven, ill. ahol egy tanóra két nyelven folyik.

Különös aktualitást ad e gondolatoknak a hazai kétnyelvű képzésben az 1992. év, hiszen ekkor érettségizik, ill. jelentkezik továbbtanulásra (és felvételizik!) először ezen iskolák háború utáni történetének legnagyobb hullámában induló korosztály. A tanulmányi célként kitűzött magas szintű idegennyelv-tudás bizonyítékát a tanulók maguk is, szüleik, nevelőik, külső szakemberek folyamatosan megmérhették, minősíthették, így e téren elért eredményeikben nemigen vannak kétségeik.

Bizonytalanság érződött azonban az idegen nyelven tanult tantárgyakat illetően, hiszen korábbi tapasztalat országos, külső kontroll, mérés hiányában minden tantestület – jó esetben – csak önmagához tudott viszonyítani. Megfelelően alkalmazza-e a tanulás eszközeiként az egyes tannyelveket és kellő tudást érhetnek-e a növendékek, ha idegen nyelvet tanulnak?

Hisz a kétnyelvű gimnáziumi tanárok mintegy 15 féle módon használják a tanítás két nyelvét, az ún. idegen nyelvű tantárgyak esetében. Nem közömbös így annak vizsgálata, hogy milyen eredményességgel dolgoztak, továbbá, hogy az egyes módszerek milyen hatást gyakorolnak?

Az 1990–91. tanévi III. évfolyamos kétnyelvű gimnazisták teljes alapsokaságára kiterjedő vizsgálatot végeztünk az ún. idegen nyelvű matematika, fizika, biológia és történelem tantárgyakban. A vizsgált 22 magyar–idegen nyelvű osztályai mellett – megadott szempontok szerint – kiválasztott párhuzamos, magyar tannyelvű csoportok alkották a kontrollt.

A vizsgálat a következő hipotézisre épült: a kétnyelvű, ill. az egynyelvű gimnáziumi tanulók magyar nyelvű mérésen azonos nyelvi eséllyel vesznek részt, teljesítményük ilyen értelemben tehát nem nyelvfüggetlen.

A módszerek tekintetében számolni kellett azzal az alternatívával, amely a tanulmányok és a mérés megegyező, vagy eltérő nyelvére, továbbá a tudásszintmérés és teljesítménymérés lehetőségére vonatkozott. A hipotézisnek megfelelően a magyar nyelvű mérés, valamint a tényleges tanulmányokat nem vizsgáló, hanem a magyar alaptantervi követelményekre épülő mérőeszköz kidolgozása mellett döntöttünk. A teljesítménymérés műfajához hű eljárások alkalmazása mellett az értékelésnél speciális, csak a kétnyelvű tanulmányokra jellemző szempontokat is mérlegelni kellett, ezért a tantárgyi mérőlapok mellé a nyelvhasználatra irányuló ún. Háttérkérdőívet csatoltunk.

A feldolgozott adatok eredményét előrebecsátva a hipotézis igazolódni látszik. Egyetlen tantárgyban sem volt a két csoport átlagteljesítménye között szignifikáns eltérés.

Mindazonáltal éppen a Nyelvi háttérvizsgálat mutatott rá olyan jelenségekre, amelyek a szórásban figyelemreméltóak és amelyek a kéttannyelvűséggel több-kevesebb valószínűséggel kapcsolatba hozhatók.

A kétnyelvű csoport mintájában különböző szempontok szerinti szűrést végeztünk. Elkülönítettük – a korábbi tanévek idegen nyelvűsége után – a vizsgálat évében már magyarul, ill. még mindig idegen nyelven tanulók, ez utóbbi csoporton belül a különböző arányú nyelvhasználattal haladók, a hazai és a külföldi tanárok növendékeinek csoportját. Vizsgálatot végeztünk arra vonatkozóan, hogy a tanulók melyik nyelven szeretnek (jobban) tanulni, ill. vizsgázni, melyik nyelv használata esetén milyen nehézségekkel találták magukat szemben. Az egyes szempontok szerint szűrt listát a tantárgyi összteljesítményekkel és altesztekkel vetettük össze.

Összességében megállapíthattuk, hogy gyengébb teljesítményt azok értek el, akik a szorgalmi időben 100%-os idegennyelvűséggel tanultak. Feltételezhető, hogy a csoport tagjai az adott tantárgyi tartós egynyelvűség (idegen nyelvűség) után valóban ún. kommunikációs problémákkal küszködtek, amikor váratlanul és szűk időkeretben magyar nyelvű fogalmakkal, kifejezésekkel problémákkal kell dolgozniuk. Nem zárható ki azonban az sem teljes biztonsággal, hogy a növendékek átlag alatti teljesítménye a magyar tantervi követelményekkel való aszinkronitásból fakad, hiszen e csoport tagjai zömében külföldi tanárok növendékei voltak, ráadásul többségük e tantárgyból a fakultatív órakeretből kiválasztott magyar nyelvű többletfoglalkozásokra nem járt.

A tanulók másik szélsőséges csoportjába azok tartoznak, akik – saját állításuk szerint – idegen nyelven nem tudnak dolgozni. Ha azonban a tanuló három tanévnyi „idegen nyelven” tanulás után nem vállalkozik idegen nyelvű munkára, akkor abból a tantárgyból a tanórák ténylegesen nem voltak idegen nyelvűek, tehát az iskola az adott tantárgyból nem teljesítette vállalt nyelvi feladatát. E két szélsőséges csoport a tanulók csekély, de nem elhanyagolható (nyelvtől függően 10–20%) százalékát alkotja. A nyelvi és tantárgyi okok finom elkülönítése, a nyelvi dózis, a nyelvhasználat különböző funkcióinak feltárása, a tanterv nyelvi és szaktárgyi összetevőinek kimunkálása stb. a jövő feladata.

A kéttannyelvű iskolák tanárai és tanulói szempontjából ma alapvetően az a fontos, hogy a növendékek túlnyomó többsége a magyar nyelvű vizsgálattal kapcsolatos nyelvi problémát nem jelzett. Zömében ők voltak a 71–90%-os idegen nyelvűség mellett funkcionális tannyelvűváltással dolgozó, Magyarországon diplomázott, magyar anyanyelvű tanárok növendékei. Tantárgyi teljesítményüket nem tartották nyelvfüggőnek. Állításuk szerint mind magyarul, mind idegen nyelven szívesen tanulnak, e nyelveken bármikor készek vizsgázni. E csoport teljesítménye az átlagot meghaladta.

E vizsgálat eredményének azonban nemcsak ezt tekintjük, hanem azokat a felismeréseket is, amelyek a folyamat és kimenetszabályozáshoz, az iskolarendszerbeli illeszkedés áttekintéséhez járulhatnak hozzá, nemkülönben a kétnyelvű intézmények (ön) vizsgálatához, e képzés folyamatainak további kutatásához, vele a vizsgálati módszerek finomodásához. Ezek annál inkább fontosak, mert a kéttannyelvűséggel kapcsolatos egyes feladatok tovább élnek, mások újként jelentkeznek.

Ez a vizsgálat sem tűzhet ki célul, és így nem is tudta egy akt módon megragadni azokat az értékeket, amelyek létezése most mégis megerősített hipotézissé vált, azokat, amelyek a mai iskolarendszerben speciálisan a kétnyelvű tanulmányok által és lényegi céljaként tételeződnek, azt az elérhető többletet, amelyet az intézményes képzés csak az itt érettségizőknek kínál: a nemcsak egy, hanem két nyelven konvertálható tudást.

The Hungarian Dual Language School Fears And Reality

GEOFFREY GIBSON

(Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola)

INTRODUCTION

This paper will look at the bilingual/dual language schools in Hungary and will attempt to examine their operation in the light of research that I have recently completed for a Masters thesis. The research addressed two key areas of the project: How far the schools are meeting the perceived aspirations of the participants, the teachers and the students, and, how successful the project has been in its aim to train students in a second language at no detriment to their ability to understand other subjects.

Unfortunately, there will not be enough time to go into a detailed explanation of the nature and conduct of the experiments. Instead I will attempt to concentrate on the principal characteristics of the results which I feel allows me to draw some tentative conclusions as to the effectiveness of the project to date.

I will begin by describing the source of my data and will go on to interpret it according to the two points I mentioned earlier: the perceptions of the participants and the overall effectiveness of the scheme in present day Hungary.

THE RESEARCH

After consultations with teachers in the schools themselves it was decided that a questionnaire aimed at the students and one aimed at the teachers was the best way of gathering a broad spectrum of opinion about how the project was working in practice.

i) The Student Questionnaire

The student questionnaire was divided into three main sections. The first part concentrated on the background of the students (how long s/he had studied English, whether they started at Primary school, and plans for the future). The second part looked at the classwork of the students in greater detail and asked questions relating to the kind of materials used in class and the amount of use of the native language in, and

out of, class. The final section dealt with any suggestions the students might have towards improving the course.

From the outset, an attempt was made to keep the student questionnaire as simple and as clear as possible. As a result the majority of the questions asked the students to fill in boxes. Whilst this approach obviously has its shortcomings, not least in influencing the kind of response that a student might make, it was felt that enough opportunity was given at the end for students to express their personal opinions and that, by designing the questionnaire in this way, the obtaining of clear and decisive results would be better facilitated. The low number of wasted copies returned suggests that such an approach paid dividends whatever the misgivings that might have existed at the beginning.

ii) The Teacher's Questionnaire

For the teachers questionnaire a slightly more flexible approach was adopted. That is to say there were more opportunities for the teachers to express their own opinion or record their own comments. However, for some questions, a similar format to the students questionnaire was retained in order to ease the collection and analysis of data.

The questionnaire was divided into four sections. The first looked at the background of the teacher (what subject s/he teaches and his/her linguistic ability). The second section examined the work of the teacher in the classroom, looking at the kind of materials used, the use of translation, the ability of the students to understand the textbooks and the amount of time devoted to different language skills in the lesson. The last two sections dealt with, respectively, the perceived attitude of the students, and the teachers' evaluation of the project so far.

iii) Method of Distribution

The questionnaires were distributed to the two schools where the project had reached the fourth year of operation: namely Sárospatak and Budapest. It was decided not to include Balatonalmádi because of the distance involved in getting to see the school and also because the school had started a year later than the other two and so did not yet possess a third year. Students from the third year in both Sárospatak and Budapest were invited to complete the questionnaire along with teachers involved in the bilingual education programme. In the end about ten teachers in all (5 from each school) and thirty students (12 from Sárospatak and 19 from Budapest) completed the questionnaires. The unequal number of students from Budapest and Sárospatak completing the questionnaire can be explained by the fact that two groups completed it in Budapest whereas in Sárospatak only one did. Where possible percentages were calculated to enable valid comparisons between the two groups.

iv) The results and their interpretation

In general, the results of the questionnaire are remarkable for the consistency they show in the attitude of students and teachers from different parts of the country and from different schools. Whilst there is no doubt that the responses of students and teachers in Budapest were of a generally more positive nature than those of Sárospatak the differences were less than expected given the experiences of the two schools. The students in Sárospatak seemed to have less confidence in the success of the project than their counterparts in Budapest: a fact reflected in the number of them taking the

external National English exam (100 % in Sárospatak against 54 % in Budapest). Similarly, they were more willing to criticize the nature of the course and the inadequacies of teachers. 58 % of responses from Sárospatak students contained the remark that foreign subject teachers were not suitable for teaching the Hungarian syllabus and that they were falling behind their schoolmates in the standard school. In fact this was also a problem raised frequently by the Budapest students. 16 % of answers received criticized this aspect of the teaching in the Bilingual school. However, in their case they put it more down to the difficulty of using translated texts with insufficient knowledge of proper terminology than of ill-prepared teachers. Both of these viewpoints seem to reflect the disarray surrounding the course syllabus and projected examinations that has arisen as the students approach their final year and their application to university. The teachers are very conscious of this and this undoubtedly is placing a great deal of strain on both them and the students as they are unable to approach their work with any degree of confidence that they are following the most productive course.

This problem is compounded by the fact that, in the absence of any firm guidelines on the nature of the examinations for each of the subjects the students are studying in a second language (L2), the teachers are forced to rely on translated Hungarian text books for the content of their courses. Both students and teachers complained about the standard of English in these translations which often prove difficult for native speakers to understand, let alone students.

Undoubtedly the problem over textbooks and the confusion over what is expected from students in the final examination has contributed to a general loss of confidence on the part of a large number of students reflected in the critical nature of the replies when asked to offer suggestions for improvements. This might also be the reason for the relatively high use of Hungarian in class. 61 % of students confessed to using Hungarian in class on a regular basis. Interestingly, most of the subject teachers (50 %) admitted to using translation sometimes in class to get over a point. This aspect of classroom activity assumes more significance when one considers the findings of Legarreta (1977) who observes that the balance and use of L1 and L2 matched that of the teachers use in 4 out of the 5 classrooms he observed. Similarly the dangers in increasing the use of the dominant language by the teacher could result in a similar shift in the learners preference for language use (Bruck and Schultz, 1979). The fact that students, too, complained of a lack of opportunity to speak English after Year O would appear to bear out these findings.

Unfortunately, the suggestion is that however good the teachers are at English (80 % stated that they were good or fluent speakers of English) they don't yet have the confidence either in their own ability to explain in English, or in the students' ability to understand, the technical terms needed for getting across the concepts associated with each discipline.

What was surprising in this context was the response to the question asking what kind of skills the teachers most felt the students needed. In view of the use of translation in the lesson and the students fear that they are slipping behind their counterparts one would have expected them to have placed the receptive skills of *Reading* and *Listening* higher in importance than they did. In fact rather than these the productive skills of *Writing*, and particularly *Speaking*, were overwhelmingly considered the most important.

Since Speaking and Writing were considered very important by the students one would have expected that, in answer to the question as to how much time each teacher devoted to the skills in the lesson, an equal amount of time would have been devoted to each of the two skills. In fact Writing was only allocated a fraction of the time devoted to the other skills. Whilst it is true that Speaking was given a relatively high priority among the teachers, the students still complained that after the "0" year they did not receive nearly enough opportunity to speak in class. This was a frequent criticism expressed by students in the free section where they were asked to offer suggestions for improvements. As mentioned above, it would seem probable that the insecurity the students felt towards their speaking ability had a lot to do with what they felt the examinations would consist of. Since nearly all of them (90 %) were looking to continue their education at University the importance of being able to perform orally in front of a group of teachers, be they school or university, is of obvious relevance. Indeed, the points regarding the exams is of great importance here, since the students appeared to be developing the perception that they were learning English at the expense of their knowledge of other subjects and not as a complement to it. The particular concern of both teachers and students at this possible shortcoming was the reason for examining in closer detail whether such concerns were justified or not and resulted in the comparative study of students studying Biology in English and Hungarian described below.

The questions over the exams and the exact nature of the syllabus which the students are supposed to follow would appear to be turning into the real "Achilles heel" of the project.

Because of this I decided to examine in a little more detail whether such fears have any basis in reality or whether they are simply born out of the insecurity of a new approach. To do this I selected one of the schools, Sárospatak, and looked at the performance of the dual-language students in a third subject – Biology – to see if I could detect any grounding for the perceived pessimism regarding their performance in other subjects vis-a-vis students who are studying them in their native tongue. The reasons for selecting Sárospatak rather than Budapest were twofold. Firstly, the most vibrant criticism of this aspect of bilingual education had come from this school and so indicated a possible basis in reality. Secondly, contacts already established at the school through earlier visits demonstrated the willingness, on the part of both the school and the teachers, to take part in just such an experiment. Since the research depended to a large extent on the cooperation of the local teacher this willingness was considered very important, and in turn played a large part in the decision to choose Biology as the particular subject under examination.

As far as this was concerned the Biology teacher in Sárospatak was himself very concerned about the possible negative effects that learning his subject in a foreign language was having on his students and was hence very keen to get some objective results which would either confirm or reject his suspicions. Fortunately, Biology as a subject seemed to possess just the right proportion of technical vocabulary to general that would enable some firm conclusions to be reached as to the difficulties students might be experiencing by learning it in a foreign language.

Similarly, the degree of language content in each lesson was surmised to be relatively high and so would serve as a better indicator of whether the students' linguistic abilities in the L2 were hindering their comprehension of the subject matter.

In order to get as comprehensive a picture of the students' difficulties as possible it was decided to test them in two separate ways. On the one hand a cloze test would be given to the bilingual stream who were studying Biology in English. This would provide an indication of the readability levels of the sort of language the students would be expected to deal with throughout their course. On the other hand, a Biology content test – devised jointly by the author and the Biology teacher – would be given to a control group of students who were studying Biology in their first language (L1), and to the bilingual stream who were studying the subject in an L2. It was fortunate here that, owing to a shortage of qualified teachers and the vagueness surrounding the Government's policy towards bilingual schools and the syllabus expected of them, a group of students who were in fact within the bilingual stream in other subjects, had decided to switch to their L1 for the learning of Biology. In this way it was possible to preserve, as far as possible, a balance in terms of academic abilities between the two populations: research and control.

In addition, a cloze test was given to the test population in a further effort to ensure the validity of the results obtained from the earlier test.

In the main part of the research, two tests in all were given to each set of students: one test in English and one in Hungarian. Efforts were made to offer as wide a variety as possible in the types of questions provided so that some comparison of the abilities of students in the different areas of the test (from multiple choice to essay) would be feasible. This enabled, the difference in ability between the students' productive skills, writing, and their receptive skills, reading, to be measured and some conclusions to be drawn about their ability not only to comprehend the subject matter, but also to produce satisfactory language in answer to questions about it. In the Hungarian test given to Bilingual students studying in English, it also facilitated some assessment of the capacity of students to transfer information across language barriers and produce satisfactory answers in a language other than that the one are familiar with for answering such questions.

The decision to investigate as well the students not studying Biology in an L2 an L2 was taken so that it would be possible to gauge whether the ability of students to comprehend subject matter in a foreign language was a direct result of learning in that language or whether it was a simple process of transferring the knowledge gained through the medium of another. Hence a comparison of the results between the Hungarian control group taking the test in English and the research group taking the test in Hungarian would show how far the ability of students to answer questions in a foreign language was dependent on a result of learning in that language and how far it was duplicated by students simply translating the knowledge gained in Hungarian into English.

At this point a few words of caution should be extended about the degree to which the results obtained might be said to represent an wholly accurate reflection of the situation. Although every effort was made to keep the individual tests – the Hungarian and the English – as similar in intellectual demands as possible there is no denying the fact that any difference, however slight, make it difficult to make foolproof generalizations about the results. Likewise even though the classes chosen were as close as you could come, given the circumstances in the school, to a homogeneous test population there is no doubt that some differences existed between the groups. Of perhaps particular significance is simply that one group had decided to

opt out of the bilingual Biology classes altogether while the other one had not. One could surmise here that their confidence in continuing to learn Biology in an L2 when offered an alternative, is a reflection not just of their linguistic ability but also of their ability in Biology itself. In fact it would not be unreasonable to suggest that the students still learning Biology in English were indeed of a higher academic standard than the control group in spite of originally being placed together.

Another reservation that should be born in mind in this context, is the fact that just as separate tests were required so also were the students given separate lessons. Although, the personality variable was avoided by choosing classes taught by the same teacher, there can be no denying the fact that differences in the type of material and its presentation must be accounted for. An examination of the material available to the teacher in the English stream demonstrates the importance of allowing for this and offers an another explanation for the difference in performance between the two groups. Moreover, it would perhaps be fair to suggest that the Hungarian teacher spent more time over the lessons he conducted in English, simply because it was a new experience for him and he felt the need to prepare himself better for these.

To set against this, it would be recognized that despite having a good grasp of the written language and technical vocabulary, his spoken English left a lot to be desired. As a disadvantage to the students this might be said to have counterbalanced the advantages gained from the extra time spent on preparing for the lessons and the variety of the materials used which were mentioned above.

In spite of all these misgivings, and the necessity of bearing the above points in mind when interpreting the results, there can be no doubt that the tests have thrown up some interesting results. Even if these can at present only justify a call for further research under more rigorous conditions, they still give us a valuable insight into the working of the bilingual school system. What is perhaps more significant is that they challenge the view head on that study in an L2 is holding back the students in the pursuit of their normal secondary education.

ADMINISTRATION OF THE TESTS

The content tests were given over a period of one week in March of 1991. They were conducted as close as possible to each other so that where it was not possible – for reasons of timetabling – to hold them simultaneously in both groups, they were taken one after another. In this way as little contact as possible between groups was guaranteed and the data thus gathered was not complicated by the addition of the further of variable of one group having had more time to prepare for the test.

One hour was given for the completion of the tests and the students were given warning that they would be tested on one of the subjects they had been studying over the term, although the exact area was not specified. The high marks scored in three out of the four tests reflects the degree of preparation that the students were allowed.

THE RESULTS AND THEIR INTERPRETATION

It is obviously necessary when examining the marks, to bear in mind the qualifications that have already been raised about the dangers of overgeneralization. However, there can be no doubt that, as they stand, they represent a powerful vindication of the bilingual experiment so far. Only in a few cases did the research population perform worse than the control group and in many cases their performances were considerably better. The mean totals for the research group of 69.2

and 80.12 were significantly better than those for the Hungarian group, who scored 63.8 and 27.3 respectively.

Interestingly, a closer look at the scores for each section of the tests shows that even in those areas where you would have expected the control group to outperform the research – in the essay questions of the Hungarian test – the latter did better (49.3 % as opposed to 48 %). Looking at these from a more global point of view it is significant that although this area of the test proved one of the more difficult for the students, those studying in English did not seem to be drastically hindered by the need to express themselves in a foreign language. This suggests that not only do they have little problem in the receptive tasks of the technical language of the subject (as is shown by their scores in the more passive action of the test) but they also can cope quite efficiently with the more productive skills in the L2 (the writing of essays). Significantly, for students learning Biology in Hungarian this was just the area that the students had most difficulty with (a mean of only 14.3 %).

This would seem to imply two things. Firstly, that students who learn a subject in their native language are not necessarily able to transfer that knowledge into an L2 to produce answers that are acceptable. Secondly, that the learning of a subject through the medium of an L2 has an important effect not only on the development of receptive skill such as reading and listening but also on the ability to produce relevant language. The fact that the students learning Biology in English were able to transfer their knowledge from L2 to L1 and to perform almost as well in the Hungarian test as in the English one, suggests that while the skills developed through classroom instruction in an L2 can be transferred back to the L1, those gained in the L1 will not necessarily be transferred to an L2.

Against this one must set the qualification, raised above, that a distinction must be drawn not just between the linguistic ability of each group but also the academic. It seems clear that the decision over whether to choose Hungarian or English as a medium of study in Biology was very much dictated by the students own abilities both in English and Biology. This explanation would tend to concur with the proposals made by Cummins (1984) to split language skills into two categories; BICS (basic interpersonal communication skills) and CALP (cognitive academic language proficiency). The development of CALP skills, which is what is relevant as far as the ability of students to digest content subjects in an L2 is concerned, is dependant on the achievement of an underlying proficiency shared across languages. Once acquired it can be transferred to any language. The evidence presented here would appear to suggest that while the CALP skills of the research group had reached this level those of the control group had not. In this sense it is not particularly surprising that the Bilingual English stream achieved higher marks than their compatriots in both tests.

Nevertheless, one might have expected that the fear that Bilingual students were falling behind the others because of their decision to learn the subject in an L2 did have some basis in reality and would, in some way, have been reflected in the marks for the Hungarian test. This manifestly was not the case since the marks for the English students showed that they had, on no account, suffered as a result of their earlier decision.

To be added to this is the reasonable expectation that the difference in academic ability between the two groups would be cancelled out by the L2 linguistic problems affecting only one group of students. In some ways this was so since the results in

Hungarian test are much closer for the two groups. Nonetheless, the contention that the study of a content subject will be adversely affected by the use of a L2 as the medium of instruction cannot be said to have been proven. Rather, what the evidence seems to suggest is that there is relatively little interference on the part of the L2 on the intake of content subject matter, and that the Bilingual experiment is achieving its goal of improving the linguistic ability of students at little or no expense to the students' ability to absorb other subjects.

This finding lends weight to the arguments put forward by Widdowson, among others, in favour of the use of a Language across the curriculum approach as the most authentic way of teaching language in a meaningful context (Widdowson, 1978). It also suggests that one of the more radical proposals of the project – to give students a period of one year core language instruction to prepare them for learning content subjects in an L2 – has been relatively successful.

Certainly, the students tested do seem to have achieved a level of linguistic knowledge which has allowed them to study other subjects in an L2 with no detriment to their overall understanding.

A consideration of this particular feature of the course design perhaps points to the existence of a threshold level of language competence (as postulated by Cummins (1979) above which the students will have no difficulty learning a content subject such as Biology. Such a level could be said to have been reached by those who decided to continue learning Biology in a L2. On the other hand, those who opted out of the bilingual stream may not have reached such a level and were thus being held back by their inability to function efficiently in the L2. The questions this raises about the ability of these students to learn any subject in English let alone Biology are obviously fundamental to a discussion of the success of the project. However, without wishing to become involved in idle speculation it is impossible here to do more than highlight this area as one worthy of further research.

By the same token, it is not possible to come down conclusively either in favour or against the threshold hypothesis advanced by Cummins. What can be said is that this is a theory which does offer some explanations for the results that were obtained. Moreover, it is an area where the results of the cloze test discussed below will have significance beyond that of showing the readability level of the text in question. In the light of this it is perhaps now time to take a look at the cloze test and what further conclusions can be drawn from its results to add to those amassed from the content test.

THE CLOZE TEST

As mentioned earlier, the decision to give the bilingual students a cloze test was taken because it was felt that through this it would be possible to verify some of the results obtained by the content test. In particular, the hope was that the cloze test would indicate the general comprehensibility levels of the subject area thus giving some idea of the students' ability to exploit the wide range of material available to them in English alluded to above.

The text for the cloze test was chosen because it represented a fair example of the kind of language the students would be expected to cope with during the course of the biology syllabus. It was decided to deliberately avoid texts with a high load of technical vocabulary such as might be found in text books because this part of the test

was seen as a chance to examine the reading ability of the students and not their knowledge of the subject – which had been covered by the content tests anyway.

As far as the make-up of the test is concerned, every seventh word was omitted and only the correct word and form was accepted; as the instructions to the students indicated. The reason for adopting this particular regimen for the test was that it enabled valid comparisons with the findings of Alderson (1976) and allowed the use of the scale worked out by Bormuth (1969) which categorized texts into three broad levels of readability: Frustrational (38 %) below which students can learn little from a text, Instructional (48 %) at which students can learn from the text with the help of the teacher and Independent level (63 %) above which students can learn from a text without guidance.

THE RESULTS AND THEIR INTERPRETATION

With the aid of the classifications mentioned above it is possible to come to some interesting conclusions about the readability levels of such texts for students and the linguistic ability of students in the bilingual classes. Firstly, the vast majority of students partaking in the cloze test reached the Instructional and Independent levels (85 %) indicating that they were in a position to benefit from such texts with and without the help of the teacher. Indeed if one accepts Elley's findings that cloze can be used to assess the reading comprehension of pupils and the readability of texts in much the same way for L1 and L2 language users, then a significant proportion of students at the bilingual section have reached near native speaker competence – at least for texts of this kind (Elley, 1984).

Secondly, the results lend support to the suggestion that one reason for the good performance of bilingual students in the content tests discussed above was that they had access to a wider range of better materials than those learning Biology in Hungarian. Since a large number of the students achieved a level in the cloze test which showed them proficient in understanding such texts independent of the teacher, one could surmise that the use of English text books, such as Mackeans would indeed be beneficial to the students. What's more they would greatly increase the students exposure not just to technical data but also the rhetorical structure which is used to convey it.

Against this, it is important to be aware of the danger of making false claims and generalizations from the results of one cloze test and one text. Only taking these in conjunction with the content tests described above is it possible to ascertain their validity as a representation of student ability in the Biology class.

CONCLUSION

In spite of the reservations expressed at the beginning of this section about drawing too many conclusions from the results of the cloze and content tests, the emphatic nature of them do call for a certain amount of tentative speculation.

On a purely mundane level they challenge the view expressed by a large percentage of the students that they are suffering by their study of content subjects in an L2. On a wider more sophisticated level they add weight to the body of evidence which suggests that immersion experiments are successful not only in providing for the right conditions for the acquisition of language, but also in having no detrimental affect on the intake of content subjects such as science.

Whether this is because, as Krashen says:

The subject matter class is better than the language class for language acquisition because the natural focus is on the message not on the form (Krashen, 1984)...is difficult to say. Short of controlled observation of the classes and detailed analysis of teacher, and student talk, it is not possible to confirm or deny this. What can be said is that the Bilingual experiment in Hungary remains on the right track despite fears to the contrary.

Most students do seem to be able to cope with learning content subjects through the medium of the target language. As their results in the National exams show they are reaching a standard of English which is significantly higher than students involved in ordinary courses. If a more rigorous marker of their progress is needed, then tests conducted by a UCLA team into their proficiency in relation to prospective teachers reinforces this impression.

On the other hand, in the changed economic circumstances of present day Hungary the original aim that they would be slotted into badly needed sectors of the economy on the basis of a planned economy is unlikely to be realized. However, that their skills in terms of language ability and appropriate technical knowledge are still needed there can be no doubt. In this sense it is significant that they do not appear to be being held back by having to learn content subjects in their second language. Since, as we have seen, the provision of technicians and experts, skilled in two languages, was the most fundamental objective of the original scheme, it would not be unreasonable to give a favourable verdict to the scheme as it has been operating so far.

Perhaps, more importantly, the uncertainty regarding the different aspects of the syllabus and the future of the new schools under the new administration, have not, as yet, eroded the basis on which the schools were established. The true test for the system will come next year when the first group of students take their final examinations and university entrance papers. But until that time the project is proving remarkably robust at handling the different problems thrown before it by events both inside and outside the school.

FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

Empirikus kutatások a fordításelméletben

KLAUDY KINGA
(*ELTE/Miskolci Egyetem*)

1. Az empirikus módszerek megjelenése

Előadásomat ott szeretném kezdeni, ahol egy éve abbahagytam. Akkor a fordítás-tudomány fejlődéséről beszélve azt mondtam, hogy a 60-as és 70-es évek kezdeti gyors sikerei után a 80-as években bizonyos megtorpanás észlelhető, mivel a kutatás középpontja áttevődött a két nyelv egybevetéséről a szövegszintű vizsgálatokra, a fordító személyiségét is tekintetbe vevő, valamint a történelmi, kulturális szempontokat is figyelembe vevő kutatásokra, vagyis a kontrasztív nyelvészeti megközelítés helyett a szövegnyelvészeti, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai megközelítés került előtérbe. Másképpen fogalmazva a fordítási folyamat négy tényezője a nyelv, a szöveg, a fordító és a szociokulturális háttér közül az utóbbi háromra helyeződött a hangsúly.

Az új „segédtudományok” felől azonban új kutatási módszerek is érkeztek a fordítástudományba: ilyenek például az empirikus módszerek, amelyekről ma beszélni fogok.

Az empirikus módszerek alkalmazása a fordításelméletben nem tekinthető belső fejlődés eredményének. James Holmes írta 1970-ben, hogy a fordításelmélet kutatói mind más területen szerezték alapképzettségüket. Nemcsak a nyelvtudományból és az irodalomtudományból, de olyan látszólag távoli területekről is érkeztek kutatók a fordítástudományba, mint az információelmélet, a logika, a matematika, és mindegyik magával hozott paradigmákat, kváziparadigmákat, modelleket és metodológiákat. Sokan kimondottan azért fordultak a fordításkutatás felé, mert új területeket kerestek, ahol kísérleti módszereiket kipróbálhatják. A fordítástudomány számára viszont ezek a kívülről behozott módszerek hatalmas lépést jelentettek a normatív tudományból a leíró tudományá válás felé vezető úton.

Mondhatná valaki, hogy mivel az empirikus módszerek is megfigyelési adatokra támaszkodnak, s a fordító agyát fordítás közben továbbra sem tudjuk megfigyelni, az empirikus kutatások éppúgy a fordítás eredményeképp keletkezett szöveget kell hogy vizsgálják, mint a teoretikus kutatások. Míg azonban a teoretikus megközelítés önkényesen kiválasztott megfigyelési adatok magyarázatok saját korábbi tapasztalataihoz fordul, az empirikus megközelítéssel dolgozó kutató megtervezett, kontrollálható és ismételt kísérletek révén nyert megfigyelési adatokat használ fel hipotéziseinek bizonyítására.

A fordításkutatás – akár elméleti, akár empirikus – három irányban haladhat attól függően, hogy a végeredmény, a folyamat vagy a funkció áll a kutatás középpontjában.

ban. A fordításkutatás e három ágában természetesen mások az empirikus vizsgálatok lehetőségei is. A fordítás végeredményét és funkcióját vizsgáló kutatások a fordítás fogasztójának az olvasónak a reakcióját vizsgálják – tehát az olvasó a kísérlet alanya. A fordítás folyamatát vizsgáló empirikus kutatások a fordítás fokozatos megszületésének folyamatát vizsgálják függetlenül a végső verziótól – ilyenkor a fordító a kísérlet alanya.

A továbbiakban a végeredményre orientált empirikus kutatások közül kettőről fogunk beszélni, arról, hogy hogyan lehet az olvashatóságot mérni cloze-tesztel és kérdőíves módszerrel. A fordítás folyamatára orientált empirikus kutatások közül szintén kettőt fogunk említeni, az előrejelzési hipotézist és az introspekciós módszert.

2. A végeredményre irányuló empirikus kutatások

2.1. Cloze-teszt

A cloze-teszt mint ismeretes a nyelvoktatás eredményességének mérésére használatos. A négy alapkészség közül az olvasási készség fejlődésében elért eredményeket méri. Összefüggő idegen nyelvi szövegből (általában) minden ötödik szó kimarad, és az olvasónak ki kell találnia a hiányzó szavakat. Már a nyelvoktatásban is rájöttek, hogy a cloze-teszt nemcsak a nyelvtanulókat teszteli (mennyire értik a szöveget), hanem a szöveget is (mennyire érthető a szöveg). Ha abból indulunk ki, hogy a jó fordítás érthetőbb mint a rossz fordítás, könnyebb belőle az információt kiszűrni, akkor a cloze-teszt alkalmas lehet a fordított szövegek olvashatóságának mérésére is. Erre a lehetőségre Nida és Taber már 1969-ben felhívta a figyelmet, de ők maguk ilyen kísérleteket nem végeztek.

A nehézség az, hogy egy fordítás eredményeképp keletkezett célnyelvi szöveg olvashatósága (érthetősége) önmagában nem vizsgálható csak más szövegekhez viszonyítva. Vagy az eredeti forrásnyelvi szöveghez, vagy más célnyelvi szövegekhez viszonyítva. Ha az első megoldást választjuk, mondván, hogy a fordítás érthetőségének azonosnak kell lennie az eredeti szöveg érthetőségével, akkor ezt tesztelni csak két különböző anyanyelvű csoporttal lehet. Célravezetőbb, ha ugyanazon szöveg különböző fordításait mérjük össze a cloze-teszt segítségével. Ezt tette Tiina Purtenen finn kutató, aki az Őz, a csodák csodája két fordítását vetette egybe. Az egyik fordítást, mely nehézkes szintaktikai szerkezeteket tartalmazott Tiina Purtenen nehezebben olvashatónak tartotta, s a cloze-teszt eredményei igazolták is feltételezését (Purtenen 1992).

2.2. Kérdőíves módszer

Az olvasói reakciók mérésének másik módszere a kérdőíves módszer, melyben az olvasók elolvasván a fordítást, vagy fordításokat leírják intuitív benyomásaikat az olvasott szövegről, szövegekről. Sonja Tirkkonen-Condit finn kutató például ugyanazon angol környezetvédelmi szöveg öt különböző finn fordítását rangsoroltatta 30 finn anyanyelvű egyénnel, mégpedig úgy, hogy mindig két szöveget kellett egymáshoz viszonyítaniuk pl.: B jobb A-nál, C jobb D-nél stb. A kísérlet tervezőjének volt egy ún. „professzionális értékelése” a szövegekről, mely abból állt, hogy bizonyos szövegszerkezeti mutatók alapján értékelte a fordításokat, és a kísérlettel azt akarta bizonyítani, hogy az „intuitív értékelés” egybeesik a professzionális értékeléssel, vagyis az olvasókat is bizonyos szövegszerkezeti sajátosságok megléte vagy hiánya vezérli értékelésükben, ha nem tudnak is róla.

A kísérlet megszervezése szempontjából fontos még, hogy a kísérleti alanyok fele biológia szakos hallgató volt, akik a témát ismerték, másik fele pedig nyelvtanár volt,

akiket a kutató „nyelvészetiileg szofisztikált” kísérleti alanyoknak tekintett. Érdekes módon egyik csoport „intuitív” értékelése sem esett egybe a szerző szövegszerkezeti sajátosságokon alapuló „professzionális” értékelésével, vagyis valami előre nem látható, más szempont vezérelte az intuitív értékelést. (Tirkkonen-Condit 1986)

3. A folyamatra irányuló empirikus kutatások

3.1. Az előrejelzési hipotézis

Az előrejelzési hipotézist a 70-es években dolgozta ki Zimnyaja és Csernov egy kitűnő tolmács-pszichológus szerzőpáros, a szinkrontolmácsolás folyamatával kapcsolatban. A hipotézis lényege, hogy a tolmács nem követi a forrásnyelvi szöveget, hanem előre kitalálja a téma ismeretében (hosszútávú hipotézis) valamint az éppen elhangzó mondat első szótagja, első szava, első szókapcsolata stb. alapján (rövidtávú hipotézis). Hipotézisüket ők és kollégáik kísérletek egész sorával igazolták, gyakorló tolmácsokkal és tolmácsjelöltekkel csináltak morfémánkénti, szavankénti, szókapcsolatonkénti, mondatonkénti előrejelzési folytathatósági kísérleteket, és a gyakorló tolmácsoknál az előrejelzési mechanizmusok magas fokú fejlettségét sikerült kimutatniuk. (Beljajevszkaja et al. 1973).

3.2. Az introspektív módszer

Az introspektív módszer tipikusan kívülről jött módszer a fordításkutatásban. A pszichológiában az introspekciónak mint kutatási módszert már századunk első évtizedeiben alkalmazta a gondolkodási folyamatok kísérleti vizsgálatára a würzburgi iskola. Az introspekciónak egyik módszerét a hangosan gondolkodást használta fel például Clapere de a 30-as években, hogy megvizsgálja, milyen hipotézisalkotási folyamatok mennek végbe a kísérleti alanyokban feladatmegoldás közben. A 70-es években az introspekciónak révén nyert adatokat az idegennyelv elsajátítási stratégiák vizsgálatára próbálták alkalmazni.

A fordítás közben való gondolkodás vizsgálatára először Hans Krings alkalmazta az introspekciónak. Nem hivatásos fordítókat, hanem nyelvtanulókat kért meg, hogy mondjanak mindent magnószalagra, ami fordítás közben eszükbe jut. A szalagra vett szöveget lejegyezték, és a hangos gondolkodásnak ezeket a jegyzőkönyveit (thinking aloud protocols) különböző szempontok szerint elemezték. A kísérlet első szakaszának célja az automatikus és nem automatikus folyamatok arányának megállapítása volt. Az elemzés szerint a fordítási tevékenység közben a gondolkodás két blokkban zajlik: az automatikus blokkba tartozik a fordító belső szótárának használata, a fordító korábbi tapasztalatainak felhasználása; a nem automatikus blokkba tartoznak a tudatos nyelvi és stilisztikai döntések, a fordítás céljának és a hallgatóságnak a figyelembevétel, a szöveg szerzőjével kapcsolatos információk figyelembe vétele stb. A kutatás második szakaszába már hivatásos fordítókat is bevontak, itt a cél a hivatásos fordítók és a kezdő fordítók feladatmegoldási stratégiái közötti különbség kimutatása volt. (Krings 1986)

Összefoglalásul elmondható, hogy bár az empirikus módszerek alkalmazásának jelenleg csak a kezdetén vagyunk, megjelenésük friss vért tölthet az utóbbi években stagnáló fordítástudományba.

Fordítás és tolmácsolás a kultúraközi kommunikáció szolgálatában

BOHÁKNÉ SZABARI KRISZTINA
(*ELTE Fordító- és Tolmácsképző Csoport*)

Gyakorló fordító és tolmács lévén a címben vázolt témát elsősorban a gyakorlat oldaláról kívánom bemutatni és az egyes elméleti megfontolásokat megpróbálom gyakorlati és oktatás-módszertani szempontból is elemezni. A traduktológia helye és szerepe nem tisztázott még, általában az alkalmazott nyelvészet részének tekintik, de bízom benne, hogy rövid előadásomban sikerül rávilágítani arra, mennyire leegyszerűsítve kezeljük a kérdést, ha csupán nyelvészeti ill. alkalmazott nyelvészeti szempontokat veszünk figyelembe. Az előadás címében szereplő kultúraközi kommunikáció megjelölést a szó legtagabb értelmében kívánom használni, tehát mind az egy nyelven belüli (interlingvális) kommunikáció megjelölésére. Ez utóbbit tekinthetjük a horizontális kultúraközi kommunikációnak, ennek alapját tehát a nemzeti ill. nyelvi kultúra képezi. A másik fontos szempont a kommunikációs partnerek individuális kultúrája, azaz szakmája, intelligenciája, iskolai végzettsége, érdeklődési köre stb., amelyek szintén meghatározzák a kommunikációs folyamatot. Természetesen ezek a vertikális és horizontális szempontok keveredhetnek egymással, pl. amikor nem azonos nyelvet beszélő partnerek kerülnek kommunikációs helyzetbe, úgy hogy egyikük szakember, a másikuk nem. A kérdést leegyszerűsítve tehát a következő helyzeteket kell mindenképpen megkülönböztetnünk: szakember beszél szakemberrel, szakember a nem szakemberrel, laikus a laikkal, természetesen mindig egy adott témakörre vagy diszciplínára vonatkoztatva. Ez megvalósulhat intra- és interlingválisan egyaránt. Már az intralingvális kommunikáció sem valósul meg minden esetben hiánytalanul, ezt maga a nyelv is jelöli olyan kifejezésekkel, hogy „nem egy nyelvet beszélünk” vagy „elbeszélünk egymás mellett”. Nida a következőket mondja: „To suggest that the interlingual communication involved in translating is in some way basically different from intralingual communication is to seriously misjudge the very nature of language use.” Ebben az értelemben az érthetőség és a fordíthatóság egymás szinonimái. Jó példa ennek bizonyítására a jelenleg dúló médiaháború, amelyben a politikusok csúsztatással és belemagyarázással vádolják az újságírókat, az újságírók pedig világos és egyértelmű kifejezésmodort kérnek számon a nyilatkozóktól. Ha már egy nyelven belül ilyen súlyos nehézségek merülhetnek fel, feltételezhető, hogy a különböző nyelvi partnerek közötti kommunikáció még több aknát rejtget, amelyek felszedéséért a nyelvi közvetítő, azaz a fordító és a tolmács a felelős.

Az előbbieken vázolt kommunikációs lehetőségek a traduktológiára vonatkoztatva is előfordulhatnak, szakemberek és laikusok egyaránt gyakran választják a fordítást és tolmácsolást beszéd témának. Már itt jelentkezik egy kommunikációs csapda, hiszen a szaknyelvet a szakemberek egészen másképpen használják mint a laikusok, mást jelenthet a szakszó a köznyelvben, használatuk ott sokkal kevésbé szigorú és sokkal általánosabb, ami a szakembert sok esetben zavarhatja, megnehezítve a kommunikációt. Stílszerűen vegyük pl. a fordítás szót, amellyel a köznyelv rendkívüli mértékben visszaél. A köznyelv a fordításon valamilyen kizárólag nyelvi ügyet ért, amelynek legfelső határa a mondat. Kicsit az egész idegennyelv-oktatás is ezt a megközelítést segíti,

hiszen a fordítást az idegennyelvtudás mérésére használja, ezzel rögtön azt is implikálva, hogy aki megfelelően bírja az idegen nyelvet, az automatikusan fordítani és tolmácsolni is tud, hiszen semmi más nem kell tennie, mint a mondatokat megfelelően átgondolni és elvégezni a nyelvi szubsztitúciót. Az átlagember számára tehát a fordítás nem több az átkódolásnál, a szubsztitúciónál, sok esetben a nyelvi eszközök egyszerű cseréjét, behelyettesítését értik rajta. Erről magam is minden évben meggyőződhetek az ELTE Fordító- és Tolmásképző Csoportjában, ahol az újonnan felvett hallgatók, akik pedig érdeklődnek a szakma iránt és általában kielégítő nyelvismerettel is rendelkeznek, szemlátomást csak azt várják el a képzéstől, hogy még magabiztosabbá tegye őket ebben az átkódolásban, ne kövessenek el nyelvtani hibákat és főleg megfelelő sebességgel tanuljanak meg fordítani. A munkát velük tehát a szemléletmód alakításával kell kezdeni.

A gondolkodás középpontjába a kommunikációs célt kell állítani, ahogyan ezt a 70-es években kialakuló új fordításelmélet is javasolja, amelynek legmarkánsabb képviselői Nida, Vermeer és Reiß. Egyre inkább megjelennek a fordításudományban a nyelv funkcionális és szociális aspektusai, bekapcsolódik a megfigyelésekbe a pszichológia és a szociológia, egyre jobban kidomborodik a traduktológia interdiszciplináris jellege. Nida a következőképpen definiálja a fordítási tevékenységet: „...a fordító először a forrásnyelv üzeneteit azok legegyszerűbb és strukturálisan legátetszőbb formáira bontja, majd ezen a szinten viszi át őket, végül a célnyelvnek arra a szintjére strukturálja át, amely a legjobban megfelel az általa elérni kívánt közönségretegnek.” Itt tehát már meghatározó jelentősége lesz a nyelven kívüli valóságnak, átlépünk a nyelv és a valóság közötti határon, sokkal inkább a kommunikáció célját vizsgáljuk, és azt, hogy mi van a szöveg mögött. A szöveg kommunikációs eseménnyé lesz, amelynek koherenciája, kohéziója van. Az elmélet egyik jelentős képviselője, Hans Vermeer egyenesen a „forrásnyelvi szöveg trónfosztásáról” beszél, és a fordításnak a célkultúrában követett célját állítja a középpontba, a forrásnyelvi szöveg tehát nem több, mint egy olyan eszköz, amelynek segítségével eljutunk az új szöveghez. A szöveg mindig egy bizonyos situációban jelenik meg, szóban vagy írásban és ezt a situációt a kultúra (egyéni vagy közösségi) határozza meg. A szöveg komplex egység, amely lényegesen több mint egyszerűen az őt alkotó nyelvi elemek összessége, mindig van funkciója és a nyelvi összefüggéseknél sokkal szélesebb perspektívába kell helyezni.

Természetesen ennek a szemléletmódnak a tudatosítása és állandó szem előtt tartása a gyakorlati munkában is nagyon fontos. A fordító számára mindez folyamatos kutatómunkát, utánajárást (*recherchieren*) jelent. Egyetlen szöveget sem lehet csak úgy „belefordítani a világba”. A fordítónak minden esetben tudnia kell, kinek fordít, ki fogja olvasni a fordítást, előre kell vetítenie (*anticipálnia*) a vevő (*receptor*) reakcióit, ill úgy kell alakítania a célnyelvi szöveget, hogy az a szerző által kívánt reakciókat váltsa ki a befogadóból vagy vevőből. Nida (1985: 134) ezzel kapcsolatban a következőket mondja: „Ha a fordító olyan szöveggel kerül szembe, amelynek sajátos kulturális vonatkozásai vannak a forrásnyelvben, és ezek hiányoznak a célnyelvben, akkor gyakran különféle egyenértékű leírásokat kell megalkotnia annak érdekében, hogy valami olyasmit tegyen a célnyelvi befogadó számára érthetővé, ami annak teljesen idegen.” (pl. nép-nemzeti gerinc stb.) Természetesen fontos a szöveg tipológiájának meghatározása, valamint az a cél, hogy a szöveg lényege, az, ami típusát meghatározza, a fordításban is megmaradjon. (Reiß)

A tolmácsolás szempontjából mindez talán még fontosabb. Ezt az elvi alapvetést szem előtt tartva a tolmácsnak minden „bevetés” előtt villámgyorsan fel kell mérnie a helyzetet, tájékozódnia kell a kommunikációs partnerekről és tipologizálnia kell a szituációt. Az aprólékos nyelvi munkát csak azután kezdheti meg, ha tudja, hol, kinek, mit és miért fordít. Egészen más megvilágításba kerülnek ebben a felfogásban az ún. redundáns nyelvi elemek, amelyeknél a szubsztitúció az esetek nagy részében végzetes hiba, lassíthatja, időnként akár meg is akadályozhatja a kommunikációt. Konferenciákon, ünnepségeken stb. elhangzott köszöntők, megnyitó beszédek általában tele vannak nyelvi közhelyekkel, a sorrend, a megszólítás, a résztvevő intézmények megjelölése adott esetben azonban fontos lehet. A tolmácsnak erre kell figyelnie, igaz nem marad ideje megjegyezni a redundáns elemeket. Ezeket egyszerűen ismernie kell a célnyelven. Bármilyen kommunikációs helyzetbe kerül, azonnal le kell hívnia agyából az arra vonatkozó szövegelemeket, így marad ideje a lényegre koncentrálni, és könnyebben tudja azt a célnyelven megfogalmazni.

Természetesen nem kívánom háttérbe szorítani a szigorú értelemben vett nyelvi szempontokat, hiszen a fordítás és tolmácsolás továbbra is csak nyelven történhet, így alapvető szerepe van annak, hogyan kombinálja, alkalmazza, kódolja a fordító ill. a tolmács a nyelvi eszközöket.

Ezt azonban mindig összefüggésben kell látnia a szituációval, a kommunikációs céllal és a szövegtípussal egyaránt.

Ezer orosz vicc (Egy viccgyűjtemény szerkesztési és fordítási problémái)

LENDVAI ENDRE

(JPTE, Szlav Filológiai Tanszék)

Elsőként az „orosz vicc” fogalmát kell tisztáznunk. A gyér szakirodalom, valamint a napvilágot látott gyűjtemények a „szovjet vicc” („szovjetszkij anyekdot”, „soviet joke”) műsót részesítik előnyben. A publikált és vizsgált viccek ugyanis zömükben politikai tartalmúak, s a szovjet érának „állítanak emléket”.

E helyütt az „orosz vicc” használatát látjuk indokoltnak, hangsúlyozva ezzel a nyelvi-kulturális eredet fontosságát. Orosz viccnek tehát azon vicceket nevezzük, amelyek orosz nyelvi és kulturális fogantatása valószínűsíthető. A valószínűsítés során ezért a nyelvészeti és kulturális kritériumok azonosítása a feladat.

A **nyelvészeti kritériumok** csalhatatlan ismervét az orosz nyelv jellegzetességeire épülő **szójáték** jelenlétében látjuk:

- (1) – *Kakaja raznyica mezsdu "Pravdoj" i "Izvesztyijami"?*
– *V "Pravgye nyet izvesztyij, a v "Izvesztyijah" nyet pravdi.*

Az (1) a *pravda* ('igazság') és az *izvesztyija* ('hírek') lexémák közszoói jelentését a „Pravda” és „Izvesztyija” ('szovjet napilapok') tulajdonnévi jelentésével kombinálva építi fel ironikus szójátékát, frappáns példáját adva egyúttal a **kulturális kritériumnak** is.

Az „orosz vicc” ily módon magába foglalja a „szovjet vicc” fogalmát is; utóbbi emennek altípusát képezi.

A „Ezer orosz vicc” című kötet Oroszország szovjet korszakának viccterméséből válogat, a temporális tényező tekintetében tehát szovjet-orosz viccekkel van dolgunk. Csakhogy a „szovjet vicc” erős politikai felhangokat implikál, gyűjteményünk pedig a huszadik század orosz emberének eleddig nem publikus gondolatvilágát körvonalazza, bőségesen adatolva a társadalmi és magánélet szféráit is.

Az orosz vicc a peresztrojka éveiben lépett színre az illegalitásból. A korábbi időszakban az orosz folklór e műfaja, különösen a politikai vicc („polityicseszki anyekdot”), írásban nem jelent meg, rászolgált tehát etimonjának eredeti jelentésére („anekdotos” – ’kiadatlan’). Jellemző módon, ez időben a külföld publikált orosz viccgyűjteményeket és a témának szentelt nyelvészeti műveket (Draitser 1978, Raskin 1985). A kilencvenes évek elejétől nagy gátszakadásnak vagyunk tanúi: gyakorlatilag minden orosz lap közöl vicceket, sőt önálló füzetek is megjelennek. Ennek eredménye, hogy a szovjet korszak vicctermése immár a nagyközönség és a kutatók rendelkezésére áll.

Az „Ezer orosz vicc” **tematikus elrendezése** az orosz viccek történetileg kialakult rendszerét követi: politikai, etnikai, szexuális, közéleti, köznapis stb. viccek. Az alábbiakban példát látunk mind a tematikus csoportosításra, mind pedig a jellegzetes fordítástechnikai, fordításelméleti problémákra.

1. Politikai viccek

- (2) – *Tovariscs Brezsnyev!*
– *K csemu etyi ceremonyii? Zovitye menya proszto Iljics.*

Lenint a nép egyszerűen Iljicsnek nevezte, ami a szimpátia megnyilvánulása. Véletlenül Brezsnyev apai neve is Iljics volt. Így adódott, hogy kolhozlátogatás után Brezsnyev „kötetlen” beszélgetésre invitálta a kolhozparasztokat. Nekidurálja magát az egyik:

- *Brezsnyev elvtárs!*
– *Hagyjuk a formalitásokat! – biztatja az SZKP főtitkára – nevezzen "csak" Iljicsnek.*

Mint általában, a viccek fordításakor is számolnunk kell a célnyelvi szöveg relatív növekedésével. Jól kivehető módon ez egyfajta bevezető kommentár formájában jelenik meg, melynek funkciója a magyar hallgató információtárának „feltöltése” az optimális szintre. Figyelemre méltó, hogy a forrás- és célnyelvi viccek egyenértékűsége a formális ekvivalencia negligálása árán, az olvasói/hallgatói reakciók azonosságának szem előtt tartásával jön létre. A fordítás konkrét szövegének létrehozását rendszerint két alapelv motiválja: az eredeti és célnyelvi vicc közti **invariancia** követelménye, valamint az a tény, miszerint a vicc egyik lényegi ismérve éppen az, hogy **variánsokban** funkcionál. A (2) egyik ismert változatában a vicc invariáns magva Brezsnyev kolhozlátogatási beszédhelyzetében nyер elhelyezést.

2. Etnikai viccek

- (3) *Ogyin jevrej drugomu:*
– *Pri kommunyizme u menya bugyet szvoj szamoljot.*
– *Zacsem tyebe szamoljot?*
– *A vdrug, szkazsem, v Kaluge muku dajut... Polcsasza – i ja uzse tam!*

Két moszkvai zsidó beszélget. Megszólal az egyik:

– A kommunizmusban nekem saját repülőgépem lesz.

– Minek az neked?

– Na képzeld, ha történetesen Ogyesszában lisztet adnak valamelyik boltban... Fél óra és ott vagyok!

A kommersziális mentalitású zsidó alakja a magyar vicckultúrában közismert. Az érthetőség, valamint az optimális szemantikai feszültség megteremtéséhez mindössze a „Moszkva – Ogyessza” viszonylatot kell az eredeti implicit „Moszkva – Kaluga” helyett alkalmazni.

3. Szexuális viccek

(4) *Muzs zasztal zsenu c ljubovnyikom:*

– Nye bugy ja cslenom partyii, ja bi polomal tyebe vsze rjobra. – Nye bugy ja cslenom partii, ja bi vibroszil tyebja v okno!

– Szlava KPSZSZ! Szlava KPSZSZ! – vozgyevaet ruki zsena.

A férj rajtakapja a feleségét a szeretőjével:

– Ha nem lennék párttag, most összetörném a csontjaidat! – kiáltja a férj. – Ha nem lennék párttag, most kihajítanálak az ablakon!

– Hála és dicsőség a pártnak! Hála és dicsőség az SZKP-nak! – kiáltja az asszony lelkesen.

A magyar nagyközönség képzeletébe elég erősen befészkelte magát a magánélet szféráját is átható „mozgalmisság” mint az orosz viccek sztereotip attribútuma, így a szexualitás és a politikum együttléte adekvát fogadtatásra talál. A „Szlava KPSZSZ!” elvont/konkrét jelentésének szójátéka viszont gondot okoz. A feladat, hogy a pártot dicsőítő lózung, valamint a pártnyírbűlés megnyilatkozása a kikapós asszony részéről együttes kifejezést nyerjen.

Az „Ezer orosz vicc” küldetése többértű. Úgy kívánja szórakoztatni a magyar olvasót, hogy egyidejűleg olyan információval látja el, mely a jelenleginél realisztikusabb képet rajzol az orosz emberről.

A fordítói interferencia típusai

PAPP GYÖRGY

(Újvidéki Egyetem)

0. Aki fordítókat képez, fordított szövegeket gondoz, annak a vétség, hiba, tévedés állandó, megkerülhetetlen jelenség. Felszámolása lehet egyedi, példáról példára ívelő küszködés, de az egész készséget célzó befolyásolási szándék, a jobbik esetben.

A kérdéskör fordítástechnikai eredményeket is hozó feltárása, elméleti megalapozása számos részfeladat elvégzését, probléma tisztázását igényli: a fonák jelenségeket be kell határolni, el kell különíteni, rendszerüket, tipológiájukat megalkotva meg kell őket nevezni, hogy fordításelméleti tanulságokkal vetíthessük vissza a befolyásolandó gyakorlatra.

A vázolt feladatok közül csak néhány körüljárására vállalkozhatunk, amelyek talán a legidősebbek: a jelenségcsoport meghatározására, egy vizsgálati modell megközelítésére, amelynek segítségével feltárható az interferencia árnyaltabb belső tagolódása, illetve néhány vonatkozó terminológiai kétség tisztázására.

0.1. A szakirodalmi előzmények egy adott nyelvi viszonylat (esetünkben a szerb-horvát-magyar) konkrét gondjaira nem adnak szilárd kiindulópontot, egyértelmű igazítást. Több felfogás él együtt, ám az interferencia minden vonatkozását, megnyilvánulási formáját együttesen sem sikerült megragadniuk.

Ennek egyik fő okát minden bizonnyal a fordítástudományi kutatások izoláltságában kell keresnünk, abban a szükségszerű tényben, hogy a fordításelméleti tapasztalatokban, megállapításokban eluralkodnak bizonyos relációk (angol, francia, orosz-magyar) jellegzetességei, mind a fogalmi rendszerekben, mind pedig a terminológiában. A magyar célnyelvi oldalon összegződő, összegezhető tanulságok ezekhez képest nagyon halványak, szinte meg sem jelennek. Az például, hogy az indoeurópai nyelvekről fordítva, milyen rendszerbeli, morfológiai, szóképzési átfedésekkel, zavarforrásokkal számolhatunk általában. Arról a kérdésről nem is beszélve, hogy vajon van-e a magyarra fordításnak egységes, a forrásnyelvek feletti, a nemzeti kultúrában hagyományozódó poétikája, korszakolódása?

0.2. A magyar célnyelvi szövegekben előforduló fordítási vétségek megismerésében ígéretesek a nemzetiségi magyar nyelvészeti, transzlológiai kutatások szempontjai, módszerei. Érthetően, hisz a homogén nemzeti nyelvközösségben az idegen nyelvi hatások elenyésző mértékűek, a többnyelvűség feltételei között viszont elkerülhetetlenek, mert a természetes és tudatos kontaktusokban egyszerre vannak jelen. Ennek tudható be, hogy például Jugoszláviában, Újvidéken, illetve Szlovákiában, Pozsonyban előbb fordult a tudományos figyelem az interferencia-jelenségek vizsgálata felé. A vonatkozó romániai eredményeket nem ismerem.

A magyar nyelvterületi szintű tanácskozásokon aztán néhány érdekes dolog derült ki (1990-ben, 91-ben Pesten, 1992-ben Újvidéken). A környezeti nyelvi érintkezésekből leszűrt rendszerezést, tanulságokat, amelyek korántsem egyöntetűek, mert nem is azonos alapállásúak, a magyarországi kutatók némi idegenkedéssel fogadják, számukra sokminden túlzott aggályoskodásnak tűnik, főleg az angol nyelvi sokféleség felől szemlélődve. Olyan vélemény is elhangzott már, hogy a székelyek nyelve soha sehol nem lehet romlott, pusztuló.

1. Én az adott alapállásokból talán érthető kétségekkel csak a húsz évi fordítóképzési tapasztalataimat tudom szembe állítani. Ezek szerint ha egy kisebbségi nyelvközösség 70–80 százalékban a fordításra van utalva informálódásában, integrálódásában, ez maradandó nyomokat hagy nyelvallapotaiban. Nincs olyan nyelviség, amely érintetlen maradhatna az idegen nyelvi valóságháttér és gondolatözön évtizedes beáramoltatása közepette, ha nem épül ki a nyelvi közvetítőben a megfélemlítés minden szinten funkcionáló, a lehetséges zavarforrásokat is figyelembe vevő rendszere. Ezt az egyszerre készségként és normaként érvényesülő kompetenciát nem vezérelheti csak a nyelvművelés, még ha van is a forrásnyelvektől független szemlélete, de a fordítást végeredményében, nem folyamatában érzékeli, az érintett, károsodott nyelvi egységekben. A fordítástudomány a nyelvi érintkezés vétségeit a megfélemlítés műveleteibe, folyamatába helyezve vizsgálja, s ezáltal a rossz döntések, hibák sajátos dimenzióban érzékelhetők, a fordítói gondolkodás válik megismerhetővé általuk.

2. A fordítói vétségek összefoglaló megnevezésében a szakirodalom nem egyöntetű, s ez érvényes az egyes fajták jelölésére is. A legutóbbi egységes álláspontot jelentő *Nyelvművelő kézikönyv* a kérdést *idegenszerűségek* címszó alatt tárgyalja, noha mellékesen a (nyelvi) *interferencia* kifejezést is felveszi, osztályozása pedig az *idegen szavakra, tükröfordításokra, szerkezetutánzásokra*, illetve, eredményükként a *tükröszókra, tükrökifejezésekre* terjed ki (954–5). Ezt a rendszerezést talán csak KISS LAJOS nyelvtörténeti szemléletű *tükröjelentés* terminusa egészítené ki (Szláv tükröszók és tükröjelentések a magyarban, Bp. 1976, 3.1.).

A közismert magyar és szerb-horvát fordítástudományi művek nagyjából az igen korai nemzetközi álláspontokat tükrözik, VINAY és DARBLNET, MARTINET, MOUNIN, WEINREICH nyomán, TARNÓCZI LÓRÁNT, illetve VALDIMIR IVIR honosító-alapozó munkássága eredményként (Ivir: *Teorija i tehnika prevodjenja*, S. Karlovci, 1978). Jelöléseként az *interferencia* tűnik legegységesebbnek, noha már MÁRKUS GYÖRGYNÉL (Orosz–magyar fordítástechnika, Bp. 1978) az *áthallás* szinonimájaként szerepel. Az okot egyrészt az orosz terminológia hatásában (*interferencia*) kell keresnünk, illetve az egységes magyar fogalmi rendszer hiányában, másrészt az átvett rendszerben, amely egyéb elemeivel (*hamis barátok, csalóka hasonlóságok*) együtt igen metaforikus, főleg a hasonló rendszerű nyelvek közötti zavarokat felölölő.

Összegzőként annyit leszűrhető, hogy a transzfer fogalmát negatív értelemben kiterjesztő *interferencia* szó kellő általánosítással foglalja össze a fordítási vétségek nagy csoportját, de el is határolja őket a *fordítói tévedésektől* (pl. kihagyás) vagy a memóriakorlátozottságtól. Szükséges viszont a *fordítói* előtag is, amely kizárja a társadalmi szintű *interferenciát*. Kategóriánk egyéni kötődésű, a fordítás legalább elemi szintjét feltételezi, a nálunk egynyelvűeknél is gyakori *kihágási bíró* pl. nem tartozik körébe. Nem érinti a tanfordítás, csak az informatív, a mások számára értelmezés, közvetítés eseteit.

3. A rendszerezés szintje, minősége a bevezetett kritériumok érvényesülési sorrendjén, következetes alkalmazásán múlik. Az *interferencia* vizsgálatában elsőként a műveleti-módszertani szempontját kell bevezetnünk, s a *fordítási módszerek* rendszerét kell modellnek tekintetnünk, a megvalósulás pozitív vagy negatív eredményét másodlagosnak tekintve. Ezek a néha csak döntésként érzékelhető módszerek kellően elvonatkoztatva, általánosítva lefedik, megnevezik a nyelvi különbségek hasonlóságokból kiinduló áthidalásának minden esetét, típusát: a *részleges fordítást, elhagyást, pótlást, átcsoportosítást, jelleg-, szerep- és szerkezetmódosítást és -átalakítást, átkódolást* stb. Azt csak sajnálattal állapíthatjuk meg, hogy még fordítástechnikai műveink sem igazán módszer- és eljárásközpontúak.

A fordítói *interferencia* ilyen értelmezésben nem más, mint rossz helyzetmegítéléssel, nem kellő értelmezési, átváltási egységre épülő, illetve rosszul alkalmazott fordítási módszer. Természetét korántsem jellemezhetjük csak a *tükrözés, másolás* terminusokkal, mert ezek nem tudják megragadni az *explicitálás* elmulasztását, az *implicitálás*, az elhagyás műveletét, nem beszélve arról az esetről, amikor a fordító ott is kódot vált, ahol nem lenne szabad.

Ilymódon a *tükrözésen* kívül az *elégtelen fordítás*, sőt a *túlfordítás* kategóriáit is be kell vezetnünk, jóllehet az utóbbi nem egészen korrekt, de van olyan, mint a hamis barát.

4. Újabb szempontként természetesen a rossz módszer, alkalmazás révén *károsodott nyelvi, szöveg szerkezeti* egységre is szükség van, de itt is a teljes rendszerben kell mo-

zognunk. Kvantitatív értelemben úgy, hogy a lexikai, morfológiai jelenségek mellett a hangtani, helyesírási, grammatikai, szórendi, frazeológiai, sőt szövegszerkezeti és szövegkapcsolódási szintekre is kiterjedjenek vizsgálataink, minőségileg viszont a paradigma-tikus és szintagmatikus összefüggések párhuzamos érvényesülése biztosítja a teljességet.

5. A fentiekben kívül néhány kiegészítő kritériumra is szükség van, a *zavarforrás eredetének és az interferencia mértékének* megítélésére.

Származhat egy vétség, idegenszerűség az adott forrásnyelvből közvetlenül, de a forrásnyelvi szövegben felbukkanó harmadik nyelvből, elemeiből. Ilyen értelemben beszélhetünk *közvetlen és közvetett átvételekről*. Az idegen hatás mértéke egyetlen hangtani, morfológiai jegytől a teljes átvételig terjedhet, tehát a *részleges és a teljes interferencia* eseteit határolhatjuk el.

6. Amikor ezeket a kritériumokat a szerb-horvát-magyar fordítás gyakorlatára alkalmaztuk, a következő tipológiai rendszer körvonalazódott meg:

6.1. A *helytelen alaki tükrözés*, vagyis az idegen szavak, szerkezetek, fonetikai, ortográfiai jegyek többé-kevésbé változatlan átvétele. Nagyságrendileg vannak szó feletti, szó szintű és a szónál kisebb megnyilvánulásai. Pl. *Ko te sisa?* ('Ki nyír meg téged?') a 'Ki törődik veled?' helyett, a *csasztizik* a 'megvendéget', 'fizet egy kört', a sinóbusz a 'sinbusz' rossz megfeleltetéseként. Közvetlen tükrözés a *zabusal*, *boloványe*, közvetett az *enológia*, *ekonómia* (helyesen *önológia*, *ökonómia*) lévén az utóbbiak görög eredetűek, vagy az *ambijent*, *elaborát* (a *milió*, *elaborátum* helyett). Teljes tükrözés a *boloványe*, *linetta* (helyesen 'betegszabadság', 'futóbáb'), részleges a *legendáris* ('legendás'), *adut*, *katóda*.

Nagyon érdekes, nemzetiségi környezetekre igen jellemző az *alaki túlfordítás*, amikor az elfogadott nemzetközi szavakat is lecserélik, forrásnyelvi elemnek véelve. Így lett a *szülészeti inkubátorból* is *keltetőgép*, a *finanszírozásból* *pénzelés*, a *rehabilitációból* *testegénészet*.

E csoporton belül jól elhatárolhatók a *helyesírási és hangtani tükrözés* esetei. Pl. a Suboticanin, Srbin hatására nagy kezdőbetűvel írt Szabadkai, Szerb, a különírt *autóbusz állomás* (autobuska stanica), illetve a lágy elmosódottság a *cs* és *ty* között tolmácsolás közben, a szerb nyelv hatására.

6.2. A *tartalmi illetve jelentéstükrözés* az előzőhöz hasonló belső tagoltságú. Megtaláljuk a morfológiai, logikai, konnotációs szerkezet és összefüggés *lemásolását*: tagsági könyvecske, egészségügyi könyvecske ('betegkönyv'), *vakegér* ('bőregér'), *átmesélés* ('tartalomelmondás'), az *elégtelen fordítást*: a *cenovnik* hatására történő *ár- és díjjegyzék* összemosódását, a *csökkenés* és *csökkentés* differenciálatlanságát, és a *tartalmi túlfordítást*: *ágylepedő*, *földrajzi térkép*, *első frontvonal*, *hivatali iroda*. A *jelentés-átviteli viszonyok tükrözését*: a *kés bajusza* a 'pengéje' helyett, a 'rózsás helyzet' értelmében használt *rózsaszín* helyzet stb.

6.3. A *nyelvtani, grammatikai tükrözés* a mondatbeli viszonyok rossz átfedéseit nevezi meg. Szintén hármas tagolódású. *Másoló* tükrözés a felhúzza cipőit (a szerb többszám hatására), az *úgy* a tanárok, *mint* a tanulók (mind ... mind), *elégtelen fordítás* a Felmentem *Rudnikra* mondat, mivel a szerb nyelvben ismeretlen a névelő, viszont hegység nevééről van szó. A túlfordításra jó példa az Elmentem a feleségemmel és *annak* barátánójával sétálni.

6.4. Jól jellemezhető, behatárolható a *helytelen szerkezeti-frazeológiai tükrözés*, a *szerkezetvegyülés*. Lehet teljes, például Jössz te, *mint a fehér tulipán* ('mint a kis angyal'), *fehér kenyérre került* (vagy 'munkanélkülivé vált', vagy 'siralomházba került'), és lehet

részleges: nézd meg az anyát, vedd el a lányt (anyját ... lányát), nyílt ('szabad') kezét kapott: Anna viselkedésével *rossz vért szült* (a szerb nyelvben élőjegyűhöz is illeszthető a szólas); Bardot *kielégített* (kielégítően játszott).

6.5. *A helytelen szórendi, sorrendi tükrözés* mondaton belüli jelenségei közismertek, a mondatrendé, a lexikalizálódott elemeké, a betűrend különbségeiből eredőké kevésbé. Érdekes a szerb nyelvi hatásra beálló *nappal-éjjel* ('éjjel-nappal'), *nyáron-télen* ('téli-nyáron'), sok gondot okoz a cirill írásból a magyarra váltásnál a nevek sorrendje.

7. Mint mondtuk, az ún. tartalmi módszere rossz, elmulasztott alkalmazása már túlterjed az interferencia körén.

8. Az már külön alkalmat igényelne, hogy a fellelt és megnevezett interferenciafajták megismerése, felismerése hogyan hasznosítható a fordítástechnikai ismeretek oktatásában, és hogyan színtezhetők gyakorlatokon ezek a készségi, ismereti szintek. Ed-digi gyakorlatomban a következő szempontok voltak eredményesek: Egy adott csoportból mely alakok tűnnek az interferencia szempontjából ismerősnek? Nevezze meg a hibás megoldások fajtáit! Feleltesse meg a releváns forrásnyelvi alakulatokat! Döntse el, melyik a helyes és helytelen változat! Javítsa ki a hibás megoldásokat stb!

A jogi szövegek fordításának problémái

ANDRIĆ EDIT

(Újvidéki Egyetem)

Mi, a vajdasági magyarok sajátos helyzetben vagyunk. Anyanyelvünk magyar, a társadalmi környezet nyelve viszont szerb. Egy ilyen heterogén nemzeti és nyelvi közösségben a kétnyelvűség természetes jelenség, a magyar lakosság mind nagyobb mértékben kétnyelvűvé válik. A nemzeti kisebbségek identitásuk megőrzése érdekében kisebb-nagyobb sikerrel igyekeznek nyelvüket használni, de ahhoz, hogy bármilyen téren érvényesülni tudjanak el kell sajátítaniuk a környezet nyelvét is. A fordítás tehát nálunk nem úgy van jelen mint más egynemzetiségű közösségben, ahol feltétlenül anyanyelvről idegen nyelvre (vagy fordítva) fordít a fordító; mindennapi valóságunk részét képezi a fordítás, hétköznapi életünk velejárója, történjék az tudatos formában vagy spontánul.

A jogi szövegek fordítása a többi szak-, illetve irodalmi szövegekével ellentétben intézményesen történik. Az alkotmány ez ideig szavatolta a nemzetek és nemzetiségek nyelvének egyenjogú használatát a közigazgatásban, ezért a társadalmi-politikai közösségekben megtaláljuk a hivatásos fordítókat, sőt fordítószolgálatokat, bár az utóbbi időben a bennük foglalkoztatottak száma rohamosan csökken.

A hivatalos fordítás körüli problémák már a feladatkör ellátásához szükséges szakképesítéssel kapcsolatos különböző szemléletek meglétében mutatkoznak. Egy időben az a felfogás terjedt el ugyanis, hogy aki két nyelvet beszél, az fordítani is tud, sőt, szakszövegek fordításával is foglalkozhat. S bár a fordítók munkakörbe helyezésükkor tudásfelmérésen esnek át (amin legfeljebb egy-két oldalnyi fordítást kell érteni), könnyen megtörténik, hogy közepes nyelvtudással rendelkező személy válik fordítóvá. Olyan kétnyelvű egyén lehet csak potenciális fordító, aki mindkét nyelvet egyformán jól beszéli. Potenciális mondtam, mert a kétnyelvűség pusztán megléte még nem ele-

gendő ahhoz, hogy valaki fordíthasson, hogy tudjon fordítani. A kiindulónyelvet (esetünkben ez leggyakrabban a szerbhorvát) minden szinten szembe kell tudni állítani a célnyelvvvel (a magyarral), a közvetítés során kapcsolatba kerülő mindkét nyelven kellő általános és szakmai ismereteket kell szereznie, valamint gyakorlati tapasztalat-szerzéssel megfelelő rutinra szert tennie.

A fordítást is tanulni kell, éppúgy mint bármely más foglalkozást, szervezeten, oktatási keretek között, vagy önszorgalomból, autodidakta módon. A fordításelmélet és kontrasztív nyelvészet (bár az utóbbi időben mind több tanulmány, könyv jelenik meg a témakörrel kapcsolatban) még mindig új, fejlődésben levő tudománynak számít, de már egészen bizonyos, hogy ismeretük nélkül nincs jó fordító, nem készülhet jó fordítás. Az összehasonlító nyelvészet ugyanis rámutat azokra a problémákra, amelyek a kiindulónyelv hatására elkerülnek a figyelmünket. A két nyelvrendszer kontrasztálása nélkül a fordítás első pillantásra elfogadhatónak tűnhet, de a szöveg tüzetesebb elemzése során kitűnik, hogy magán hordja a kiinduló nyelv nyomait, megőrizte annak jellegzetességeit.

A fordítóképzésnek volt Újvidéken egy, sajnos rövid ideig tartó fénykora (a mi viszonyainkhoz képest merem annak nevezni). A magyar tanszéken 1973-ban fordítói ágazat nyílt, s nyugodtan elmondhatjuk, hogy aki itt fordítói oklevelet szerzett, szakmájában bárhol megállta a helyét. Az ágazat beszüntetésével beállt hiányt azt hiszem azok tudják a legjobban felmérni, akik részt vettek ilyen képzésben, s tudják, hogy az mi mindent nyújthat egy fordítónak.

A szakfordítások legnagyobb problémáját minden bizonnyal a terminológia képezi, így van ez a jogi szövegek esetében is. Minden jogi nyelv mögött egy sajátos társadalmi berendezés, sajátos jogi rendszer áll. Ezek nagy vonalakban hasonlítanak egymásra, de részleteikben nagyon is különbözőek. Minden nép jogi szaknyelve saját jogi rendszerét tükrözi és a rá jellemző módon hozza létre a rendszernek és a nyelvnek megfelelő terminológiáját. Az ilyen jellegű szövegek fordítása szükségessé teszi a fordítás által kapcsolatba kerülő két nyelvet beszélő nép anyanyelve társadalmi berendezésének, s ezáltal a kiinduló- és a célnyelv jogi terminológiájának beható ismeretét.

Az állami szervekben dolgozó fordítók a gyakorlati év letelte után szakvizsgát tesznek, többek között a jugoszláviai államberendezéssel kapcsolatos ismereteikből is vizsgáznak. A fordító így rá van kényszerülve, hogy jól megismerje a tárgykört, amelybe a fordítandó szövegek tartoznak, de ismeretei egyoldalúak maradnak, mert sokszor külön erőfeszítést, (a fordítók szavaival élve) „haszontalan idővesztést” jelentene számukra a magyarországi jogszabályok, törvényszövegek tanulmányozása, hogy az objektív nehézségeket a szövegek beszerzése körül ne is említsük. Így gyakran az új, szótárakban még nem szereplő terminusok a magyarban már esetleg meglevő megfelelőit nincs módjukban megismerni.

Külön problémát okoznak azok a terminusok, amelyek a célnyelvet beszélő nép jogi rendszerében nem létező fogalmakat jelölnek. Ilyenkor új szakszó létrehozására van szükség, s ez a jugoszláviai magyar nyelvben gyakori jelenség. Érthető, hogy a területi sajátosságainkból adódó kifejezések a magyar nyelvben nem léteznek, ezért kénytelenek vagyunk mi magunk megteremtetni őket. Ezt a nehéz és felelősségteljes feladatot a Vajdaságban élő magyar nyelvészeknek és jogászoknak kellene közös erővel, rendszeresen megszervezett tanácskozásokon elvégezni. Azonban, mivel a jogi nyelv is rohamosan változik, követve a társadalomban végbemenő változásokat, a fordítónak magukra hagyva, sokszor csak néhány óra áll a rendelkezésükre hogy meg-

birkózzanak a gyakran igen összetett terminológiai problémákkal. Az ilyen gyors módon létrehozott szakszavakra az jellemző, hogy legtöbbször alaki vagy tartalmi tükrözések eredményeként jönnek létre.

1979-ben megjelent az Önigazgatási és egyéb társadalmi-politikai kifejezések szótára, s ez akkor óriási segítséget jelentett a fordítóknek, mert addig hasonló segédletek nem álltak a rendelkezésükre. A projektumnak azonban voltak hiányossága is (a szótár olyan szavakat is tartalmazott, amelyeket nem lehet az említett szakterületbe sorolni, viszont előfordult, hogy az oda tartozó kifejezéseket hiába kerestük benne). Legnagyobb hiányosságát azonban abban látom, hogy a megfeleltetés csak egyirányú maradt, csak a szerbhorvát fogalmak magyar megfelelőit adja meg, fordított irányban nem készült el. Igaz, hogy a fordítók gyakrabban fordítanak szerbről magyarra, de előfordul, hogy magyar szöveget kell szerbre átültetni, s ilyenkor komoly nehézségekbe ütköznek. Hogy csak a legegyszerűbb példát említsem: a magyar *bizottság* kifejezést háromféleképpen lehet szerbre fordítani, sehol azonban nincs feltüntetve, hogy mikor kell helyette az *odbor*, mikor a *komisija* és mikor a *komitet* kifejezést alkalmazni, vagy pedig, mikor fordíthatjuk a *tanács* szót *vece*-nek és mikor *savet*-nak. Ez a probléma fordítva is előfordulhat, amikor a szerbhorvát kifejezést a magyarban többféleképpen adhatjuk vissza – az önigazgatási szótár azonban nem határozza meg közelebbről hogy mikor melyik változatot használjuk, mint pl. a *skupstina* szó esetében, amelyet fordíthatunk *képviselőháznak*, *képviselő-testületnek*, de *községiülésnek* is. Ezt a hiányt még inkább kielezi az a körülmény is, hogy nincs terminológiai értelmező szótárunk.

A terminológiainál sokkal rejtettebb és veszélyesebb problémát jelent a szerbnek a magyar nyelv más szintjeire gyakorolt hatása. A jogi szövegek fordításait tekintve a hangtani hatás még mindig aránylag kicsi, de nem jelentéktelen. Leginkább a szerb nyelv közvetítésével átvett nemzetközi idegen szavaknak a közvetítő nyelv hatására történő helytelen ejtéséről, illetve írásáról van szó (*sztrájk* helyett *strájk*, *státus* helyett *sztátusz*, *institutum* helyett *insztitut*, *szervíz* helyett *szervisz*, *kémia*, *krónikus* helyett *bémia*, *brónikus* stb...) Az alaktani hatás sokkal nagyobb méretet öltött. Gyakran megtörténik, hogy a fordító a magyar nyelv törvényszerűségeit és normáit figyelmen kívül hagyva, a szerb nyelvnek megfelelő végzéseket használja. Elhagyja az -us, -um/-ium, -a, -é végződéseket (*delegát*, *argument*, *aktív*, *originál* stb.), vagy más végződéseket használ (*metoda*, *arhiva*, *reprezentacija*, *sztipendió*, *garanció*, *tendenció*, *dóza*, *referent* stb.) Megtörténik, hogy szerb hatásra a magyar nyelvre nem jellemző *anti*- és *kontra* prefixumot menti át a fordító (*antiinflációs*, *kontraproduktív*). Külön problémát jelent a szerbhorvát elöljárós szerkezetek fordítása, mivel a szerb deklináció és az ennek a kategóriának megfelelő magyar viszonyragozás két különböző rendszert alkot. A fordító sokszor magának a szerb prepozíciónak a hatására téves ragot használ: *stupa na snagu* – *hatályra lép*; *izuzima se od placanja poreza* – *mentesül az adó fizetésétől*; *u krajnjoj liniji* – *végso fokban* stb.

A jogi szövegek fordításait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a mondatszerkesztés szintjén észlelt hibák a szerb nyelvre jellemző szerkezeti formák követéséből erednek. A szerb hivatalos lapokban közzétett szövegek legjellemzőbb vonása ugyanis a passzív mondatszerkesztés, a személytelen szerkezet és a jelzői mellékmondat gyakori használata. A fordítónak tudnia kell, hogy a magyar nyelv nem tűri a szenvedő és személytelen szerkezeteket, s ha csak lehet aktívvá kell alakítani őket és meg kell nevezni a cselekvőt. A fordítók azonban még akkor is, ha különben jól beszélik a két nyelvet, többnyire nincsenek tudatában a magyar és szerb nyelv szerkezeti sajátosságaival, a kö-

zöttük levő különbségekkel. Az eredeti szöveg vonzásában követnek el hibát, nem tudnak szabadulni annak hatása alól.

Végül néhány szóban még arról, hogy mit lehet tenni a baj orvoslása érdekében. Először is, az egyetemeken újra kellene indítani a fordítói ágazatokat, ahol a hallgatók, a leendő fordítók a kontrasztív nyelvészeti tárgy keretében megismernék a két nyelvet, tudatosodnának bennük a közöttük levő hasonlóságok, egyezések és különbségek, hogy fordításkor a kiinduló nyelv hatása alól szabadulva a célnyelv szellemében tudjanak fogalmazni. Teljesebb, pontosabb, részletesebb kétirányú terminológiai szótárak kidolgozására van szükség. A kontrasztív grammatikák megírása is halaszthatatlan feladatként áll előttünk. Gyakrabban kellene tanácskozásokat, megbeszéléseket, valamint továbbképző tanfolyamokat szervezni.

Motiválni kell a fordítókat, lektorokat, hogy munkájukat lelkiismeretesebben, felelősségük teljes tudatában végezzék. A nemtörődömséggel és a hibáktól hemzseggő fordításokkal magunk alatt vágjuk a fát, egy másik álláspont kialakulását segítjük elő, azt tudniillik, hogy miért kell a jogszabályokat lefordítani, ha a célnyelven (az anyanyelvén) nehezebben érti meg az olvasó, mint a számára idegen nyelven írt szöveget.

Néhány szó a sportnyelvi frazeológia fordításáról

KATONA EDIT

(Újvidéki Egyetem)

A ma emberének nap mint nap az információk özönével kell megbirkóznia, s az új ismeretek egy részét sokan idegen nyelven, illetve idegen nyelvből készült fordításokból szerzik. Fokozottan vonatkozik ez a kisebbségi sorsban élőkre, akik hol fordítóként, hol a fordítás befogadóiként kerülnek kapcsolatba a többségi nyelvvel, a jugoszláviai magyarok a szerbhorvát nyelvvel. Éppen ez az állandó kapcsolat teszi szükségessé, hogy különös figyelmet fordítsunk a fordításra, a fordított szövegek minőségére.

Sportnyelvről Jugoszláviában csak publicisztikai értelemben beszélhetünk, mivel tudományos igényű sportszakirodalom nem jelenik meg hazánkban magyar nyelven. Az újságok sportrovataiba bekerülő írások nagy része fordítás vagy szerbhorvát forrásanyag alapján készülő összefoglaló. A szerkesztőségekbe befutó híreket a fordítók és maguk az újságírók ültetik át magyar nyelvre. Fordítják a beérkező híryanagot, s fordítanak sokszor a tudat alatt akkor is, amikor egyéni élményből írják cikkeiket. Az ismertebb fordulatok, szakkifejezések először szerbhorvátul jutnak eszükbe, szinte még a fülükbe cseng, ahogy az este hallották a televízióban, rádióban, ahogy a hírekben szokott szerepelni, ahogy a baráti beszélgetésekben gyakran elhangzik, s ha nem szoktatták magukat ahhoz, hogy tudatosan a bejárodott magyar szakkifejezéseket alkalmazzák, könnyen belekerül az írásba a tükörfordítás, a suta vonzat, a szerbhorvát szerkezetek szó szerinti másolása.

A sportnyelvi frazeológia egyes elemeit az újságírók, szakemberek, sportszakírók az idegen nyelvekből kölcsönzik (fordítás útján), míg más összetevőit, sajátos szókapcsolatait maguk alkotják. Ezek egy része előbb általánosan elterjed, majd lexikalizálódik. A játék különböző mozzanatait leíró szókapcsolatok a sok ismétlés során klisévé válnak, megkövesednek mind a szerbhorvát, mind a magyar nyelvben. Dolgozatomban

a sportnyelv olyan sajátos állandósult szókapcsolatait vizsgálom meg, amelyeket a két nyelv különböző struktúrákkal fejez ki annak ellenére, hogy azonos tartalmak nyelvi megfogalmazásáról van szó. A frazeológiai egységek fordításakor nem elég a megfelelő grammatikai szerkezet leképezése, mert ez nem biztosítja egyben a jelentésátvitelt is. S mivel frazeológiai egységről van szó, a kötelező vagy fakultatív fordítói műveletek elvégzése sem vezet el bennünket a célhoz. Szabályszerűségeket nehéz megállapítani, bár kétségtelen, hogy a magyar és a szerbhorvát nyelv alapvető különbségei reflektálódnak a sportnyelvi frazeológia fordításakor is. Valószínűleg a szerbhorvát nyelv „objektuális” jellegével magyarázható, hogy a sportcikkekben található tükrözött szerbhorvát állandósult szókapcsolatok között sok a tárgyas szerkezet, s nyilván nem véletlen az sem, hogy a magyar szövegekben szokatlan szenvedő szerkezetű frazeológiai egységek tűnnek fel. Különbség mutatkozhat a két nyelv között abban is, hogy egy-egy megmozdulás, jelenség megnevezése frazeológizálódott-e, illetve hogy az adott frazeológiai egység ugyanabban a szerepben specializálódott-e mindkét nyelvben.

A továbbiakban vegyünk szemügyre néhány tárgyas szerkezetet, szó szerinti fordításait és lehetséges ekvivalenseiket. A szó szerinti fordítások példaanyagát a Magyar Szó című jugoszláviai magyar napilapból vettem.

Szerbhorvát frazeológiai egység	Szó szerinti fordítás	Ekvivalens
1. <i>pogoditi mrežu</i>	<i>eltalálja a hálót</i>	<i>a hálóba talál</i>

A szó szerinti fordítás példamondatban: „...aki ügyel-bajjal második kísérletből *eltalálta a hálót*.”

A – *pogoditi* – tranzitív igének a magyar sportnyelvben van tranzitív (*eltalál*) és intranszítív (*talál, be(le) talál*) megfelelője is. Például: *az oldalhálót találja el* (ez nem gól), *jól eltalálja a labdát, a hálóba talál* ('gólt ér el'). A kettős (tranzitív és intranszítív) igekötők megléte lehetővé teszi az árnyalt kifejezőmódot. A gólszerzés megnevezése lehetséges helyhatározói és tárgyas szerkezettel egyaránt (*a hálóba talál, megrezegetteti a hálót, beveszi a kaput*). Mivel a magyarban az igei cselekvés lokális jellege elevenebb, mint az objektuális szerbhorvát nyelvben (Dezső László), és a helyviszonyokat is igen pontosan meg lehet határozni, a gólszerzést leíró legtöbb klisében a tárgy mellett a helyhatározó is jelen van (*a hálóba juttatja a labdát, befejeji, bepöcköli, belövi, bevágja a labdát a hálób*).

2. <i>preokrenuti rezultat</i>	<i>megfordítani az eredményt</i>	<i>fordítani</i>
--------------------------------	----------------------------------	------------------

A szó szerinti fordítás példamondatban: „Habár a Sloga végig térfölényben játszott, nem sikerült *megfordítani az eredményt*.”

3. <i>imati igru</i>	<i>megvult a játéka</i>	<i>jól játszott</i>
----------------------	-------------------------	---------------------

A szó szerinti fordítás példamondatban: „A Csantavérnek *megvult a játéka*.”

Egyes megmozdulásokat magyarul és szerbhorvátul is tárgyas vonzatokkal, de eltérő szemantikai jegyeket tartalmazó lexémákkal fejezünk ki.

Szerbhorvát frazeológiai egység	Szó szerinti fordítás	Ekvivalens
1. <i>priznati pogodak</i>	<i>elismeri a találatot</i>	<i>megadja a gólt</i>

A szó szerinti fordítás példamondatban: „A játékvezető *elismerte a találatot*, habár a partjelző reklamált.”

2. <i>povisiti rezultat (na)...</i>	<i>növeli az eredményt</i>	<i>növeli az előnyt</i>
-------------------------------------	----------------------------	-------------------------

A szó szerinti fordítás példamondatban: „Dursun egymaga futott Árokszállási felé, s 2:0-ra növelte az eredményt.”

3. (sa) čuvati prednost védi az előnyt tartja az előnyt

A szó szerinti fordítás példamondatban: „a második féldőben a hazaiak okosan védtek az előnyt.”

4. propustiti šansu elmulasztja az alkalmat kihagyja a helyzetet

A szó szerinti fordítás példamondatban: „...először Kitic, majd Jerkovic mulasztotta el az alkalmat,”

A forrásnyelvi és a célnyelvi szerkezetek között gyakran tematizációs különbségek vannak, s a tükrözés a tematizációs modell átvételére is vonatkozhat.

Szerbhorvát frazeológiai egység	Szó szerinti fordítás	Ekvivalens
------------------------------------	--------------------------	------------

1. (za)beležiti uspeh, rezultat sikert, eredményt jegyez eredményt ér el

A szó szerinti fordítás példamondatban: „...a győztesek kiváló eredményt jegyeztek” („...pobednici beleze odlicne rezultate”).

A tematizációs modell átvétele a személytelen kifejezésmód másolásából is eredhet. Például: *Lopta je nasla Stanivuka*. Szó szerinti fordítás: ...egy távoli labda megtalálta Stanivukot. Ekvivalens: *XY szöktette, kiugratta Stanivukot*, vagy: *egy előrevágott labda Stanivuk elé pattant*.

Egyes szenvedő szerbhorvát szerkezetek szó szerinti fordításban elvesztik szaknyelvi jellegüket. Például: a – jól feltalálja magát – szerkezet a magyar sportnyelvben nem tartozik a műfaji frazeológiához. Sportnyelvi szövegekben is csak az általánosan elterjedt értelemben használatos (Tehát a tornákon nem az eredményt hajszoltuk, hanem azt vizsgáltuk, ki hogyan találja fel magát a rangos nemzetközi mezőnyben), míg szó szerinti megfelelője (*dobro se snasao*) a szerbhorvát sportnyelvi frazeológia egyik sokat használt fordulata.

- | Szerbhorvát
frazeológiai egység | Szó szerinti
fordítás | Ekvivalens |
|------------------------------------|--------------------------|--|
| 1. (dobro) se snasao | (jól) feltalálja magát | jól helyezkedik vagy
(jól) megátssza a labdát |

A szó szerinti fordítás példamondatokban: „Zec kétszer is feltalálta magát a kapu előtt és gólt ért el: ... de Jonz közvetlen közelében képtelen volt arra, hogy feltalálja magát.”

Az eddigi példákból is kiviláglik, hogy magyarul sok esetben konkrétan kell fogalmazni, mint szerbhorvátul. Ez a teendő olyan esetekben is, ha a fordítandó állandósult szókapcsolat olyan mozzanat megfogalmazására vonatkozik, mely a nyelvünkben nem frazeológizálódott. Például:

- | Szerbhorvát
frazeológiai egység | Szó szerinti
fordítás | Ekvivalens |
|------------------------------------|--------------------------|---|
| 1. nasao se sam | egyedül találta magát | lyukera futott,
farkasszemét nézett
a kapussal stb.
vagy szabad szókapcsolatok |

A szó szerinti fordítás példamondatban: „...aminek után Curovic *egyedül találta magát* szemben a hazaiak kapusával..., ...aki *egyedül találta magát* Gabric kapussal szemben...”

A sportnyelvi frazeológia vizsgálatakor nem annak az örök témának a boncolgatása volt a célom, hogy az idegen mintára alkotott tükrőfordításoknak helye van-e a sportnyelvünkben vagy sem, csupán néhány olyan állandósult szókapcsolatot szerettem volna bemutatni, amit a szerbhorvát nyelv hatása következtében használunk és nemcsak fordítás alkalmával. Szükségessnek tartom kiemelni, hogy a kisebbségi helyzetben lévő nyelv számára a szó szerinti fordítás, a tükrözés veszélyesebb, mint a magyarországi sportnyelv esetében, mert itt az öntisztulási folyamat a többségi nyelv állandó erős befolyása miatt sokkal nehezebben megy végbe, mint a magyarországi sportnyelvben.

Kauzatív körülíró szókapcsolatok lengyelről magyarra történő fordításának kérdései

BIHARI GÁBOR

(Budapesti Műszaki Egyetem)

A körülíró vagy más néven analitikus szerkezetek alkalmazását a pontosságra, a félreértések elkerülésére irányuló törekvés, továbbá bizonyos jelentésárnyalatok (modális, receptív stb.) érzékeltetése tette szükségessé a lengyel nyelvben. Az egyszerű igék ugyanis polyszemantikusak, nem mindig alkalmasak a fenti funkciók betöltésére. Ugyanekkor – főképpen a hivatalt és a tudományos nyelvben – fontos, hogy ne az alany, hanem a cselekvés, annak minősége, ténye kerüljön előtérbe.

A magyar nyelvre a lengyelrel ellentétben a szintetikus eszközök (ragok, képzők) használata jellemző, míg a lengyelre – főleg az említett stílusnemben – az analitikus igei szerkezeteké. Éppen ezért az esetek jelentős részében a szóban forgó szintagmák igei tagját nem tanácsos és nem helyes szolgai módon fordítani magyarra, hiszen ez egyrészt idegen a magyar nyelv szellemétől, a stílust körülményessé teszi, másrészt a megértést is nehezíti.

Az igazi műveltető igékhez a magyarnak van egy egységes képzője: a *-tat-,tet-, -at-, -et-*, az álműveltetők körében pedig gyakori a *-t* képző, amely az okozást, valamilyen állapotba juttatást fejezi ki.

A kauzatív körülíró szerkezetekben található lengyel igék közé sorolandó a *powodowac* – *spowodowac* ('okoz'), a *wywoływać* – *wywołać* ('előidéz'), a *sprawić* – *sprawić* ('okoz'), a *budzić* – *pobudzić* – *wzbudzić* ('késztet', 'ösztönöz'), továbbá a *doprowadzić do* + Ngen ('valamire vezet') szókapcsolat és még más igék, igei szerkezetek.

A többi analitikus szerkezethez hasonlóan főképpen a hivatalt, a tudományos és a publicisztikai stílusra jellemző a használatuk, és nagyon gyakoriak a műszaki nyelvben is. Ez utóbbiban gyakran olyan folyamatról, műveletről, állapotváltozásról van szó, ahol a cselekvést nem közvetlenül az ember végzi vagy végezteti, hanem egyik tárgy hat a másikra, valamilyen anyag átalakításáról, két vagy több tényező kölcsönhatásáról van szó.

W czasie hamowania przyczepa pod wpływem siły bezwładności stara się najechać na pojazd ciągnący, co *powoduje przesunięcie* do tyłu ruchomego zaczepu dyszla.

Fékezéskor a pótkocsi a tehetetlenségi erő hatására igyekszik ráfutni a vontató járműre, s ez az erő *hátratulja* a vonórúd mozgó horgát.

W wielu przypadkach wydzielanie się ciepła podczas przepływu prądu elektrycznego jest zjawiskiem szkodliwym, gdyż może *spowodować wzrost* temperatury przewodu.

Sok esetben káros a villanyáram átfolyása alatti hőfejlődés, mivel ez nagymértékben *megnövelheti* a vezeték hőmérsékletét.

A társadalomtudományi, publicisztikai kiadványokban ugyanakkor szervezet, intézmény és ügyfél intézkedéséről, hatásköréről stb. írnak, ahol a cselekvés elvégzése, illetve elvéggeztetése kerül előtérbe, s az alany jelentősége – legalábbis nyelvi szempontból – háttérbe szorul.

Czynnikami *pobudzającym* wczasach przedhistorycznych do *doskonalenia* narzędzi była dążność do usprawnienia i ulżenia ludzkiej pracy oraz zwiększenia produktywności.

Az őskorban az emberi munka finomítására és megkönnyítésére, valamint a termelékenységi fokozására irányuló törekvés *ösztönzött* az eszközök *tökéletesítésére*.

A lengyel analitikus szerkezet itt csak körülírással fejezhető ki: képzett igével történő helyettesítés nem lehetséges.

Nasilanie się tych tendencji może *doprowadzić do zmniejszania* zainteresowania przedsiębiorstw powiększeniem funduszu rozwoju.

Ezeknek a tendenciáknak a felerősödése *csökkentheti* a vállalatok érdekeltségét a fejlesztési alap növelésében.

A *doprowadzić* do + N_{gen} analitikus kapcsolat terminativuszi funkció betöltésére is alkalmas, tehát az egyszerű igéhez képest jelentéstöbblettel rendelkezik.

A kauzatív szókapcsolat a műveltetésen kívül még szükségességet „kellést” is kifejezhet:

A to z kolei *powoduje budowanie* specjalnego porządku prawnego w obrębie sektora państwowego.

Ennek folytán viszont speciális jogrendet *kell kiépíteni* az állami szektoron belül.

Figyelemre méltó, hogy a lengyel nyelv nemcsak az álműveltetést (a kauzativitást), de az igazi műveltetést (a faktitiv funkciót) is körülíró szerkezettel fejezi ki. A leggyakoribb igazi műveltetést kifejező igék, illetve igei kapcsolatok közé tartozik a *zlecić* (komu co lub wykonanie czego), az *oddac do* + N_{gen} (pl. naprawy), a *kazać*, a *zamówić* stb. Ezenkívül nem hagyhatjuk említés nélkül, hogy az igazi műveltetés a lengyelben nem mindig jelenik meg a felszíni szerkezetben: az adott ige a kontextustól függően faktitivusi szerepet is betölthet, pl.: a *budować* egyaránt lehet 'épít' és 'épített' is.

A lengyel kauzatív körülíró szintagma magyar megfelelőjében sem mindig jelenik meg a felszínen a kauzatív képző, nem ismerhető fel a nyelvtani alakból a műveltető je-

lentes (a faktitív igeiktől) eltérően, az sokszor csak az egész mondat értelméből, illetőleg a szöveggörnyezetből válik világossá (ami részben az igeképzők sokféleségéből adódik). Általánosságban mégis megállapíthatjuk, hogy a magyar nyelv ilyenkor tranzitív, cselekvő igit használ.

A leggyakoribb jelentés az, hogy az alany valamit okoz, egy tárgyat, dolgot valamilyen helyzetbe, állapotba hoz. Mindemellett itt is előfordul, hogy a fordításban az átváltási művelet során a magyar ekvivalens mégis szenvedővé vagy intranszítívva válik, mert a műveltető jelentést nem az ige, hanem más nyelvtani eszköz (pl. névutó, határozószó, főnév) hordozza. Ez utóbbi jelenség figyelhető meg az alábbi példán:

Matejko podmalował kompozycje asfalem, co spowodowało *szczernienie* wszystkich barw.

Sajnos a kép színei az aszfalt alapozástól *megfeketedtek*.

Végezetül megállapítható, hogy a műveltető jelentésű lengyel körülíró szerkezeteknek a magyarban nem mindig szintetikus szerkezet, vagyis egyszerű műveltető ige felel meg. Elég gyakori, hogy mindkét tag önálló jelentésével szerepel. Ezért fontos meghatározni azokat az ismérveket, amelyek alapján eldönthető, hogy mikor kell, sőt kötelező a magyarban a műveltető ige használata, és mikor kell külön-külön lefordítani az igei és a főnévi elemet, vagyis megőrizni az eredeti lengyel struktúrát. Joggal feltehető, hogy mindazokban az esetekben, amikor a főnév nomen actionis, lehetséges és szükséges a szintetikus megoldás, vagyis önálló (kauzatív vagy cselekvő) ige használata.

Az is gyakori, hogy átváltási műveletre van szükség, amelynek következtében:

1. a műveltetést névutós okhatározó fejezi ki, s emellett szenvedő-visszaható ige használatára van szükség;
2. a fordításban nem műveltető, hanem cselekvő ige jelenik meg;
3. határozószó, szükségességet kifejező ige (kell) és egyéb konstrukciók alkalmazandók a magyar fordításban.

Hogyan kell szlenget fordítani?

ORTUTAY PÉTER

(Eötvös Károly Tanárképző Főiskola)

A műfordítás szempontjából a kérdés az egyik legaktuálisabb Magyarországon. Hisz fordításaink zöme angol-amerikai széppróza, krimi és ponyvaregény, a piaci keresletnek megfelelően. S mint tudjuk, szerzőik egyáltalán nem fukarkodnak a szlenggel. Mondhatnánk úgy is, hogy a legtöbb mű (vagy ál-mű) egyik legjellemzőbb stilisztikai vonása a szleng. S természetesen a fordítás csak akkor lesz ekvivalens vagy adekvát, ha a fordítónak sikerül megfelelően átültetnie ezt a specifikus „expresszív köznyelvet” a magyar változatba is.

Akkor hát hogyan történjék a megfeleltetés? A kérdésnek ez a felvetése azon túlmenően, hogy erősen preszkriptív jellegű, aligha lesz egyértelműen megválaszolható az olyan művek és fordításainak alapos elemzése nélkül, melyeknek egyik legjellemzőbb vonása a szleng. Elemzés nélkül, az eredeti és a fordítás tüzetes egybevetése nélkül

azt az álláspontot képviselnénk, amelyet a fordításelmélet immár évtizedek óta erősen ostromoz, és joggal: nem azt kell megmondania a kutatónak, hogy mit és hogyan kell lefordítani, hanem azt, hogyan van lefordítva ez vagy amaz a nyelvi és nem nyelvi (extralingvisztikai) jelenség. Minden fordításelméleti kérdés megoldásához csak így tudunk közelebb jutni.

A fenti kérdést tehát mindenképpen át kell fogalmaznunk. Talán akkor járunk el helyesen, ha előbb úgy tesszük fel a kérdést, hogy *hogyan történik a szleng adekvát megfeleltetése magyarul*.

A válasz egyszerűnek tűnik: a fordítás a nyelvi hierarchia különböző szintjén, s legtöbbször kompenzációval (vagy anélkül) történik. Vagyis, ha a fordító nem találja meg a megfelelő CNY-i szleng ekvivalenst, köznyelvi sztenderd szót használhat. Például, „that certainly is coo-coo, but it is true” – „Hát nagy bárgyúság, de igaz”. Az ilyen fordításnak az az erénye és hibája, hogy megadja a szó (kifejezés) referenciális (szemantikai) jelentését, de adós marad a pragmatikai jelentés (az emotív, konnotatív, stilisztikai stb. információ) tolmácsolásával. Vagyis ez nem lesz más, mint nivellálás.

Természetesen, a szleng szavak és kifejezések egy részének (különösen annak, mely átment a sztenderd nyelvhasználatba, vagy úgy tűnik, hogy hamarosan átmegegy: mad, crazy, kid, phoney, nice stb.) könnyen meg lehet találni a CNY-i megfelelőjét. Ez a szó szintjén történő fordítás. Például: „He's got a lot of *douch* now” – „Egy csomó *dohányt* leszakított”.

Egészen más a helyzet viszont, ha az eredeti szó (vagy kifejezés) referenciálisan megfeleltethető egy CNY-i szleng szóval vagy kifejezéssel, de az nem fogja visszaadni a pragmatikai jelentést. Ilyenkor a fordítónak már latolgatnia kell, hogy melyik jelentést „áldozza fel” a másik rovására. Például, „would you like a tail for tonight?” mondatban a fordító teljesen figyelmen kívül hagyja a szó (*tail* – 'könnyen kapható, csinos és fiatal nőszemély') szemantikai jelentését, és csak a pragmatikait adja vissza, mely (talán jogosan) visszatetszést vált ki a fordítás olvasójában: „Bevágna a lompost ma éjszakára?” (Salinger, *The-Catcher in the Rye*). Az adott esetben ez nyilván helytelen eljárás. Valószínűleg azt a megoldást kell elfogadnunk, amely „a jelentések kiválasztása” terminussal fordul elő a szakirodalomban. (Neubert, 1986:274–290) Vagyis, a fordító „külön választja” a pragmatikai jelentést a referenciálistól, s az egyiket itt, a másikat pedig amott próbálja meg visszaadni: „I'd hate a lot of *rubbernecks* standing around me when I am all gory” – „Azt utálnám, ha egy csomó *szivar* ott állna körülöttem *szemük kocsányon lógjon*, miközben ott fekszem vérben fagyva” (Salinger, *Zabhegyező*). A *rubberneck* ('guminyakú') főként a mindenre kíváncsi, bámész turisták jelzője, s egyszóval nem feleltethető meg magyarul. Ezért az ilyen fordítás maximálisan jó megoldásnak tűnik.

S végül van az angol-amerikai szleng szókincsnek egy olyan (jelentős) része, mely nem feleltethető meg magyarul sem referenciálisan, sem pedig pragmatikailag. Ilyenkor a fordító, ha nem akar nivellálni (*coo-coo* – 'bárgyú'), kénytelen a kompenzáció eszközével élni. Ez azt jelenti, hogy az eredeti jelentését egyszerűen figyelmen kívül hagyja, és a lehetőség szerint a szövegben másutt és más nyelvi eszközökkel próbálja meg visszaadni azt. Ez az eljárás azon az egyszerű gondolaton alapszik, hogy egy szó pragmatikai (vagy referenciális) jelentése utóvégre nincs helyhez kötve. Például, „she sat down on my *goddam* lap” – 'egyszerűen beleült az ölembe'. A fordító elhagyja a *goddam* szót, mert ha nem ezt teszi, akkor a fordításban egy olyan emotív információt kap az olvasó, mely nincs meg az eredetiben.

Az ilyen és ehhez hasonló fordítások elemzése alapján természetesen a címben szereplő kérdést még távolról sem lehet egyértelműen megválaszolni. Legfeljebb közelebb juthatunk hozzá, s újra fogalmazhatjuk, a következőképpen: „Mit kell tudnia a fordítónak ahhoz, hogy adekvát módon tudja megfeleltetni az angol–amerikai szlenget magyarul?”

Ha így vetjük fel a kérdést, akkor már nyilván egyértelműbben tudunk válaszolni, mert a szakirodalom sokat foglalkozik ezzel a kérdéssel „a fordítói kompetencia” címén (Bell, 1991: 39–42). A válasz pedig így hangzik: „Egy profi fordító (és tolmács) öt különböző alapismerettel rendelkezik: ismeri a célnyelvet (CNY) ismeri a szövegtípust (szövegtipológiai ismeretek); a forrásnyelvet (FNY); a tárgyat (a 'valós világot'); és ezen túlmenően kontrasztív ismeretei is vannak.”

A meghatározás tömör és egyértelmű. Viszont a szleng esetében távolról sem teljes egészében elfogadható. Ugyanis a fordítások elemzése alapján könnyen kimutatható, hogy „profi” fordítók és tolmácsok sokszor egyáltalán nem ismerik *elég jól* sem a FNY-i sem pedig a CNY-i szlenget. Hogy miért, azt könnyen meg lehet érteni (elfogadni persze nem). A szleng, mivel meglehetősen „cseppfolyós” és változó (Rot, 1987) sokszor a nyelv kodifikálatlan részét képezi, s annak ellenére, hogy az angolszász nyelvészeti irodalom sokat foglalkozik vele, Magyarországon egyáltalán nincs, vagy legalábbis nem számottevő a nyomtatott irodalma. S így a fordítók sokszor (hogy ne mondjuk: legtöbbször) saját intuícióikra, nyelvérzékükre, helyes vagy helytelen „spontán kézmozdulataikra” vannak bízva. Ez pedig, ha műfordításról van szó, nem éppen szerencsés eljárás. Hosszasan idézhetnénk a hibákat és melléfogásokat, de a fordításelméletnek nem célja a hibák, a fordítói bakik elemzése, mert ezekből tudományosan levont következtetések nem igen származhatnak. Figyelmeztetések a fordítás buktatóira viszont igen.

A szlengfordítás szempontjából talán különösen célravezető (érdekes) a szükséges alapismeretek ötödik pontját megvizsgálni, „a kontrasztív alapismereteket”.

A kérdés szorosan összefügg az ekvivalencia-elmélettel, az ekvivalencia fogalmával, amit a fordításelmélet központi kérdésének tekinthetünk, hisz kimondja: a fordításelmélet tárgyat csak az ekvivalens fordítások tanulmányozása, vizsgálata és elemzése képezheti (Komisszarov, 1980)

Mi az, hogy ekvivalens fordítás? A fordításelmélet a legkülönbözőbb módon próbál választ adni a kérdésre az ekvivalencia tényének tagadásától (James S. Holmes, 1988) a „formális” és „dinamikus” ekvivalencia-elméletén keresztül (Catford, Nida) egészen a nyelvi ekvivalencia öt különböző nagyságrendű tényezőként való leírásáig (Komisszarov, 1980). Véleményünk szerint akkor járunk el helyesen, ha a szlengfordítás szempontjából egy magyarországi fordításelméleti kutató, Klaudy Kinga ekvivalencia felfogásából indulunk ki, azért, mert ez a koncepció az ekvivalencia-kutatás eddigi eredményeit figyelembe véve a fordítás három leglényegesebb elemét veszi alapul: a fordítás (a) nyelvészeti, (b) pragmatikai és szociolingvisztikai, (c) szövegnyelvészeti aspektusait (Klaudy, 1990). Klaudy ekvivalencia-konceptiójának alapja a *referenciális*, *funkcionális* és *kontextuális* ekvivalencia. Mi ezeknek a lényege?

A referenciális egyenértékűsége az, hogy a CNY-i szöveg a valóságnak ugyanazon szeptetere, ugyanazon tényeire, eseményeire, jelenségeire vonatkozzék, mint FNY-i szöveg. A kontextuális ekvivalencia lényege, hogy a CNY-i mondatok ugyanazt a helyet foglalják el a CNY-i szöveg egészében, mint amilyent a FNY-i szöveg egészében. A funkcionális azonosság lényege, hogy a CNY-i szöveg ugyanazt a szerepet töltsse be a

CNY-i olvasók körében, mint amilyen szerepet a FNY-i szöveg betölt a FNY-i olvasók körében.

Véleményünk szerint, „a kontrasztív alapismeretek” nem nélkülözhetik a fordítás-elmélet ekvivalencia-felfogásának ezeket a pontjait. Mert igaz ugyan, hogy minden rutinos (profi) fordító valahol intuitíve megérzi, hogy meddig távolodhat el a formától az eredeti invariáns tartalom visszaadása érdekében, de a szleng esetében is – rendkívül finom stiláris és emotív információt sugárzó tulajdonsága miatt – ez az intuíció már a referenciális jelentések megfeleltetésében is problémát jelentenek. Tipikus hibaforrás, hogy a fordító nyelvérzékében és fordító ösztönében bizakodva megpróbálja a szöveg-környezetből kikövetkeztetni egy adott szó, vagy több szó referenciális jelentését (mert szótár, illetve más forrásmű meg nem kodifikálta azt), és legtöbbször melléfog. Így például, Jack Kerouac *On the Road* című regényében találkozhatunk a következő mondattal: „Boy, that cat really could bend his girl.” A fordítás, „Öregem, hogy ez az ürge mit művelhet otthon az asszonnyal,” hibás. A szituáció: fiatal jazz-muzsikuskok utcai koncertje. Az „ürge” a nagybögős, a „bend” azt jelenti, hogy szinte virtuóz módon kezeli a hangszerét (eredeti módon játszik), a „giri” a punkok nyelvén jelenthet mindent, csak éppen nőnemű lényt nem. Tehát az adekvát fordítás a *referenciális egyenértékűség* szintjén: „öregem, ez a srác aztán igazán tudott bánni a hangszerével.”

A *kontextuális ekvivalencia* fogalma figyelmezteti a fordítót arra, hogy legyen bármennyire is rutinos és profi, az eredeti formától csak egy bizonyos határig távolodhat, s óvakodnia kell attól, hogy túlzottan saját magát adja, még akkor is, ha a szleng fordítását (és a fordítást általában) kimondottan kreatív feladatnak tekinti (egyébként az is). Ha erre nem ügyel, és az „invariáns tartalom nevében” figyelmen kívül hagy bizonyos lényeges elemeket, akkor a fordítás megint csak ferdítés lesz, vagy pedig, ez a jobbik eset, nem vált ki azonos hatást a CNY-i olvasó körében. Így például J.D. Salinger *The Catcher in the Rye* c. regényében a főhős (Holden Caulfield) gyakran él az a stiláris eszközzel, melyet Michael Riffaterre amerikai nyelvész „megtévesztett várakozásnak” (*deluded expectations*) nevez, vagyis a CNY-i mondatok „meghatározó helyet” foglalnak el a CNY-i szöveg egészében. Amikor Holden szájából elhangzik az a mondat, hogy „You give me a royal pain in the ass”, akkor a lány, Sally Hayes, halálosan megsértődik, sírva fakad és elrohan. A fordítás, „á, le kell rohadni tőled”, szintén eléggé nyers és durva, de távolról sincs meg az a sokkoló hatása, mint az eredetinek. Az eredetiben ugyanis a sztenderd irodalmi „royal” (királyi, fenséges)szót egy rendkívül durva kifejezés (*pain in the ass*) követi, amely jogos felháborodást, döbbenetet és sokkot vált ki a címzett részéről.

A funkcionális azonosság fontosságát és jelentőségét jól szemlélteti ugyanez a regény és fordítása. A fordítás minden erénye ellenére meglehetősen kérdésessé teszi ugyanazt a szerepet, mint amilyent a FNY-i szöveg betölt a FNY-i olvasók körében. Arról van szó ugyanis, hogy J.D. Salinger rendkívül jó arányérzékkel „adagolja” az olvasónak a szlenget (*to get a bang out of it, to shoot the bull/the crap, barge in, yellow-belly, tail, pimp, cracks* etc.), a mindennapi sztereotípiákat (*if you want to know the truth, and all, or anything*, etc.), a vulgarizmus határát súroló szavakat és kifejezéseket (*for God, Chrissake, damn, goddam, sunuvabitch, bastard, crap, ass, horse manure*, etc.), valamint a sztenderd, sőt irodalmi szavakat (*ostracize, exhibitionist*) és a lírai leírást (például amikor bátyjáról, kishúgáról, a kis srácokról Jane Gallagherről beszél). Nos, a fordító ezt nem mindig veszi észre, s időnként ott kompenzál (használ szlenget), amikor ezt a

szöveg(rész) nem indokolja. Ezzel a fordítás sokszor konfliktusba kerül az egész mű eszmei mondanivalójával, alap gondolatával.

Összegezőként tehát azt mondhatjuk, hogy a címadó kérdésre nem tudunk egyértelmű választ adni. A válaszadás nyilván még sok elemző és kutatómunkát fog igényelni, s nyilván nemcsak egy emberét, hanem egy egész csapatét: nyelvészekét, szociológusokét, irodalmárokat, hivatásos fordítókét. Elmondható viszont, hogy a szleng fordítása különösen nehéz és bonyolult fordítói feladat, melynek megoldásakor a fordítónak állandóan résen kell lennie, hogy a rejtett buktatókat elkerülje. S ez pedig csak úgy lehetséges, ha fordítói kompetenciáját állandóan bővíti elméleti és gyakorlati, mikro-, makro- és extralingvisztikai ismeretekkel.

Ébredés – hang – dinamika (A forma fordíthatóságának kérdéséhez)

BAROTA MÁRIA

(Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola)

Kardos László írja: „a műfordítás ott kezdődik, ahol a szótár, a grammatika, a nyelvi konvenció mintegy földadja irányító szerepét” (Szabó, 1968).

Különösen nehéz helyzetbe hozhatja a műfordítót **Rainer Maria Rilke** műveinek más nyelven való közvetítése, hiszen Rilke műveiben a formai finomságra, a mives megformáltságra, a zeneiségre legalább olyan hangsúlyt fektetett, mint a témára, a tartalmi-gondolati mélységre és gazdagságra.

Rilke maga is sokat és kitűnően fordított, több nyelven írta saját műveit, s hogy egy adott nyelv hangzásbeli fonetikai, grammatikai, szintaktikai struktúrája milyen különbözőségeket jelentett a költő számára, arról egy Lou Andreas-Saloménának írott levelében ezt olvashatjuk: „... néhányszor franciául is és németül is befogtam ugyanabba a témába, amely aztán meglepetésemre mindkét nyelven másként bontakozott ki” (Szabó, 1968).

Az élet és a halál nagyszerűségét megéneklő balladai hangvételű prózavers, mely a „Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke” címet viseli, Magyarországon több fordításban is napvilágot látott. Az eredeti szöveget (1899) maga a költő is többször átdolgozta (1904 ill. 1906), kiemelten hangsúlyozva a szöveg ritmusából és a szavak hangzásából fakadó zeneiség szerepét: „Der Cornet soll *Ton für Ton bis in jeden Nachklang hinein* geprüft werden” (Rainer Maria Rilke levele Gudrun Baronin Uexküllnek 1906. május 24-én. In.: Rilke: Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke. Textfassungen und Dokumente. Bearbeitet und herausgegeben von Walter Simon. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1974. S. 84.).

A terjedelmi kötöttségek, itt a szövegből vett egy példa alapján, csak egyetlen jelenség eszközeinek (hanghatás által előidézett modifikáció) vizsgálatát teszik lehetővé.

A 'Cornet' 11. fejezetében a költő a prózaversből váratlanul átcsap a verses formába, a műfaji váltás révén is érzékeltetve az adott fejezet szervező elemének, a dinamika kohéziós erejének, meghatározó szerepét.

Ezt a látszólagos váratlanságot a prózaverses formában írott fejezetkezdő sorok „a”, „e” magánhangzóinak (a német terminus: 'helle' – 'dunkle' Vokale) ismétlődése,

ill: kontrasztja, a nyugalom mögött rejlő feszültség készíti elő: „... reitet hin, allein; Ebene. Abend.”

A táj hangulatában rejlő dinamikát, melyet az eredeti szöveg első és második változata kiemelten hangsúlyoz, Rilke 1906-ban, az átdolgozás során, az álmodozó lovas, a látvány és az álom egységévé transzformálja. Így válik még élesebbé a kontraszt az álmodozás csendes nyugalma és az álmokat váratlan lendülettel szétszakító, az „ébredést” az állapotvált(oz)ást az akusztikus percepció síkján előidéző drámai (női) sikoly között.

„Er träumt.
Aber da schreit es ihn an.
Schreit, schreit,
zerreißt ihm den Traum.
Das ist keine Eule. Barmherzigkeit:
der einzige Baum
schreit ihn an:
Mann!”

A kiáltás, a sikoly következtében végbemenő mozgás, az álomból a realitás világába való áttűnés a németben a 'schreit – zerreißt' ígepár köré szövődik, melynek fordításai:

Franyó Zoltán:	(egy hang) „kiált át, agyába váj, s szét tépi álmát”
Kállay Miklós:	(vmi) „sikolt – száll, száll a sikoly, s megtépi az álmát”
Raith Tivadar:	(valaki) „kiált rája, kiált, kiált, és szétszakad az álma”
Barinkay Ferenc:	(vmi) „rákiált, kiált, kiált, s szét tépve álma”
Rédei Károly:	(vki) „rákiált, kiált, kiált és álma szerteszáll”
Berény József:	(a tájba valami) „belekiált és megszakad az álma”
Rónay György:	(egy hang) „rikolt felé, rikolt, rikolt szét tépi az álmot”

A német szövegben meglévő erősen kellemetlen hanghatás, a konzonzánsok torlódása, a pergő, vészjósló „r”, az ismétlés (a *schreit* ige a 2. sorban egyszer, a 3.-ban kétszer fordul elő), a rímeltolódás és az alliterációs asszonánc feszültséggel teli várakozást kelt, míg a Kállay-féle „száll, száll – (a sikoly) – megtépi (az álmát), ill. a Rédei-féle „kiált, kiált, (és álma) szerteszáll fordításokban a hosszú mássalhangzók révén inkább a lassítás-hatás jut érvényre. (Bár Rédei ily módon a rímeket megőrzi!)

A fordítóknak itt két problémát kellett megoldaniuk, egyrészt az eredetiben 3-szor ismétlődő ige, (mely majd a 7. sorban újra visszatér) az ismétlés kérdését, másodszor pedig a kellemetlen hanghatás jelzését.

Kállay Miklós a *sikolt* és a *sikoly* szavakkal a hangulati többletet sikeresen érzékelteti és az ismétlést a már említett száll, száll (lassítást ér el vele) igék révén akarja megőrizni, Franyó Zoltán, Barinkay Ferenc, Berény József, Raith Tivadar az érzelmi-hangulati szempontból semlegesebbnek tekinthető *kiált* igét és annak igeikötős változatait alkalmazzák.

Rónay Györgynek a '*rikolt*' igealakokkal, annak 4-szeri ismétlésével sikerül leginkább a megfeleltetést megoldania.

A fordítók többsége tehát a '*kiált*' igealaktól a '*sikolt*' igealakig jut el, és így egyfajta fokozást iktat be a versbe, a hang indirekt közvetítésével. Rónay György a *rikolt* és *sikolt* szerencsés kiválasztásával a két igealak összecsengésével éri el ugyanazt a hatást,

rátapintva a vers egyik formai építőelemére, a hanghatás, az akusztikai hatás révén összecsengő belső rímek alkalmazására.

Az éjszakai álmodozás csendjét megszakító hang jelzésére a fordításokban számszerűen a következő arányban találtak a fordítók lehetőséget:

Kállay Miklós:	<i>sikolt</i>	(2)	4	}	csökkenő intenzitás
	<i>sikoly</i>	(1)			
	<i>kiált</i>	(1)			
Rónay György:	<i>rikolt</i>	(4)	6		
	<i>sikolt</i>	(1)			
	<i>kiált</i>	(1)			
Barinkay Ferenc:	<i>rá/kiált</i>	(3)	(5)	}	növekvő intenzitás
	<i>sikolt</i>	(2)			
Raith Tivadar:	<i>kiált</i>	(4)	(5)		
	<i>sikolt</i>	(1)			
Rédei Károly:	<i>rá/kiált</i>	(4)	(5)		
	<i>sikolt</i>	(1)			
Berény József:	<i>bele/kiált</i>	(2)	(3)		
	<i>sikolt</i>	(1)			
Franyó Zoltán:	<i>kiált</i>	(1)	(3)		
	<i>sikolt</i>	(2)			

A felsorolás fenti sorrendje egyúttal a verssorokbeli előfordulás egymásutániségát is jelzi. A hangulati, érzelmi tartalom Kállaynál és Rónaynál a csökkenő intenzitás következtében a semlegesség irányába mutat, melynek kontraszthatásaként az érzelmi feszültség a „schreit ihn an:/ Mann!” soroknak adódik át, a személyes megszólítottságot kifejezésre juttatva. Ezzel az eljárással bravúros módon sikerül az eredetivel összhangban a drámai feszültséget a *direkt* szférába transzponálni.

A többi fordítás esetében ezt a dinamikus váltást ellenkező előjellel tapasztalhatjuk.

A fizikai mozgás, az érzelmi állapotváltozás, az akusztikai komponens indirekt szférából direkt szférába történő transzponálása, ezen mozgások jellege a vizsgálódások alapján Kállay Miklós és Rónay György műfordításaiban, az eredetivel összhangban egy periodikus hullámmozgáshoz, a többi műfordítás esetében pedig egy egyenletesen növekvő intenzitásból fakadó mozgáshoz hasonlítható, azaz az eredeti szöveg belső ritmusának modifikációjához vezet.

Az ekvivalencia problémájáról Károlyi Amy Emily Dickinson-fordításaiban

UJSZÁSZI ZSUZSANNA

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék)

*The Soul selects her own Society –
Then – shuts the door –
To her divine Majority –
Present no more –*

*A lélek saját társat választ,
S ajtót betesz.
Őnéki már a majoritás
Kívül reked.* (303.)

Károlyi Amy Emily Dickinson kötetének megjelenésekor (*Emily Dickinson válogatott írásai. Károlyi Amy fordításai és tanulmányai*, Bp, 1978) bírálat érte ennek a versnek a fordítását. A recenzens a *majoritás* használatát kifogásolta, amely véleménye szerint idegen szó lévén elüt a szöveggörnyezettől, és így csak esetlegesen fejezi ki a szövegösszefüggéseket. (Körmendi Zsuzsanna: Emily Dickinson válogatott írásai. Károlyi Amy fordításai és tanulmányai, Magyar Nemzet, 1978. aug. 10, 4)

Valóban, az angolban a *majority* főnév bár latin eredetű, nem idegen szó, mint a magyarban a *majoritás*. Igaz, a Dickinson versben kiemelten szerepel, azaz nagy kezdőbetűvel, és jelzője is van (*divine* 'istenti'). A költő így hangsúlyozza, hogy a lélek által kizárt világ nem számszerű többség csak, hanem rangos érték is: a következő versszakban *hintóval* érkezik és egy *császár* személyében térdepelve kér bebocsátást. A magyar fordítás idézett első versszakában azonban az eredeti jelzőjétől megfosztott, kisbetűs *majoritás* nem fejezi ki a 'többség' e rangos fenségét. Mi indokolja tehát az ilyen megoldást? Vajon a fonetikai ekvivalenciára való törekvés vezette-e itt a fordítót, vagy egyfajta egyénítés ez részéről? Egyáltalán hogyan értékelhető az ilyen fordítói megoldás az ekvivalencia szempontjából?

Az ekvivalencia normatív feltárására tett kísérletek között vezető szerepe van a generatív grammatika transzformációs módszerét hasznosító irányzatoknak. Recker transzformációs modellje formális logikai kategóriákra épül (konkretizálás, differenciálás, generalizálás, antonímia, értelmi kiterjesztés és teljes átalakítás). (J. I. Recker 1986) Segítségével azonban a költői szövegek esetében is csak a megváltozott denotáció írható le. A bevezetőben említett *majoritás*-hoz hasonló fordítói megoldások azonban a költői mű konnotációját módosítják. Popovič (1980) fordításelméletében abból indul ki, hogy a műfordító feladata a kifejezésbeli (stílus) ekvivalencia, de a fordítás kifejezésstruktúrája nem lehet azonos az eredetivel, az átültetés során az eltolódások elkerülhetetlenek. Szerinte a szövegszerkezet különböző szintjein végrehajtott módosítások leírására kell tehát vállalkozni. Az ekvivalencia szemiotikai megközelítése a szintaktikai, szemantikai és pragmatikai komponensek dinamikájában vizsgálja az ekvivalencia problémáját. Gideon Toury az ekvivalenciát csak mint a fordításelemzés kiindulópontját tekinti: a fordításelemzés nem arra irányul, hogy az ekvivalencia tényét bizonyítsa, hanem arra, hogy a típusát írja le.

A Károlyi Amy-féle fordításban előforduló stilisztikai idiolektust Holmes modelle segítségével lehet leírni. Holmes ugyanis a szövegen túli kontextust is számításba veszi a fordításelemzésnél. Ezt egyébként a lexikaitól a szintaktikai szinten át a struktúra vizsgálatáig eljutott fordításelmélet továbbfejlesztésének tekintik. Ezt a kontextust voltaképpen absztrakt szövegszintű mentális fogalmak alkotják (mental conceptions), amelyeket ő „térképeknek” nevez: ilyen például a versformát tartalmazó „térkép”, vagy az irodalmi hagyományok, társadalmi-kulturális információ „térképe”. Megkülönböztet forrásnyelvi és célnyelvi „térképeket” – ezek mindazon kontextusok, amelyekkel a fordítás kapcsolatot tart. A fordításelemző feladata ezeknek a „térképeknek” és azoknak a szabályoknak a feltárása, amelyekkel a fordítás belőlük származik. Hogyan segíti ez a modell a Károlyi Amy-féle fordítói eljárás megértését?

Emily Dickinson sajátosan egyéni, a maga korában különnek számító költői nyelvének egyik jellegzetes vonása, hogy kedveli a különleges hangzású, többszótagos, idegen eredetű szavakat (például *algebra*, *perpetual*, *ethereal*, *amethyst*, *emerald*, *emolument*, *circumference*, *perpendicular*). Idegen hangzásuk miatt ezek a szavak mintegy teret nyitnak szövegkörnyezetükben az asszociációk számára, és ugyanakkor olyan absztrakt réteggel vonják be a verset, hogy befogadása az érzelmek helyett inkább intellektualitást igényel. Tudományos, műszaki, művészeti terminológiába, mesterségek szótárába tartozó szavak ezek, amelyekből Károlyi Amy fordításai alapján idézünk néhányat: *mitrás* (98.), *a tamarind erdőbe* (209.), *a gemma ujjaim közt* (245.), *a kolosszális lényeg* (306.), *Enciánt teremtet az úr* (442), *kurzívra vált* (1100.), *Génius mellőzött fia* (1275.), *Adamant-kemény ingatlan* (1499.), *Félszre nincsen anodyn* (1737.).

Ezekben a sorokban olyan szavakat hagyott meg közel eredeti alakjában a fordító, amelyek az angol versben is kitűnnek környezetükből. Gyakran azonban a fordító szándékosan keresi az idegen hangzású szót, és az eredetileg neutrális kifejezést is ilyenre helyettesíti: *'Tis the Majority* : Győz a majoritás (435.), *If God could make a visit* : Bár Isten vizitелne (413.), *In horrid – hooting – stanza* – : Fütyül rémisztő stancát (585.), *Material place* ; a Matériát (670.), *Big my Secret but it's bandaged* : Nagy a titkom, bandázs védi (1737.), *Like water lilies* : mint a nympheának (101.), *with mingled steps* : Léptem aritmia (663.).

Ha Emily Dickinson költői nyelvét nem jellemezné a különleges, idegen hangzású szavak használata, fordítói „túlinterpretálásról” beszélhetnénk itt, amikor a fordítás során a vers stilisztikai többlettel gyarapszik. Valójában a fordító ilyenkor nem is szövegközi ekvivalenciát valósít meg, hanem az eredeti szövegen túllépve, a Dickinson-líra tágabb kontextusába helyezkedve az eredeti költői világ ekvivalens érzékeltetésére törekszik: a Dickinson-líra „térképéről” másol be egy stílusvonást a fordítandó versbe.

Hasonló eljárást figyelhetünk meg a következő népes példacsoportban, ahol az eredeti neutrális kifejezést nyelvjárási alakkal, régies vagy tréfás színezetű szóval helyettesíti a fordító: *O'erpowered by the Cat* : Kit a macska reguláz (61.), *ear* : fülibe (67.), *Whose Sandals touch the town* – : Talpuk várost tapod (124.), *Sleep the meek members of the Resurrection* : Jámboran szűnynak a feltámadók (216.), *„Come in” I boldly answered* : Én beljebb invitáltam (436.), *For love of Her* : Kedvéért (441.), *The Curiosity* : kandság (629.), *Plated Wares* : pakfon áru (747.), *The Mountains straight reply* : Nyomban echóz a hegy (754.), *From Nature's sentinels* – : A világ silbakolt (891.), *So huge* : Oly órjásit (1732.), *His Mittens at his Feet* : Kéztyűt lábra húz (1379.), *Of bumble-bees and other nations/The grass is full* : Dongóval s más atyafisággal/A fű teli (1746.).

A magányos, bezárt életű költőnő sajátosan „privát”, egyéni, sokszor önkényes nyelvezetét érzékeltető ilyen stílustipizálás az egész költői világról, a le nem fordított versek kontextusáról is hírt ad a befogadónak. Szövegekvivalencia helyett az egész életművet fókuszba gyűjtő, tehát tágabb kontextusra irányuló ekvivalenciáról beszélhetünk itt.

Katonai témájú német jövevényszavak az angolban és fordításuk

VRAUKÓ TAMÁS

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék)

Az elmúlt egy-két évben soha nem látott bőségben árasztották el a magyar könyvpiacot a brit és amerikai szerzőktől fordított, háborús témájú könyvek, a dokumentumkönyvektől a kalandregényekig. Az eddigi egyoldalú orientáltságnak ezt a hatalmas mennyiségi visszahatását azonban nem követte a minőség, mert még a dokumentummunkák egy jó részének a fordítása sem nevezhető szakmailag kielégítő pontosságúnak, a szórakoztató jellegű könyvek legnagyobb részére pedig az igénytelenség különböző fokozatai a jellemzőek. Amikor a krimik és kalandregények kiadása egy-két kiadó monopóliuma volt, és a megjelent munkák a szokásos évi néhány címre korlátozódtak, akkor is megvoltak azok a technikai részletek, amelyekkel a fordítók nem mindig tudtak megbirkózni; ilyen pl. az, hogy egy fegyver **x kaliberes**, vagy **x-es kaliberű**. Ez utóbbi a helyes, de sokszor találkozunk az első változattal. Ám az akkori fordítások még összehasonlíthatatlanul alaposabbak voltak, sőt, elsősorban az ifjúsági regényeknél, lábjegyzetekben szolgáltak magyarázatokkal. Ezt a fajta igényességet elsöpörte a könyvesboltokból az utcákra kicsapó és aluljárókba lefolyó tarkafedelű könyváradat.

Jelen előadásomban ennek a területnek egy részproblémájáról, az angol nyelvbe átkerült, német eredetű katonai témájú jövevényszavakról szeretnék szólni. A legtöbb olyan angol szó, amely a kora-középkori hadviseléssel és lovaglással kapcsolatos a nyelv eredeti, germán szókincséhez tartozik. Ilyen szavakról van szó, mint a **spear** ('lándzsa'), **saddle** ('nyereg'), **spur** ('sarkantyú'), **helmet** ('sisak') stb. A lovagi étellel, várvívással kapcsolatos, későbbi kifejezések már francia eredetűek, mint az **armour** ('páncélzat'), vagy végső soron latin és az angolba francia közvetítéssel eljutott **castle** ('vár', 'kastély') stb. Általában elmondhatjuk, hogy amíg a széttagolt kis német fejedelemségek nem játszottak meghatározó szerepet Európa (had)történelmében, addig nem sok új német jövevényszó került át az angolba. Érdekesképpen megegyezhetjük, hogy magyar és cseh szavak is utat találtak ekkor – részben német közvetítéssel – az angolba: *szablya* szavunk ma mint **sabre** vagy **saber** képezi az angol szókincs részét, a cseh *houfnice* szót, melynek alapjelentése 'hajítógép', ma is használja az angol **howitzer** alakban, 'mozsárgyű' vagy 'önjáró löveg' jelentéssel.

Bár a porosz-német militarizmus már ekkor is föltűnt Európában – Bolingbroke angol államférfi azt mondta, hogy Poroszország nem állam, amelynek hadserege van, hanem hadsereg, amelynek állama van" – a haditechnika rohamos XX. sz.-i fejlődése és

az egységes Németország nagyhatalmi föllépése hozott e téren változást. A század első éveiben váltak közismertté ilyen szavak, mint a *torpedó* vagy *Zeppelin*.

Azok a szavak, amelyek – elsősorban a két világháború alatt és hatására – átkerültek az angolba, három csoportba oszthatók:

- 1.) A hadigépezet (hadsereg, flotta, légierő) szervezeti egységei,
- 2.) A haditechnikai eszközök megnevezései,
- 3.) A katonai rendfokozatok.

1.) Az első csoportba viszonylag kevés szó tartozik, mert a szemben álló hadseregek szervezeti felépítése nem tért el lényegesen egymástól. A németek szervezték vadászpilótáikat először századokba, megadva a máig is használt mintát, és a német **Jagdstaffel** azaz 'vadászszázad' szó rövidítését, a JASTA-t hamar át is vette az angol. Az I. Világháború angol katonai irodalom nem is említi a német repülőegységeket másképpen. A fordító megtarthatja ezt az elnevezést, ha jelentését ismerteti, és nem alkalmazza a német légierőn kívül véletlenül másokra is.

Ebbe a körbe tartozik még a *Blitzkrieg*, a 'villámháború' megvívásának fő eszköze a *páncélos*, amelyeket a II. Világháborúban a németek önálló hadosztályokba szerveztek, és az angol szakirodalom is megtartotta ezek elnevezésére a **Panzerdivision** nevet, míg saját hasonló alakulataikat **armoured division**-nek nevezték.

2.) Bősegebb szókincset találunk a második csoportban, a nagyszámú német haditechnikai újításnak köszönhetően. Alighanem a leghíresebb vagy inkább hírhedtebb a **STUKA**, amely a német **Sturzkampfflugzeug** rövidítése, jelentése 'zuhanó-bombázó'. Szokták *vadászgépnek* és *vadászbombázónak* is fordítani, de egyik sem helyes. A pontos angolszász megnevezése ennek a harci eszköznek kissé nehézkes, **close support tactical combat aircraft** vagy **strike fighter**, de nemhivatalosan mindenki csak **dive bombernek** nevezi német analógiára.

Egy másik hírhedt fegyver volt a tengeralattjáró, amely angolul **submarine**, de a német tengeralattjárókat az angol szakirodalom is a német **Unterseeboot** rövidítésével **U-boot**-nak nevezi. Itt csak sajnálhatjuk, hogy a Monarchiával együtt eltűnt a katonai szakzsargonja is, amely például a tengeralattjárónál jobb szót használt, és ez a **büvár-naszád**. A naszád áll legközelebb méretben ahhoz a hajófajtahoz, amit a német **boot** jelöl. Itt is figyelembe kell venni, hogy angol szövegben az **U-boot** kifejezeten német hajót jelent.

Az egyik német eredetű katonai műszó már önálló életre kelt az angolban. Ez a **FLAK**, amely szintén rövidítés, a **FLIEGER ABWEHR KANONE**, azaz 'légvédelmi tüzérség' rövidítése. Ha valami nagyon erős, viharos ellenállással találkozik, vagy heves tiltakozást vált ki, akkor a **FLAK** szót használja rá az angol. Már alternatív írásmódja is kialakult, a **flack**. Érdekes módon éppen a legfontosabb német haditechnikai újítás, a *sugarhajtómű* nem hagyott nyomot az angolban.

3.) A harmadik csoport sem nagy, de számos problémát okoz a fordítók számára. A tábornagyi rang megnevezése a németben **Generalfeldmarschall**, ami az angolban alig különbözik: **General Field Marshall**. Csakhogy egy összefüggő szövegben nem írják mindig teljes alakjában a kifejezést, és ha a fordító néha general field marshallt, néha field marshallt, néha pedig csak marshallt lát, akkor azt hiheti, hogy ezek különböző fokozatok, és megpróbál ilyesfajta rangokat kreálni, mint 'táborszernagy', 'vezértáborszernagy' stb. Főleg, a megfelelő fordítás mindig 'táborszernagy'. A fordítási problémák egyébként mindig a legmagasabb és legalacsonyabb rangoknál jelentkeznek. A

magyar és a német rendfokozati rendszer szinte teljesen megegyezik egymással, eltérés egyetlen ponton van: ami a németben gyalogsági tábornok vagy repülő tábornok, és a vezérezredes alatt helyezkedik el, az a magyarban összevontan hadseregtábornok, és a vezérezredesnél magasabb fokozatként a legmagasabb rang. Ha az angolban azt olvasuk egy német tábornokról, hogy „egycsillagos” tábornok, fordítsuk vezérőrnagynak, mert a magyarban és a németben az egycsillagos tábornoknak ez felel meg. De ha egy angolász tábornokot neveznek „egycsillagosnak”, akkor ezt fordítsuk **dandártábornokként**. Ez a rang a mai magyar hadseregben nem létezik, de szavunk van rá. Nem helyes a **brigádtábornok**, ami az angol **brigadier general** tükörfordítása.

Hasonló a helyzet a legalsó fokozatokkal. Gyakran találkozunk angol szövegekben a **corporal** szóval, amelyet leggyakrabban tizedesnek fordítanak. Nem kifejezetten helytelen, de mivel a magyar nyelvben adott a **káplár** szó, célszerű használni, s így akkor sem követünk el hibát, ha a két rendfokozati rendszer nem esik teljesen egybe.

Gondolatok egy műfordítás kapcsán

BALOGH ISTVÁN

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék)

Dolgozatomban Cs. Ajtmatov: Az évszázadnál hosszabb ez a nap c. regényének a műfordításával kapcsolatban szeretnék néhány megállapítást tenni. A jelzett művet Rab Zsuzsa ültette át magyar nyelvre (Bp., Európa Könyvkiadó, 1982) az orosz nyelvű forrásnyelvi szöveg alapján (ld.: И больше века длится день, фрунзе, Кыргызстан, 1981). Köztudott, hogy Ajtmatov a jelentősebb műveit kirgiz nyelven és oroszul írja, s ezt a regényét először orosz nyelven jelentette meg.

Előjáróba szeretném leszögezni, hogy Rab Zsuzsa műfordítása egy igen jól sikerült, élvezetes műfordítás, Rab Zsuzsa nem mechanikusan fordította a forrásnyelvi szöveget a célnyelvre, hanem újraalkotta az ajtmatovi próza bonyolult szerkezetét, úgy, hogy az író gondolatai sértetlenek maradtak, a mű hangulata, koloritja nem változott.

Az eredeti művet és a műfordítást is olvasván az olvasó elé ugyanaz a szövegvilág tárul, ami alapján ugyanaz az elbeszélésvilág és lehetséges világ állhat össze. Ez a műfordítás tehát megfelel az ekvivalencia követelményeinek.

A regény egyik címvariánsa „Буранный полустанок” (ld. például: Ч. Айтматов: „Буранный полустанок; Москва, Советский Писатель 1988).

A „буранный” jelző gyakran szerepel Edigej és Karanar neve előtt is részben ragadványnév minőségben. A „буранный” átváltása „förfögeteges”-re szerencsés megoldás a „hóviharos” jelző nem lett volna minden szükséges esetben használható. – Meg kell azonban jegyezni, hogy a „буранный” jelző a „Боранли – Буранный” helységnévtábla egyik tagja is (ld. Боранли – kazahul, Буранный – oroszul), s mint ilyen jelentheti a személy- és állatnév előtt a hovatartozást is (ti. Burannij-beli, buranniji). A regényben ez a jelző többet jelent, hiszen maga az író is utal Edigej jellemvonásaira és Karanar tulajdonságaira, így a „förfögeteges” jelzőt olvasván bizonyos asszociációi támadnak az olvasónak.

Mivel a mű elején maga az író magyarázza a „Боранли – Буранний” jelentését, lehetőség lett volna egyszerűen nem lefordítani a „буранний” tagot. – Megjegyzem Ajtmatov Karanar jelentését is magyarázza (ld. черный нар, черный верлюд – fekete tevebika), de aztán csak a Karanar nevet használja, aminek a jelentését az olvasó már érti. Ilyen megoldás alapján fogalommal válhatott volna a „Burannij Karanar” és a „Boranli – Burannij” is. A „Буранний полустанок” címvariáns fordítása így kevésbé lett volna feloldható. Ebben az esetben a „viharos kitérőállomás” utalt volna jobban a műben ábrázolt zűrzavaros zsákutca-helyzetre, s talán megbocsátható lenne az a tény, hogy egy forrásnyelvi szövegelemet más és más kontextusban nem mindig ugyanazzal a célnyelvi elemmel feleltetnénk meg.

Ajtmatov sajátos világában furcsa hangzású személynevek, állatnevek és földrajzi nevek találhatók. A nevek átváltása (általában átírása) látszólag egyszerű feladat. A műfordító leleményességét és nyitottságát bizonyítja, hogy pl. az „Укубала”, „Коспан”, „Доненбай”, „Сары-Озек” megfelelőik a műben „Ükübala”, „Küzpan”, „Dünenbáj”, „Szári-Özek” a kazah és kirgiz nyelv kiejtési szabályai szerint Rab Zsuzsa ezzel a megoldással túllépett a forrásnyelvi szöveg adta lehetőségeken, az ajtmatovi világ egy kis színfoltját „csempészte be” a műfordításba.

Elismeréssel lehet nyilatkozni az olyan ötletes átváltási műveletekről is, mint az „Общепуп” megfeleltetése az EIK-vel (ld. Общий центр управления – Egyesült Irányítóközpont).

A műfordítás során (a mű újraalkotása során) olykor szellemesebb, ötletesebb, találóbbszövegvilágot lehet létrehozni, mint az a forrásnyelvi szövegben található. Kiváló példa erre a „Лесная Грудь” átváltása az „Erdő Öle” elnevezésre hiszen az „Erdő Öle” elnevezés igazán az ÉLET BÖLCSSŐJE – szimbolikusan. – A „лесногруды” fordítása a magyar nyelvben kissé nehézkes, de az „Erdő Öle bolygóbeliek” megoldás ekvivalens és ez a mérvadó.

Hetényi-Heidberg Albert német Ady-fordításai

JOÓ ETELKA

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola)

Mielőtt azonban ezeket a fordításokat részletesebben elemezném, szeretnék előjáróban kitérni a *líra*, és különösen az *Ady-versek fordíthatóságának* kérdésére. Annál is inkább, mivel ez a vita máig sem ült el, sőt újra és újra fellángol.

Mivel a fordítás – és ezen belül a műfordítás – határterületnek számít, tisztáznunk kell azt is, hogy én nem kimondottan fordításelmélettel foglalkozom, hanem műfordítások elemzésével, amihez viszont óhatatlanul szükséges, hogy nyelvészeti, szorosabban véve jelentéstani, szövegtani és fordításelméleti szempontokat is bevonjak a vizsgálódásba. Mindezen szempontok egyesülnek az ekvivalencia kérdéskörében. Hiszen a lírai versek fordításaiban is azt vizsgáljuk, hogy a célnyelvi szöveg ekvivalense-e a forrásnyelvi szövegnek, és ha igen, milyen szinten.

Itt hivatkoznék Catfordra, (1986) aki különbséget tesz *szöveg-ekvivalencia* és *formális megfelelés* között. Az előbbi olyan célnyelvi szöveg vagy szövegrész, amelyről bizonyos módszerek segítségével megállapíthatjuk, hogy egyenértékű valamely adott

forrásnyelvi szöveggel vagy szövegrésszel. Utóbbi (tehát a formális megfelelés) pedig olyan célnyelvi kategória, egység, szerkezeti elem stb., amelyről megállapítható, hogy a lehető legpontosabban „ugyanazt” a helyet foglalja el a célnyelv rendszerében, mint az adott forrásnyelvi kategória a forrásnyelvben. Ez az esetek döntő többségében csak hozzávetőleges. Ebből az aspektusból nézve világos, hogy a lírafordítás esetében a szövegszintű ekvivalenciát kell elsősorban számonkérnünk, nem feledve azonban, hogy ezen belül minél több formális megfelelés mutatható ki, annál jobb a fordítás.

Hasonló véleményen van *Barhudarov* (1986) is, aki a jel *referenciális, pragmatikai és nyelven belüli* vagy *szintatikai* jelentéséről beszél. A fordítónak a nyelvi jelentések minden típusát *a lehető legteljesebben* kell visszaadnia.

Mégis elkertülhetetlenek bizonyos veszteségek a fordítás során, a jelentések sokszor csak részben adhatók át a célnyelvi szövegben. *Barhudarov* szerint *legteljesebben a referenciális* jelentések maradnak meg, mert itt a nyelvközösség gyakorlati tapasztalata érvényesül. *Kisebb mértékben a pragmatikai* jelentés, hiszen a beszélők azonos tárgyakhoz eltérően viszonyulnak. Véleményem szerint itt mutatkozik meg a háttérismeretek jelentősége is. *A nyelven belüli jelentések* pedig lényegükből következően csak *minimális mértékben* adhatók át, vagy rendszerint egyáltalán nem maradnak meg a fordítás során. Ez is könnyen belátható, ha meggondoljuk, hogy fordításkor az egyik nyelvről a másikra való átváltás történik. S mivel minden nyelv sajátos rendszert alkot, s ezek elemei éppen a rendszerre jellemző viszonyban vannak egymással, a fordítás során a forrásnyelvi egységek nyelven belüli jelentései átváltódnak a célnyelvi egységekre jellemző nyelven belüli jelentésekre. *Barhudarov* szerint abszurd az a követelmény, hogy a nyelven belüli jelentések maradjanak meg, hiszen ez egyet jelentene a fordításról való lemondással. Mint eszménynek azonban szerintem meg kell maradnia ennek a követelménynek, amit meg lehet közelíteni, de elérni nem.

A háromféle jelentéstípusból a *szépirodalomban* és főként a *lírai költészetben* elsősorban a *pragmatikai és a konnotatív* jelentések átmentése a legfontosabb, míg a *tudományos és technikai szövegekben a referenciális jelentések* játszanak döntő szerepet. A lírai versek fordítójának mérlegelni kell, hogy milyen mértékben áldozza fel a referenciális jelentéseket a pragmatikaiak kedvéért. Sok esetben pedig előfordul, hogy a legfontosabb információt éppen a nyelven belüli jelentések hordozzák, így a fordítónak esetleg nemcsak a referenciális, hanem a pragmatikai jelentéseket is fel kell áldozni. Ezt mindig a konkrét esetben kell eldöntenie, általános szabály nem mondható ki. A későbbiekben erre is hozok majd példákat.

A jelentésen túllépve a formai kérdésekkel is foglalkoznunk kell.

Reckerre szeretnék itt hivatkozni, aki szerint „...A fordításnak nemcsak azt kell visszaadnia, *amit* az eredeti szöveg tartalmaz, hanem azt is, *ahogyan* e tartalom az eredetiben kifejezésre jutott.” (1968)

Tulajdonképpen ugyanezt mondja *Radó György* (1973) is, csak irodalmi szemszögből közelíti meg a kérdést. Szerinte az irodalmi fordítással szemben hármas követelményt kell megfogalmaznunk: 1./ tartalom; 2./ forma vagy hangzás; 3./ hangulat vagy atmoszféra

Ő is hangsúlyozza, hogy az olvasó számára a fordításnak ugyanazt a hatást kell keltenie, mint az anyanyelvi olvasókra az eredeti mű. S ez azt is feltételezi, hogy a fordító bírja azt a nyelvet, amelyből fordít – ennek fokáról szintén vannak viták – és művésze annak a nyelvnek, amelyre fordít.

S ezzel el is érkeztünk Hetényi-Heidelberg Albert személyéhez.

A nyelvtudásával nem volt gond, hiszen Bécsben született (1875-ben), és anyanyelvi szinten beszélte mind a magyart, mind a németet. Elsősorban zeneszerzőként és karmesterként lett híres. Kabarédalokat, szonókat írt, de számos Ady-vershez is komponált zenét. A Magyar Életrajzi Lexikon is úgy emlékezik meg róla, hogy elismert műfordító volt, és egy száz versfordítást tartalmazó Ady-antológiát jelentetett meg német nyelven. (Andreas Ady: Auf dem Flammenwgen der Lieder. Eine Auslese. Ins Deutsche übertragen von A. Hetényi-Heidlberg. Eingeleitet von Michael Babits. Budapest, 1926. Pollak.)

Ez az antológia 1945 után feledésbe merült. Pedig nagyon sok jó fordítás található benne. Hetényi igényességét és műfordítói becsvágyát mutatja, hogy nem elégedett meg korábbi teljesítményével, és lefordította az összes Ady-verset a zsengek és a Margita-ciklus kivételével. Ez az anyag azonban máig kiadatlan, az MTA Kézirattárában bukkantam rá 1991 tavaszán. (Jelzete: Ms 1380/I-10)

Már a vállalkozás grandiózus volta is megérdemli csodálatunkat. Hiszen ritka eset, hogy egyazon műfordító egy költőnek szinte az egész életművét átültesse idegen nyelvre.

Az 1926-os kötetében szereplő 99 vers közül 38-at változatlanul hagyott, 44-en apróbb változtatásokat tett, 14-et pedig lényegesen megváltoztatott vagy teljesen áírt. És ehhez jön még kb. 700–800 új fordítás.

Az első kérdés: milyen azoknak a fordításoknak a színvonala, amelyek már 1926-ban megjelentek? Összességükben a jobbakhoz tartoznak, sőt vannak köztük virtuóz megoldások is. (Der Verwandte des Todes – A Halál rokona; Weinen, weinen, weinen – Sírni, sírni, sírni; Gebet nach dem Kriege – Imádság háború után) stb. A korabeli kritika, de később Bánóné is a tehetséges fordítók között említette Hetényit, különösen rímelőkészsége, hangulatfelidéző ereje, ritmikai érzéke miatt. (Ez nem is csoda, hiszen zeneszerző volt.)

Vannak a kötetben természetesen gyengébb vagy laposabb megoldások is, de ne felejtjük el, hogy az Ady-versek közül se mindegyik remekmű.

Az 1926-os kötethez képest a kiadatlan anyagban szereplő verseken végzett apróbb vagy nagyobb változtatások általában javára váltak a fordításoknak.

Előbb azonban nézzük meg csupán a verscímeiket! Szembeötlő, hogy egy németül olyan jól tudó műfordítónak is, mint Hetényi, milyen gondot okozott néhány verscím lefordítása, illetve egyes esetekben indokolatlanul használ egyes vagy többes számot. Más esetekben viszont nagyon ötletes, meglepően eredeti megoldásokat találunk nála, amelyekről nem is gondolnánk, hogy németre fordíthatók. Ha gyengébb verziók születtek, nem feltétlenül ő a hibás. Ezek az esetek szolgáltatják a tipikus példát arra, amit a nyelven belüli jelentésről mondtam a korábbiakban: az archaizálás, a különös szószerkezetek (pl. Eltemetem szemem látottjait. Legyetek emlékezzéssel hozzám), a tájszók (Valamikor lyányom voltál), vagy az Ady-alkotta különös szavak (pl. életes) szintaktikai jelentései óhatatlanul elvesznek a fordítás során. Az „életes” szót a „lebensfahig” (életképes) kifejezéssel adta vissza. Talán a „lebendig” (élő) közelebb lett volna a jelentéshez, de még ez sem a legjobb. és tulajdonképpen nincs is a németben ennek a szónak megfelelője.

Ellenpélda is van azonban, ahol mégis sikerült megőrizni a szó nyelven belüli jelentését. A fordításelemzés azonban nem történhet csak kiragadott példák alapján, a lírai verset mint szövegegészet kell vizsgálni. Ezért előadásom 3. részében kísérletet szeretnék tenni egy Ady-vers fordításának rövid elemzésére.

Először is a versválasztásról: Olyan verset választottam, amelyet senki más nem fordított le Hetényin kívül, és az 1926-os kötetében sem szerepel. Figyeltem a fordítási nehézségek, nyelvi jelenségek sokféleségére, és a verset műegészsként vizsgáltam. Ebből következik, hogy viszonylag rövid költeményről lehet csak szó, amely mégis egyesíti magában a fenti kritériumokat.

Így esett a választásom az *Enyhe, újévi átok* c. versre.

Ha valamit, akkor az argót, a szitkozódásokat nagyon nehéz fordítani. Az már közhelynek számít, hogy a magyar sokkal gazdagabb a durvaság fordulataiban, mint a német vagy más indoeurópai nyelvek.

A vers A Magunk szerelme c. kötetben jelent meg 1913-ban, és Tisza Istvánról, a „magyar átok-emberről” szól. (Ld. még A Hóseás átka, Rengi csak, Föld! c. verseket.) Földessy Gyula shakespeare-i vadságú káromkodó versnek nevezi, amelyre ráillenek Victor Hugo szavai:

„Lehet a káromlás is szent, mint a Hozsánna s az őszinte felháborodás lehet olyan tiszta mint az erény. A tajtékknak nincs oka irigykednie a hófehérségre.” (Idézi Földessy Gyula: Ady minden titkai. Magvető, Bp. 1962. 201.p.)

Adyra amúgyis jellemző ez a kettősség, még istenes vagy hazafias verseiben is. A most tárgyalt vers szinte egyetlen nagy átkozódnak tűnik, de tulajdonképpen átkozódások láncolata, amelyen belül, ha ez egyáltalán lehetséges, még fokozás is megfigyelhető. S itt valóban példát találhatunk arra, hogy a Barhudarov említette mindhárom jelentéstípus egyforma fontosságú, s mind a referenciális, mind a pragmatikai, ill. szemantikai jelentés feláldozása kár lenne.

A fordítás első olvasása után is rögtön az az érzése az embernek, hogy a szöveg-szintű ekvivalenciát mindenképpen sikerült megőriznie Hetényinek. Mint versgész ugyanazt a hangulatot, képzettartalmat idézi fel, mint az eredeti. Ezt támasztja alá a forma szintjén a vers zeneisége, x-a-x-a-x rímképlete, 10-9-10-11-10-es szótagszáma. A rímképletet igen, a szótagszámot csak részben sikerült megőriznie a célnyelvi szövegnek.

Az 1. versszak első két sorát felcserélte, és nem tudta átmenteni az igealmozást (*verjen, marjon*), de tudta helyettesíteni egy hasonló értékű birtokos szerkezettel. Itt tehát a nyelven belüli jelentés szenvedett csorbát, mégsem érezzük nagy veszteségnek. Hasonlóan a 2. és a többi versszakban is találunk példákat arra, hogy mind a referenciális, mind a pragmatikai jelentés egy része talán elvész, de még így sem veszít lényegesen a költemény erejéből. Pl. A referenciális jelentés a 2. versszakban:

„De hozzák már a vétkes megszabóját” (azaz: Istent)

„...Doch schon der Sünden Rächer ihm erstehe”... (Támadjon fel neki a bűnök megbosszulója – azaz: Isten)

Vagy a pragmatikai jelentés egy részevész el azáltal (3. vsz.) kifejezéseket mindkét esetben a „Schurke” kifejezéssel adja vissza, holott a két szó hangulata között a magyarban intenzitásbeli különbség van, és a belső fokozás csak a harmadik szó (gazember – Schuft) visszaadásával érvényesül.

Több azonban az olyan példa, ahol a kulcsszavakat, sőt kulcsmondatokat hűen átmenti a fordításba, ráadásul ugyanazon a helyen, ahol az eredetiben van. (Pl. a harmadik versszak vagy a negyedik versszak 2. fele.) Gyengébbre sikerült az utolsó versszak első két sora: az Ady-versben ez már szinte a tetőpont, („Hogy fussanak rá minden nyavalyák”) az átkozódás már nem lehet szenvedélyesebb, a fordításban ellenben pont ez a rész a legalaposabb:

*„...Qualen und Siechtum mögen werden ihm
Fröhliche Übel, auserwähle...”*

A „mögen werden ihm” (legyen neki) és az „auserwähle” (válassza ki) kifejezések sem referenciális, sem pragmatikai szinten nem ekvivalensek a „Fussanak rá minden nyavalyák” és „a törés jókedvvel törje” kifejezésekkel.

Egészében véve azonban az utolsó versszak szerencsés lezárása, az egész versen végigvonuló, többségükben találó kifejezések és a már fentebb említett egyéb formai, hangulati jegyek biztosítják a fordítás ekvivalenciáját.

ANYANYELVI NEVELÉS

Az intencionalitás szövegszervező szerepe

B. FEJES KATALIN

(József Attila Tudományegyetem)

Nemcsak a kutató tudja, hanem a gyakorló pedagógus is, hogy az iskolai fogalmazástanítással nemcsak fogalmazni tanítunk; vagyis az elbeszélés tanításával nemcsak 'elbeszélni', a jellemzéssel nemcsak 'jellemezni', a leírással nemcsak 'leírni' tanítjuk meg a különböző életkorú iskolásokat. Mindezzel, vagyis az említett (s itt nem említett) szövegtipológiai, műfaji, stilisztikai eszköz- és szabályismeret tanításával az emberi lét birtokbavételét, de legalább a benne való eligazodás valamilyen lehetőségét is tanítjuk. Azt is tanítjuk tehát, hogy miféle helyzetekben, miféle időtartományokban, miféle emberek hogyan cselekszenek, viselkednek, velük miféle történetek esnek meg:

Mi az, aminek egy ember (felnőtt és gyermek) általában örül, amin általában agódik/bánkódik/szomorkodik; mitől lelkesedik, mikor ujjong, mitől fél. Mitől ijed meg, és ha megijed, akkor az ijedtségtől ki fakad sírva, ki szalad el; ki az, aki szembefordul/tiltakozik/kiabál?

Természetesen nemcsak az efféle, gyerekszereplők esetében szinte még reflexszerűen bekövetkező érzelmi/indulati reagálásokat tudatosít(hat)juk 'fogalmazástanítás' kapcsán, hanem intellektuális tartalmú mentális állapotokat is:

Pisti *tudta* (tisztában volt vele, maga is tapasztalta, hallott már róla stb.), hogy a szóban forgó helyzetben (vendégségben, boltban, játszótéren) valaki mással (gyerekkel, felnőttel, kutyaival) stb. hogyan kell/illik/ajánlatos viselkedni. És Pisti ennek megfelelően cselekedett. Illetőleg:

Pisti *tudta*, ...ezért azt *akarta* tenni/mondani..., hogy..., de mégsem úgy cselekedett. Miért nem? Mi lett a következménye, hogy nem a tőle (szokásosan) elvárható módon viselkedett?

Az eddig elmondottakkal mindenki tisztában van. A kérdéskört azért vázoltam fel csupán, hogy azt a „szövegkapcsolási megoldás”-t, amelyet e téma elismert kutatója, Myrna Gopnik 'intencionalitás'-nak nevez (Gopnik 1986, 1989), e szűkre szabott időben gyorsabban áttekinthetővé tegyem. „Azáltal – írja Gopnik (1986. 67) –, hogy az elbeszélő az eseményekben résztvevő szereplőkhöz mentális állapotokat rendel, motivációval szolgál ahhoz, hogy korábbi cselekedeteket későbbiekkel hozhasson kapcsolatba. Egy szereplő végrehajthat bizonyos cselekedetet azért, mert azt *akarja* vagy *tudja*, hogy valami megtörténjék/megtörténik. Ez az intencionális szerkezet a szöveg részeinek olyan mélységét vagy összefüggését teremti meg, amely túlmegy az események időben való pusztá sorrendjének egyszerű megadásán.”

Az elbeszélésnek (az elbeszélő műfajú iskolai fogalmazásnak) eszerint két fő **szövegszervező** elve van. Egyik a 'temporalitás', amely az esemény időbeli sorrendjét kö-

veti; másik az 'intencionalitás', amely a – szereplők mentális állapotaiból következő – cselekedetek összefüggőségét rajzolja meg. E két fő szövegszervező elv természetesen nem külön-külön, vagyis nem más-más elbeszélést alkotva érvényesül, dominanciájuk azonban különösebb elemzés nélkül is megállapítható:

A 'temporalitásra', azaz az időbeli sorrendiségre irányítják a figyelmet az elbeszélésben felhasznált igék olyan sajátosságai, mint az igeidők, az igezemlélet (pl. a kezdés, a folyamatosság, a befejezettség stb.), az egymásra következőt jelölő kötőszók, határozószók. Ilyen (a jelen esetben külső eseményességre hangolt) elbeszéléstípust szemlélhetünk a következő fogalmazásban:

Egy tűzoltás története

Jancsi az egyik napon az iskolából hazafelé tartott. Amikor az utcájukba ért, az egyik ház ablakából gomolygó füstöt látott kiszállni. Azt hitte, hogy nincsenek otthon, és távollétükben valami meggyulladt.

Gyorsan elszaladt vízért és vödörért. Nagy nehezen előkerített egy rozsdás vödört, és teleengedte vízzel. A vödör nagyon nehéz volt, ezért lassan haladt vele. Közben felkiabálta az egész falut. Végül odaért Kovácsék házához. Minden erejét összeszedte, fölemelte a vödört, és beöntötte az ablakon.

A füst megszűnt. Mint aki jól végezte dolgát, Jancsi el akart menni, de akkor valaki megszólalt az ablakból. Kovács bácsi volt, egy víztől csepegő pipát szorongatott a kezében:

– Előbb győződjél meg arról, amit biztosan nem tudsz, aztán cselekedj!

Ebben a fogalmazásban a képsoron ábrázolt történet verbális átkódolása a 'temporalitás'-ra épül: *...az egyik napon..., Amikor az utcájukba ért..., közben felkiabálta az egész falut..., Végül odaért..., el akart menni, de akkor...*

A történet fontos mozzanatait (kezdést, befejezést) jelzik az igeaspektusok is: *...valami meggyulladt..., a füst megszűnt...; illetőleg a történet alatt folyamatosan gomolygó füst.*

Kitérhetnénk az elbeszélés időszerkezetét reprezentáló többi eszközre is, hasznosabb lehet azonban, ha már itt, ebben a fogalmazásban rámutatunk az 'intencionalitás' érvényesülésére, hiszen a képsor valójában egy ténynek (az ablakon kiszűrődő füstnek) hibás interpretálását („azt hitte, tűz van”) meséli el. Jancsi mindvégig abban a hitben cselekszik, hogy „jól végzi a dolgát”, mentális állapotára azonban csak következtethet az olvasó: *gyorsan elszaladt..., felkiabálta az egész falut..., minden erejét összeszedte.* A szereplő intenciója, mentális állapota azonban közvetlenebbül is megjelenhetik a fogalmazásokban. Bemutatok erre is egy típuspéldát:

A hőz tűzoltó

Jancsi unatkozva bandukolt haza az iskolából. Egyedül baktatott, nem voltak barátai. Arról ábrándozott, hogy valami hőstettet hajt végre.

Egy ház ablakán füst gomolygott kifelé. Ég a ház! – gondolta rémülten Jancsi. Segíteni kell! Jaj, a kút két sarokkal odább. Nyakába szedte lábát, s úgy futott, a nyúl sem különben. Eszeveszett gyorsasággal vizet húzott, s már rohant is vissza a veszedelem felé. Hátha mégis idejében érkezem! – gondolta. Tudta, hogy ilyenkor mit kell tenni. A vödör vizet bezúdította az ablakon. Hogy megdicsérnek az iskolában! Talán még kitüntetés is kapok – monologizált magá-

ban. Hanem ekkor ijedtében elejtette a vödört. Egy idő, kopasz ember állt az ablakban, róla meg a pipájáról csöpögött a víz.

– Eloltottad a pipámat, átkozott kölyök! – kiáltott haragosan.

Jancsi bánatosan kullogott el. Nem ilyen dicséretről álmodoztam – gondolta magában.

Ez a fogalmazás az előzőnél mélyebben mutatja a főhős belső állapotát, vagyis a cselekvés belső motiváltságát. Hogy lehet az, hogy valaki lakástűznek *hiszi/véli/képzeli* az ablakon kiszüremelő pipafüstöt? Egyrészt úgy, hogy e téves következtetésre készítet a képsoron túlrajzolt gomolygó füst; de kell egy olyan szereplő is, aki hajlamos minden kétkedés nélkül tüzet hinni. Ebben a fogalmazásban Jancsi *egyedül van, unatkozik*. Nincsenek barátai, érthető hát, hogy valami hőstettéről *ábrándozik*. Szinte kapóra jön a hőstett lehetősége, s az ábrázolt cselekvéssorban (... nyakába szedte a lábát..., rohant..., a vödör vizet bezúditotta az ablakon...) egy hősieen viselkedő kisfiú jelenik meg. Ez a Jancsi megérdemelné, hogy a tűz valóságos legyen, s megkapja az áhított dicséretet.

Más fogalmazások (s ilyen a fogalmazások többsége) nem hatoltak ilyen mélyre a főszereplő lelkébe, hanem megmaradtak a félreértés szimpla humoránál:

„A bácsi összeszidta Jancsit, de amikor megtudta, hogy Jancsi csak jót akart, nagyon nevetett rajta.”

„A bácsi, mikor meghallotta Jancsitól a veszélyes tűz történetét, hasát fogva kacagott.”

„A jó szándék a fontos! – mondta az öreg bácsi, és a kis tűzoltó ettől megnyugodott.”

Az esemény hőséne (illetőleg, ha többen vannak, hőseinek) motivációit, pontosabban e motivációk nyelvi kifejeződéseit Myrna Gopnik két csoportban foglalja össze. Egyiket az olyan **szavak, kifejezések** alkotják, mint a *boldog, dühös, aggódó, meglepett, rémült, unatkozó, ábrándozó* stb.; a másik csoport pedig az egyenes idézetként megjelent **párbeszédek**. Ez utóbbiakat – Searle nyomán – beszédaktusoknak tekinti:

'Expresszívák' az olyan kifejezések, amelyek közvetlenül tükrözik a szereplők belső érzelmi állapotát. Az olyan kifejezéseket, mint amilyen a „Dühös vagyok”, a „Hű!” említi példának Gopnik.

A második kategória a 'kommisszívák'-é, amelyekben a beszélő valamiféle későbbi cselekvést vetít előre. Az olyan kifejezések – írja Gopnik –, mint amilyenek a „Majd adok neked valamit” vagy „Megfoghatod”, melyek az engedély garantálását fejezik ki, de nem vonatkoznak a képesség kifejezésére, a kommisszívák közé tartoznak.

A beszédaktusok harmadik osztályát alkotják a 'direktívák', melyek segítségével egyik szereplő a másikban valamiféle cselekedetet igyekszik kiváltani: „Hagyd abba a verekedést!”

A negyedik kategóriába az olyan 'kérések' tartoznak, amelyekben a beszélőnek valamely tárgyra vagy cselekedetre vonatkozó kívánsága fejeződik ki: „Add ide a kutyust!”, „Ehetek egy kis sütit is?”

Az ötödik kategóriát a 'deskriptívák' alkotják, amelyek révén a beszélő leírja a világban a dolgok állását: „A kutyus barna.” (Gopnik 1986. 94.)

Az 'intencionalitás' szövegszervező szerepének vizsgálatában Myrna Gopnik a beszédaktusokként értelmezhető egyenes idézetekkel foglalkozik közelebbről, s kevesebb figyelmet szán a szereplők belső motiváltságára utaló szavakra, kifejezésekre. E különbség egyszerű oka abban rejlik, hogy a 'temporalitás' és az 'intencionalitás' érvényesülését 4–5–6 éves gyerekek szóbeli elbeszéléseiben vizsgálta. Ezekben – feltehetőleg a

beszéltető képsor hatására – az egyenes idézetek voltak többségben. Más – írásbeli – fogalmazásokban, mint például az általam idézett kettőben szerepet kapnak belső monológok, valamint függő idézetek is, amelyekben szintén mentális állapotok fejeződnek ki. S ez a ténymegállapítás alapot ad előadásom rövid összegzésére.

Amikor a tanító, a tanár – különféle életkorú tanulókkal – elbeszélő műfajú fogalmazást készít elő, önmaga számára is tisztázza, hogy a verbális feladat milyen arányban rejt magában a 'temporalitást', illetőleg az 'intencionalitást', valamint azt is, hogy velük milyen eszköztípusok miféle előfordulása várható. Az elkészült fogalmazások aztán – mint láttuk – nemcsak a pedagógiának, hanem a nyelvészetnek és a fejlődéslélektannak is értékes tanulságokat kínálnak.

Fogalmak – sztereotípiák – információ (Egy követő vizsgálat néhány tapasztalata a gyakorlati képzés szempontjából)

JAGUSZTINNÉ UJVÁRI KLÁRA

(Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola)

1. Ahhoz, hogy a tantárgy-pedagógia vizsgálatai tudományosak legyenek, az kell, hogy lehetőleg egyre kisebb módszertani tevékenységelemeket tudjunk egyre pontosabban mérni. A mérés nehézsége abból adódik, hogy mi (tantárgypedagógusok) ugyanúgy nem pontos mértékegységekkel mérünk, mint a legtöbb humán tudomány.

Mértékegységeink az általunk használt fogalmak: számonkérés, motiváció, új anyag feldolgozása, ellenőrzés stb., ám ezek a fogalmak nem elemi jellegűek, hanem összetett, folyamatjellegű tevékenységeket írnak le. Így a fogalmak jelentésterjedelme, definiáltsága nem pontosan azonos a fogalmakat használó tanárok, diákok részéről. Néha még az is kiderülhet, hogy nem kompatibilisek.

2. Ennek a feltérképezésére sorozatot indítottunk el a főiskolai hallgatók körében. E munka kezdetét jelenti annak a vizsgálódás sorozatnak, amelynek az a célja, hogy a tantárgy-pedagógiai mérésekre alkalmassá tett, tehát jól definiált fogalomkészletet hozzunk létre. Ennek a munkának az az értelme, hogy jobb leírást, értékelést, tehát mérést tudjunk adni a hallgatók tevékenységéről, illetve tudatosítsuk bennük azt, hogy milyen elemi, értelmezhető nagyságú műveletekre bontható az a tevékenység, amit jelenleg ilyen nagy fogalmakkal kezelünk, mint: kapcsolattartás, motiváció stb. Valamint változtatni, javítani csak akkor tudunk, ha tudjuk, hogy melyik eleme rossz.

3. Felmérésünk másik célja az, hogy képet kapjunk arról, hogy hallgatóink milyen fogalmakkal, sztereotípiákkal értékelik saját munkájukat.

205 diák 13 kérdésből álló kérdőívet töltött ki. A kérdések csoportokba oszthatók:

a.) Az elméleti felkészülés vagy felkészítés mennyiben támogatta a gyakorlati munkát?

b.) A tanítási gyakorlaton kapott segítség elegendőnek bizonyult-e?
Miben látják a hiányosságokat?

c.) A kérdések más csoportja látni akarta, hogy tisztában vannak-e a hallgatók az-
zal, hogy milyen képességeket kell a tanulóknak, ill. saját magukban kifejleszteni.

d.) Hogyan élték meg első tanításukat?

e.) Mi a véleményük a gyakorlati képzés jelenlegi struktúrájáról?

Ennek a felmérésnek az adatait akarjuk bemutatni, illetve látható eredményeiről beszámolni. A lehetőségek korlátozottsága miatt azonban csak két kérdésre kapott válaszok feldolgozását tudom a jelen beszámolómban ismertetni.

6. kérdés: A tanítás mely részéhez illetve melyik tantárgy tanításához igényelne több elméleti támogatást? (Javaslatot kérek.)

Kitöltött kérdőívek száma: 205

A két kulcsfogalom gyakorisági adatai:

1. tantárgy

168 válasz

21-féle válasz

16 nem válaszolt

2. tanítási rész

65 válasz

25-féle válasz

119 nem válaszolt

megkülönböztetés nélküli válasz:

14 elég volt az elmélet

7 mindenben több elmélet kellene

A tantárgyak gyakorisága:

matematika: 55

rajz: 19

anyanyelv(nyelvt.): 18

környezetismeret: 12

magy.ny. és irodal.: 11

magyar irodalom: 6

ének: 5

technika: 5

fogalmazás: 4

olvasás: 2

angol: 1

írás: 1

készségtárgyak...: 1-1

A tanítási rész javaslatainak gyakorisága:

új anyag feldolgozása: 7

szövegfeldolgozás: 6

fő részek tanítása: 4

versek feldolgozása: 3

új ismeret feldolgozására

több ötlet: 2

játékosság lehetőségei: 2

motivációs rész: 3

ismétlés: 2

differentiált feladatokra

minta: 2

számonkérés, rögzítés,

magyarázás, óravázlat...: 1-1

9. kérdés: a.) Megtalálta-e a hangnemet a gyerekekkel a tanítás közben, kialakult-e a kontaktus vagy nem?

b.) Soroljon fel néhány „lelkiállapotára” jellemző kifejezést!

9./a: Kitöltött kérdőívek száma: 205

Gyakorisági adatok: 185 válasz

34-féle válasz

20 nem válaszolt

Két kulcsszó volt adott: *hangnem*, *kontaktus* (kapcsolat)

hangnemmél válaszoltak: 51 (5-féle megfogalmazásban)

– legtöbb: „Megtaláltam a hangnemet” (46)

kontaktussal (v. kapcsolat): 90 (10-féle megfogalmazásban)

– legtöbb: „A kontaktus kialakult” (45)

különböző válaszok: 20-féle

Eredményesség szempontjából:

pozitív (jó)	97
negatív (sikertelen)	8
bizonytalan	39
sablonos	41

Kinek az eredménye vagy hibája:

hallgató eredménye	87
hallgató hibája	12
gyerekek eredménye	9
gyerekek hibája	0
nem lehet tudni	77

9./b. Kitöltött kérdőívek száma: 205

Gyakorisági adatok: 201 válasz
67-féle válasz
4 nem válaszolt

Hogyan élték meg?

<i>pozitív élményként:</i>	93 legtöbb:	14 öröm
		7 jól éreztem magam
		7 magabiztosság
<i>negatív élményként:</i>	42 legtöbb:	11 ideges
		8 nagyon izgultam
<i>kettős érzés:</i>	48 legtöbb:	16 elején féltem, utána jól éreztem magam
		9 izgultam, majd felengedtem
<i>közömbös:</i>	17 legtöbb:	12 nyugodt voltam
		1 nem emlékszem

4. Igazolódni látszik azon előfeltevésünk, hogy kliséket vagy sztereotípiákat, azaz általános fogalmi megnevezéseket használnak a hallhatók a sokelemű jelenségeknek a minősítésére azért, mert nem tudják, hogy milyen további elemekre bontható az adott jelenség. (Ez pont olyan, hogy ha véleményt kell mondani egy ételről, csak akkor tudom igazán értékelni, ha ismerem az összetevőit. Ha nem ismerem, akkor mondom: jó volt, rossz volt.)

A szlovén irodalmi nyelv szótári készletének kialakulása a XIX. sz. 80-as éveiben

GADÁNYI KÁROLY

(Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola)

Az utóbbi évek zivataros eseményeket hoztak a környezetünkben élő szláv népek történetében. Tulajdonképpen most megy végbe a szlávok legújabb nemzeti öntudatra ébredése. És ez egyre több áldozatot követel.

Bennünket elsősorban a közelünkben élő, és két nemzetiségi tanszékünk hátországát biztosító Szlovénia és Horvátország sorsa érdekel. Az előbbi talán megnyugta-

több megoldást kapott a sorstól, míg Horvátország jövője még mindig a horvát hadisten, Mars kezében van, mind ahogy erről néhány évtizeddel ezelőtt olyan hatásosan írt Miroslav Krleža, a horvátok Magyarországot is megjárt írója. A címben megjelölt téma inkább egy problémafelvetés egy készülő nagyobb összefoglaló értékelésben.

A szlovén irodalmi nyelv szótári készletének a kialakulását, illetve annak rögzítését a közelmúltra tehetjük.

1991-ben jelent meg a Szlovén irodalmi nyelv szótárának 5., egyben utolsó kötete. Ezideig nem is lehetett szó komolyabb kutatásokról a szókészlet területén, hiszen nem állt rendelkezésünkre igazán megbízható munka, figyelembe véve azt is, hogy a szlovén nyelv 7 alapvető és mintegy 40 kisebb nyelvjárássra osztható. Egy murántúli vagy rábavidéki szlovén nyelvjárás nagy eltéréseket mutat egy stájer vagy a tenger-melléki nyelvjárástól.

Több mint 20 évig készült a már említett 5 kötetes szótár – Slovar slovenskega knjižnega jezika. Elkészítésében neves szlovén nyelvészek egész sora és többszáz szakértő vett részt – pl. F. Jakopin, Tine Logar, Stane Suhadolnik, Toporišič akademikusok.

Természetesen az 5 kötetes szótár néhány fontosabb előd anyagára is támaszkodhatott. A XIX. század 30-as 80-as éveiben a nemzeti és kulturális újjászületés idejét élik Közép- és Délkelet-Európa szláv népei. A szótári készlet erőteljes mozgást és nagyon intenzív gazdagodást mutat ebben az időben. Jelentős mértékben szélesedik a nemzeti irodalmi nyelvek funkciója. A szlovén nyelv erre az időre vonatkozó tanulmányozásában több monográfia, cikk, megjegyzés áll rendelkezésünkre. De még nem kerültünk közel ahhoz, hogy kimondjuk, hogy az összegyűjtött és a felállított elméleti koncepció elegendő lenne egy átfogó munkához, amely bemutatná a szlovén nyelv lexikájának kialakulását, koncentrálva a XIX. század említett évtizedeire és a XX. század elejére.

A szlovén irodalmi nyelv szótári készlete kialakulásának tanulmányozásához rendelkezésünkre állnak olyan fontos elméleti munkák, mint Joze Toporišič – A szlovén irodalmi nyelv – Slovenski knjižni jezik, vagy korábban – Fran Ramovš – A szlovén nyelv kialakulása, de jól használhatók Pável Ágoston munkái is. A szlovén lexikográfia fejlődésében fontos helyet töltötték be az első szótárak, a Pleteršnik által készített szlovén-német szótár, amely hosszú éveken keresztül szinte egyeduralkodónak számított.

A szlovén irodalmi nyelv készletének alakulásában fontos helyet kapott a lefordított lexikográfia – a kétnyelvű szótárak.

Köztük meg kell említeni: Jurančič – Szerbhorvát/horvát-szerb-szlovén, Kotnik – Szlovén-orosz, Grad-Skerlj-Vitorovič Nagy angol-szlovén, Kotnik – Szlovén-olasz, Joze Hradil magyar-szlovén szótárát.

Visszakanyarodva a konkrét témához. Mely feladatokat kell megoldani a problémakör kifejtéséhez?

1. Be kell mutatni azt a szociális-történelmi szituációt és azokat az alapvető társadalmi folyamatokat, amelyek szlovén földön végbementek a XVIII. sz. végén és a XIX. sz. első felében és közrejátszottak a szlovén irodalmi nyelv lexikájának fejlődésében.

2. Fel kell tárni azokat a forrásokat és folyamatokat, amelyek gazdagították a szlovén irodalmi nyelvet.

Ide tartozhatnak:

- a/ kulturális-művelődési és társadalmi szervezetek, tömegszervezetek a nemzeti újjáébredés időszakában, amelyek nagy hatással voltak a nyelvi folyamatok alakulására.

- b/ Az egyre nagyobb számban, nemzeti, tehát szlovén nyelven megjelenő különféle kiadványok, tankönyvek, amelyek gyakran jártak nyelvújítással, kezdetben erőltetett, majd később teljesen elfogadott szavak létrehozásával.
- c/ Tekintélyes szlovén nemzeti kiadványok, amelyek nyelvi aktivizáláshoz vezettek, és amelyek mögött legtöbbször jelentős személyek álltak, pl. France Prešeren.
- d/ Az ún. „illír” és más szótárak, terminológiai kiadványok, mint fontos forrásai a neologizmusok első rögzítésének a nemzeti újjászületés idején. A vizsgált témakör már most is kecsgetet néhány következtetés levonásával.

1. Megállapítható, hogy nagyon intenzív nyelvi folyamatnak vagyunk szemtanúi, igen nagy mértékben gazdagodik az irodalmi lexika összetétele.
2. A vizsgált időszakban különösen jelentős az elvont lexika különféle csoportjainak kialakulása. Aktívan fejlődik a konkrét szavak lexikája, amely kapcsolódik az ember szakmai és gyakorlati tevékenységéhez.
3. Gazdagodik a terminológiai lexika, amit biztosít a különféle társadalmi és természettudományi ágak fejlődése. A szakterminológia nem marad a tudományágak keretében, hanem általában is széles befolyást gyakorol az irodalmi normára. Különféle iskolatípusoknak készülnek tankönyvek, amelyek az új lexika elterjedésének segítői.

Megemlítünk közülük néhányat: a *geográfia* helyett megjelenik a *zemljepis* – Austrijsko-Ogrske drzave, bizonyos Fr. Orožen munkája, amely Domoznanstvo (vagyis a haza megismerése) alcímet viseli.

Újkeletű szavak egész sora jelenik meg ebben a munkában:

goropis – 'a hegyek ismertetése'

pririodopis – 'természetrajz'

računica – 'számítótankönyv'

podnebje – 'éghajlat'

Az is megtudható ebből a tankönyvből, hogy „Naša drzava ... po velikosti površja je Austrijsko-Ogrska druga izmed evropskih drzav”, (vagyis hazánk, Ausztria-Magyarország, nagyság szempontjából második az európai országok között, és azt is, hogy ebben az időben Debreczin-nek 72.000 lakosa, Pozun-jnak 61.000 volt, Makó nagyobb volt, mint Salzburg, Czegled pedig, mint Klagenfurt vagy Újvidék.

A lexikai neologizmusok között fontos helyet kaptak az idegen, elsősorban a mégsem annyira idegen, más szláv jövevényszavak (cseh, szlovák). Fontos feladatuk volt a szóképzési neologizmusoknak. Helyet kaptak az irodalmi nyelv lexikájában az össznépi és a nyelvjárási szavak.

5. A szókészlet gazdagításában jelentősek a különféle szemantikai folyamatok, amelyekkel a szavak új jelentést kaptak.
6. A vizsgált időszakban azonban nemcsak a pozitív irányok domináltak, sok volt a negatívum: az idegen szavak felesleges átvétele, az erőltetett szlovénésítés.

Legfontosabb tényként elkönnyelhető, hogy ez az időszak határozott törekvést mutatott az irodalmi szóhasználat normalizálásához, kereste az egységes szlovén összemzeti irodalmi nyelvet.

A téma kutatása még valószínűleg újabb érdekességeket és esetleg meglepetéseket is tartalmaz.

A szlovén szakos hallgatók nyelvművelés oktatásának tapasztalatai

DONCSECZ IBOLYA

(Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola)

A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán az 1980–81-es tanévtől indult el a szlovén nyelv- és irodalom szakos képzés. Hallgatóink többsége a Rábavidékről érkezik. Feladatunk, hogy olyan nemzetiségi tanárokat képezzünk, akik visszatérve Rábavidék szlovén falvaiba a „kétirányú hűség” szellemében a gyakorlatban fogják megvalósítani nemzetiségi politikánkat. A Rábavidék Szentgotthárd mellett a Rába folyótól délre, a Magyarországot Ausztriától és Szlovéniától elválasztó határ közé ékelődve helyezkedik el.

Lakossága etnikailag a Szlovéniában, az ausztriai Trieszt, Gorizia, és Udine környékén, Resiában és Canala völgyében élő szlovénséghez tartozik.

A Rábavidéken 7 szlovén község található. A mai szlovén-vidék területén kívül a XIX. században nagyobb területen éltek még szlovének, Somogy megyében is. A szlovének a Rába és Dráva közötti vidéken az avarokkal együtt, a VI. század második felében telepedtek le. Az 1867-es kiegyezés után felerősödtek a magyarosítási törekvések, melyek a magyarországi nemzetiségek ellen irányultak.

A párizsi békekonferencián Murántúlt az akkori Jugoszláviának ítélték oda, Szentgotthárd környéki községek pedig Magyarországon maradtak. A két világháború közötti időben nem nagyon beszélhetünk a magyarországi nemzetiségek jogainak elismeréséről, s még kevésbé azok fejlődéséről. A szlovén falvakban a szlovén nyelvet csak a családokban és a templomokban őrizték és ápták. Az emberek egymás közt másolták a murántúli szlovén nyelven írott és fordított egyházi és világi énekeket. Az anyanyelvi oktatással csak 1945 után kezdtek foglalkozni.

Hallgatóink olyan nyelvi környezetből érkeznek, ahol jelen van a szlovén nyelvjárás és a magyar. Jelenleg a szlovén nyelv háttérbe szorul, teret ad a magyarnak. A szlovén hallgatóinkat a szlovén nyelvkompetencia alapján a következő csoportokra oszthatjuk:

- a/ a dialektust beszélők és az irodalmi nyelvben minimálisan jártasak;
- b/ a dialektust passzívan ismerik, az irodalmi nyelvet úgyszólván nem beszélik;
- c/ magyar és horvát ajkú hallgatók, akik még hallásból sem ismerik sem a dialektust sem az irodalmi nyelvet.

Mindezt figyelembe véve színvonalas nyelvművelési feladatokat kell alkalmaznunk. A szlovén nyelvművelést mint tantárgyat a hallgatók az I., II., III., IV., VII. és VIII. félévben heti 3, az V. és VI. félévben pedig heti 1 órában hallgatják. E tantárgy feladata, hogy a nyelvi rendszerből szerzett ismeretekre támaszkodva fejlessze a gyakorlati nyelvtudást, a nyelvtanilag helyes, nyelvjárási hibáktól és idegenszerűségektől mentes, lexikálisan gazdag és árnyalt szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget. Segítse kialakítani az anyanyelvi szintű és tanári hivatásnak megfelelő igényes nyelvtudást, stílust, a jó fordítókészséget. Teremtse meg a szilárd nyelvi alapokat a hallgató második szakját érintő nemzetiségi nyelvű irodalom olvasásához és felhasználásához, ilyen irányú ismereteik szóban és írásban történő kicseréléséhez.

A szlovén nyelvművelés két nagyobb témakörből tevődik össze. Az egyik része inkább irodalmi stilisztikával, vagyis az irodalmi elmélet gyakorlati megvalósításával foglalkozik /verstan, poetika/. A másik részben pedig a hallgatók a gyakorlati stilisztika funkcionális műfajaival és azok kifejezőeszközeivel ismerkednek meg.

Az előadásom súlypontját a gyakorlati stilisztikánál felvetődő nyelvi hibákra irányítom, amelyek a két nyelv (szlovén, magyar) nem egyforma szintű ismeretéből erednek. Ezeket a hiányosságokat az interferenciális hibák közé sorolom. Rábavidéki hallgatóink nem az anyanyelvüket (szlovént) sajátítják el első nyelvként, hanem a több funkcióval rendelkező többségi nemzet nyelvét, a magyart. Így a magyar nagy interferencia hatással van a szlovén nyelvre. Mivel a két nyelv két különböző típushoz tartozik (agglutináló, flektáló) nagy különbségek jelentkeznek már a nyelvi rendszer szintjén is. Ezek után szeretnék rátérni a nyelvi hibákra.

A magyar nyelv nem különbözteti meg a grammatikai nemeket. A grammatikai számból csak az egyes és a többes számot ismeri. A múlt idő a magyarban nem összetett idő, a szlovén nyelvben pedig segédigével és melléknévi igenévvel képezzük. A magyarban a főnévi szintagmák aktualizálódása teljes mértékű (a határozott és határozatlan névelők használata), ami a szlovénban más kifejezőeszközökkel történik. Nagy különbség van a szórendben is (a jelző a magyarban a jelzett szó előtt áll).

Típushibák:

Fonetikai hibák:

A magyarban a szóvégződésekben a „h” nem jelentkezik, így a szlovénnél sem ejtik a hallgatók a „h”-t. Pl.: *nyegovih* – [nyegovi]. A magyarban az „ly”-t és az „ny”-t [j], [ń] ejtjük, ezért szlovénban az lj és az nj ejtése [j], [n/j]. Pl.: 'élet' – *življenje* – [živjene].

A hangsúlyozásnál a következő hangsúlyhibák jelentkeznek: A magyarban az első szótagon van a hangsúly, a szlovénban pedig a szó tövén vagy a suffixumon, infixumon és a prefixumon vagy a ragozott szó belsejében is változhat a hangsúly. A hangsúly helyén kívül még fontos a hangsúlyozott magánhangzó „+r” minősége is. Lehet: hosszú és szűk, rövid és széles, hosszú és széles. A hibalehetőségek száma tömérdek.

Morfológia:

A magyar ragrendszer nagyon eltér a szlovéntól, mivel a szlovén flektáló nyelv, ami azt jelenti, hogy belső flexió is jelentkezik és nemcsak a ragok változnak. Pl.: A genitivus a szlovénban tagadómondatoknál szabályként jelentkezik, a magyarban nem, ezért a tárgyas alakot használják a tagadómondatoknál. Pl.: *Veszek füzetet.* – *Kupim zvezek.* Nem *veszek füzetet.* – **Ne kupim zvezek.* [Ne kupim zvezka].

A szlovénban a melléknév nemben, számban, esetben megegyezik a főnévvel. Pl.: *Piros labdát látok.* – *Vidim rdečo zogo.* *Piros labdákat látok.* – **Vidim rdeča zoge* [rdeče zoge]. Az ige használatának leggyakoribb hibái a perfektumnál és a pluskvanperfektumnál és az igeaspektusnál jelentkeznek. Mivel a magyarban a múlt idő nem összetett, így a szlovénnél is a magyar alakot használják. Pl.: *Marika hazajött.* – **Marika prišla domov* [Marika je prišla domov]. A szlovénnél az igeaspektus kifejezése konkrét. A magyarban sokszor lexikálisan kell körülírni. Pl.: *zaplesati* – 'elkezd táncolni' – **začel je plesati.* A szlovén birtokviszony névmással való kifejezése különbözik a magyar birtokviszony kifejezésétől. Pl.: *Az ő kalapja.* – **On klobuk* [njegov klobuk].

Szintaktikai-szemantikai szinten jelentkező leggyakoribb hibák:

A szlovén mondatalkotásnál sokszor a magyar mondatalkotás érvényesül. Pl.: a visszaható névmás a magyarban nincs külön morfémaival kifejezve:

'fésülködöm' – **česem* [česem se].

'Nem foglalkozom ezzel.' – **Ne ukvarjam s tem* [ne ukvarjam se s tem].

Leggyakoribb hibák közé tartozik a tükörfordítás:

Pl.: 'Az én könyvem.' – **Jaz knjiga*. [Moja knjiga].

'Tárgyi feltételek.' – **Predmetni pogoji*. [Materialni pogoji].

'Gazdag halakban.' – **Bogat je v ribah*. [Bogatje z ribami].

Mindezeket a hibákat rendszeres javítással és gyakorlással igyekszünk korrigálni. Ezenkívül a hallgatóknak megvan a lehetőségük, hogy félévet szlovén környezetben, a Maribori Pedagógiai Egyetemen töltsenek el, ami a későbbiekben a címben megjelölt gyakorlómunkámban nagy pozitívumként jelentkezik.

Kisebbségi tudat, képi és nyelvi kommunikáció, mentális hátrány

BÁRKÁN GYÖRGY

(*Psyhotest Személyiség- és Képességvizsgáló Lélektani Laboratórium*)

Az egyén társadalmi helyzetét, az objektív esélyek megragadását és a szubjektív önmegvalósítást a pszichikus készségek meghatározott rendszere közvetíti. Ennek tengelyében áll a „*nyelvi képesség*” – a kifejezés a hatvanas évek londoni szociolingvisztikai iskolájának leleménye –, amely nemcsak a világ észlelését, értelmi megragadását és értelmezését szervezi, hanem részt vesz a cselekvést és viselkedést szabályozó belső kognitív struktúrák felépítésében is. Nem véletlen, hogy a sokak által kissé homályosnak minősített fogalom alapján általánosította azután *Habermas* a generatív grammatika területéről a *kommunikatív* performancia és kompetencia fogalmait. Így szélesebb perspektívába ágyazva az általános jeltudományi megközelítés válik a kommunikációt hordozó összetett szemiotikai rendszerek megismerésének elsődleges forrásává.

Ugyanakkor a hatvanas-hetvenes években kibontakozott londoni szociolingvisztikai kutatások középpontjában a társadalmi helyzetből fakadó ún. szociokulturális hátrányok álltak. Jórészt ma is megoldatlan problémáihoz új mozzanatként csatlakozott a napjainkban feltámadó nemzetiségi identitás-keresés, az erdélyi magyar, székely, csángó kisebbségek számos problémája. Hazánkban a délszláv, szlovén tudati reakciók, az ún. Holocaust szindróma körében folyó kutatások tapasztalatai is egyre újabb s újabb felismerésekkel gazdagítják a traumák tudatosító elaborációjában a beszéd és a megfogalmazás jelentőségét.

A vizuális jelrendszerek

Vizsgálatainkat – a megbízások és a tudománylogika véletlen egybeesése folytán – a vizuális jelrendszerek vizsgálatával kezdhettük el a Magyar Fotóművészeti Szövetség számára végrehajtott társadalomlélektani kísérletünkkel.

A Szövetség elnöksége a tagok névsorából kiválasztotta a magyar fotóművészek közül azt a tíz élvonalbeli művészt, aki a kritika egyhangú véleménye szerint alapvető stílusirányzatot képviselt. Velük szociálpszichológiai jellegű mélyinterjút folytattunk, amely kiterjedt pályafutásuk önéletrajzára, ars poetikájára, munkásságuk, világképük egészére, majd felkértük őket, hogy életművükből válasszák ki azt az 5 legfontosabb képet, amelyek egyes alkotó periódusaikat a művészi hitvallásukat leginkább jellemzik. A mélyinterjú további részében az 5 kép keletkezési körülményeire, a jelstruktúra megalkotására, a szerző szándékaira s a megvalósításról alkotott utólagos véleményére voltunk kíváncsiak. Az így kiválasztott képekből kiállítást rendeztünk Budapest, Hódmezővásárhely és Szombathely művelődési házaiban, ahol a látogatókkal a fotóművészekről nyert interjú anyagát visszakerdező kérdőívet töltettünk ki. A legkülönbözőbb társadalmi rétegekből származó 450 fős vizsgálati mintát csak egyetlen kiértékelési szempont, a fotó iránti érdeklődés kapcsolta össze.

A kísérlet során az összetett vizuális jelszerkezetek négy típusát különböztettük meg.

1. A kép a természet és a tárgyak megszokott rendjének felbontásával a látvány struktúrájában egy új képet, az elemek új összefüggését villantja fel, amely élményszerűen alakítja át az érzékelés-lélektani konstancián alapuló megszokást. A művészi látomás, amely a természeti-társadalmi rend egy új „alakzatának” felvillanásszerű élményén alapul, a jelszerkezetben rögzítve a befogadó tudati Gestaltjainak hasonló átstrukturálódását váltja ki, amely társadalmi szempontból a vizuális kultúra társadalmi közmegegyezést építő szerepéhez, pszichopedagógiai szempontból pedig az érzékszervi tanulás új minőségeinek kialakulásához járul hozzá. A verbális mozzanat itt utólagos reflexió és tudatosítás formájában jelenik meg: az élmény különböző kognitív szintjei között – mintegy önmagához vezető lépcsőfokokon át – közvetít.

2. A vizuális jelstruktúra feladata az *információ, egy új hír közvetítése*. E képek értéke hírértékükben rejlik (pl. riportfotók, tájképek stb.). Befogadásuk során meglévő vizuális-kognitív struktúrába illeszkednek be, vagyis a folyamat függ a kognitív hálótól, amely előzetes képzetek és fogalmak megfelelő rendszerébe tudja beilleszteni az új mozzanatot. Az élményt az összeférhetőség és az újszerűség aránya határozza meg, alighanem a vizualitással kapcsolatban is megállapíthatunk majd egyszer az Yngve-féle mélység-hipotézishez hasonló összefüggést. A verbális közvetítés szerepe megnő, a vizuális elemek és a kognitív háló összeférhetetlenségének mértékétől függ. Konfliktus esetén a kettő közti ellentmondást az új elemek asszimilációjának vagy a befogadói attitűdök akkomodációjának folyamata oldja fel, vagyis a fejlődés hajtóerejét képező két legfontosabb Piaget-féle működési módot tapasztalhatjuk itt is.

3. *Allegorikus képalakítás*. Ez a jelszerkezet csak kulturális kontextusban értelmezhető. Az ún. tömegkultúra létrehozta vizuális konvenciók és megismerési sablonok képalakításban való megjelenítése, amelynek többnyire egy-egy szavakban is megfogalmazható ítélet, kijelentés, verbális ábrázolás felel meg. (Pl. közismert színészpár fotójához fűzött reflexió: örök szerelem). Az allegorikus képalakításban a verbális közvetítés tolmácsolja a kulturális kontextust, de a 2. típus hírértékével szemben itt az esztétikai élmény határozza meg a befogadási folyamatot.

4. *Szépirodalmi minta* alapján született *szimbolikus képalakítás*. Egy-egy irodalmi mű, vagy irodalmi hatás mintájára átélt életmozzanat dramaturgiai csomópontjának vizuális megjelenítése, amely így jelképpé emelkedik, s amelyből előzetes ismeretek s kognitív háló alapján kibontható az irodalmias cselekményváz, a kulturális konvenció

egésze. A 3. és a 4. típus közti különbség a vizuális jelek területén jeleníti meg allegória és szimbólum Walter Benjamin és Lukács György- féle értelmezését. Az alkotó és a befogadó kognitív hálójának közössége hozza létre a jel értelmezhetőségét: az allegorikus kép pontról pontra megfelelő analógonja egy kulturális közmegegyezésen alapuló vizuális-verbális konvenciónak s így pontról pontra értelmezhető, míg a 4. típus olyan szimbólum, amely közös irodalmi műveltség alapján egy elképzelhető cselekmény és jelentés több árnyalatának behelyettesítését-kibontását teszi lehetővé.

Kísérleteink eredményeit összegezve két alapvető megállapítást tehetünk:

1. A vizuális jelszerkezetek megalkotásában és befogadásában a verbális közvetítés a tolmácsoló-fordító-értelmező funkciót tölti be, az 1. típustól a 4. típusig növekvő jelentőségű sorrendben.

2. Meghatározó szerepet játszik benne egy olyan közös kulturális kontextus, amely a kód funkcióját tölti be, s amely belülről rétegezett, egyes rétegei pedig gyűrűként veszik körül a tulajdonképpeni jelalkotási és befogadási folyamatot. A kód alapja olyan ismeretanyag és konvenció-rendszer, amely a társadalomba integrált valamennyi réteg számára közös, s csak a szélsőséges szubkultúrák, magyarul rosszul tudók, egészségkárosodottak és retardáltak nem értik meg. Ezen belül alakulnak ki a nemzeti kisebbségen ill. rétegspecifikus hátrányban szenvedők csoportjai, akik közös kontextuson belül egyes részek, bonyolultabb kognitív struktúrák szempontjából vannak lemaradva, Rangsor szerint az 1., 4., 2., és 3. típus alkotja a hátrányos helyzetűre jellemző korlátozott kódok gyakorisági sorrendjét.

Nyelvi kód és mentális hátrány

A Psychotest Személyiség- és Képességfejlesztő Lélektani Laboratórium korrekciós foglalkozásain egyéni szinten próbáltuk meg a társadalmi kódok kiváltotta tudati hátrányokat felszámolni, annál is inkább, mert közvetlen összefüggést tapasztaltunk a gyermekek iskolai tanulmányi nehézségei, önkifejezési problémái, a nyelvtani kategóriák használata s a szemantikai jellemzők között. Ezért olyan korrekciós foglalkozások kialakítására törekedtünk, amelyek ezt a négy tényezőt egységben kezelik.

A tapasztalatokat az alábbiakban foglalhatjuk össze: A pszichoterápia és a korrekciós oktatás, s ezen belül a nyelvi kifejezést fejlesztő tanítás, kommunikációs gyakorlatok stb. egységes, elemeiben egymást kiegészítő rendszert alkotnak. Változik azonban az egyes elemek súlya, jelentősége, szerepe a szociokulturális rétegződés hátrányainak felszámolásában. A kevésbé integrált társadalmi rétegeknél a döntő szerepet az egyéni pszichoterápia akkor játssza, amikor egyébként már pszichikus sérülés, személyiségzavar ill. neurózis észlelhető, s ezt egészíti ki a korrekciós oktatás. Kifejezett patológus háttér nélkül viszont döntő jelentősége az oktatásnak van: segítségével a hátrányok behozhatók. Azonban a sérülések különböző típusai igen gyakran halmozódnak, s a családok érintkezési rendszerében olyan hátrányok jelentkeznek, melyek speciális kommunikációs foglalkozást igényelnek, még akkor is, ha patológus elváltozás nem észlelhető.

Szociokulturálisan hátrányos helyzetű óvodások kommunikációs jellemzői és a fejlesztési program alapkonceptiója

KISSNÉ KOVÁCS KATALIN-NYAKAS MIKLÓSNÉ

(Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola)

I. Kísérleti fejlesztési programunk hipotézisének létrejöttében az a tény volt a döntő, hogy az óvodai nevelési programok anyanyelvi koncepciója elsődlegesen és szűken értelmezve a nyelvi képességek fejlesztését tűzte ki célul. Azért ítéljük úgy meg, hogy a program szűken értelmezte az anyanyelvi nevelés fő feladatait az óvodában, mert a nyelvfejlődés életkorhoz kötődő sajátosságait véve alapul részterületek fejlesztését állította középpontba (pl: hangképzés, szókészlet, mondatalkotás, ritmus stb.) és a nevelési koncepciót alátámasztó kutatások és programok is ezt a területet ölelték fel. Jelentős eredményeket értek el különböző kutatásokon alapuló módszertani programok kidolgozásával (pl. Sugárné Kádár Júlia), amelyek azért fontosak, mert az életkorból adódóan szüksége van a gyermekeknek a nyelvi képességek folyamatos, direkt és tudatos fejlesztésére. Azonban a nyelvi szocializáció teljes mértékű megvalósulásához a nyelvi képességeket is magában foglaló kommunikációs képességek komplex fejlesztésére van szükség.

Véleményünk szerint két okból ezt középpontba kell állítani:

- A kisgyermeknek elsősorban társas környezetre, társas kapcsolatokra van szüksége ahhoz, hogy létrejöhessen a teljes értékű emberi beszéd, a társas környezet, az elérhető nyelvi minta a nyelvelsajátítás elengedhetetlen feltétele.

Ez a bizonyított és általánosan elismert tétel állítja középpontba a gyermek környezetét, a nyelvi modellt. Ezért nagy figyelmet kell fordítani a nyelvi minta sajátosságaira.

- Ez azért is nagyon fontos, mert társadalmi hátrányok forrásává válhat a nyelvi, szociális hátrányokat közvetítő környezet. Az az összefüggés is feltárt, hogy a kisgyermekkori kommunikációs hátrány egyik fő oka az iskolai előmenetel elégtelenségének, így halmozottan hátrányos helyzetbe kerül a gyermek. Az iskola ugyanis teljesítmény alapon szelektál, ez determinálhatja a gyermek későbbi életútját.

II. Az ismertetett tények alapján az alábbiakban összegezhető hipotézisünk és fejlesztési program koncepciója

- A nyelvelsajátítási folyamat a családi környezet által determinált. Ez a tény magában foglalja azoknak a szociolingvisztikai (külföldi és hazai) kutatásoknak az eredményét, amelyek bebizonyították, hogy a társadalmi rétegekre és csoportokra jellemző sajátosságokat hordoznak az általuk használt nyelvi kódok.

- Ugyanakkor az is közzismert, hogy a nyelvelsajátítási folyamat alakulását befolyásolják az érzelmi tényezők is.

Ezek alapján tehát megfogalmazhatjuk, hogy az óvodáskorú gyerekek kommunikációs képességeinek *komplex és eredményes fejlesztése* – szorosan vett nyelvi képességeken túl – szociokulturális környezetük jellemzőire építhető. Ha ez a környezet kommunikációs hátrányokat hordoz, az elsősorban *élmény és emberi kapcsolat hiányából fakad*, amit természetesen fokoz a hátrányos társadalmi helyzetű *rétegekre jellemző nyelvi kódok használata*.

A fejlesztési koncepció alapját tehát a szociális élmények és emberi kapcsolatok megteremtése, a *helyzetnek és viszonyoknak megfelelő kommunikációs produkció, a kommunikációs modell létrehozása adja*. Ezeket a természetes situációban megvalósult modelleket az életkorhoz kötődő játékos módszerekkel és eljárásokkal meg kell erősíteni, hogy a gyermek alkalmazni tudja a sémákat azonos situációban.

III. Kísérletünkben Hajdúböszörmény 3-as számú óvodájában, középső csoportban folytatjuk. A csoport létszáma 30 fő. Az óvoda a város külső kerületében van. Jellegzetes családi házas település. A városközponttól 4–5 km-re fekszik, tömegközlekedési eszközzel nem lehet elérni. Mivel az utcákon minimális a forgalom, a gyerekek sokat tartózkodnak és játszanak az utcán. (Ennek előnye és hátránya egyaránt hat.)

A kísérleti program kidolgozását felmérés előzte meg. A felmérés egyrészt a gyerekek szociokulturális családi hátterének, másrészt kommunikációs jellemzőik megismerésére irányult. A felmérést több módszerrel végeztük: – alkalmaztuk az interjúval kiegészített kérdőíves módszert, a megfigyelés, és a direkt felmérés módszereit.

A kérdőívek összeállításánál az volt a célunk, hogy képet kapjunk a családok életének anyagi hátteréről, élet- és lakáskörülményeikről, kulturális, szabadidős szokásairól és értékrendjükéről, szülői szerepek (szerepmodellek) jelenlétéről.

Megállapítható, hogy a gyerekek 90 %-a egyértelműen – az összes mutatót figyelembe véve – szociokulturálisan hátrányos helyzetű.

Néhány adat bizonyítékként:

- 3 gyerek van, akinek valamilyen szülője felsőfokú iskolát végzett. Ezek közül egy nem is tart kapcsolatot az egyetemet végzett apával, mivel szülei elváltak.

- 26 gyerek szülei szak-, illetve betanított munkások és 1 egyéb foglalkozású. (A szakmunkások között sincs érettségizett.)

- A családok jövedelme zömében a 20.000 és 25.000 Ft között mozog, de mivel a családok közül 23 család 4 és 5 tagú, az egy főre jutó jövedelem nagy százalékban nem éri el a létminimumot.

- Bár valamennyi család kertes házban lakik, ezek a házak zömükben régebben épültek kevés helyiséggel. Mindössze 7 gyermeknek van saját szobája, ahol vagy egyedül vagy testvéreivel él.

- Kulturális és szabadidős szokások jellemzői:

Valamennyi családnak fő tevékenysége a válogatás nélküli tévézés – a gyermek sincs sok helyen korlátozva a nem neki való filmek nézésében. A családok 75 %-ánál kizárólagos kulturális tevékenységnek tekinthetjük a tévézést, mivel bár 18-an jelölik e mellett az olvasást is, azonban az ellenőrző kérdések ennél jóval kevesebb valódi olvasási szokást tükröznek.

Hárman nem tudnak cím szerint megnevezni olvasmányokat, csak újságot jelöl meg hat fő, csak gyermekkönyvet hat fő. Más kulturális-művelődési tevékenységet egyáltalán nem emlitenek. Mindössze 3 családban bizonyítható a rendszeres olvasás.

- A gyermekekkel együtt töltött idő az esti órákra korlátozódik, de ekkor sem közös tevékenységgel (14-en a közös házimunkát jelölik meg, jellemzően a főzés és kertészkedés ez. Ezt támogatja alá a gyermekek családi témájú bábjátéka is) telik – a gyermek vagy játszik, vagy tévézik. A hátrányt fokozza, hogy több családban 2 vagy 3 műszakban dolgoznak a szülők. Családi program csak elvétve akad. A legtöbben az anyagi hiányára hivatkoztak.

A felmérés kérdései annak feltárására is irányultak, hogy milyen a családban a szerepmegoszlás, az apa és anyamodell jellemzői és milyen a társadalmi – erkölcsi ér-

térend. A válaszokból érdekes és tanúságos következtetés vonható le. Egyrészt a jellemzően hagyományos szülőszerep mellett jelentős, modell értékű szerepe van a családok zömében a nagyszülőknek. Ez a tény a hátrányos helyzetet pozitívan enyhíti. Ugyanis mind a szocializációt, mind a kommunikációt tekintve előnyös a nagyszülőkkel való együtt- vagy közélés. A kommunikáció fejlődésében jelentős szerepet játszik, hogy a szülők távollétéből adódó közös együttlét hiányát valamennyire pótolja a nagyszülőkkel töltött idő, valamint a kommunikációs teljesítmény bizonyos mutatóit kedvezően befolyásolja, igaz, hogy a nyelvi minta ebben az esetben sokszor minőségileg alacsonyabb szintű, s ehhez is alkalmazkodni kell a fejlesztési programban.

Érdekes eredményt kaptunk a társadalmi-erkölcsi értékrendről. A szülők 75 %-a a hagyományos erkölcsi értékeket helyezte első és második helyre (melegszívűség, segítőkészség, őszinteség) és 90 %-a utolsó helyre a jóléti társadalomra jellemző egzisztenciális értékrenddel kapcsolatos értékeket (gazdagság, felfelfogosság). Ez a tény megerősíti azt a feltevést, hogy a szociokulturális hátrány nem jelent törvényszerűen érzelmi, pedagógiai negatívumot, valamint, hogy nem tudják még távlatokban sem szerepeltetni a jóléti társadalmi perspektívát.

IV. A gyermekek nyelvi-kommunikációs felmérésének az volt a célja, hogy képet kapjunk a kommunikációs szintjükéről, és nyelvi képességeik fejlettségéről, tudva azt, hogy a szociokulturális hátrány nincs törvényszerű összefüggésben a gyermek intelligenciájával, értelmi képességeivel.

Alkalmaztuk a folyamatos, jegyzőkönyvezett megfigyelést és a direkt nyelvi felmérések az életkorhoz legjobban alkalmazható módszereit:

- a *beszédértés* méréséhez a Szlavina módszert, egyszerű elbeszélés (irodalmi) kérdések alapján történő visszaadása;

- a *nyelvi produktum* méréshez
 - a képleírás és
 - a bábozás módszerét

A képek kiválasztásánál az volt szempontunk, hogy lehetőleg élményt felidéző s ez alapján *érzelmet* kiváltó hatású legyen, ne pedig a gyerekekre közömbösen ható cselekményt ábrázoló. (Karácsonyt ábrázoló kép; vers illusztráció.)

A harmincas létszámú csoportból a nyelvi mutatókat 21 gyerek reprezentatív felmérése alapján vizsgáltuk. Most nem térünk ki – időhiány miatt – a különböző területeken kapott összesített nyelvi eredményekre (mint pl. mondat szerkesztés, szókincs, szófaji arányok stb.), hanem csak azokat a mutatókat ismertetjük, melyek hipotézisünk szempontjából meghatározó szerepet játszanak.

A kommunikációs képességeket komplexen értelmezve a felmérés eredményeit az alábbiakkal illusztráljuk:

1. A *beszédértés* mutatói alacsony szintűek. A kérdésekre adott válaszok alapján 8 gyermek teljesítményét nullával tudjuk értékelni, 13 gyermek teljesítménye elfogadható, illetve jó. A mutatók értékelésénél figyelembe vettük azt a tényt, hogy óvodás korban a gyermek nem csak azért nem válaszol a kérdésre, mert nem érti vagy nincs ismerete, hanem nagyban befolyásolja teljesítményét a pillanatnyi helyzet érzelmi és egyéb meghatározottsága. Mindezek alapján a beszédértés felmérése azt a feltevést igazolta, hogy a kommunikációhoz fűződő pozitív attitűd gyenge, a gyermekek nagy része nem vele kapcsolatos témához kötődően ritkán kommunikál felnőttekkel. (A szülők arra a kérdésre, hogy milyen témáról szokott beszélgetni a gyerekekkel, kizárólagosan azt válaszolták: hogy mi történt aznap az óvodában.)

2. A fenti mutatóval szorosan összefügg a gyermekek *beszédkedve, beszédaktivitása*.

A verbális összeteljesítmény minden felmérő módszert figyelembe véve kevés *beszédprodukción* tükröz. Számszerűen igazolható ez a tény a folyamatos megfigyelés alapján, valamint a bábozásnál kapott minta elemzésével. A kevés számú produkció fő jellemzője a sok *szituatív elem*, (bár az életkor sajátossága a szituativitás, de itt ezt figyelembe véve is helytálló a megállapítás.)

A szituativitás magas foka bizonyítottan a hátrányos nyelvi helyzet eredménye és mutatója. (A gyermekek 55 %-ánál fő jellemző a *produkció megértését zavaró sok szituatív elem*.) Ugyanezt az eredményt erősíti a képolvasás szövegének elemzése is.

Meglepően a vártnál is alacsonyabb szintet mutat a gyermeki kommunikációban az *érzelem, akarat kifejezés differenciálatlansága*. A legtöbb szituációban mások számára szinte dekódolhatatlan módon fejezik ki érzelmeiket, kíváncsiságaikat. A verbális kód használatára csak a 3 pozitívabb képet nyújtó szociokulturális családi környezetből jött gyermeknél találtunk példát (főleg a karácsonyi képhez kötődően). A nem verbális módok közül a negatív érzelmek, az agresszivitás kifejezésére használják főleg a durvább eszközöket (gesztusok: ütés, karmolás stb.). Ebből is levezethető az a sok keletkezett konfliktushelyzet. A szándékukat, kérésüket ugyanis nem tudják mások által érthető módon mindig kifejezni – így adódik az összeütközés. A konfliktushelyzet – életkorkoruktól elvárható – verbális megoldására is képtelenek. Ez is azt a feltevést igazolta, hogy a családokban igen minimális mintát kapnak az ilyen fajta kommunikációs szituációban való megnyilvánulásra.

Összegzésképpen megerősítette a felmérés eredménye azt a kiinduló hipotézisünket, hogy ha a teljesen pozitív mintát hordozó családból jött gyermekek esetében sem elég a különböző nyelvi képességek részleges fejlesztése, különösen fontos tétel ez a szociokulturálisan hátrányokat hordozó gyermekek esetében. Ekkor ugyanis hiába fejlesztjük a tiszta hangképzést, a fogalomhasználatot (konkrét és elvont arányt szövegfonetikai eszközök használatát stb.) nem elég, mert a kommunikációs képesség azt fejezi ki, hogy mire és hogyan használom az ismert nyelvi eszközöket. Erre pedig csak komplexitás alapján lehet mintát adni.

V. Fejlesztési elképzelésünk az előzőekben vázoltakra épül; vagyis a családi modellből hiányzó élmény és kommunikáció pótlásával kívánja a kommunikációs képességeket komplexen fejleszteni. Ezen belül természetesen az életkorban szükséges nyelvi képességfejlesztés is hangsúlyt kap.

– A gyermekeknek a családi hatást részben kiegészítő, részben kompenzáló *szociális élménysort* kell nyújtani, amelyben átélheti az életkorhoz tartozó szociális és kommunikációs szituációkat;

– Az *élménysort* tervszerűen egész éves program *komplex szervezésével* biztosítjuk a hagyományos óvodai program módosításával;

– A *szociális élmények feldolgozása* – mely az életkorhoz és az óvodai programhoz alkalmazkodik – módszereiben, eszközzrendszerében – *megerősíti a kommunikációs modellt* és így újabb szituációban alkalmazhatóvá teszi azt;

– A szociális élmények szervezésénél figyelembe vesszük a *hagyományokat, családi szokásokat, az urbanizációs követelményeket, a gyermek szükségleteit*, melynek megszületése és tudatosodása alapvető feltétele a szocializációnak és így a nyelvi szocializációnak is.

A fejlesztési programmal 1 évig a jelzett nagycsoportban kívánunk dolgozni. Azért is esett a választásunk erre a korcsoportra, mivel az oktatási törvénytervezet 5

éves korra teszi az iskolakötelezettséget, így feltételezhetően sok gyermek csak 5 éves kortól fog óvodába járni. A társas kapcsolatok és a kommunikáció fejlődési törvényei is indokoltá teszi ezt az életkort.

Az ellenőrzést félévenkénti felméréssel biztosítjuk, a folyamatot pedig jegyzőkönyv-vezetéssel dokumentáljuk.

A gyakorlat írása avagy az írás gyakorlata

NAGY L. JÁNOS

(Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Magyar Nyelvészeti Tanszék)

0. Egy évvel ezelőtt elmondott gondolatmenetemhez kívánok kapcsolódni (Székely Gábor szerk.: I. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. I. köt. 333. és skk.). Ott a címnek megfelelő 3 tényező (*Szótárak – sztenderdek – versenyek*) kölcsönös összefüggéseit mutattam be a magyar helyesírás nézőpontjából. Az alábbiakban a téma más oldalát emelem ki: a rendszer és a használat párhuzamát igyekszem következetesen alkalmazni a közlés írott formáira, s felvázolok néhány lehetséges következtetést.

1. Lewis Carroll *Alice Csodaországban* című regényének szövegét Petőfi Sándor János elemzi. (In: *Szöveg, szövegtan, műelemzés*. Szerk. Benkes Zsuzsa. Bp. 1990. 3–74.) Néhány részlet az eredeti angol és a fordítás magyar anyagából.

(i) a Teknőc (Mock Turtle) dalában ezt látjuk:

Beau - ootiful	Soo - oop!	Forr - ó	Le - ves
Beau - ootiful	Soo - oop!	Forr - ó	Le - ves
Soo - oop of the	e - evening,	Es - teli	Leves,
Beautiful, beauti	- FUL SOUP!	Forró, forrsz	- ÓLEVES!

(ii) a suttogásra ezt olvassuk:

And an extremely small voice, close to her ear, said "You might make a joke on that - something about 'nose' an 'hourse', you know"

Ekkor közvetlenül a füle mellett egy incifinci hangocska azt mondta: Ebből akár szóviccet is csinálhatnál, valahogy így: rossz a medve kedve, mert be van rekedve.

1.1. Mint az írásképből látható, a dalban a kötőjeles formák tagolása és a nagybetűs forma egyaránt azt juttatja kifejezésre, amire-amennyire ő a levest értékeli. Másik példánkban a nyomtatás eszköze, a betűnagyság jut fontos szerephez. A suttogva mondott szövegmondatot fele akkora betűkkel nyomtatták, mint az idéző mondatot. Az olvasó ilyen módon a hangerő csökkentésének értelmét rendelheti a betűk nagyságának csökkentéséhez.

2. Az iskolába járó fiúk-lányok kezébe gyakran kerülnek olyan szövegek, amelyeknek írásformái a változtatások révén fejeznek ki többletértelmet.

A „Légy jó mindhalálig” közismert kisdíákjai vitáznak. Ebben a situációban – Móricz remek ötletével – olvassuk:

(iii) – *Te ojan hüje vagy!*

2.1. Az idézett *ly – j* csere kétféle értéket is kaphat. Az egyik szerint a beszélő a társát olyan mértékben nézi le, hogy ez a lesajnálás tükröződik – nos igen, az írásmódban is.

A másik eshetőség: a nyelvjárási ejtés érzékeltetése az adott *j* a szóalakokban. Ekkor a gyerekek beszédmódjának egyik ízéként használható az írás ilyen alakja, az akusztikus forma tükröztetője.

3. Mindennapjaink nyelvhasználati formái közül a legdinamikusabban manapság a reklám fejlődik. A dinamizmusán kívül némi erőszakos jelleget is felfedezhetünk benne. A sok ismétlés, a többféle médium együttesének tudatos alkalmazása, a rádió-tévé közege egyaránt szerepet játszik a hatásosságában. Két példa:

(iii)

Nekem van

NEKED VAN

É S Ö N N E K ?

(A félreértések elkerülése végett: a plakát balesetbiztosítást kívánt népszerűsíteni.)

(iiii) Szállunk rendelkezésére!

MALÉV

3.1. A betűnagyság, az elhelyezés, a csupa nagybetűvel írt márkanév a hatás elérése érdekében mind-mind gyakori eszközök. (Természetesen a *Malév* lenne a szabály szerinti írásmód.)

4. A fenti (i) – (iiii) példák az írás, az írásmód, a helyesírás eszközeit, ezek kifejező értékét, stilisztikumát bizonyították. Az MTA helyesírási szabályzatának 11. kiadása számos pontjában szól hasonló típusú lehetőségekről. Pl. már az első fejezetben, a kis és nagy kezdőbetűk, a kiejtés szerinti írásmód témáját taglalva is.

Ebben a tekintetben tehát címünk első fele igazolódik: a szabályzatban is polgárjogot nyert a *gyakorlat írása*, azaz a gyakorlati íráseszközök kifejező értéke. Eszerint pedig a helyesírás rendszerének alapjait, alapvető fontosságát nem vitatva, fontos lehet a szabálypontoktól való indokolt eltérések értéke, ezek tüzetes vizsgálata is.

4.1. Ha tanítványaink figyelmét sikerül a magyar írásformák kifejező változásaira irányítanunk, akkor a hétköznapi műfajoktól a művészi szövegekig számos igen érdekes lehetőség tárul fel a tanulók előtt is, előttünk is. Gondolják csak el, kedves Kollégák, milyen mértékben hozna izgalomba egy-egy osztályt, ha el kéne döntenie/eldöntetné, kinek (horribile dictu, melyik tanárnak!) a nevét írhatná a legnagyobb – s alig merem leírni – a legkisebb betűkkel! Lásd Molnár Ferenc Nemecek Ernőjének történetét a Pál utcai fiúkban, a csupa kisbetűtől a csupa nagybetűig.

4.2. Az imént arra utaltam: izgalomba hozná az osztályt a jelzett feladat. Tényleg: miért nem érdekes, miért nem izgalmas a tanítványaink számára a magyar nyelv helyesírása? Miért van ennek a készségfejlesztő tevékenységnek kissé robot-íze, csupán kötelező jellege? Miért elégszik meg a magyartanárok legnagyobb része azzal, hogy évente két alkalommal tollbamondást írat?

4.3. A helyesírás stilisztikájának *motivációs ereje* van, az előbb erre kívántam felhívni a figyelmet. Amikor ugyanis arra ösztönözzük a tanítványainkat, hogy keressenek az írásváltozatokban a különbségekhez rendelhető, értelmezhető különbségeket, – akkor teljesen magától értetődő módon megkeresik a szabályokban előírt írásmód he-

lyét mint sztenderdet, mint az eredetit, az invariánst, de értelmesebbé. Így a szabályt paradox módon, a visszajáról tanítjuk, erősítjük, rögzítjük. S az imént említett motiváció pszichikai, didaktikai érdekességéhez a paradox megközelítés lehetséges hatékonysága hozzáadódik.

Eddigi tanári tevékenységemben és a helyesírási versenyek tapasztalataiban kiűnt, hogy a fiúk-lányok jobban kedvelik a hibavadászatot, hibajavítást, mint a megszokott, tesztszerű feladatokat. Ezen teendőket figyelmesebben végezték, mint ha csak egy-egy szót, toldalékot, kezdőbetűt javítottak/jelöltek. Mert élőnek tűnő szövegeken dolgozhattak.

4.4. Felmerül persze a kérdés: nem idéz-e elő hibákat az a lehetőség, hogy a „szabálytalan”, a „kivételes” írásmódokat jegyzi meg inkább a gyermek, mintsem a szabályszerűeket? Meglepőnek tűnhet, de iskolai tapasztalatok és versenyeredmények egyaránt azt bizonyítják, hogy legalábbis egyenrangú módon, egyenlő szinten sikeres az imént vázolt eljárás a hagyományossal összevetve. S a másik fontos tényező: ebben a gondolkodásmódban a tanulókkal szemben, a tanulóknál a jártékosság, az ötletelesség igényét támasztja. Az ország minden részéből érkezett középiskolások a gyulai Implom József Versenyen igen fantáziadús, igen szellemes megoldásokkal lepték meg a zsűrit.

5. Ha a magyartanár megfigyelteti a nyelvhasználatban a gyakorlat írásváltozatait, ha tudatosítja tanítványaiban a változatok stílusértékeit, az egyre tudatosabb nyelvhasználathoz, az egyre tudatosabb helyesíráshoz vezeti őket. S közben, úgy mellel – örömet lel benne.

Betű-e a ch?

MINYA KÁROLY

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Magyar Nyelvészeti Tanszék)

Nádasdy Ádám Helyesírási ló címmel írt esszéjében a következőképpen vélekedik a ch-ról: „A szabályzat ch-ról végképp nem tudja eldönteni, hogy egy betű-e vagy kettő. (Csúnya labanc fattyú ez a ch, azért nem szeretjük, tudom én.) A magyar betűk listájában fel sincs sorolva (hm, de akkor hány betű a *technika*?), ám a 228. §-ban az áll: a ch kétjegyű ugyan, de egyetlen hangot jelöl... s így egy betűnek számít az elválasztáskor. No, mindegy: fattyú, nem fattyú, fő, hogy egészséges legyen.” (2000, 1990. 9. 55–61).

Valóban, betű-e a ch? Nem betű? Ha betű, akkor miért nem szerepel az ábécé négy kiegészítő tagja (q, x, w, y) mellett ötödikként? Ha nem betű, miért nem szüntetjük meg, s miért nem írjuk át h-ra közneveinkben?

A szabályzatban ellentmondásos a ch helyzete, státusa. Eszerint: „Ha a magyarosan írt közkeletű idegen szavak eredeti idegen írásában ch, x vagy q betű van, a következőképpen járunk el: a ch-t, ha h-nak ejtjük, megtartjuk: jacht, mechanika, monarchia, pech, technika, technikus stb.” (AkH. 204.§.)

Az első kérdés, ami e szabály elolvastakor felvetődik, mi lehet az indoka annak, hogy a ch-t megtartjuk, ha h-nak ejtjük. Hisz ugyanilyen indokkal (indokolatlansággal) úgy is szólhatna a szabály, hogy a ch-t átírjuk, ha h-nak hangzik. Sőt ez utóbbi meg-

oldás indokoltabb is lenne, ha egybevetjük a szabályzat 202 §-ával: „Ha egy latin betűs írású nyelvből átvett, általános fogalmat jelölő idegen szó közkeletűvé válik, eredeti írásmódját a magyar kiejtést tükröző formával váltjuk fel.”

A *ch* „lóg a levegőben” betű, de mégsem az, mivel a betűrendbe soroláskor nem kapja meg a „betű rangot”, az elválasztáskor viszont megkapja ezt a „státust”, egyenrangúvá válik például az *x*-szel, ami teljesen indokolt, hiszen a *ch* egy hangot jelölő betű, s nem pedig betűkapcsolat.

Az tovább bonyolítja a dolgot, hogy a magyar betűrendszer szempontjából kétjegyű betűnek kell tekinteni. Így újabb kétségek merülnek fel, ha tovább vizsgáljuk a szabálypontot: „A -val, -vel és -vá, -vé ragos alakulatok elválasztása: pech-hel.” Azaz a betűnek és nem betűnek tekintett *ch* immár egyjegyűnek és kétjegyűnek tekintett betű lett. Hiszen ha a magyar ábécé többi kétjegyű mássalhangzójához hasonlítjuk, akkor a következő különbséget vehetjük észre: míg a többi kétjegyű mássalhangzó hosszú változatában az első jegyet kettőzzük meg, addig a *ch* esetében a kettőzés a második jeggyel történik meg. Bár ezt indokolják úgy, hogy a *chh* és a *ddz* különbsége elvszerű, a *ch* ugyanis idegen betű, a *dz* magyar. (Vö. Deme: HIK. 27.)

Természetesen régóta vitatott téma ez a magyar helyesírásban. Az előzményeket Szemere Gyula: Az akadémiai helyesírás története című művéből ismerhetjük meg.

Az AkH. 1954. elkészítésének időszakában Benkő Lóránd a következőképpen foglalt állást a *ch*-val kapcsolatban: „... a *ch* ejtése is igen közel jár, sőt sok esetben teljesen megegyezik a magyar *h* hanggal. Nem ütköznék tehát különösebb akadályba, ha a *ch* és *x* betűket ezután *ksz/gz* és *h* betűkkel cserélnők fel, elérnők azonban azt, hogy meghonosodott idegen szavainkat egységesen, kivételtől mentesen tudnók írni, azaz a magyaros írást minden megkötés nélkül tudnók alkalmazni.” (MNy. XLV, 92.)

Ehhez azt tehetjük hozzá, hogy az *x* átírása azért nem szükséges, „mert legális”, betű szerepel a magyar ábécében. Ugyanakkor ki kell emelni Benkő Lóránd azon gondolatát, hogy az átírással a meghonosodott idegen szavakat egységesen tudnánk írni, valamint azt, hogy az átírás nem vonatkozna a családnevekre, illetve a családnevekből származó köznevekre. Ezt indokolja a családnevekre vonatkozó hagyományőrzés, valamint a név sérthetlenségének és tiszteletben tartásának elve is. Mindkettő megfontolandó javaslat az elkövetkező helyesírási szabályzat elkészítésekor.

A Nyelvművelők kézikönyve alapján a *ch*-t tartalmazó szavakat négy csoportba sorolhatjuk. A hangkörnyezettől függően háromféle *h* hangot ejtünk.

1. A nyelvünk hátával és szájpadrásunk hátsó részével képzett *h*, palatoveláris spiráns, olyan *h*, mint a *doh*, *dohszag*, *sah* stb. szavakban ejtjük: *almanach*, *jacht*, *krach*.

A *h*-t ezekben a szavakban azért ejtjük keményen, mert előtte hátul képzett magánhangzó áll, valamint az is befolyásolja, hogy a szó végén áll, illetve az egyik esetben mássalhangzó követi.

2. A *j* hang részének megfelelő helyen képzett *h*-t, prepalatális spiránst ejtünk a következő szavakban: *cech*, *pech*, *technika*, *technikás*, *technikum*, *technikus*, *technológia*.

Bár igaz, valamivel hátrébb képzett a *h*, mint a kapj-féle szavakban, de mindenképpen előrébb képezzük az előbbi csoport *h*-inál. Oka: a *ch*-t palatális magánhangzó előzi meg, a szó végén áll, illetve dentalveoláris magánhangzó követi.

3. Két magánhangzó közötti rövid *h*-t, laringális spiránst ejtünk, mint például a *lehangol* szóban: *disztichon*, *machináció*, *machinál*, *mechanika*, *mechanizmus*, *mechanizál*, *psziché*, *pszichiáter*, *pszichológus*, *pszichikai*, *pszichikus*, *pszichoanalízis*, *pszichofizika*, *pszichológiai*, *pszichopata*, *pszichopatológia*, *pszichoterápia*, *pszichózis*.

4. Ugyanúgy rövid *h*-t ejtünk, mint az előbbi csoportban, a különbség csupán annyi, hogy a *ch*-t egy mássalhangzó előzi meg: anarchia, archaikus, archaizál, archaizmus, archeológia, archeológus, archív, archívum, hierarchia, monarchia, monarchista, monarchofasiszta, orchidea. Bár igaz, a *h*-t ezekben a szavakban egy kissé előrébb képezzük, mint az előző csoport laringális spiránsait, mivel minden esetben egy dentalveoláris képzési helyű *r* előzi meg a *h*-t.

Az új helyesírási szabályzat (pontosabban szótár) egyetlen esetben engedett, azaz írta át a *ch*-t *h*-ra: a hanti szó esetében.

A charta szó újabban politikai okoknál fogva bekerült a köznyelvbe. Ezt a szót *k*-val kellene átírni: karta.

A machiavellizmus maradhatna így *ch*-val, hiszen ez tulajdonnévi eredetű szó, mint az archimedesi (csavar), bacchanália, bacchánsnő.

Egyetlen esetben nem ejtjük a *ch*-t: a barkochba szóban. Itt ajánlatos lenne a szót a következőképpen átírni: barkóba.

Külön gondot jelent az *echó* 'visszhang' szó, az ÉrtSz szerint ebben *k* hangot ejtünk a *ch* helyén, a homonímáját *k*-val is írjuk: ekhó. Mi legyen vele?

Természetesen azon lehet vitatkozni, hogy a felsorolt szavak közül melyek számitanak még idegennek, szakkifejezésnek – ezekben az esetekben még indokolt a *ch* megtartása –, azonban úgy vélem, hogy a bemutatott kifejezések már „rég kinőttek” az idegen szó kategóriájából. Nap mint nap használjuk, részei a köznyelvnek, indokolt az átírás. Ugyanakkor a *ch*-nak a kiejtésben háromféle *h* hang felel meg, s a fő, hogy ezek mind a magyar *h* fonémavariánsai is egyben. Tehát nem lehet érv az átírással szemben az, hogy a *ch*-val írt *h* más hangot jelöl, mint a magyar *h*-val írt *h*. Másképpen úgy is fogalmazhatunk, hogy ha eltér is a *ch* ejtése a *h*-étól, csak annyiban, amennyiben a magyar *h* kiejtett változatai, fonémavariánsai is eltérnek egymástól a hangkörnyezettől függően. Mindezekből az is következik, hogy a *ch* nem fonéma, hiszen nincs jelentésmegkülönböztető szerepe, nem is lehet, mert kiejtett változatai megegyeznek a magyar *h*-ével.

Mint ahogy korábban átirták a *k*-nak ejtett *ch*-t, ugyanúgy át lehetne írni a *h*-nak ejtett *ch*-t is.

Amennyiben a *ch*-t a felsorolt szavakban (vagy azok nagy részében) átírnánk *h*-nak, az olyan idegen eredetű szavak közé sorolódna, amelyek írásukban is beilleszkedtek a magyar nyelvbe.

A következő helyesírási szabályzat megjelenéséig mindenképpen el kellene dönteni, hogy betű-e a *ch*, vagy sem. Ha az, akkor be kell venni az ábécébe a kiegészítő tagokhoz ötödiknek. A helye a sorrendben a *c* után lehetne.

Ha nem betű – s véleményem szerint ez a helyesebb válasz –, akkor a közkeletűvé vált idegen szavakban át kellene írni *h*-nak. Megtartható az idegen eredetű szakkifejezésekben, tulajdonnevekben, valamint a tulajdonnevekből képzett alakulatokban.

ALKALMAZOTT NYELVÉSZET – MÓDSZERTAN

Alkalmazott nyelvészeti igények a századelő nyelvoktatásában

STURCZ ZOLTÁN

(Budapesti Műszaki Egyetem)

Nyelvoktatásunk történetében az 1910–1920 közötti időszak igen jelentős; a kor-
szak nyelvoktatásunk első reformévtizedének nevezhető. Az évtized során két irány
ütközött meg egymással. Egyik vonalat a hagyományos, a latin–görög nyelvoktatást és
nyelvtani-fordító módszert követők tábora, a másikat pedig az élő nyelveket pártoló és
a direkt módszert követők, a reformerek tábora alkotja. A társadalmi igényeket figye-
lembe vevő reformerek a nyelvoktatás módszertanát összegezni és rendszerezni kíván-
ták, és a nyelvoktatás-nyelvészet-pedagógia-pszichológia négyességében gondolkodtak.
A reformévtized egyik eredménye, hogy a szakma ráébredt önmaga erejére, nagy-
korúvá vált, definiálni kívánta önmagát. Ennek egyik leglényegesebb megnyilvánulása
volt, hogy a nyelvoktatási módszertant tudománynak, a pedagógia egyik résztudomá-
nyának fogta fel, és kereste szakmai-módszertani kontinuitás hazai elemeit a múltban
(pl.: E.J. Klemm, Szilasy János, Mándi Márton István, Brassai Sámuel). Ugyanebből a
helykereső és definitív szándékból eredt a társtudományok felé fordulás.

A legerőteljesebb a nyelvészet iránti érdeklődés. Ez részben azzal függött össze,
hogy a direkt módszer hívei a fonetika kapcsán közvetlen és gyakorlati kapcsolatba ke-
rültek a nyelvészettel, de elvi síkon megjelenő gondjaik is voltak, amikor pl. a nyelvi
szerkezeteket vagy a nyelv és a beszéd viszonyát kellett megközelíteni (Weszely, Boga).
A hazai nyelvészettel a nyelvoktatás megújításához közel álló Brassai–Hunfalvy–
Weszely–Balassa–Gombocz vonalon kerültek kapcsolatba.

A reform kérdései túlnőttek a szűkebb módszertanon, és több ponton találkoztak
a nyelvészet, a pedagógia, a pszichológia felvetéseivel, illetve ösztönzéseivel. A re-
formerek világosan látták, hogy a módszertan és a nyelvoktatás ezen társtudományok
nélkül már nem tud előbbre menni. Bakonyi Hugó már 1914-ben megfogalmazza:
„...minden élő nyelv tanítása mindaddig legyőzhetetlen akadályba fog ütközni, míg a
nyelvtanítással szorosan összefüggő egyes problémákat egyrészt a pszichológusok,
másrészt pedig a nyelvészek pozitív adatok alapján meg nem oldottak, és bizonyos
alapelvekre vonatkozólag megegyezésre nem jutottak.” A nyelvészet szerinte a
módszertannak is „alapvető tudománya”, mert a nyelvet, mint „legegyetemesebben al-
kalmazott eszközt” fel lehet emelni általa, és számtalan kérdés tisztázható segítségével;
a nyelvészettnek és a nyelvoktatásnak „a művelhetőség, a praktikum felől” kell köze-
lednie egymáshoz. Mások, így pl. Kaiblinger, ennél is praktikusabb értelmezését veszik
a nyelvoktatás számára szükséges nyelvészettnek, amiből a mai fogalmaink szerint az

alkalmazott nyelvészet képe bontakozik ki. Kaiblinger Brassai művének elvi, nyelvészeti méltatása kapcsán így fogalmaz. „...gyakorlati nyelvtudománynak merem nevezni munkásságát, mert az tényleg azon van, hogy a társadalomnak, az emberiségnek a lehető legkisebb energia felhasználásával egy nagy kulturerőt, a nyelvtudást megszerezze.” A „gyakorlati nyelvtudományt „mások” empirikus nyelvtudománynak” vagy „kísérleti nyelvtudománynak” nevezik, amelynek a nyelvtanítás a „legtermékenyebb talaja” és célja. Az is körvonalazódik, hogy mit várnak el ettől a gyakorlati nyelvtudománytól. A hazai tudományosságnak címezve három területet jelölnek meg a módszertan és a gyakorlati nyelvtudomány közös témájaként: 1. a használható, a gyakorlati, az élő nyelvet szolgáló (a nyelvhasználatból levezetett és rendszerezett) nyelvtanokat, amelyekben lényeges hangsúlyt kap a mondattan; 2. a tudományos elveken rendszerezett lexikát; 3. a gyakorlati fonetikák kidolgozását.

A gyakorlati nyelvtudomány és nyelvtan eszméje már Brassainál természetszerűleg megvan, és megtestesül munkájában, de Hunfalvy Pál nyelvész is megfogalmazza már 1884-ben, hogy „a beszélést segítő pedagógia nyelvtan” kellene a jó latin, német és francia nyelvtanuláshoz, mert szerinte a sikertelenség alapja a nem gyakorlati, hanem a „nyelvtudományi alapon rendszerezett rossz nyelvtan”. Hunfalvy később elemezte a századfordulón magyar nyelvtankönyvek, nyelvkönyvek egy részét, és lesújtó véleményt alkotott róluk. Ennek a kérdésnek, mármint a pedagógiai nyelvtan kérdésének egy elvibb megközelítése a nyelv, nyelvtudás, nyelvtan, nyelvtudomány egymáshoz való viszonyának felvetése. Weszely Ödön a pedagógus és a nyelvész szemével nézve veti fel „A grammatika szerepe a paedagógiában” c. művében a következőt: „...aki nyelvet tanul, az nem nyelvtant tanul. A nyelvtan legfeljebb arra jó, hogy öntudatosá tegye a gyakorlati alkalmazást.” Ennek kimondása és a hazai tudományosság általi kinyilvánítása azért fontos, mert a nyelvtani-fordító módszer hívei többször is azonosították a nyelvtanulást a nyelvtan tanulásával. Weszely tételét a direktesekek szembehelyezik ezzel az alapállással.

Szerencsés volt a nyelvvoktatás és a nyelvészet együttműködése és kölcsönös ambicionálása a szókincskutatás terén. Balassa József ösztönzésére, aki történeti és leíró statisztikai szókincskutatásokkal foglalkozott, a nyelvvoklatók közül Bakonyi Hugó kezd a szókincs alaposabb kutatásával foglalkozni, és a nyelvvoktatás szempontjából lényeges eredményeket ér el, amit akár alkalmazott nyelvészeti eredményként is elkönyvelhetünk. Témájául főként a gyermek anyanyelvi szókincsének vizsgálatát és a nyelvtanulással való összevetését választotta, mert „...a gyermeknyelvi szókincs fejlődésmenete és gyarapodása természetszerűleg utal az idegen nyelv tanítási és szógyarapítási módjára is. Az idegen nyelvek tanulásának módszerére nézve is újabb szempontokat szerezhetünk.” Bakonyi tanulmányai bemutatják a hasonló külföldi elemzéseket, és hatalmas statisztikai és bibliográfiai anyagot közöl, de hatása igazából a magyar gyermeknyelvi vizsgálatok és az idegen nyelvek tanításának összevetésével volt. A szókincs limitálására, minőségi összeállítására, a pszichikum, a fokozatosság, a befogadóképesség, az életkor figyelembevételére vonatkozó javaslatok megmozgatták a tanári elméket: egyre-másra jelennek meg a szókinccsel, annak tanításával, az aktív és passzív szókincs viszonyával kapcsolatos reflexiók, javaslatok, amelyek az adott nyelv, oktatási szakasz, tankönyv anyagát revízió alá veszik, mennyiségi és minőségi rendezettségnek vetik alá. Az elmélet és a kutatás felőli megközelítés ezen a területen is betört a tanári gyakorlatba.

A reformerők, a direkt módszer hívei és a nyelvészet legtermészetesebb módon a fonetikán, illetve annak megközelítésén keresztül kerültek közvetlen kapcsolatba. Ez természetes jelenség, hiszen a direkt módszer volt az első módszer, amelynek a nyelvészet, szűkebben a fonetika volt a szülőanyja. A direkt módszer indulásától kezdve folyamatosan és erősen támaszkodott a fonetikára és elmondhatjuk, hogy „Viëtor–Sweet–Jesperson–Passy fonetikai vonalán terebélyesedett ki”, ahogy egyik nyelvтанárunk fogalmazott a tízes években. Ez a fonetikai megalapozottság és irányultság a módszer élő beszédre orientáltsága miatt volt. Idehaza a századvégi és a kezdeti túlzások után viszonylag jól letisztult állásfoglalás alakult ki, amelynek lényege az volt, hogy a fonetika a módszer szerves része, nem a módszer „trükkje”, és egyik – igaz igen fontos – része az élő nyelviség megerteremtésének. Lényegében az International Phonetic Association szervezetén belül Passy és Rambeau által 1897-ben megfogalmazott elveket a „francia iskolai gyakorlat tapasztalatai” alapján és „Guernot interpretálásában” Philip Kálmán direkt módszerről írott könyve vezeti be a tízes években. Kimondja ezek alapján, hogy az élő nyelv tanítása nem a betűkből, hanem a hangokból indul ki, különösen követendő elv ez a kezdeti szakaszban, mivel a hang domináló eleme minden nyelvnek. Éppen ezért a leíró vagy gyakorlati fonetikát és nem történeti vagy kísérleti fonetikát kell használni. Megvizsgálandó kérdésnek tartja, illetve tartják a hazai oktatók a következőket:

„1. Milyen haszonnal van a fonetika a leendő tanár képzésében. 2. Lehet-e az órákon a hangtan (fonetika) tanításáról szó és miként kell azt a gyakorlatban keresztülvinni, mint kell azt felfogni.” Tehát a lényeges az, hogy a gyakorlati útját keresik a jó „fonetizálásnak”. A hazai hozzáállásban a reformerek felfogásában előtérbe kerül az a gondolat, hogy a hangok, a szavak helyes kiejtésén túl, „a szóhangsúly, a mondathangsúly és az értelmi hangsúly” megfelelő figyelmet kapjon, az „öncélú fonetikai gyakorlás elkerültessek”.

A hazai módszertannak a nyelvészet felé való útkeresése első lényeges lépés volt abban, hogy a csak módszerből valóban rendezett tanná váljék, hiszen az együttműködés és a kölcsönös közeledés során a nyelvoktató szakma elmélyültebb lett, és a közös gondolkodás alapján igyekeztek kérdéseket megoldani. Bár a kérdések többségét részleteiben nem sikerült tisztázni, de legtöbbször már maga a felvetés és bizonyos axiómák kimondása előbbre vitte a módszert a „tan” felé és tisztázódott, hogy a nyelvoktatás kérdései a nyelvészet és azon belül egy speciális irány, az alkalmazott nyelvészet közreműködése nélkül nem oldhatók meg.

Alkalmazott nyelvészet az országismeret-oktatásban

KORNIA LÁSZLÓ

(Kossuth Lajos Tudományegyetem)

Egy országismereti tananyag (Válogatott szövegek és feladatok a németnyelvű országok megismeréséhez. Összeállította: Kornia László, kiadta a KLTE Idegennyelvi Lektorátusa, Debrecen, 1991, 102 old.) bemutatása kapcsán szeretném feltenni a kérdést: országismereti szövegek válogatása, tananyag összeállítása, módszeres feldolgozása alkalmazott nyelvészet-e?

A kérdésre igenlő választ adhatunk, ha magát a nyelvoktatást – az általános nyelvit és a szaknyelvit egyaránt – is alkalmazott nyelvészettnek tekintjük. Elég, ha utalunk arra, hogy az országra, a közös nyelvet beszélő közösség(ek)re vonatkozó ismereteket, társas viselkedési formákat társas megnyilatkozásokat a nyelv közvetíti. Az országismereti tájékoztatás, az országismeret szempontjából releváns köznyelvi viselkedés – verbális kommunikáció.

A hatvanas-hetvenes évek nyelvoktatásának túlzott strukturalista irányultsága nemcsak a szöveget, de az országismeretet is háttérbe szorította. Pedig az idegennyelv oktatásában a fonetikai, lexikai, stilisztikai, grammatikai szempontok mellett nem lehet elhanyagolni az országismereti aspektust sem.

Robert Lado **Language Teaching**-je a Nyelv és nyelvtanulás c. részben külön fejezetet szentel a nyelv és kultúra kapcsolatának. Kiemeli az idegennyelv-oktatás kulturális aspektusait. Szerinte is, bizonyos szavak, kifejezések, az idiómák és a közmondások sajátos országismereti/kultúrismerteti tartalmak nyelvi realizálódásai. (Moderner Sprachunterricht, Max Hueber Verlag 1967).

Verescsagin és Kosztomarov nyelvi orientációjú országismerettel foglalkozó könyvükben ugyancsak arra a megállapításra jutnak, hogy csak magának a nyelvi kód-nak a tanulmányozásával/elsajátításával nem tanulhatjuk meg jól a nyelvet: a nyelv és a nyelven kívüli valóság elválaszthatatlan. Ők is különös jelentőséget tulajdonítanak az ún. közvetlen nyelvi megfeleléssel nem rendelkező szavaknak, kifejezéseknek: mint pl. intézmény és intézményi beosztásnevek, tradicionális elnevezések (ételnevek, viselet), mitológiai-történelmi-néprajzi-irodalmi fogalmak, közmondások/állandó fordulatok (Nyelv és kultúra, Moszkva 1973).

Egy német idegennyelv-oktatási lexikon szerint az országismeret egy idegen nép és ország életköreinek és életformáinak megismertetése, ami a nyelvi megértés elmélyítésében a nyelvi nevelés terén (sprachzerzieherisch) és a népek kölcsönös megismerésével a szociális nevelés terén (sozialerzieherisch) gyakorolhat pozitív hatást. A nyelvi nevelésben betöltött szerepe alapján tartozik az országismeret az idegen nyelvek oktatási körébe is. Az országismeret bevonása a nyelvoktatásba nem lehet azonban öncél, és csak annyiban van értelme, amennyiben az idegen nyelv megértésében és gyakorlati használatában haszonnal jár (K.H. Köhring–R. Seilherz: Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. Max Hueber Verlag 1973).

Országismereti tananyagunk a németnyelvű országokról (Német Szövetségi Köztársaság, Ausztria, Svájc) válogatott tájékoztató szövegeket és ezekre épülő feladatokat tartalmaz.

A szövegek tematikus megoszlása a következő:

- I. Tájak, országok, városok (földrajz)
- II. Történelem, politika
- III. Nyelv
- IV. Gazdaság, művelődés, szociális ügyek, közlekedés
- V. Kultúra, művészet, tudomány
- VI. Szokások, ünnepek, gasztronómia.

A tematikus felsorolásból kitűnik, hogy a német nyelv külön fejezetet kapott (III.). A szövegek a német nyelvről informálnak: A mannheimi Duden egyik szerkesztője azt beszéli el, mi is a „Duden”, bemutatásra kerül az ausztriai és a svájci német nyelv rövid jellemzése, Paul Kretschmer könyve alapján egy kis szóföldrajz keretében nem nyelvjárási, hanem regionális nyelvi (elsősorban lexikai) különbségekre derül

fény. Az 1990. október harmadikával bekövetkezett fordulat utáni német–német (NSZK–NDK) politikai lexikájának keveredéséről szól egy újságcikk a Deutsche Tribüne-ből, például a Stasi-elemű szóösszetételek felsorolásával. A német nyelv helyéről a világban, perspektívájáról értekezik a Deutsch für Köpfe c. írás.

Az egyes egységek felépítése a következő:

Szöveg

Lexikai magyarázatok a szöveghez

Kérdések a szöveghez

A szövegen túlmutató, megbeszélésre, vitára serkentő kérdések, feladatok.

A szövegek mind eredeti szövegek. Nemcsak tematikusan változatosak, de a szövegfajták szempontjából is (újsághirdetéstől szépirodalmi szemelvényekig).

A szövegmagyarázatok egyszersmind az egynyelvű értelmező szótárak egyéni használatába is bevezetnek (Duden Universalwörterbuch; G. Wohrig: Deutsches Wörterbuch).

A kérdések vagy közvetlenül a szövegre vonatkoznak, vagy a szöveg alapján aktualizálnak, továbbmutatnak.

A feladatok általában lexikai, szóalkotási vagy nyelvtani feladatok.

A lexikai feladatok a szemantizációhoz (Magyarázza meg! – Mit ért rajta? – Mondja másképpen!) és a szókincs megtanulásához (Jegyezze meg!) adnak segítséget.

A szóalkotási feladatokban elsősorban a szóösszetételek szerkezetére és jelentésére, valamint a produktív képzőkre hívjuk fel a figyelmet.

A nyelvtani feladatok az adott szöveg nyelvtani jelenségeire utalnak, azokat figyeltetik meg és akarják tudatosítani. Nem rendszeres, hanem szöveg- és problémanyelvtant igyekszünk nyújtani, a nyelvtani feladatokkal tehát nem a gyakorlás a cél.

A feladatok részben reprodukciók (beszámoló, elbeszélés, leírás, tartalmi összefoglalás), részben produktívak (dialógus-alkotás, interjú- és riportkészítés, közmondás-értelmezés) sőt „munkáltatóak”, ugyanis az ismereteit önállóan és állandóan gyarapító nyelvtanulónak képesnek kell lennie bizonyos feladatok megoldására (referátum, kiselőadás tartása, vitában való részvétel) önállóan, könyvtár és egyéb idegen nyelvű segítség (egynyelvű szótár, lexikon, térkép, útikönyv, regény-, színház- és operakalauz) igénybevételeivel.

A szövegek feldolgozása inkább (otthoni) egyéni munka lehet, de a szövegek jól megválogatva alkalmasak olvasás alapján való megértésre, sőt írásbeli fordításra is.

Országismereti szöveg- és feladatgyűjteményünk haladó szintű és nyelvvizsgára előkészítő tanfolyamokon, valamint magántanulásban egyaránt felhasználható.

Pedagógiai grammatikai szakaszok

TÓTH MIHÁLYNÉ

(Budapesti Műszaki Egyetem)

A pedagógiai grammatikában 3 szakaszt különböztethetünk meg: 1) az első, „összerakó” szakaszt, amikor a nyelvtanuló egyes nyelvi jelenségeket sajátít el általában közlésegyeségekben; 2) a második, rendszerező szakaszt, amikor a tanultak bizonyos összefüggések felismerését teszi lehetővé, mintegy térbeli képpé rendeződnek; végül 3)

a harmadik szakaszt, amikor a második szakaszban kapott képbe beilleszkednek a haladó szinten elsajátított jelentések és formák.

Hogy melyik szakasz meddig tart, az függ természetesen az életkortól, attól, hányadik idegen nyelv a célnyelv, az intenzitástól, a tanártól, mint legfontosabb tényezőktől.

Az első szakaszban a direkt és az induktív módszer dominál. „Apró” szabályoknak, részjelenségek tudatosításának itt is lehet helye. Erre szolgálhat németben az ún. kakukktojás-gyakorlat, a főnevek nemét, vagy az „erős-gyenge” igéket gyakorlandó, pl.:

a.) Tegye ki a névelőt!

<i>Decke</i>	<i>Fehle</i>	<i>Kuchen</i>	<i>Dose</i>	<i>Land</i>	<i>Zimmer</i>
<i>Ecke</i>	<i>Fenster</i>	<i>Boden</i>	<i>Hase</i>	<i>Kind</i>	<i>Wasser</i>
<i>Stunde</i>	<i>Lehrer</i>	<i>Wagen</i>	<i>Vase</i>	<i>Hand</i>	<i>Fenster</i>
<i>Name</i>	<i>Füller</i>	<i>Lesen</i>	<i>Straße</i>	<i>Rind</i>	<i>Messer</i>
<i>Woche</i>	<i>Schüler</i>	<i>Morgen</i>	<i>Gasse</i>	<i>Kalb</i>	<i>Kammer</i>

a.) Egyszerű múlt:

zeiger
heizen
eilen
meinern
staigen

b.) főnévi igenév

straf
sprach
warf
kam
aß

c.) egyes szám első személy

stiehlt
schließt
liest
sieht
empfiehl

A második, rendszerező szakaszban tesz egy lépést előre a grammatizáló módszer és a deduktivitás, különösen akkor, ha az életkori sajátosságok, a vizuális adottság és a rendszerező hajlam ezt indokolják – mint pl. a műegyetemi nyelvtanítás körülményei között.

Ha a rendszerezés csak formai (igeidők rendszere, melléknévragozás rendszere stb.) és nem terjed ki a jelentésre, akkor „papíron marad”, lapos lesz, olyan, mintha hiányozna belőle egy dimenzió, ami térbelivé, élővé teszi.

Néhány példa:

- a 6 német igekötőt (imperpekt oldal – perfekt oldal) úgy írjuk fel, hogy később a táblázatba egyszerű aláhúzásokkal belefértjen a consecutio temporum (nachdem), a feltételes mód, a függő beszéd;
- a melléknévfokozást úgy, hogy egyúttal bemutatjuk a melléknév jelzői – állítmányi – határozói funkcióját: welcher/was für ein – wie – wie szembeállítva a magyar milyen – milyen – hogyan kérdőszavakkal (és akkor talán nem fogja azt írni a weniger erforderliche Bautwerke fordításaként, hogy kevés és szükséges műtárgy);
- a zu + Inf.-t nem az igék alfabetikus sorrendjében, hanem jelentésskálák szerint tanítjuk – álljon itt példának a késztetés jelentése –, úgy, hogy minél több összefüggést megmutathassunk vele:

<i>bitten</i>	<i>A</i>	<i>um</i>	1) azt, hogy minden zu + Inf.-t vonzó ige
<i>ersuchen</i>	<i>A</i>	<i>um</i>	modalitást: lehetőséget, szükségességet,
<i>verlangen</i>	<i>von</i>	<i>A</i>	szándékot, késztetést, vagypedig fázist fejez ki;
<i>fordern</i>	<i>von</i>	<i>A</i>	2) zu + Inf.-t akkor használunk, ha a modalitást

<i>auffordern</i>	A	zu	nem a 6 módbeli segédige valamelyikével
<i>bewegen</i>	A	zu	fejezzük ki; 3) az illető igéknek kötelező
<i>zwingen</i>	A	zu	bővítményük van, ami, ha ige, zu +

Inf., ha azonban főnév, gyakran Präpositionalobjekt, – míg az um ...zu ...célhatározó szabad bővítmény, ami befejezett mondatához csatlakozhat (és akkor talán a hallgató nem „dől be” a Rigó u. mondatának: *Der Polizist fordert den Radfahrer auf /die Papiere zeigen/*);

- az ún. előjárás vonzatokat szintén célszerű jelentés szerint, nem pedig az igék vagy az előjárók alfabetikus sorrendjében csoportosítani, pl.: ami lesz: *hoffen, warten, sich freuen auf*; ami volt vagy megvan a képze: *glauben, sich erinnern, denken an*; érzelmek: *lachen, ärgern, böse sein stb. über*: kommunikáció: *sprechen, erzählen, meinen, hören, lesen, Bescheid wissen über* – viszont: *fragen, sich erkundigen stb. nach*.

- a felszólítás:

<i>ich</i>	<i>Soll ich kommen?</i> <i>Laß mich kommen !</i> <i>Laß mal sehen!</i>	<i>wir</i>	<i>Kommen wir!</i> <i>Wir wollen singen.</i> <i>Laß(t) uns kommen!</i> <i>Man sagt, wir- sollen gehen.</i>
<i>du</i>	<i>Komm!</i> <i>Sei ruhig!</i> <i>Du sollst kommen.</i>		<i>ihr- Kommt!</i> <i>Seid ruhig!</i> <i>Ihr sollt kommen.</i>
<i>er, sie, es</i>	<i>Es lebe die Freiheit !</i> <i>Man raehme 12 Eier-,</i> <i>2 Pfund Butter...</i> <i>Hoch soll er leben,</i> <i>Hoch soll er leben,</i> <i>dreimal hoch!</i>	<i>sie, Sie</i>	<i>Kommen Sie bitte!</i> <i>Seien Sie so lieb und</i> <i>helfen Sie mir bitte!</i> <i>Sie sollen bei uns herzlichst</i> <i>willkommen sein.</i> <i>Er sagt, Sie möchten ihm helfen.</i>

A kapcsolódó szituatív gyakorlatok nem jobbak és nem rosszabbak, mint az átlaggyakorlatok, de az az előnyük, hogy személyre szólóak: a hallgatók által a nyelvórán előadott „sztorik” alapján készültek, mindig az adott csoportban aktuálisak, s így jobban rögződnek.

Kösse össze a mondatokat. Alkosson célhatározói mellékmondatokat vagy *um ... zu*-s szerkezeteket!

- 1.) *Wir sind mit zwei Wagen gefahren. Wir wollten bequem fahren.*
- 2.) *Der Trabant wurde abgeschleppt. Wir wollten ihn nach Hause bringen.*
- 3.) *Mein Vater konnte nur sehr langsam fahren. Kein Unglück sollte passieren.*
- 4.) *Wir wollten einen Meister finden. Er sollte den Wagen reparieren.*
- 5.) *Mein Onkel mußte in die Slowakei fahren. Er wollte den Wagen abholen.*

Válaszoljon a kérdésekre ill. kösse össze a mondatokat! Alkosson daß, ob vagy kérdőszavas kötőszós mellékmondatokat!

- 1.) *Wie schnell darfman in den österreichischen Gemeinden fahren? Weißt du das ?*
- 2.) *Der älteste Trabant fährt am schnellsten. Es ist interessant.*
- 3.) *Sie müssen 500 Schilling Strafe zahlen. Haben Sie das verstanden?*
- 4.) *Wir haben kein Geld mehr. Ich sagte es dem Polizisten*

5.) *Hat der Polizist recht gehabt? Fragt der Vater zu Hause danach?*

Egészítse ki a feltételes mondatokat a hätte, wäre würde igealakokkal!

Ich gern das große Motorrad meines Vaters gefahren, wenn er es mir erlaubt

Na, und wie es, wenn ich es ins Geheim nehmen ?

Niemand das erfahren.

Es mir nichts passiert, wenn der Baum nicht dort gewesen

Es sehr schlimm sein können.

Mit 22 Jahren ich es nicht mehr machen.

A harmadik szakasz előtt a tulajdonképpeni nyelvtani anyagot elvégeztük; itt a helyes nyelvhasználat lép előtérbe: a pragmatika. Az előző szakaszban a nyelvek közötti interferencián: az anyanyelv és célnyelv kontrasztivitásán volt a nagyobb hangsúly, most a célnyelven belüli interferencián: valamely nyelvi forma jelentéseinek és valamely jelentést kifejező különböző nyelvi formákon. Mind a forma, mind a jelentés felőli megközelítésnek lehet helye, de csak ebben a harmadik szakaszban. Ha előbb akarunk ilyen csoportosítás alapján gyakorlatot csinálni, a hallgatók úgy érzik, nem tudnak semmit, és csak összekeverik pl. az *aufbauen*, *erbauen*, *errichten*, *ausführen*, *anlegen* stb. létesítést jelentő igéket vagy, a forma felől megközelítve, az *anführen*, *ausführen*, *durchführen*, *entführen*, *irreführen*, *überführen*, *verführen*, *vorführen* igék használatát, mivel nincs elég nyelvi tapasztalatuk, az anyag nem ért be. A harmadik szakaszban viszont az ilyen sor akár nyelvi játékként is beválik; elég jól megoldották egy olyan 8 soros összefüggő magyar szöveg fordítását, amelyben 16 *be-* igekötős igét kellett felhasználniuk.

A szövegolvasáskor ebben a szakaszban adhatunk olyan feladatot, hogy keressék meg bizonyos jelentés kifejezés módjait, pl. a modalitást; van olyan másfél oldalas szakszöveg, amelyben 6-féle nyelvi forma fejezi ki ezt a jelentést: *es geht darum*; *die Industrie ist ständig bemüht*; *die Zwischenwände sind leicht zu mintieren*; *die Industrie ist daran interessiert*; *es kommt ihm vielmehr darauf an*; *man strebt an*; *die Ausbauphase lässt sich auf diese Weise verkürzen* stb. Vagy pl. szembe kell állítanunk bizonyos szavak különböző funkcióit: *da*, *damit*, *seit* stb. Ennek egy példája:

– *Seit September 1983 wird der gesamte Flugverkehr von Ferihegy auf dieser neuen Bahn abgewickelt...*

– *Seit 1949 die erste DYWIDAG-Brücke aus Spannbeton gebaut wurde...*

Ez a harmadik szakasz akkor kezdődhet, amikor el tudtuk végezni a másodikat: az általunk szükségesnek tartott nyelvtani anyagot. Mindent természetesen nem tudunk megtanítani, de olyan alapot tudunk adni, amelyhez „hozzátanulhatnak”, amelyet későbbi önálló tanulmányaik, külföldi útjaik alapján kiegészíthetnek.

Kérdés-felelet eljárások a nyelvórán

(Vázlat)

CSEH JUDIT BORBÁLA

(Képzőművészeti Főiskola, Budapest)

A kérdés és a felelet a nyelvóra alaphelyzete.

Az irányított kérdés-felelet (K-F) eljárásokkal, a kérdéses tudatos szervezésével irányítani lehet a nyelvalkalmazás tanítását, a tanórán a "spontán" beszédhelyzetek tervezhetőbbé, irányíthatóbbá és tartalmasabbá tehetőek

- az idő jobb kihasználása
- a tanuló nem a már tudott anyagot gyakorolja
- több tanuló bevonható
- a nyelvi kompetenciát nem szorítja háttérbe a performancia
- a társalgás nem esetleges, nem strukturálatlan
- tudatosíthatóak a társalgási stratégiák, az információközlés és az adott szituációban elvárható, a szituáció és a beszélők által meghatározott nyelvi – formai és tartalmi – konvenciók arányban tartható

Mit tanítsunk?

- * szilárd „input” nélkül nincs meggyőző erejű, formájú és tartalmú „output”
- * a társalgási készség elemeit tisztázni kell
- * a nyelvi jelenségek gazdag és árnyalt modellálása szükséges
- * a tanuló nyelvalkalmazása nem elképzelhető biztos tudás nélkül
 - a tanításhoz rendelkezésre álló idő és az elvárt hatékonyság miatt a tanítási folyamat tudatos elemeinek számát növelni szükséges
 - a nyelvórán a tanítás-tanulás folyamatán van a hangsúly, nem a spontán nyelvelsajátításon

A szöveg

- a szövegtudás biztonsága és mélysége az első lépés az egyéni nyelvalkalmazáshoz
- az ismétlések fontossága és tudatos szervezése
- a szövegalapú tanulás már egészen fiatal életkorú csoportoknál elkezdhető, különös haszna a speciális igényű csoportokban van
- a tanulás nyelvészeti megalapozottságúvá tehető
- hozzásegít a magas minőségű témafeldolgozáshoz
- lehetőséget ad a tanulóknak a saját munkájuk megszervezésére
- és növeli a biztonságát a tanulás minden fázisában
- * miben különbözik a nyelvtanítást szolgáló szöveg bármely más szövegtől?
 - tudatosan választott téma
 - tudatos szerkesztés
 - maga a szöveg nem önálló létező egység tervezett helye, szerepe van egy célszerűen meghatározott, több szövegből álló sorozatnak
 - az új elemek limitált számúak és következetesen bevezetettek
 - az új elem lehet tartalmi, formai, fűfaji

- a stilisztikai és tartalmi vonatkozások alárendelődhetnek a didaktikai funkcióknak
- humor, irónia nagyon korlátozottan – a jelentés egyértelműsége
- a sokoldalúan reprezentált forma kezdetben a hiányos készség és ismeret kompenzációja, később a gondolat magas szintű kifejtésének eszköze
- a téma szigorúan logikus kifejtése
- az irreleváns, redundáns elemek hiánya
- a műfajváltás lehetőségei egy szövegen belül korlátozottak
- a szöveg hosszúsága nem tetszőleges
- a szöveggel való foglalkozás pragmatikus célú

* Mi történi a szöveggel és mi a „bázisszöveg”?

- a szövegeket feldolgozzuk egy didaktikailag gazdag állandó műveletssorral
- a „bázisszöveg” egy 1012 szövegből álló sorozat egy témára (cselekvésre, rutinsorra stb.)
 - ~ 800–1500 szótag hosszúságú
 - ~ a szöveg telítettségének elemei és ezek száma az előadásban részletezve
- a szövegfeldolgozás menete
 - ~ megismerő/feltáró szakasz
 - ~ tomatizáló szakasz
 - ~ egyénítő szakasz

! a K-F eljárásoknak a szövegfeldolgozás feltáró és egyénítő szakaszában van helye

Hogyan tanítsunk K-F eljárások segítségével?

- az órán elhangzó rutinkérdések tudatos irányítása
- a szövegfeldolgozás első szakaszában a megértést, ismétlést, nyelvtani feltárást segítő eljárások
- a szövegfeldolgozás egyénítő szakaszában a társalgási készség elemeit kialakító eljárások

Kérdésfajták:

- ping-pong kérdés
(általában a tartalom és a forma pontos rögzítésének az eszköze)
 - ~ gyors
 - ~ a tartalom vázlata
 - ~ a szövegviSSzaadás kialakítása kérdéssorokkal
- ~ a tanulói és a tanári szerepek
- ~ a gyakorlat végén bevezetővel indítani
- kérdéskapcsolás
(a kérdéssor elemeinek automatizálása, memóriabővítés)
 - ~ felébreszti a csevegőkedvet
 - ~ feltárja a szöveg rejtett tartalmú vonatkozásait
 - ~ első lépés a társalgási stratégiák kialakításához
 - ~ a tanulói és a tanári szerepek

egy kérdéssor
párhuzamos kérdéssorok

- ~ a gyakorlat veszélyei
- lánckérdés
(a spontán társalgás elemeinek bevezetése)
 - ~ az eszközök, amelyek segítségével a beszélgetés nehézségein úrrá lehet lenni
 - ~ a beszélgetés természetes idejének, hosszának és tartalmának a kialakítása
 - ~ tanulói és tanári szerepek
- CBI (Stewick)
(content, background, individual)
 - ~ a beszélgetés vezérlése szemléltetéssel
- faggató
(kérdve kifejtés)
 - ~ a beszélgetés szereplőinek természetes helyzete
- tolmácsformák mint K-F eljárások
(a tolmácsolás technikai eljárásai szerinti szituáció)
 - ~ az anyanyelvi kontraszt
 - ~ gyors nyelvi irányváltások, pontos megfogalmazás
 - ~ a nyelvi formakincs teljes automatizálása
 - ~ stílusalakítás
- * a kérdéssorok műfaji elemeinek meghatározása
 - ~ a hangsúlyos és okfejtés, az elbeszélés és a leírás, mint a párbeszéd bázisa.
 - ~ a bázisszöveg és a ráépülő-rétegzett kérdéssorok műfaji összefüggései
- * a kérdés feltételének módjai, a kérdező személy, a kérdést kiváltó szituáció
 - ~ a valóságos és a mesterséges beszélgetés
 - ~ a tudatosság és a spontaneitás aránya – TANÍTÁS folyik!
 - ~ a szemléltetés néhány praktikus vonatkozása
- * a szövegrekonstrukció eljárása, mint a K-F gyakorlatok egyik lehetséges végeredménye
- * a szövegépítés eljárása

A delfti módszer, avagy hogyan tanítsunk idegen nyelvet explicit nyelvtanítás nélkül

DAMOKOS KATALIN
(*Budapesti Műszaki Egyetem*)

1. A holland mint idegen nyelv a delfti műegyetemen

Hollandia legnagyobb és legrégebb műegyeteme a delfti, a hallgatók száma 14000 körül van. Évente 300–500 külföldi hallgató jelentkezik ide teljes vagy részképzésre, akiket fel kell készíteni arra, hogy részt vehessenek a hollandnyelvű oktatásban.

A nyelvvoktatásban részesülő hallgatók anyanyelv, idegen nyelvek ismerete és előképzettség szempontjából rendkívül vegyes csoportokat alkotnak, ezért a nyelvvoktatásban közös közvetítő nyelv nem alkalmazható (még az angol sem!). Több mint egy évtizede saját nyelvvoktatási módszert dolgoztak ki. Ez egy három ill. öt hetes intenzív és egy hosszabb extenzív szakaszból áll. A második intenzív szakaszt követő sikeres vizsga után a hallgatók képesek részt venni az egyetemi oktatásban.

A módszer ugyanakkor extenzív (minimum heti 2 x 2 óra) oktatásra is alkalmas. Az én eredményeim igen biztatóak, Hollandiában pedig azonos elvek alapján középiskolások számára készítették el a módszer francia illetve német változatát, és szintén sikerrel alkalmazzák.

2. A delfti módszer

2.1. A tanfolyam felépítése

A tanfolyam során szerves egységet alkot a hagyományos nyelvóra (természetesen „nyelvtan” nélkül), a nyelvi laborban végzett önálló munka és az önálló számítógépes gyakorlás.

Az előre kipreparált és többször meghallgatott szöveg szókincsének felhasználásával az órán szabad társalgás folyik, vagyis a hallgató saját körülményeit, felfogását stb. ismerteti.

A számítógépes számonkérés során szigorúan a könyv szövegeinek megtanulását ellenőrzik.

2.2. A tananyag

A tananyag tankönyvből (és tanári kézikönyvből), a könyv szövegeit tartalmazó hanganyagból és tanári és diák számítógépes programokból áll.

A könyv témaköreinek összeállításakor maximálisan figyelemmel voltak arra, hogy a célcsoport egyetemistákból áll, akik között sok a harmadik világbeli, ezért a hallgatók a tanult szókincset azonnal alkalmazhatják a mindennapi életben.

Az egyes leckék felépítése a következő: minden szöveghez többnyelvű szószerkesztő tartozik, mely a szövegben előforduló alakjukban adja meg a szavak jelentését. Ezt követi a szöveg cloze változata, majd egyes, a szövegben előforduló jelenségek illusztrálása példamondatokkal, és újabb, szintén összefüggő rövid cloze szövegek, melyek egy adott jelenségre kérdeznak rá.

A könyv elején rövid, kizárólag táblázatos nyelvtani összefoglaló van, amely tudatosan nem törekszik teljességre. Ezt nem kell megtanulni, hanem referenciaként kell alkalmazni. A módszert használó legtöbb tanár minden nyelvtani magyarázat nélkül egyszerűen elkezd beszélni és kérdezni, és elvárja a hallgatóktól, hogy a megadott minta alapján helyes szerkezeteket generáljanak.

Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy ne kelljen vaskövetkezetességgel ragaszkodni a fokozatosság elvéhez, már az első szövegekben is előfordulnak viszonylag bonyolult szerkezetek.

A módszer kidolgozói abból indultak ki, hogy felnőttként is lehet idegen nyelvet a gyerekkori módszerrel, utánzással megtanulni, a nyelvtanilag helyes alakok használata fokozatosan alakul ki, anélkül, hogy szükséges volna a nyelvtani szabályszerűségek explicit megfogalmazása. Éppen ezért a kötetlen beszélgetések során (és ezek teszik ki az óra 90 %-át) minden még érthető megnyilvánulást helyesnek fogadnak el és nem javítanak.

A számítógépes termekben 15 terminál és egy tanári gép található. A számítógépes gyakorlatok a könyv szövegeihez kötődnek (tehát itt nyílik mód annak ellenőrzésére, hogy a hallgató pontosan felkészült-e). Az egyik gyakorlatsorban az olvasmányok cloze változatai jelennek meg a képernyőn, a másikban a fülhallgatón át hallott részletet kell bekopogni a gépbe. Mindig az előző órán megtárgyalt szövegekhez tartozó gyakorlatokat kell adott idő alatt megcsinálni. A hallgató a következő gyakorlatot csak akkor kapja meg, ha az előzőt megfelelő szinten teljesítette. Természetesen a gép tartja nyilván, hogy a hallgató megcsinálta-e az aznapi penzumot és milyen eredménnyel.

A hallgatók az otthoni gyakorlást szolgáló diskettet is kaphatnak.

A tanári programok segítségével új cloze szövegek, vizsgatesztek készíthetők szabadon változtatható lyuksűrűséggel, illetve teljesen új szövegek írhatók, amelyek garantáltan csak az adott időpontig tanult szavakat tartalmazzák.

A vizsga mindig cloze teszt, de az eredménybe a számítógépes gyakorlás is beleszámít.

3. A delfti módszer a BME-n

3.1. Óraszám, a hallgatóság összetétele

A BME-n 1989 óta folyik fakultatív holland oktatás, 1991 szeptembere óta heti 2x2 órában. Egy-egy félév folyamán átlag 25–30-an választják ezt a nyelvet, de a közönség elég gyorsan cserélődik. A diákok egy része más felsőoktatási intézményekből hallgat át.

A résztvevők szinte kivétel nélkül mindegyike beszél angolul és/vagy németül, többüknek ez már a negyedik idegen nyelve vagyis mind nagy nyelvtanulási gyakorlattal rendelkeznek Szakmai vagy személyes okokból erősen motiváltak.

3.2. Az órák felépítése, számonkérés

Mivel hallgatóimnak nincs lehetősége önálló munkára a laborban, az órák elején kénytelen vagyok lejátszani a kazettát.

Az órák legalább kilencven százalékát a szabad társalgás teszi ki, de mindig a hallgatók körülményeire, élményeire vonatkozóan. Ez azzal jár, hogy a hallgatók igényeinek megfelelően igen sok kiegészítő szót is megtanulunk, illetve bizonyos témáknál kiegészítő anyagokat kell használni, amire egy intenzív tanfolyamon természetesen nincs idő.

A szövegeknek kb. egyötödét (amelyek nyelvtanilag igen bonyolultak) le is fordítjuk az órán.

1993 februárja óta arra is lehetőség nyílt, hogy néhány órát számítógépes gyakorlással töltsünk, az eredmények jók voltak, és a hallgatók egyszerűen nem voltak hajlandók abbahagyni a gyakorlást, annyira élvezték.

A számonkérés mindig az aktuális vizsgaszabályzat szerint történik, a BME-n oktatott többi idegen nyelvvel azonos módon. 1993 óta tehát az állami nyelvvizsgával ekvivalens nyelvi kollokviumot ill. szigorlatot teszük le a hallgatók.

3.3. A tapasztalatok értékelése

Az eredmények igen biztatóak. A hallgatók kb. egy félév alatt jutnak el oda, hogy a tanult témákról folyamatosan tudjanak társalogni, adott esetben anyanyelvi beszélővel is. Szinte kivétel nélkül jó a beszédképességük, rendkívül találékonyan írják körül, amihez hiányzik a szókincsük. Az első alkalommal is jó színvonalú fogalmazásokat írnak. viszonylag bonyolult szövegek lefordítása sem jelent problémát, két félév után kapásból megértenek egyszerűbb de eredeti újságcikkeket. A magnózás következ-

tében a többség kiejtése jó, könnyedén oldanak meg igen nehéz hallás utáni értés feladatokat.

Helyesírási problémái viszont mindenkinek vannak. Érthetetlenül rossz szerkezetű mondatokat ritkán produkálnak, gyakoriak viszont az apró morfológiai és a szórendi hibák.

Mivel a hallgatók beszélnek rokon nyelveket, az interferenciáról is szót kell ejtenünk. Ez túlnyomórészt pozitív, nagyon megkönnyíti a megértést. Negatív hatása, hogy keverik a nyelveket, illetve nem létező, hibrid szóalakokat képeznek, vagy más idegen nyelvre jellemző szórendi szabályokat alkalmaznak.

Ha eltérnek az alapelvtől, hogy nyelvtanról pedig nem beszélünk, az mindig a hallgatók kezdeményezésére történik és a kérdést rendszerint úgy fogalmazzák meg, hogy „akkor ez (nem) úgy van, mint az angolban (németben)?

Vannak viszont olyan hallgatók is, akik szerint „ez így nagyon könnyű, mert soha nem kell nyelvtant tanulni”.

4. Összefoglalás

Tapasztalataim szerint a módszer jól alkalmazható extenzíven is, de mint minden nyelvtanfolyamon, az eredményességhez minimum heti 4 óra szükséges. Ily módon egy kötet két félév alatt végezhető el, és a kiegészítő anyagokra, a begyakorlásra is kellő idő jut.

A beszéd- és kommunikációcentrikus módszer már kezdetben komoly sikerélményhez juttatja a hallgatókat, képessé teszi őket arra, hogy teljesen szabadon kombinálják a tanultakat, és szükség esetén önállóan is továbbfejlesszék tudásukat.

Az első tapasztalatok alapján azt mondhatom, hogy a kiemelkedő képességű vagy szorgalmas hallgatók két félév után képesek sikeres alapfokú, ill. négy félév után középfokú vizsgát tenni, de az egyetemen rendelkezésre álló nyolc félév alatt mindegyikük képes lesz a nulláról eljutni a középfokú nyelvvizsga szintjéig – amiben a módszer hatékonysága mellett természetesen az is szerepet játszik, hogy nem az első idegen nyelvet tanulják.

A módszert tehát igen alkalmasnak tartom minden olyan esetben, amikor a cél a gyakorlati nyelvtudás megszerzése, nem pedig a filológiai képzés.

Funkcionális analfabétizmus az idegennyelv-oktatásban

RÓKA MARIANNE

(Zürich)

A funkcionális analfabétizmus meghatározása és megjelenési formái

A technológia robbanásszerű fejlődése, a „kábelforradalom”, lehetővé tette, hogy viszonylag problémamentesen és gyakorlatilag korlátlan mennyiségben közvetíthessük adó- és vevőállomások között képeket, szövegeket, zenei hangokat stb. A továbbított adatokat, hangokat kitűnő minőségben vehetjük, láthatjuk, vagy hallhatjuk. De képesek lennénk-e, a számtalan médiumon keresztül ránkzúduló adathalmaz befogadására, az információk felvételére, rendezésére és tárolására gépek segítségével is?

Nem egy mesterember, aki a rábízott szerelési munkákat kitűnően elvégzi, képtelen a munkafolyamat leírására, a munkanapló vezetésére. A megfelelő gomb lenyomásával, a betáplált adatok alapján, a számítógép úgyis automatikusan kinyomtatja a számlát. Egy másik példa: hányan vásárolnak új háztartási gépet és nem boldogulnak a használati utasítással. Hogy sok esetben ez nem is csoda, az is az írásbeli kifejező készség hiányára vezethető vissza. Ezek az emberek ugyan megtanultak jól-rosszul írni és olvasni, de ma már mégsem képesek egy írott szöveg értelmét kihámozni, vagy saját gondolataikat jól formált, értelmes mondatokban papírra vetni. A szöveg tartalmi értéke a formális olvasási készség megtartása mellett is visszafejlődhet. Az olvasás és írás komolyabb egyéni teljesítményt követel, mint a nézés vagy hallás. Az emberiség jövője nem attól függ, mennyi ismeretet halmoz fel az egyén képzése folyamán, hanem attól, milyen képességeket sikerül kifejlesztenie. A tárolt információk mennyiségénél sokkal fontosabb a kombinációs-készség, az információk besorolása, az összefüggések felfedezése.

Az Amerikai Munkaügyi Minisztérium felmérése szerint évi 225 milliárd dollárjába kerül az államnak a funkcionális analfabétizmus. Óvatos becslések alapján, Amerikában 60 millióra tehető azoknak a felnőtteknek a száma, akik egy közönséges napilap címdalán olvasott információkkal „nem tudnak mit kezdeni”.

A 80-as éveket ma már, mint az írásbeliség „deficités évtizedét” emlegetjük. A funkcionális analfabétizmussal foglalkozó kutatók a rosszul működő oktatási rendszereket teszik felelőssé azért, hogy a gazdasági élet fellendüléséhez szükséges szellemi infrastruktúra még a gazdaságilag fejlettebb országokban is hiányzik.

Ha figyelembe vesszük, hogy Európában az óvodáskorú gyerekeknek 90 %-a jár óvodába, az amerikai 20 %-kal szemben, és hogy az iskolaév 220–230 napig tart, az amerikai 180 nappal szemben, akkor ebből arra következtethetünk, hogy Európában valamivel jobb a helyzet. Összességében kb. 18–20 millióra becsülik a funkcionális analfabéták számát Európában. A valóságnak megfelelő adatok természetesen túlszárnyalják ezt a becslést, mint ezt ausztriai és svájci felmérések is bizonyítják.

Ausztriában 15 éves kezdő ipari tanulókkal végeztetett tesztek kiértékelésének eredménye alapján megállapították, hogy minden harmadik ipari tanuló képtelen hibátlanul leírni egy mondatot, számológép nélkül pedig egyszerű feladatokat sem tud megoldani.

1000 15 éves ipari tanuló közül:

- 480 küzd komoly helyesírási problémákkal
- 270 kerüli az írást
- 100 nem tud mit kezdeni egy szöveggel.

Svájcban az évenként ismétlődő, ún. „Pädagogische Rekrutenprüfunk” szolgálat konkrét adatokat. Miután nők nem teljesítenek katonai szolgálatot, az adatok kizárólag a 20 éves férfi lakosságra vonatkoznak, de így annál elrettentőbbek. Az olvasott szöveg értését vizsgálva 1982-ben a következő eredményre jutottak:

- 85 % emlékezett a szövegben előforduló adatokra
- 50 % sem tudta egy valamivel magasabb szintű szöveg értelmét interpretálni
- 30 % volt képes újonnan kapott információkat, mint kiegészítéseket, korábbi közleményekhez kapcsolni.

A funkcionális analfabétizmus létrejöttének okait vizsgálva, amerikai tanulmányok alapján megállapították, hogy különböző tényezők együttes hatása vezet a felnőttkori regresszióhoz az írás-olvasás terén:

- az oktatás jellege
- a követelmények szintje
- a tantervben előírt órák száma
- a tanár képességei és pszichológiai felkészültsége
- a szülői ház, mint nevelői környezet elvárásai a gyerek iskolai teljesítményét illetően, figyelembe véve a későbbi pályaválasztást is.

Különösen az első években, az írás-olvasás tanulásakor, jut meghatározó szerep mind a pedagógusnak, mind a szülőnek.

Az idegennyelvek tanulásának jelentősége a 90-es években

A megváltozott európai viszonyok között az idegennyelvek elsajátításának jelentősége hallatlanul megnövekedett. Miután a célkitűzések is megváltoztak, az idegen nyelv-oktatásnak újabb problémákkal kell megküzdenie. Az érdeklődés fókuszába azok a nyelvek kerültek, amelyeknek ismerete bizonyos gazdasági előnyöket jelent. A nyelvtanulási törekvéseket nem a jó hangzás, vagy a struktúra hasonlósága irányítja, hanem jól megfontolt gazdasági érdekek. A gazdasági, társadalmi és kulturális kapcsolatok további kiépítése az idegennyelvek ismeretéhez kötött. Az idegennyelv így, bizonyos értelemben, az európai szabadpiac részese lett. A nyelvek kommunikációs értékét egy széleskörű vizsgálattal próbálták meg felmérni. Ennek eredményeként, a német a világranglistán a II. helyre került, de Európában, mint anyanyelv, az orosz után a második helyen áll. Természetesen az angolok (világranglistán 2. helyezett) és a franciák is szeretnék saját nyelvük értékét emelni. Még nem dőlt el, melyik nyelv nyeri meg a versenyt. De az már most is világosan látható, hogy a szegényebb országok lakói, munkát remélve, a gazdagabb országok nyelvét akarják elsajátítani. A potenciális nyelvtanulók többsége rossz gazdasági viszonyok között él és iskolai képzettsége alacsony szintű. Legtöbbjük, mióta az iskolapadot elhagyta, legfeljebb képesűtséget, vagy képregényt olvasott és azokat a szavakat sem tudja hibátlanul papírra vetni, amelyeket a beszélt nyelvben folyamatosan használ.

Az idegennyelv-oktatás, a tanárképzés és a tananyagok előállítása nem hagyhatja többé figyelmen kívül a funkcionális analfabéták nagy tömegét, akiket túlélési okok kényszerítenek idegennyelvek tanulására. Ehhez járul még a vendégmunkások szociális elhagyatottsága és a kölcsönös „kulturschock”. Mint Max Frisch találóan fogalmazta: „Munkásokat hívtunk és emberek jöttek”. Más kultúrával, más értékekkel, más felfogással. Ezek a szociokulturális tényezők, a képzési és műveltségi deficittel párosulva, különös nehézségek elé állítják az oktatókat.

Hogyan tanítsunk idegennyelvet funkcionális analfabétáknak?

Ha azt akarjuk, hogy lehetőleg kevés írás-olvasás bevonásával, sikeresen oktasunk, a többszörös információbevitelt kell még a legegyszerűbb mikrotananyag oktatásánál is alkalmazni. Az audiovizuális technikai segédeszközök bevetése mellett, mindenekelőtt a konkrét cselekvési folyamatoknak és a jobb agyfélteke aktivizálásának (ritmus, térérzék, színek stb. – aktívan: rajz, pantomim, szerepjátás stb.) jut igen jelentős szerep. Ha az információt pusztán hallás útján kell a nyelvtanulónak megérteni és azonosítani, az ábécé ismeretére ugyan nincs szüksége, de az információ bevitel sorrendjét és annak ütemét sincs módjában befolyásolni. Ez pedig sok esetben megnehezíti, vagy eleve kizárja az értést. A látás, mint felvételi, ill. tanulási csatorna már előnyösebb, mivel a képek és szimbólumok a nyelvtől függetlenek. A piktogramokat a nyelv ismerete nélkül is megértjük. A vizuális információbevitel másik előnye, hogy

míg az analóg információkat agyunknak először „digitalizálni” kell, képek esetében erre nincs szükség. Ezzel szemben nehezen lehet absztrakt fogalmakat vizuális inputtal ábrázolni. Az aktív cselekvés, a háromdimenziós látáson felül, a tanulás szolgálatába állítja a térérzést, a térbeli mozgást is (pl. „teljes fizikai válasz” – TPR), amennyiben a fizikai térbeli dimenziókat felhasználja az információk strukturálásánál és tárolásánál az agyban is. Ezzel optimális lehetőséget teremtünk a tanulói cél elérésére.

Lénárd Sándor, Brazíliában élő orvos és író szerint: „az embernek ugyanúgy van tégigénye, mint szomszúsága és éhsége”.

Az anyagi okokra visszavezethető motiváció megtartását és fokozását érheti el a nyelvtanár, ha az idegennyelv elsajátításának folyamatába beépíti a nyelvtanuló személyes pályafutását („biographisches Lernen”), ezzel biztosítva a nyelvi input emocionális töltését. A nyelvtanító feladata az egyéni gondolkodási érzelmi és cselekvési szintek integrációja a nyelvtanulási folyamatban. Ennek megvalósítására nyújtanak lehetőséget pl. a különböző „kreatív médiumok”: egyrészt, mint közvetítők az egyén és az idegennyelv között, másrészt alapot szolgáltatva a csoporton belüli közvetlen kommunikációra. A nyelvtanulók pl. „projektarbeit” útján, maguk állítják elő csoportokban a tananyagot, ezzel hidat építve az oktatás, a nyelvi valóság és a hétköznapi élet között. Az absztrakt nyelvi formák így konkrét tartalommal töltődnek fel, a nyelvtanulók korábbi ismeretei, élettapasztalata az oktatás szerves részévé válnak, lehetővé téve a személyes kapcsolat megteremtését az idegennyelv és kultúra, valamint az egyén között (TZI, Gestaltpädagogik). Az idegennyelv többé nem absztrakt vizsgálódás tárgya, hanem közvetítő médium. Az idegennyelv mögött megjelenik az egyén, saját személyes élettörténetével és a maga speciális életkörülményeivel. A korábbi tapasztalatok felelevenítése és a személyes képességek kihasználása alkalmat adnak különböző nonverbális kommunikációra, az egysíkú, kizárólag nyelvi transzformáció kitégítésára. Ezzel optimális tanulási körülményeket teremtve, elősegítve az egyén személyes fejlődését és lehetővé téve integrációját az új nyelvi környezetben.

Magántanárral vagy egyedül

(Az iskolai és iskolán kívüli nyelvtanítás,
valamint az egyéni nyelvtanulás dilemmái)

BALOGHNÉ PUSKÁS BEATRIX

(Budapesti Műszaki Egyetem)

A látszólagosan sok nyelvóra (orosz óra) ellenére nagyon sok tanuló úgy hagyta el az általános iskolát, hogy nagyon alacsony szinten volt a nyelvtudása, nem szerette meg a nyelvtanulást. A nyugati nyelvek főként az angol és a német térhódításakor azt hihetnénk, hogy a helyzet gyökeresen megváltozott. Sajnos nem egészen így történt.

Az iskolai nyelvtanulás során lépten nyomon kudarcok érik a tanulót. A legtöbb tanuló fél a nyelvtanulástól, feszültségben éli azt át, ami természetesen azonnal elveheti a kedvét a nyelvtanulástól. Ezt a negatív érzést igen nehéz felszabadítani, néha egész életre kihát. Mi okozza ezeket a kudarcokat? Véleményem szerint a következők:

– Az idegen nyelv oktatásunk a befogadásra épül.

- A tanár tanít – a tanuló tanul.
- A tanár kijelöli milyen szavakat, szövegeket kell a tanulónak megtanulnia.
- A tanulás nem intenzív, hiányzik belőle az egyéni differenciálás.
- Fárasztó, nem tanítja meg a tanulót az idegen nyelv tanulására.
- A tanulás megreked az ismeret szintjén, a tanultakat nem automatizálják eléggé, emiatt a tanulók nem tudják alkalmazni, használni a tanultakat.
- Kevés lehetőség van a sikerélményre.
- A tanulás állandó kényszert jelent, harcot a jobb jegyért.
- Az órából sok-sok perc kihasználatlan, pl. elhúzott szótárazások, ellenőrzések, felelések, dolgoztatások.
- Minimális a tanulói beszédidő.
- Túlsúlyban vannak a közös feladatmegoldások.
- A kreativitás alacsony szinten áll.
- Az idegen nyelven való gondolkodás nem megy a tanulóknak.
- Egyes speciális képességek hiányoznak, vagy nem eléggé figyelünk oda a fejlesztésükre. Pl.: figyelem, memória, koncentráció képesség, gyors reagáló képesség, fantázia.
- A szótanulás, szókérdés a szövegtől, szituációtól függetlenül történik. Nem gyakorolják a szavakat sokféleképpen, más-más szöveggörnyezetben. Ez később megértési, és fordítási nehézségeket okozhat.
- Szűkös, nem aktivizálható a tanulók szókincse.
- Izolált mondatfordítások, főként az anyanyelvről az idegen nyelvre. Ez akadályozza a tanulót az idegen nyelven való gondolkodásban, erősíti a szubliminális vokalizációt.
- Mondatszerkesztési és szórendi nehézségekkel küszködnek.
- Kétnyelvű szótárakat használnak, egynyelvű szótárt ritkán, vagy egyáltalán.
- Spontán fordítanak, a fordítás technikáját nem ismerik a tanulók.
- Az önálló gondolatok megfogalmazása nehezen megy, kevés idő jut rá.
- Az önellenőrzés, javítás lassan, nehézkesen megy.
- Mennyiséget, nem tudást osztályozunk, azt hány szót, kifejezést tud a tanuló, hogyan tudja lefordítani a mondatokat, és nem azt, hogyan tudja alkalmazni a tanultakat.
- A tanulók keveset, vagy nem is olvasnak az idegen nyelven.
- Kevés a megfelelő segédanyag.
- A tanulók iskolai és otthoni önálló munkája nem elegendő.

A tanulók az iskolában nem jutnak olyan készségek és képességek birtokába, nem szerzik meg azt a nyelvi tudást, amivel kommunikálni tudnának az adott idegen nyelven. A tanulók egy része a sikertelenség miatt, vagy azért mert többet szeretne tanulni, beiratkozik nyelviskolai tanfolyamra, vagy magántanárnál próbál szerencsét. Gyakran a szülők döntenek így, ha felismerik az iskolai nyelvoktatás hiányosságait.

A különböző nyelviskolák, tanfolyamok gyakran gyors eredményekkel kecsegtetnek, ami vonzza is a tanulókat. Ez természetesen rengeteg pénzt és időt igényel, amit nem mindenki tud megfizetni. Végül is ugyanazt a nyelvet tanulják ott is a tanulók, csak másféleképpen, más körülmények között. A nyelviskola előnyét az iskolával szemben abban látom, hogy eleve meg tudja valósítani azt a kötetlen légkört, amire az iskolai nyelvoktatásban is szükség lenne. Olyan tanárokat tud alkalmazni, akik céljainak jobban megfelelnek, s jobban meg tudja fizetni tanárait. Az iskolában ha beteg a

tanár nem helyettesítik, és gyakran olyan sok órája van, hogy nincsen ideje előkészíteni, feldolgozni anyagokat a tanításhoz. Nem tud teljes erőbedobással dolgozni, főként az a tanár, aki most képezi át magát egy másik idegen nyelvre, vagyis ő maga is nyelvtanuló. Ez mindenféleképpen kihat a tanulóra. Így az általános iskolai nyelvtanítás igen nehéz körülmények között zajlik.

Mit gondolnak erről a tanulók?

Összegyűjtöttem és összegeztem néhány tanulói véleményt. A tanulók a jelenlegi körülmények között igen pozitívan állnak a nyelvtanuláshoz, szeretik és igénylik a nyelvtanulást, kellőképpen motiváltak.

A megkérdezett tanulók száma: 80

A tanulók életkora:	11 éves: 16	12 éves: 28	13 éves: 36
osztálya:	5. oszt.: 18	6. oszt.: 32	7. oszt.: 30

A nyelvtanulás időtartama:	1 éve tanul nyelvet:	8
	2 éve tanul nyelvet:	22
	3 éve tanul nyelvet:	42
	több mint 3 éve:	8

A heti óraszám – 2 óra:	31
3 óra:	49

Iskolán kívül nyelvet tanul:	22
csak az iskolában:	49

A kérdésre nem válaszolt: 9

A nyelvet, nyelvtanulást szereti:	67	– érdekes
		– van értelme, fontos
		– más nyelvű emberrel is tud beszélni
		– munkahelyhez is kell
nem szereti:	6	– nehéz, unalmas
		– nem tudja megjegyezni
nem mindig szereti:	7	

Az osztályozást, feleltetést szereti:	6	– van lehetőség a javításra
		– segít a beszédben
nem szereti:	54	– izgul, fél a feleléstől
		– alulteljesít
néha szereti:	20	

Hibák elkövetésétől fél:	47	– rossz jegyet fog kapni
		– kinevetik
nem fél:	22	– jól tudja a nyelvet
		– hibát mindenki elkövet
néha fél:	11	

Otthon a szülők, testvérek segítenek a tanulásban:	21
nem tudnak segíteni:	31
nem segítenek:	28

Milyen legyen a nyelvóra?

Játékos:	47	Vidám:
----------	----	--------

Érdekes:	16	Mozgalmas, sportos:	3
Kevés nyelvtan és dolgozat:	16	Ne magolják a szavakat:	6
Játék + tanulás:	12	Komoly:	4
Sok beszélgetés:	9	Több óra legyen:	2
Angol anyanyelvű tanár:	7	Kis létszámú csoport:	3

Ezek után feltehetnénk most azt a kérdést, hogy milyen módszert alkalmazzunk, hogyan tanítsuk a nyelvet. Szerintem az a módszer a jó, ami a tanárnak és tanulóknak a legjobban megfelel, amelyiket a legeredményesebben tudják együtt alkalmazni.

Véleményen szerint az a fontosabb a nyelvtanulásban, hogy hogyan tanulunk, nem pedig az, hogy mit. A tanulóknak ismernie kell a nyelvet, a nyelvtanulási technikákat, és önmagát mint nyelvtanulót. Tanítási rendszerünkben hiányzik a tanulási technikák megtanulása, nem használjuk ki a tanulók önálló munkájában lévő lehetőségeket.

A nyelvtanulásban igen fontos a tanuló önállósága, önállóságának a szintje. A gyakorlások során ez a szint fokozatosan emelkedik, vagyis ez a készség is csak hosszú időn át végzett nagyszámú gyakorlat eredményeként alakul ki. Túl korán vagy túl későn áttérni az önálló munkára egyaránt káros lehet. Kezdetben a tanulóknak több segítségre van szüksége, a megoldás módját, a lépéseket meg kell mutatni, míg képes nem lesz az önálló munkára.

Nem elég ha a tanuló csak az órán dolgozik, a tanultakat otthon is gyakorolni kell, elmélyíteni a tanuló önálló munkájával. Fel kell ébreszteni a tanulóban az igényt és a kedvet az önálló nyelvtanulásra. A tanuló önálló munkája során igen magas szintre juthat a szókincs bővítésében, a nyelvtani anyag begyakorlásában. Mindenféleképpen szorgalmaznunk kell az idegen nyelven való olvasást, ami elősegíti az idegen nyelven való gondolkodást is.

Mit tehetünk az intenzívebb és hatékonyabb idegen nyelv oktatás érdekében?

- A hosszan elnyújtott nyelvtanulási időszak nem kedvező a nyelvtanulásban, több óraszámban, hatékonyabban kellene tanítani.
- Fel kell oldani a kötött, merev iskolai keretet, lazítani kell a szabályokon, ahogy ezt sok kreatív tanár már most is megteszi azért, hogy a tanuló közelebb kerüljön a nyelvhez, élménnyé váljon számára a nyelvtanulás.
- Jobban ki lehetne használni a tanulók fantáziáját, önálló munkájukat.
- Több választási lehetőséget, több szabadságot kellene adni a tanulóknak a megtanulandó anyag kiválasztásában.
- A feleltetést, osztályozást más szempontok szerint lehetne végezni. Azt kellene értékelni hogyan tud bánni a tanuló a nyelvvel, hogyan érti meg és érteti meg magát az idegen nyelven.
- A szótárhasználatot a tanulóra kellene bízni, hogy szüksége van-e rá vagy sem, és milyen formában szeretné csinálni.
- Az órák jellegének a megváltoztatására is szükség lenne, gyakrabban kellene csoport és pármunkát alkalmazni.
- Az órákat a játékoságnak kellene áthadni, ami egyben komoly munkával párosulna.
- Szükség lenne mozgalmas, testreszabott feladatokra, gondolkodást, kreativitást fejlesztő gyakorlatokra.
- A tanárokat sokkal több megfelelő segédanyaggal kell ellátni.
- Gyakrabban kellene sikerélményhez juttatni a tanulókat, hogy a beszédgátlásaikat minél előbb és jobban le tudják küzdeni.

A tanári beszéd hatása az idegennyelvi órán

BOÓCZNÉ BARNA KATALIN

(*ELTE Germanisztikai Intézet, Szakdidaktikai Központ*)

Tekintettel arra, hogy a magyarországi idegennyelv-tanulás túlnyomórészt nem az adott nyelvi környezetben történik, a tanárnak kell biztosítania az órán a nyelvi közeget. Ennek megteremtésében a használt szemléltető eszközökön, hanganyagokon kívül kiemelten fontos szerepet játszik a tanári megnyilatkozás. Itt az óravezetésre gondolok, feltételezve, hogy az órát az adott nyelven vezeti a tanár.

Vizsgálódásaim tárgya:

- a nyelvtanár nyelvezete, nyelvhasználata a tanórán,
- milyen mértékben és módon járulunk hozzá az idegennyelvi kommunikációhoz a tanár szóbeli közlései, közülük is elsődlegesen az instrukciók,
- a fentiek hatása a nyelvtanulóra.

Elemzésemet három gimnázium 48 idegennyelvi órájának – elsősorban német, angol, orosz – látogatása során szerzett megfigyeléseim, tapasztalásaim alapján végeztem. A tanórákat gyakorlattal rendelkező és pályakezdő tanárok, valamint tanárjelöltek tartották.

Hospitalásaim megfigyelési szempontjait

- a tanári megnyilatkozások jellegét – a nyelvi gazdagság megléte (szerkezeti, szóhasználatbéli változatosság bemutatása),
- az óra felépítését – választottam.

A vizsgált órák alacsony száma miatt elemzésem nem tekinthető reprezentatív felmérésnek.

A vizsgált órák jegyzőkönyvei alapján a megnyilatkozásokat az alábbi kritériumok szerint dolgoztam fel:

1. – Az összes jegyzett megnyilatkozásból hány mondat szolgál a feladat felvezetéséül (nyelvi, érzelmi árhangolás, információadás, magyarázat)
 - mennyi a feladat végrehajtására vonatkozó instrukció
2. A megnyilatkozások nyelvi szerkezete szerint:
 - egyszómondatos
 - kétszómondatos
 - összefüggő szöveg aránya
3. Mondatfajták szerinti megoszlás
4. A mondatok felépítése szerinti elemzés
5. Az igei állítmányok alakjai a mondatokban

A tanári megnyilatkozások megfigyeléseim szerint az óravezetés jellege alapján két egymástól élesen elhatárolható csoportba sorolhatók. Az egyiket a végrehajtási utasítások dominanciája miatt „utasításoknak”, a másikat kommunikatív jellege miatt „szituatívnak” neveztem el.

Az „utasításos” óravezetésben a feladat meghatározásakor az instrukciók dominálnak. A „szituatív” esetén a feladatok többségét bevezeti a tanár, feltárja a megoldandó problémát.

A megnyilatkozások szerkezetét elemezve megállapítható, hogy a „szituatív” óravezetés nagyobb lehetőséget kínál a tanárnak arra, hogy a nyelvi jelenségeket ne csak az

óra azon fázisaiban mutassa be, amikor azt tananyagként tárgyalják, hanem „spontán” módon minden megszólaláskor. A mondatok szerkezete, felépítése és fajtái tekintetében a tanártól hallott nyelv változatosabb, színesebb. Sokkal több nyelvi jelenséget használ a tanár – összehasonlítva az „utasításossal” –, ezáltal ideálisabb közeget teremt a nyelv elsajátításához.

Érdemes néhány szót szentelni az összefüggő szövegnek. Felmerül a kérdés, milyen tartalmakkal kapcsolatosan alkalmaznak összefüggő szöveget.

- I. 1. Bevezető játékok szabályainak, lebonyolítás feltételeinek ismertetésekor
2. Óraeleji bemelegítő beszélgetéskor
3. Szerepjáték, szituációs történet előkészítésekor
4. Személyes élmények elmeséléséhez.

Az összefüggő szöveg jellege mondattani szempontból a következőket mutatja:

<i>Kérdő</i> (kiegészítendő)	<i>Felszólító</i>	<i>Kijelentő</i>
32 %	6 %	66 %
<i>Tő</i>	<i>Bővített</i>	<i>Összetett</i>
6 %	69 %	25 %

A kijelentő mondat és a kiegészítendő kérdés nagyobb aránya az óravezetési stílusból következik, mivel a problémafelvezetés ezekkel a mondatfajtákkal és szerkezetekkel kifejezhető.

- II. Összefüggő szövegek jellemzik továbbá a „felelet” értékelését is. (Feleleten az elhangzó tanulói megnyilatkozások összességét értem – válaszadást, fogalmazást, dialógust, elbeszélést, véleményalkotást stb.)

Az értékelésben a tanár és tanulók kifejezésre juttatják:

- a. Igaznak bizonyulnak-e a közös vagy egyéni tanulói hipotézisek a szöveg elolvasása után?
- b. Egyetértenek-e az elhangzott véleménnyel?
- c. Milyennek minősítik a hallott feleletet
- d. Tanulói önértékelés, társ feleletének értékelése
- e. Tanári véleményalkotás, minősítés

Az a/ és b/ megközelítésnél többnyire egymondatos, míg az utóbbi három esetben mindenképpen összefüggő, néhány mondatos megnyilatkozásokat hallunk.

A 2. személyre vonatkozóan kiemelem, hogy az „utasításos” óravezetésnél az egyes szám 2. személyű alak dominál. Elgondolkodtató, miért használ egyes számot, ha az osztályhoz szól. Ez az alak nyelvileg a tankönyv írásos feladatainak utasításait idézi, a beszélt nyelvi helyzetben természetellenesnek hat, annál is inkább, mert az instrukciók több személyhez szólnak.

Ennél az óravezetési stílusnál szinte teljességgel hiányzik a harmadik személy. Ennek magyarázatát többek között abban látom, hogy nincs összefüggő, többmondatos szöveg. Jelenti ez azonban azt is, hogy ez a tanári beállítódás nem engedi meg a tanulónak a döntést, vállalkozik-e az előadásra, netán a felelésre.

(Vö. „szituatív” – „Ki vállalja Péter szerepét
– „Ki foglalná össze a hallottakat?)

A „szituatív” óravezetésnél sokkal egyenletesebb az igealakok közti megoszlás.

Ennél a típusnál a többes szám 1. személy aránya a legjelentősebb. Fel kell azonban hívni a figyelmet egy reális veszélyre. Kétféle meggondolásból használnak a tanárok többes szám 1. személyt. Egyrészt közös cselekvés kifejezésére, a tanár részese a tevékenységnek, másrészt azonban sokan olyan szituációban is alkalmazzák ezt az alakot, amikor a cselekvés csak a tanulókra vonatkozik. Ez nem indokolt, néha visszatetsző is lehet a kicsengése.

A tanári feladatmeghatározás szókészlete:

„utasításos”

„Olvasd fel az olvasmányt!

„Tegyéi fel kérdéseket!”

„Mondd meg a 22. oldal 12. feladatának megoldását!”

„Mit láttok a képen?”

„Szituatív”

„Van-e bátor jelentkező, aki már most kifejezően felolvass a szöveget?”

„Ki tud érdekes kérdést feltenni? Kérdezzétek egymást!”

„Mindenki egészséges?” Örülök. Nekem fáj a fejem. Milyen gyógyszert ajánlotok a könyvben lévő leírások alapján?”

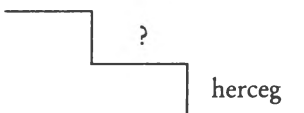
„ki tud két perc alatt egy hosszú-hosszú mondatot mondani a képről?”

Pl. a „Mese” téma szókincsének felelevenítésekor:

„Hogy mondják németül – varázslat?”

„Melyik szóláncszem hiányzik? Indokold az összefüggést!”

béka



(a szókeresés közben az egész szókincset felidézük)

Az „utasításos” óravezetés instrukcióinak nyelvezete egyszerűbb, szegényesebb, ha pedig mechanikusan ismétlődnek a hasonló típusú feladatoknál, nem nyújtanak többet a tankönyvi utasításnál.

A „szituatív” nyelvezete gazdag, változatos, színes. A természetes beszéd elemeit tartalmazza. Személyes hangú.

A nyelvi megformálásból kiindulva megállapítható, hogy az „utasításos” óravezetés az instrukció hatására a tanulók megoldják a feladatot, végrehajtást igényelnek tőlük. Míg a „szituatív” a téma felvezetésének módja, formája és tartalma fele-fele arányban önálló megnyilvánulásra és végrehajtásra ösztönöz. Az apró részletekre történő rákérdezés egy-egy rövid választ eredményez. A problémafelvető instrukció a téma körüljárására, újabb kérdések megfogalmazására, összegezésre, véleménymódosításra készíti.

A nyelvi haszon több síkon jelenik meg:

- szókészlet és beszédszándékok kifejezésének fejlődése
- morfológiai, mondattani jelenségek alkalmazása kontextusban
- személyes hangú tanári megnyilatkozás feloldja a nyelvi gátlásokat, sikerélményhez juttat.

Mindezek következményeként a közös munka során a tanulói megnyilatkozás dominál az órán.

Az általam szituatívnak nevezett óravezetés a beszédértést fejleszti, a szóbeli közlések követendő és a beszélt nyelvben felhasználható nyelvi mintául szolgálnak a nyelvtanulók számára, másfelől ez a nyelvi építkezés megszólalásra ösztönöz, motiválja a kommunikációba való bekapcsolódást.

Összegezve: A tanári attitűd meghatározza, hogy döntően melyik óravezetési stílus jellemzi a tanárt – függetlenül a pályán töltött évek számától. (Természetesen a módszertani kultúrában az óra kivitelezésében nagy különbségek mutatkoztak a kezdő és gyakorlott tanárkollegák között.)

Véleményem szerint súlyos módszertani következményei vannak az „utasításos” óravezetésnek. A tanár nyelvezete sablonos, egysíkú lesz és ez kihat a tanulók nyelvi fejlődésére is, ők ugyanis állandóan ezt a sok esetben nem követendő mintát hallják.

A „szituatív” óravezetés során a tanár saját nézőpontjából közelít a témához, mondanivalóját érzékletesen, változatosan feje ki, beszél és beszéltet. Mintát ad a monológikus előbeszédre és kommunikál a tanulókkal, következőképpen szervezi a dialógust.

A Tale Told by an Idiot...

(Psychotic narration and cognitive grammar)

PELYVÁS PÉTER

(Kossuth Lajos Tudományegyetem)

Divergence from the rule often provides an excellent opportunity to have a closer look at the rule itself.

Psychotic narration is certainly a fascinating example of this. It has caught the attention of many people interested in different aspects of human behaviour: dramatists like Shakespeare, novelists like Faulkner, psychiatrists and linguists.

In this paper I shall rely heavily on a paper written jointly by a linguist (Elaine Chaika) and a psychiatrist (Paul Alexander), entitled *The Ice Cream Stories: A Study in Normal and Psychotic Narrations*. All examples are taken from this source.

Characteristic examples of psychotic speech are (1) or (2):

- (1) My mother's name is Bill – and coo? St. Valentine's Day is the start of the breedin' season of the birds. I like birds. Especially parakeets. They work hard...
- (2) Looks like clay. Sounds like gray. Take you for a roll in the hay. Hay day. May-day. Help. I need help.

These are examples of glossomania, but (2) could just as easily pass as a piece of modern poetry, with which it may have quite a lot in common, as I shall try to argue later on.

In their paper Chaika and Alexander set out to find the answer to the vexing problem of what exactly is wrong with psychotic narration. To determine this, they made a short (2 minute) video story of how a little girl obtains money from her parents and buys ice cream:

- (3) The first scene pans a shopping center, with the camera gradually closing in on a little girl looking through the window of an ice cream store.

The next scene shows a woman setting table, with the same girl walking in and asking, 'Mommy, can I have some ice cream?' The mother answers (gently), 'No, honey, it's too close to suppertime.'

Then a man walks into the house. The child goes up to him, they greet each other, then she asks, 'Daddy, can I have some ice cream?' The father looks into the camera with a grin, and his hand moves towards his pocket.

The next scene shows the child entering the ice cream store, leaning against the counter as she waits fidgeting.

(Then she buys a very large double grape ice and leaves the store.) (pp. 310–311, abridged)

The video was played to psychotic (schizophrenic and manic) patients and to normal controls, who were then asked to re-tell the story. Even a quick first glance at the excerpts from normal and psychotic narratives quoted throughout the paper can convince anyone that some of the psychotic narratives do not tell the story at all. Some others can hardly be considered to be language at all.

Specialists have from time to time offered different explanations for the peculiarities of psychotic speech. The three most common views can be summarized as follows:

1. The patient is trying to avoid the therapeutic situation. In Gricean terms this would mean that he is breaking the Cooperative Principle (opting out of the conversation).

2. Psychotic speech is exceptionally veiled language obliquely referring to homosexual or other tabooed desires. In Gricean terms this would mean that the patient, while trying or pretending to observe the Cooperative Principle in general, is breaking or flouting some or all of the Maxims of Quantity, Quality, Relation and Manner.

3. Psychotic speech constitutes responses to hallucinations. The schizophrenic patient is speaking about his inner world, trying to explain the schizophrenic experience. In Gricean interpretation: the patient is observing all the rules, and communication breaks down because of the lack of a common cultural (psychological?) background between the partners. (This approach would provide a systematic explanation for the folk theory that the genius and the mental patient often have very little to separate them - a theory that the tests do not bear out.)

From the more narrowly linguistic point of view, it is worth noting that all three explanations presuppose **a linguistic ability that is basically intact** (perhaps even brilliant in the case of 2) and that 3 presupposes that cognition can be divided into two well-defined parts: a *non-linguistic part*, where all the trouble with the psychotic patient occurs, and a *linguistic part*, which is intact.

Chaika and Alexander argue that the linguistic ability of a psychotic patient is not intact: 'Psychotics produced error at almost every level of speech: word forma-

tion, sentence production, and narrative production" (p. 326). Accepting this as a basis, I shall argue further, with some of the apparatus of cognitive grammar, that there is no boundary between the non-linguistic and linguistic part of cognition: mistakes that would seem to be non-linguistic (mainly misperceptions) and mistakes in language can be traced back to a common core.

In contrast to conventional theories of cognition, cognitive grammar holds that categories are not objectively given (so-called **natural kinds**) that are simply mapped onto the mind of the passive observer, but that cognition is a very active process: the selection of **basic level categories** occurs through perpetual interaction with the world around us, and that the criteria for this selection are highly determined by the characteristics of the human race. The most important criterion is **meaningful human interaction**. This is the basis for **gestalt perception**, a key element in the selection of basic level categories.

Basic level categories are prototypes (on the pre-conceptual level) based on entities that you can interact with (the level of distinctive actions, cf. Lakoff 1987:31-2): you can interact with a *chair*, a basic level category (expressed by a short, often used word, learnt fairly early in human experience), which is more than just a collection of its parts (gestalt). In fact, its parts are determined in terms of the whole, and in terms of the role they play in interaction. It is much more difficult to interact with the *arm of the chair* or with *furniture*, which are not basic level categories.

Basic level categories and interactions (interactions **among** them or human interaction **with** them) are united in **Idealized Cognitive Models**, (often in the form of a **scenario**), which provides the basic framework of cognition: the characters, the important events and the connections between those events, – i.e. the framework of a story.

If, walking along the street, for example, you see a group of people digging strange-shaped trenches and holes on one of the vacant plots, perhaps with some bricks piled up in one of the corners, you can easily identify this scene as '*Jones is building a house*', even though you have very little of what is going to be the house (and Jones himself may not even be among the people you see).

In the scenario of building, the desired end-product is there, and it can function in this scenario as *a house*, even though this is hardly in correspondence with any objective (truth-functional) facts.

The same pattern of trenches and holes may not function in the same way in a different scenario:

If you are reeling (presumably drunk) down the same street on a dark night and have the misfortune to fall into one of the same holes, you are not likely to say '*I have fallen into a house*', simply because in that scenario (of the accident) the same elements of reality do not 'add up' to the basic level term *house*.

It is extremely important to mention that there is a two-way relationship here: basic level terms and basic actions help identify scenarios, and scenarios in their turn very often help identify basic level terms or basic actions, as we shall see.

Making use of these key terms of cognitive grammar, we can now say that psychotic patients are unable to re-tell a story largely because **they are incapable of formulating a scenario** which would give coherence to their story.

I. This is evident at the discourse level.

a. They are unable to suppress intrusions of personal memories into the story, as in:

- (4) Okay. I was watching a film of a girl and um s bring back memories of things that happened to people around me that affected me during the time when I was living in that area... (psychotic)

This is sometimes called *faulty filtering*, but what is at the core of *filtering*? The most likely candidate is the organizing force of the scenario, which should make it clear who the participants are and what events happen to those participants. Inability to identify the scenario may serve as an explanation to why psychotic patients tend to be upset by violent scenes: they do not seem to realize that they are **not** among the participants.

b. They are incapable of following a temporal order in their narrative. Only 7 out of 22 patients organized their stories on the basis of time sequence. Examples of violating temporal order are:

- (5) ...and I noticed a little girl looking into the window and I guess he walked back into the store and then a [kif] thing switched where the girl was at home and I dunno asked her mother for something and she had a kni- got a little memory lapse there. Then it switched again and her father came in... (psychotic)
- (6) A young girl getting ice cream at a ice cream parlor. Let`s see what are the - and there was a scene with her and her parents. She asked her father if he would give her some money to get the ice cream and before that she was hanging around outside the ice cream parlor. Okay let`s see. How about she had a yellow shirt on whatever. A sort of jumpsuit.

(6) is a very special case, a normal person`s narrative, judged psychotic by both raters, chiefly owing to non-observance of the time sequence. This should not of itself be a problem, as there are many ways of organizing a story, and sequence of events in time is only one of them. Very often logical connections are more important. In English the perfect and progressive forms serve exactly this purpose. However, this speaker tends not to use them, probably owing to lack of education. (Notice that he uses elements like *before that*. It can be argued, as has indeed been done, that the 'psychotic' characteristics of this narrative result from 'a normal reaction to an abnormal situation'.)

c. In both normal and psychotic narrations it is usual to have an introductory phase of focusing in, when the observer does not yet know what is going to be important for the scenario:

- (7) Okay. There`s a lady who was walking toward the car and I forget it she wa-- she walked by the car is what it was and they went past the car and a man walked by a store a Baskin and Robbins sign it was the scene before so wa let`s see then one once they went past the man zooming in they they zoomed in on a girl... (psychotic),

but after this normal narrators concentrated only on what they found important from the point of view of the story (never digressing to describe people`s clothes or appearances). Psychotics often veered from the story - cf. (5) or (11).

d. A crucial part of the story is the gap between the scene of the father's hand moving to his pocket (This is in a culturally determined metonymical relationship to giving money, cf. Lakoff 1987, p. 80.) (in (3)) and of the girl returning to the shop. The actual scene of handing over money is missing. Normal narrators were able to leap this gap (in psychology the phenomenon is called *closure*), as evidenced in (6), or (8) and (9):

- (8) I saw a little girl looking into an ice cream store and she went home and asked her mother if she could have some ice cream and her mother said no because it was too close to supper and then she asked her father and her father gave her the money and she went back to the ice cream store and bought some ice cream... (normal)
- (9) ...she went up to her father who had just walked in the door and asked him if she could have some ice cream which I guess is what she asked her mother and we didn't hear her father's answer but then we returned to Baskin Robbins... (normal)

Many psychotic patients were not able to leap this gap:

- (10) A little girl wanted things and her mother said no and her father came home and she asked for some ice cream and then she went back to the store and then she ordered some ice cream and the man said thank you (In this narrative we can also observe pieces of a sub-scenario (that of *buying*), which were never 'put together', cf. (8)). (psychotic),

arguably owing to the lack of a scenario to help them, although one of them talks about the necessity of such a procedure:

- (11) ...She goes out leaves the ice cream and eats it and on the way and we don't know what happens [sma] the fact you can interpolate and say that she ate the ice cream and brought it home and said thank you daddy or thank you mummy but she still is her destination is not known in a few minutes...

II. The effect of the scenario is also felt at the **sentence level**. The sentence itself can be thought of as a structural unit – a *scenario*, with participants (arguments) and a set of relationships (predicate, grammatical structure). Many psychotics made mistakes in sentence structure that normals never made: they began a structure, interrupted it, and *never returned to it* (cf. (5), (7), (11)). We cannot go into the details of mistakes made at the sentence level, but it may be worth mentioning that some aspects of glossomania (cf. (1), (2)) can be explained by assuming that the scenario provided by the sentence as an organizational unit is absent in psychotic speech.

A word is a unit of language that has two sides: *form* and *meaning*. In different kinds of language these two aspects have different importance. Meaning, through relationships of sense and reference which connect a particular word to other elements of the sentence and to *situations*, is usually predominant.

When this organizing force is lost, form can come into the foreground. (2) is a good example of this. Formal elements: parallel structures, rhyme, rhythm alternate and intertwine with elements of sense. The most striking part is the *hay day – mayday – help* sequence. *Mayday* rhymes with *heyday*, but within it, the aspects of form and meaning suddenly clash: the two senses that can for practical purposes be considered

homonyms appear simultaneously. From Pléh (1991) it is known that, contrary to expectations, both members of a homonymous pair appear in the normal parsing process, with the unwanted sense being blotted out in a very short time (500 milliseconds). The factors governing this selection process will certainly have something to do with the existence or non-existence of a scenario. When this organizing force is deficient or absent, form may run out of control.

III. The role of the scenario may not be so clear at the **lexical** level. Chaika and Alexander regard errors of this kind as *misperceptions*, which suggests that something *before* the linguistic phase of cognition might go wrong. But often this leads to forced explanations, as in the case of the *trash can* in the following narrative:

- (12) I saw a little girl who was moving a counter for some reason and I don't know what the heck that was about. She was pressing against it okay. In the beginning I saw a white car with a red vinyl top and then this little girl was looking in the store was looking in the trash can or something and then she turned around and she went on she talked to her mother and her father and neither one was listening to her... (psychotic)

Chaika and Alexander interpret the use of *trash can* as a misperception, or selection of the wrong word when the psychotic patient has trouble finding the right term. They say that the patient probably wanted to say *window* (p. 325). Some evidence that this may not have been the case comes from another psychotic narrative:

- (13) ...Well is this little girl that was looking in a – I suppose she was coming home from school or something and saw an ice dish looked in the window and es saw ice cream and it was an ice cream store and she would like to have some... (psychotic)

Chaika and Alexander may not have noticed that an *ice dish* could be seen behind the window, which the narrator of (12) was not able to identify as one. This is a mistake in the selection of a **basic level term**, which could not have been made if the narrator had had a **scenario** of buying ice cream. In fact, the scenario would have helped him re-interpret the round object as an ice-dish even if he had failed to identify it as one at the beginning of the film, when (s)he had not yet quite 'focused in'. (12) contains another mistake of the same kind: the patient is unable to identify a **basic action**. The scene of *the girl moving a counter* would not fit in the scenario of buying ice cream, but as the narrator does not have this scenario (or any other, as he admits it), there is nothing to help him to interpret the relative position of the girl and the counter as just *leaning against*.

Similar errors can be seen in (10) (*A little girl wanted things*), in (5) (*...asked her mother for something*), which indicate the lack of a scenario and inability to select a basic level term (*ice cream*) at the same time.

This can be regarded as solid evidence that the relationship between scenarios and basic level terms is a two-way one: obviously, the objects we see help us identify what is happening, but very often understanding what is happening is helpful in identifying the objects we see.

Metaphors in cognitive grammar

GYULA DÁVID

(Kossuth Lajos Tudományegyetem)

Although the problem of metaphors has long been regarded as something that can hardly be fitted into any kind of linguistic approach recent tendencies reflect a definite shift and provide various approaches to metaphors which can be detected at different levels of the language-structure.

One of the most eminent linguists representing the new school of cognitive grammarians G. Radden (1988) finds that the two key-concepts of the cognitive approach are motivation and functional explanation. He adds that traditional mainstream theory tends to treat anything that is not predictable as arbitrary whereas cognitive linguistics characterizes something as arbitrary only as the last resort, when nothing can be found that has motivated its existence.

Parts of the language-structure have their corresponding levels of metaphors i.e. phonology, lexis, syntax and discourse making up most of the linguistic "layers" with their respective metaphor levels such as sound, -word, -phrase and sentence, - and discourse metaphor levels. René Dirven admits in his article "Metaphor for Extending the Lexicon" that he finds the term "sound metaphor" not unjustified. Although phonology is generally believed to be purely not of meaning he still seems convinced that language may contain a kind of sound-symbolism i.e. meaning. He quotes one example, *sw-*, which, he thinks, expresses a curved fast motion in words like *swerve*, *swift*, *swing*, *swarm* etc. (1985:89)

Word metaphors can be words that are used as carriers of meaning like heart in phrases like *take heart*, or *his heart sank in his shoes* where the word *heart* expresses courage. It can even be found in phrases like *the heart of the city* (the most central part of a thing) or *the heart of the matter* (something important etc.)

One of the phrase-markers is *iron-curtain*, where curtain is the 'vehicle' but it gets its full metaphorical power from its modifier 'iron'. It is obvious that neither the elements of the phrase nor the phrase by itself is sufficient to carry the meaning without the necessary background knowledge.

The next in the group of metaphors are the discourse metaphors, which include proverbs, idioms, sayings and so on like *He who rides on a tiger can never get off* or *Make hay while the sun shines* etc.

Langacker (1986:24) notes that the four levels of components of metaphor i.e. sound, word, phrase and discourse form a continuum rather than separate entities but for the practical purposes of description we must split up the continuum into given levels of components.

In addition to the above-mentioned metonymy as a metaphorical process should be mentioned whereby one thing comes to stand in place of something else due to the various intrinsic relationships. Dirven enlists six metonyms such as village (meaning all the people in it), crown (i.e. the British monarch), dish (as excellent food), Hoover (as vacuum cleaner), monokinis (referring to the girls wearing them) (E.g. There are lots of monokinis on the beach) and the name of an author or his work (in Have you

read Porter yet?) that is to say the book written by her. Of these six categories only the first four are productive in the lexicon.

Synechdoche is a sub-category of metonymy. It is limited to the metonymical relationship whereby the part stands for the whole or vica versa. A typical example is to be found in the proverb *Many hands make light work* i.e. many people. The word hand here does not only refer to people using their hands.

The third metaphorical process, highly productive in the lexicon of a language is that of synesthesia or as Leech (1969:157) calls it synthetic metaphor. Synesthesia denotes a process whereby one sensory stimulus may evoke a stimulus in a different sensory organ. A phrase like *warm colours* refers to something predominantly red or yellow in tone. Consequently it is not the percept of touch in itself which is transferred to sight but some other experience that co-occurs with the touch of heat that is to say for example the colours of fire, something glowing that is transferred.

The systematic cognitive mappings of one domain of expressions, the source domain, onto another, the target domain are referred to as conceptual metaphors. The first study to show such systematic mappings was written by Reddy (1979:284-324) as an analysis of conventional expressions of communication like *to put a concept into words*, *load a sentence with a thought* and others. Objects are put into a container, sent in it to another person and there taken out again as abstract ideas and meanings. Reddy chose the term conduit metaphor which reflects a naive conceptual model. A conduit metaphor is a kind of structural metaphor that abounds in natural language. There is not only the mapping of a source domain like say the loading and unloading of a container expressed but the internal structuring of structural metaphors is also correlated. It was Lakeoff and Johnson (1980:77-86) who gave a thorough analysis to find coherent structural correspondences between these two domains of experience. In their examples the participants of a conversation are paralleled with adversaries of a fight or a war in raising objections which corresponds to attacking or giving up one's opinion and can best be compared to surrendering. They can be seen in phrases like *to attack a weak point in someone's argument*, *to be the target of accusations* etc.

In Radden's analysis orientational metaphors are said to be closely related to space, phases of movement. He uses image schemas of high spatial concreteness to reveal some aspects of how to understand larger domains of experience. Certain prepositions represent dimension types like point, line, surface area and enclosure and express a location, starting-point, course of movement or destination. At the same time it is not just spatial relations they denote but they are interrelated with causality as it is shown in the table below.

Case/	Dimension type	0: point	1: line 2: surface	2: area 3: enclosure
Place		at, by, <i>with</i>	<i>on</i> , <i>over</i>	<i>in</i>
Goal		to, <i>for</i> , <i>at</i>	on(to)	into
Source		<i>from</i>	<i>of</i> , off	<i>out of</i>
Path		past, <i>by</i> , via	along	<i>through</i>

a/ Causation can be considered the source of an action in the following cases:

1. John died from excessive drinking. (other cause than disease)

2. John died from alcoholism. (disease)

3. Bread is made from flour. (ingredients undergo a substantial change)

4. Books are made from paper. (minor change)

b/ Causation as a goal:

The dogs fought for a bone. (aim, distance and point of destination implied)

On a phrase like *to cry for help* the idea of purpose predominates, whereas in *jump for joy* cause prevails.

c/ Causation as Place:

In He disagreed over the matter. (see also argue over, quarrel over etc.)

In phrases like ponder over, laugh over the repetition of an action by a person is involved.

d/ Causation as Path:

Two path expressions *by* and *through* are used for causation.

The article is reprinted *by* permission of the publisher. The *by*-phrase is considered to be a path along which a certain course of action takes place.

A képes orosz szókapcsolatok szótára a tervezés stádiumában

STEINERNÉ MOLNÁR JUDIT

(Eötvös József Tanítóképző Főiskola)

A tervezett szótárban a nyelv expresszivitására irányítom a figyelmet a szókapcsolatok tényanyagán keresztül, ahol a nyelv kifejezőereje (tömörítő szándéka, szemléletessége, képisége, a nyelvi reáliák logikai megfelelése) mint motivációs erő vizsgálható.

A kutatás alapkészere komparatív (az eltérésekre irányítom a figyelmet). A vizsgált orosz–magyar nyelvpár esetében az egybevetés iránya orosz–magyar.

A nyelvi világképet ragadom meg a szókapcsolatok belső formájának aspektusából nézve, a szemantikai tartalom feltárása révén.

Szükségesnek tartom, hogy egy kicsit elidőzzek a nyelvi világkép (Gak, Szerebrennyikov) és a szó belső formájának (Potyebnya) fogalmi taglalásával, jelesen hangsúlyoznám azt, hogy a valóság nyelvi tükrözése az egyes nyelvekben eltérő lehet, és ezek az eltérések eredményezik az egyes nyelvekre jellemző orosz, német, magyar stb. nyelvi világkép kialakulását. Így például az orosz *столовая* és a magyar *étkezdé* vagy *étterem* szavak egyazon valóságdarabra vonatkozva eltérő nyelvi világképet adnak, mivel belső formájuk alapján más-más nyelvi elemekkel asszociálódnak: az orosz szó a *стол* szóval, vagyis az étkezés szűkebb helyével, míg a magyar szó magával az étkezéssel.

Megjegyezném, hogy más nyelvek szavait, mint egységes egészet sajátítjuk el, ezért a belső forma és vele együtt a nyelvi világkép esetleges mássága nem eredményez negatív nyelvi anyagot (Scserba), vagyis negatív transzfert. Más a helyzet a szókapcsolatok esetén, amelyeket többnyire nem egységes egészként sajátítjuk el, hanem a beszéd folyamán generáljuk őket: itt a belső formában, következként egyenlő a nyelvi világképben való eltérés – más lexikális elem vagy elemek, eltérő grammatikai kategóriák

stb. azt a veszélyt rejt magában, hogy az anyanyelvi sajátosságokat átvisszük az idegen nyelvre, vagyis megjelenik a negatív transzfer vö. *носовой платок* а нос 'orr' szóval, a zsebkendő a zseb szóval asszociálódik, tehát könnyen eredményezhet „карманный платок” képződményt.

Potyébnya szerint a belső forma: a jelentés jele másképp. Hisz szerinte a szó, a gondolat és beszéd kreatív aktusa – magába foglalja a hangokon és a jelentéseken kívül még az elképzelést (belső formát), másképpen szólva a jelentés jelét.

A belső forma másképp a jelentés megjelenítésének, bemutatásának módja a szóban, a gondolat hangsorral való összekapcsolásának módja. A komponensek (szókapcsolat komponensei, tagjai) közötti belső kapcsolat a fogalmak szintjén.

A nyelvi logika a gondolkodásban, azaz a gondolatiság. Pl.: *абажур* ('lámpa-ernyő') – a gyerek *арбузик*-nak hívja, az *арбуз* jelentéséből vonta el, vette el az elnevezést, a fogalmat. A *холодильник* → *холод* ez a szó a történeti előzmény, ebből keletkezett a szó.

Tehát az adott fogalom jelentését más fogalmak segítségével magyarázzuk vö. *окно* → *око* = *глаз*. Réálisnak tűnik az az elképzelés, miszerint az ablak mint szem magyarázandó.

A szó belső formájában a valóság értelmezése és értékelése tükröződik vissza.

A szó gondolati struktúrájának sajátosságát a szó belső formája határozza meg.

(Pete: szemantikai tartalomról beszél, melyen a szó lexikai jelentését, derivációs jelentését és grammatikai jelentését érti).

Nem minden szónak van belső formája.

– Metaforikus szókapcsolatok, melyeknek van belső formájuk:

– *выходить на улицу* – egyenes jelentésben is használatosak.

– Szókapcsolatok, melyek belső formájukat elveszítették

– *быть на седьмом небе* – egyenes jelentésben nem használatos.

A készülő szótár anyagából csak példaként szeretnék néhány szócikket közzétenni, a főszó szófaji hovatartozása alapján: verbális szókapcsolatokat mutatok be.

1. *бросать деньги на ветер* 'szórja a pénzt'

A frazeologizmus logikai alapja az a tény, hogy a szél széthordhat minden olyat, ami az ember számára fontos lehet.

2. *бросать слова на ветер* 'levegőbe beszél'

A frazeologizmus logikai alapja az a tény, hogy minden amit a szélbe dobnak, elszáll.

3. *бросить курить*

A magyar nyelvben két szemantikai megfeleltetést találunk: abbahagyja a dohányzást, leszokik a dohányzásról.

4. *бросить родину* 'elhagyja a hazáját'

Az orosz ige: *бросить* erőteljesebb szemantikai tartalmat jelöl, mint a magyar.

Nem elegendő azt mondani, hogy *бросить курить* és annak magyar ekvivalense a 'leszokik a dohányzásról', ellentétesek a lexikai összetételükben, s ez az orosz nyelv egység használatában nehézséget okoz a magyar hallgatóknak.

Utalni kell arra, hogy a szemantikai nyelvre történő fordításban a *бросить* ige rendelkezik a 'valamit abbahagyni' jelentéssel, s ilyen értelemben teljesen megfelel a fent említett magyar szókapcsolatnak. Nem kevésbé fontos a *бросить* ige másik jelentését is tisztázni, mely a *бросить родину* kifejezésben realizálódik.

Az adott egység és az 'elhagyja a hazáját' egység szemantikai invariánsa mint 'elhagyni, eldobni valamit' jelentésben nyilvánul meg. Mint látható, itt a vizsgált ige több jelentésével van dolgunk.

Az összehasonlított szókapcsolatok mélystruktúráiban kirajzolódnak az érintkezési pontok az egyes jelentések között: 'hirtelen, élesen eltávolít magától valamit' vagy 'hirtelen, élesen eltávolodik valamitől'.

A két nyelv összehasonlított szókapcsolatainak közös (invariáns) szemantikai elemei alkotják azt a 'szemantikai hidat', melyen keresztül a tanulók megértik a másik nyelv kifejezésében rejlő sajátosságot.

5. *быть в веснушках* 'szeplős'

Az orosz szó belső formájának magyarázatánál a *вечна* szóból való eredeztetéssel operálunk, míg a magyar ekvivalens belső formája nem világos (ótörök kölcsönzésről lehet szó a Magyar Nyelv Történeti Etimológiai Szótára szerint).

6. *быть в голосе / не в голосе* 'a hangja szépen/nem szépen szólt'

Он/Она в голосе / не в голосе Az ő hangja szépen szól.

E szókapcsolat az orosz kifejezés tömörségét példázza, hisz a magyar ekvivalens mondatértékű és határozót is tartalmaz.

7. *быть в курсе чего-н* 'ismeri/nem ismeri a dolgot'

A *курс* szó egyik jelentése irány, mozgásirány, menetirány. Ahhoz hogy egy hajót, repülőt vezethessünk, az irányt, az utat kell ismernünk. Ezen a jelentésen alapul a *курс* szó szókapcsolatbeli használata az orosz nyelvben.

8. *быть / не быть в состоянии* 'Abban a helyzetben vagyok/nem vagyok abban a helyzetben, hogy segítek neked, /nincs lehetőségem arra, hogy segítek.'

Az orosz kifejezés tömörségét példázza ez a szókapcsolat is. A magyar ekvivalens többnyire ígét is tartalmaz, és az adott jelentés csak mellékmondatlall fejezhető ki a magyarban.

9. *быть в цвету* 'virágba borul'

сад в цвету 'a kert virágba borult'

A magyar ekvivalens feltétlenül tartalmaz ígét is, vö. 'virágba borult, virágzik'.

10. *быть / чувствовать себя / не седьмом небе* 'mennyeekben érzi magát'

A magyar nyelvben a frazeologizmus számnevet nem tartalmaz. Az orosz frazeologizmus biblikus eredetű. A legenda szerint a paradicsom 7 rétegű, s a 7. a legteljesebb boldogság helye.

11. *доехать как* 'szerencsésen megérkeztem'

доехать хорошо

Az orosz gondolkodásmódban az tükröződik, hogy a hosszú, fáradt utazás során jól utazott valaki, semmi sem történt vele az utazás során, a magyar a megérkezés tényét hangsúlyozza.

12. *знать заочно*

заочно – *око* szem (vö. *окно* 'ablakszem') – *за глазами* 'látószögön kívül'

A magyar ekvivalens körülírással fejezi ki az adott szemantikai tartalmat: 'személyesen nem ismer valakit, nem személyesen ismer valakit, levélből (levélileg ismer) telefonbeszélgetés alapján ismer valakit, távolról közvetve ismer valakit' vö. még *болеть за кого заочно* 'távolból szurkolni valakinek'.

13. *набыть битком*

'zsúfolásig megtelt'

A frazeologizmus a közlekedéssel kapcsolatban használatos. A kifejezés azzal függ össze, hogy a vajat beleütik, rázzák a köcsögbe, a szőrt beleütik, beleverik a zsákba, hogy minél több férjen bele.

14. *найти кого-н*

'megkeres valakit'

A magyar kifejezés a folyamatot jelöli, az orosz szókapcsolat az eredményköz-pontú gondolkodást példázza.

15. *осмотреть чего-н*

'megnéz valamit'

осмотреть кого-н

'megnéz valakit'

A magyar kifejezés az abszolút szótó változtatásával fejezi ki azt az árnyalatot 'megvizsgál, megtekint, megnéz', az orosz prepozícióval.

16. *пойти в отца*

'tisztára az apja'

A *пойти* ige jelentései összefügg azzal a jelentéssel, hogy kezd valaki, valami gyarapodni.

17. *родиться в рубашке / сорочке*

'burokban született'

A szláv hitvilág azt tartja, ha a gyerek ingben születik (vö. 'magzatburok') – bol-dog lesz.

18. *спрашивать чего-н*

'keresni valakit'

Az orosz szó alapjelentése: 'kérdezni'. Ezzel függ össze: keresni valakit (kérdez-ték, hogy vagy-e).

A tervezett szótár szócikkeinek kidolgozása a módszertani célszerűség figyelem-bevételével történik. Az egybevető elemzéssel rámutatnak a bázis- és célnyelv szemantikai szerveződéseinek eltéréseire és az eltérések módszertani értelmezésének lehetséges módozataira.

A kéréssel indított dialógusok az oroszban – a nyelvi kommunikáció fejlesztése

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék)

A dialógus legtermészetesebb formája a kérdéssel induló dialógus. Ezt mutatja a gyakorisága is. A kérdést követően második leggyakoribb kezdőmegnyilatkozás az *akaratsnyilvánítást*, *kérést* tartalmazó megszólalás, amely formánsaiban rendkívül gazdag, sokszor épp kérdésként elhangzó indirekt beszédaktus. A következőkben a *kérés-sel induló* dialógusokat vizsgáljuk meg a szövegszerkezeti elemek kommunikatív funkciója és nyelvi formációja alapján.

1. A kérés nyelvi formációi az oroszban

Első lépésként azt vegyük számba, milyen beszédcselekvéseket értelmez az orosz nyelven beszélő *kérésnek*: Mint Formanovszkaja írja, a felszólítás lényege a beszélő akaratnyilvánító szándékának megvalósítása, amellyel a beszélőtársat az elvégzésre akarja rávenni. Ebben a körben megkülönböztethető az *utasítás* (parancs, követelés, tiltás), amikor a beszélőnek státuszjoga van erre a beszédcselekvésre, s az ezzel szembeállítható *nem utasítás-jellegű* akaratnyilvánítás (kérés, tanács, ajánlat stb.). A beszédcselekvések

osztályozásában figyelembe kell venni a kommunikáló felek státusz- és szerepbeli sajátosságait, a cselekvés eredményének irányát, amely történhet a *beszélő hasznára*, az ő érdekében: ekkor beszélünk *kérésről*. Történhet a *beszélőtárs érdekében*: ekkor beszélünk *tanácsról*. Jellemezhető a beszélgetés a megfelelő időzítéssel (*figyelmeztetés*) és más jellemző körülményekkel. Ebben a rendszerben elhelyezve a kérést, lényegi jegyeként tehát azt láttuk, hogy az a megszólaló első személy érdekeit szolgáló akaratnyilvánítás, amelynek a szociális státusszal meghatározható háttere nem olyan erős, mint az utasításé, ezáltal az udvarias társalgás normáinak jobban megfelel, sokszor még ezen kívül is udvariassági klisékkel egészül ki. A formációs lehetőségek főbb típusai a következők:

a. *Felszólító móddal* alkotott szerkezetek

Пожалуйста + Bef. szemléletű igék felszólító alakja

– Скажите пожалуйста, где здесь метро.

– Mondja kérem, hol van itt a metró.

b. *Jövő idejű igével* alkotott *kérdő szerkezet* *kérés funkciójában* (Вы (Ты) не + jövő idejű ige)

A kérdő mondatokkal kifejezett kérés kommunikatív funkciójának helyes értelmezése (és még inkább rekonstruálása) a legnehezebb feladat a magyarul beszélők számára, akik a magyar nyelv udvariassági formáit használva a kérdő mondathoz a *feltételes módot* kapcsolják.

– Meg tudná mondani hány óra van?

– Nem adná fel ezt a levelet?

Az orosz megnyilatkozás, mint tudjuk, nem udvariatlan attól, hogy nem feltételes módot használ: egyszerűen más a kérdő mondatból alkotott indirekt kérés szerkezeti felépítése.

– Не скажете, где здесь кафе?

– Nem tudná megmondani, hol van itt egy kávézó?

c. *Kérés kifejezése az „akar” igealakokkal:*

(Я хочу попросить вас.)

Az orosz „akar” igével szerkesztett kérés a magyar anyanyelv újabb udvariassági normájával ütközik. Az interferencia abból adódik, hogy a magyarul beszélőt gyerekkorától arra szoktatják: Nem azt mondd, hogy „akarom”, hanem mindig azt, „szeretném”. Így tehát az ige használati köre a magyar udvariassági zónából kikerül, hasonlóan a kategorikus kijelentő módhoz a szokásos feltételelessel szemben. Az oroszban ez az ige teljes értékű udvarias megnyilatkozást alkot annyi megszorítással, hogy a „хотеть” igével kifejezett kérés kihangsúlyozza a *beszélő eredményre törekvését*.

– Саша, я хочу попросить тебя сходить в магазин.

– Szása, megkérhetnélek, hogy menj el a boltba?

d. *Kérés kifejezése a „kér” igével és a „kérés” főnévvel*

(Я прошу вас+inf.,

Я прошу вас + felszólító módú ige)

– Прошу тебя быть дома не позже восьми.

– Légy szíves, nyolc előtt gyere haza.

e. *Modális tartalmú kérdés mint indirekt kérdés. Valamennyi szerkezet kissé finomított, enyhített tartalmú kérdést fejez ki:*

(*Вы можете (ли) + inf.*)

– *Вы не можете подвинуться?*

– *Nem tudna arrébb húzódni?*

2.A kéressel induló dialógus válaszlehetőségei

Az eddigiekben azzal foglalkoztunk, milyen konstrukciókat tekint az orosz nyelv a kérdés kifejező formáinak. A dialógusok megszólítottjának, a beszélőtársnak a pozíciójából nézve példákkal érzékeltettük, mit kell kéresként értékelnünk. Legalább ilyen fontos a konstruktív, a dialógus továbbszövését is biztosító *válaszlehetőségek* elemzése: hogyan bontakozik ki a kéressel induló dialógus, milyen irányt vehet kommunikatív szempontból a beszélgetés. E kérdéssel Izarenkov foglalkozott részletesen.

Nagyon tanulságos a dialógusnak éppen a válaszmegszólalásokból kiinduló rendszerező jellemzése, amely arra a gondolatra épül, hogy lényegében a beszélőtárs reakciója alapján lehet eldönteni, hogy a kezdő megnyilatkozása milyen beszédaktusnak tekinthető.

Gyakorisági vizsgálatok alapján a *kéressel* induló dialógus kibontakozási lehetőségeit Izarenkov öt modellben foglalja össze. Az A és B beszédpartner kommunikatív cselekvései így írhatók le. Egyetlen példát mutatunk be – helyszűke miatt – a harmadik modellvariációra. (A mama és kisfia beszélgetnek):

A: Kérés

A: – Володя, надо сходить в магазин!

B: Ellentétes kérdés

B: – Мама, ну почему я?! А не Валя!

A: A kérdés okainak indoklása

A: – Я тебя не совсем понимаю. Ведь мы же договорились: после школы ты идёшь за покупками!

B: A kérdés teljesítése

B: – Да иду, иду же я! (Izarenkov 1986, 71)

3. A dialógus kibontakozási lehetőségeit a kéressel induló dialógusok keretében vizsgáltuk meg. Arra akartuk ráirányítani a figyelmet, hogy a magyar udvarias megnyilatkozási formák interferenciára lehetőséget adó módon különböznek az oroszától. Első lépésként épp ezért sorra vettük, milyen nyelvi konstrukciókat kell kéresnek tekintenünk az oroszban. A második feladat a beszélőtárs számára abban áll, hogy megfelelően tudjon reagálni a kérésre úgy, hogy érvényesítse elképzelését a kommunikatív feladat megoldása terén. Ezekre Izarenkov nyomán mutattunk be egy kifejtési modellt, amely ösztönzően hathat a nyelvtanári munka gazdagításában: ha a szaktanár vezetésével tanulóink mind több anyanyelvi és idegennyelvi dialógust elemeznek, a kommunikatív cselekvések funkciója és megformáltsága szempontjából, s ezeknek ismeretében maguk is tudatosan építik fel dialógusaikat, bizonyosan elkerülhető lesz az idegennyelvi órákon a nyelvtanilag jó, de kommunikatív szempontból csak „kvázi-helyes” dialógus, amely manapság még igen gyakori az idegennyelvi beszélgetésekben.

Az orosz nyelvoktatás perspektívái az elkövetkező években

POGÁNY BÉLA

(*Kossuth Lajos Tudományegyetem*)

Az orosz nyelvszakos hallgatók számára két évvel ezelőtt elkészített módszertani jegyzetünkben a magyarországi orosz nyelvoktatásban hat periódust különböztetünk meg. A hatodik periódus 1989-ben kezdődött és címszáva a jelenre vonatkozik.

Közismert, hogy három éve jelent meg az a rendelet, amely megszüntette az orosz nyelv első idegen nyelvként való kötelező tanítását. Azóta az orosz nyelv egy, a szabadon választható idegen nyelvek közül.

Mivel a fentebb említett rendelet ma is hatályban van, három dologra érdemes emlékeztetni.

1. Általános iskolában, ha nincs, vagy nincs elég nyugati nyelvszakos – orosz helyett más nyelv tanítható középfokú nyelvvizsgával.
2. Középiskolában a szabadon választott nyelv oktatásához felsőfokú nyelvvizsga szükséges az adott nyelvből.
3. A rendelet intézkedett az orosz kollégák nyelvvizsgára való felkészítéséről más nyelvből, illetve az átképzésről.

A rendelet fentebbi kitételeire azért hivatkozunk, mert alapvetően meghatározzák az orosz nyelvoktatás perspektíváit. A rendeletre azért is hivatkoztunk, mert következetes betartása lehetőséget adott és ad a nyelvoktatás szerkezetének fokozatos átalakítására.

A fokozatos átalakulásról számolhatunk be Hajdú-Bihar, s ezen belül Debrecen esetében is. Gyakorlatilag erőszakos váltás nem volt. Ennek köszönhető, hogy az 1991/92-es tanévben még minden debreceni és megyei középiskolában jelentős mértékben tanítják az orosz nyelvet. Az általános iskolák hetedik és nyolcadikos tanulói túlnyomó többségükben tanulnak oroszul.

A nyelvváltás első tanévében, az 1989/90-es tanévben a megye és Debrecen 160 általános iskolájából csak 38 iskolában volt lehetőség az angol, illetve a német tanulására az orosz helyett. Ugyanakkor 168 pedagógus átképzése kezdődött meg. Ugyanabban a tanévben a balmazújvárosi gimnáziumban az orosz nyelvet még mindenkinek tanulnia kellett, mert más nyelvből annyira kevés volt a szakember. Akkor még 89 gimnáziumi tanulócsoporthoz (1020 fő) az orosz nyelv maradt első helyen választható nyelvnak. Abban a tanévben a szakközépiskolák első osztályainak 2260 tanulója tanulta az orosz első nyelvként.

Mi a helyzet most? Mi várható az elkövetkező években? A jelen megmutatására és a jövő prognosztizálására vallattuk még az 1991 őszen készült, tehát a legfrissebb statisztikákat.

– A gimnáziumok első osztályaiban 4429 tanuló tanul idegen nyelveket. Ebből 1038 fő tanul oroszul, ez – 23,30 %.

– A gimnáziumok második osztályaiban 4244 diák iratkozott be, oroszul 1111 fő, a diákság 38,19 %-a tanul.

– A harmadik osztályokban 3578 gimnazista van, az orosz nyelvet 29,66 %, azaz 1061 gyerek tanulja.

– 2998 negyedikesünk közül az orosz nyelvet 1451 fő, azaz 48,42 % tanulta.

Az általunk bemutatott tanulói létszámok, valamint más adatok reális értékelhetőségéhez feltétlenül hozzátartozik az is, hogy a gimnáziumokban két nyelv tanulása kötelező. Tehát adataink akkor igazak, ha az előbbi tanulói létszámot felezzük, s így a nyelvtanulást illetően 50 % – 50 % arányában gondolkodunk. Tudniillik néhány éve még az orosz mindenki tanulta, tehát kötelező és első idegen nyelvként önmagában 50 %-ot jelentett, s a többi nyelv együttesen osztozhatott a második nyelvre jutó 50 %-on.

Ez a gondolat a számokban következőképpen tükröződik:

IV. osztály: 50 % – 48,42 %

III. osztály: 50 % – 29,66 %

II. osztály: 50 % – 38,19 %

I. osztály: 50 % – 23,30 %

Ezek a számok azt bizonyítják számunkra, hogy a mostani negyedikesek három évvel ezelőtt, tehát az említett rendelet megjelenése előtt, gyakorlatilag valamennyien elkezdtek az orosz nyelv tanulását. E negyedikesek közül sokan – erről nincsen statisztikám – nyelvvizsgát is tettek és tesznek orosz nyelvből. Az idegen nyelvekből, s ezen belül az orosz nyelvből teendő nyelvvizsgák számára jó hatással van az a tény, hogy az egyetemek és főiskolák a sikeres nyelvi teljesítményt 2–3 plusz ponttal honorálják.

A debreceni Kossuth Gyakorló Gimnáziumban és a Tóth Árpád Gimnáziumban jelentős tanulói és szülői igény van arra, hogy a tanulók előbb a nagyobb óraszámban tanult nyugati nyelvből, utána pedig oroszból nyelvvizsgázzanak. Ez továbbtanuláskor 4 pontot, vagy felvételi nélküli egyetemi tanulást jelenthet! Mivel konferenciákon az idegen nyelvek tanulása is téma, ezért említem meg a következőket.

- Eredményes a TAG-ban a klasszikus osztály, ahol az orosz helyett latint és olaszt, választott nyelvként angolt vagy németet tanulnak.
- Az Ady Gimnáziumban a spanyol nyelv a sztár és az alapítványos 0. osztály, ahol angol és német van.
- A Csokonai Gimnáziumban már 2 éve egy-egy osztályban az orosz helyett finn óra van, de tanulhatnak helyette lengyelt is.

Mivel magyarországi viszonylatban a nyelvvizsga középiskoláinkban jelentős értéket képvisel, egy másik értéket kifejező tényezőről is szeretnénk említést tenni. Ez az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny. Az OKTV még akkor is az eredményesség fokmérője, ha már ebben a tanévben csak két kategóriába nevezhettek a tanulók. Hajdú-Bihar területén az 1989/90-es tanévben mintegy 260 tanuló nevezett az OKTV-re oroszból, ez a létszám az 1990/91-es tanévben 187 főre csökkent. A mostani tanévben, amikor fizetni is kellett a tanulmányi versenyen való részvételért, 69 tanuló írta meg dolgozatát. Különösen fájlaható, hogy a speciális csoportok, a fakultációsok gyakorlatilag eltűntek.

Mivel a középiskolai, s ezen belül a gimnáziumi idegennyelv-oktatás szerkezetét a jövőben nagy mértékben befolyásolja az a nyelvtanári munka, ami most az általános iskolákban folyik, vigyázó szemünket a kötelező iskolatípusra vetjük. A formálódó és

átalakuló nyelvoktatással kapcsolatban szeretnénk néhány önkényesen megválasztott, de jellemzőnek tekinthető példával szolgálni.

Az elmúlt időszakban igyekeztünk betekintést nyerni abba, hogy Püspökladány 3 általános iskolájában és a város környékén lévő 10 község egy-egy iskolájában milyen nyelveket tanítanak. Példaanyagunk tehát 13 iskola életébe ad betekintést. Ezek közül Sápon és Nagyrábén nincs orosz oktatás. A szülők a TV és rádió nyomán értesültek arról, hogy az orosz nem kötelező nyelv, követelték az orosz oktatás megszüntetését. Azóta kollégáink alapfokú nyelvvizsgával németet és angolt tanítanak. Sáp községben 4. osztálytól mindenki németet tanul. Egyik tanárunknak alapfokú, másik tanárunknak középfokú nyelvvizsgálója van. Három ellenpélda: Báránd, Szerep és Tetétlen községekben csak orosz nyelvvóra van. Tetétlenben nincs nyelvtanár, még orosz szakos sincs! Bárándon van egy orosz tanár és 2 szaktanító.

A többi községben, Biharnagybajomban, Bihartordán, Földesen, Kabán a hetedik és nyolcadik osztályokban még tanítják az orosz, azaz nem hagyták abba. Az alsóbb osztályokban pedig angol és német óra van közép- és alapfokú nyelvvizsgával rendelkező tanárok vezetése mellett. Annak bizonyítására, hogy iskoláink és tanulóink mennyire az angolra és a németre orientálódnak egy példát említenék meg. Kabán van egyetemest végzett francia tanár, de nincs egyetlen francia órája sem! Senki nem hajlandó tanulni franciául! Püspökladány 3 városi iskolájában mindössze egy ötödikes csoportban van francia nyelvoktatás. A többi iskola ötödik és hatodik osztályában szintén az angol és német nyelvet oktatják. Egyedül a Kálvin téri iskolában van egy hatodik osztály, ahol tanulják az orosz nyelvet.

A felsorolt példákból levonható következtetések kézenfekvők:

- 1) A 13 és 14 éves korosztályok még két évig jelentik a középiskolák számára azt az utánpótlást, akiket könnyebb rábírní az orosz nyelv további tanulására. Ezt valószínűsíti a még két évig tartó demográfiai hullám is.
- 2) Nagyon komolyan prognosztizálhatók az angol és német nyelv tanulása iránti igény. A kötelező orosz helyére szinte minden más nyelvet kiszorítóan az angol és a német kerül!
- 3) A gyökeres változások körébe sorolható az a szakmai kihívás is, hogy 1994-től reálisan kell számolnunk azzal a középiskolással, aki esetleg 14 évesen kezdi második nyelvként az orosz tanulni. Ez módszertani szempontból teljesen új jelenség lesz, amire már most gondolnunk kell. Új tanári szemléletre és új taneszközökre lesz szükség
- 4) A jövőkép hiányos lenne, ha nem említenénk meg: 1998-ra nagy számban várhatóak az egyetemekre és főiskolákra olyan fiatalok, akik sohasem tanultak oroszul. Ők nem fognak tömegesen jelentkezni sem az orosz szakra, sem a lektori orosz órákra.

Tanuljunk vagy tanítsunk?

(Gyorsfénykép a nyelvválasztásról)

ÉVA ERZSÉBET

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola)

Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen c. könyvének borítóján ezt olvashatjuk: „...az Európai államok együttélésében új szakaszt nyitó 1975-ös Helsinki Konferencia egyik dokumentuma szerint az aláíró felek ösztönzik az idegen nyelvek és a kultúrák tanulmányozását” (Bárdos, 1988). Azóta tizennyolc év telt el, s csak ötödik éve van lehetőség arra, hogy az általános iskola alsó tagozatos tanulóitól kezdve az egyetemistáig, tanulóink szabadon választhassák a nyelvet.

A nyelvtanulásnak Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében is különösek a lehetőségei. A divatos nyugati nyelvek mellett egyre kevesebben választják az orosz nyelvet, így jelen tanévben fejezik be tanulmányaikat azok a 8. osztályos tanulók, akik még kötelező jelleggel csak egy nyelvet, oroszot tanultak. Megyénkben másodízben kaptak diplomát azok az orosz szakos kollégák, akik valamelyik nyugati nyelv tanulását választották.

Tanulni és tanítani nem kis gondot okoz az iskolának, a tanárnak egyaránt. Az átképzés nemcsak pénzigényes, de nagyon fáradtságos tevékenység, hisz megyénkben több esetben a pedagógusok az alapfoknál kezdték a nyugati nyelv tanulását s így eljutni a középfokú nyelvvizsgáig, majd a diplomáig, nagyon hosszú az út.

Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében érdekes adatok vallanak a nyelvválasztás sokszínűségéről és jelzik a gondokat is, hisz ebben a megyében – ahogy a számok is mutatják – még az orosz nyelv tanítását is néhány esetben képesítés nélkül végzik.

Szabolcs-Szatmár-Bereg megye általános iskolai tanulóinak száma: 70.165 fő. (1992-ben)

Szabolcs-Szatmár-Bereg megye

Ált. iskolai tanulók száma: 70.165 fő

I. Milyen nyelvet tanulnak?

1. Oroszt:	29.512 fő	1. helyen	29.026 fő
		2. helyen	486 fő
2. Németet:	9.142 fő	1. helyen	7.751 fő
3. Angolt:	6.669 fő	1. helyen	5.394 fő
		2. helyen	1.275 fő
4. Franciát:	736 fő	1. helyen	515 fő
		2. helyen	221 fő
5. Nemzetiségi németet:			
Mérk-Válaj községekben:	38 fő		
6. Szlovák nyelvet:	152 fő		
Nagycsérkeszen			
Mandabokorban			
7. Eszperantót:	1.o. – 8.o-ig: 123 fő		
	4.o. – 5.o-ig kötelező nyelvként (35 fő) (45 fő)		
	7.o. – 8.o-ig 2.idegen nyelvként (21 fő) (23 fő)		
8. Latin:	34 fő kötelező 1. helyen – 2. helyen		

II. *Hány csoportban tanulják a nyelvet?*

1. Angol nyelvet:	413	csoportban
2. Német nyelvet:	580	"
3. Francia nyelvet:	55	"
4. Eszperantó nyelvet:	8	"
5. Latin nyelvet:	2	"
6. Orosz nyelvet:	1.600	"

III. *A tanult nyelvek osztályonkénti összesítése*

	O S Z T Á L Y							
Nyelv:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Angol	K. 113	74	261	1.979	1.498	849	376	224
	V. –	14	347	90	133	103	277	402
	Ö: 113	88	608	2.069	1.631	952	653	626
Német	K. 148	128	453	2.785	2.359	256	322	254
	V. –	15	379	151	128	185	334	209
	Ö: 148	143	872	2.936	2.487	461	656	463
Francia	K. –	23	–	162	182	124	23	–
	V. 60	8	118	13	–	10	12	–
	Ö: 60	31	118	175	182	134	35	–
Orosz	K. –	–	–	2.632	3.966	6.510	7.882	8.109
	V. –	–	15	18	59	115	143	126
	Ö: –	–	15	2.650	4.025	6.625	8.025	8.235

Megjegyzés:

K: kötelező

V: választott

IV. *Kik tanítják a nyelvet?*

4.o	szakos	nem szakos
Angol:	537 óra	351
Német:	615 óra	500
Francia:	82 óra	66
Orosz:	565 óra	485

Felső tagozat 5.o. 8.o-ig

Angol:	1.296 óra	1.035
Német:	1.709 óra	1.321
Francia:	178 óra	178
Orosz:	6.236 óra	5.990

Megjegyzés: A szakos tanárokhoz vettük az átképzés felé közeledő és az átképzés alatt álló tanárokat is.

A fentiekből is láttuk, hogy napjaink idegennyelvi nevelése és oktatása sokszínű, eredményes munkát csak közös felelősséggel érhetünk el. Nyelvtanáraink figyelmébe a következőket ajánlhatjuk:

- Továbbra is nagyon fontos, és meghatározó jellegű az első idegen nyelvvel való találkozás;
- Csak a megfelelő motiváció biztosításával érhetjük el azt, hogy a nyelvtanulás valóban élmény legyen a tanuló számára. Ezt biztosíthatják: a célnyelv országával való ismerkedés, az anyanyelvű tanárok jelenléte az iskolában, a tanórán kívüli lehetőségek, pl. a nyelvi táborokban való részvétel;
- Feltétlenül szükséges lenne az intenzív szakaszokkal tarkított magasabb órászám;
- Szükséges a gazdag műveltségi anyagot hordozó tankönyv és taneszköz (ld. angol, német, francia nyelvkönyvek és tananyagok);
- Ne legyen módszertani sematizmus. A hazánkban működő nyelvi intézetek (a kultúrák házai) szervezzék és segítsék a nyelvet oktatók tapasztalatcseréjét. Sokat segíthetnek ebben a munkában a már működő idegennyelvi klubok is.

A Veszprémi Egyetemen folyó tanárképzés gyakorlóiskolai modelljének vázlata

NÉMETH ATTILA

(Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar, Angol Tanszék)

1. A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán folyó tanárképzés nappali tagozatán az 1993/94-es tanévtől kezdve vesznek részt hallgatóink a gyakorlóiskolai tanításon. A levelező tagozaton (orosztanárok átképzése) már az 1992/93-as tanévtől kezdve szükségessé válik a tanítási gyakorlat, bár ezen a tagozaton még nem történt végleges döntés sem minisztériumi, sem intézményi szinten.

E tanárképzési feladatnak a hagyományos gyakorlóiskolai modell csak részben felel meg Veszprémben, mivel az intézmény keretén belül öt éves és három éves tanárképzés is létezik, s az adott gyakorlóiskolában különböző életkorú hallgatók fognak megjelenni. Különösen a három éves egyszakos képzés teszi fontossá az új típusú gyakorlóiskolai modell létrehozását, hiszen viszonylag fiatal életkorban kell tanítási gyakorlatokat végezni jelöltjeinknek.

2. Mivel hallgatóinkat minden iskolatípusra fel kell készítenünk egyetemi éveik és a tanítási gyakorlat során, szükségesnek tűnik a tanítási gyakorlat effektív óraszámának emelése, a vezető gyakorlóiskolai tanárok kiképzése és továbbképzése azon cél érdekében, hogy az adott iskolában gyakorló tanárszakos hallgatók valóban felkészülhessenek jövőendő hivatásukra.

Az egyetem szempontjából elsődleges azok az új típusú iskolák lennének a legmegfelelőbbek gyakorlóiskolai célra, ahol öt- vagy hatéves kortól, akár a 18 éves korig meglévő tanulói korosztály „közreműködésével” történik a tanárszakos hallgatók felkészítése tanári munkájukra.

3. Egy helyileg vagy országosan egységes gyakorlóiskolai modell működtetése azért elengedhetetlen, mert a Veszprémi Egyetem tanárképzésében is angol, német, kémia, teológia, számítástechnika, környezetvédelem tanárszakokról beszélünk, így a felsorolt szakok önmagukban indokolják az egységes gyakorlóiskolai hálózat kiépítését.

Teljesen illogikusnak látszik az, hogy például egy hároméves angolos, illetőleg egy hároméves német szakos hallgató iskolagyakorlatát más alapelvek szerint szervezzük.

4. A meglévő, tradicionálisan hosszú idő óta működő, egyetemekhez kapcsolt, saját gyakorlóiskolák rendszerét sok oknál fogva már bővíteni nem lehet. Az önálló gyakorlóiskolát ott érdemes és célszerű fenntartani, ahol ezt a hallgatói létszám, a kiterjedt szakok száma és talán a hagyományos is kellőképpen indokolja. Ezen új gyakorlóiskolai hálózatnak alapvető, már a korábbiakban említett funkciója mellett (nagyobb óraszámot tanító hallgatók a jobb tanárképzésre való felkészítés jegyében) egyik jellemzője az, hogy részben vagy nagyrésztben önfenntartó. Az iskolai gyakorlaton lévő hallgatók nemcsak szokásos tanítási konzultáción és gyakorlaton vesznek részt, hanem a tanév során nagyobb óraszámban tanítanak, így lehetővé válik az adott intézményen belül – pontosan évekre előre megtervezve – bizonyos létszámok, státuszok „megtakarítása”, azaz például nyelvi csoportok bontása, új nyelvek bevezetése, fakultációk kiépítése, az adott egyetemmel egyeztetett rend szerint. A gyakorlat szempontjából még eldöntendő kérdés az, hogy egy bizonyos óraszám felüli teljesítményt nyújtó egyetemi hallgató kapjon-e külön díjazást az iskolától, avagy teljes teljesítményét a tanítási gyakorlat jegyében ismerjük-e el. Véleményem szerint célszerű lenne a tanítási gyakorlaton résztvevő hallgató számára tiszteletdíjat biztosítani akkor, ha a félév során legalább 40 órát tanított.

Mivel a tradicionális gyakorlóiskolák egyetemi költségvetésből gazdálkodnak, és ezen új működési rend nem feltételezi ugyanezt a formát, nagyon előnyösnek látszik mindkét fél számára egy ilyen alapú gyakorlóiskolai működés.

5. Az új Felsőoktatási Törvénytervezet a tanítási gyakorlat magyarországi, sok jó tradícióra épülő rendszerét fenntartja, és továbbfejlesztésében nagymértékben épít az egyetemi autonómiára. Ugyancsak figyelembe kell venni a Magyarországon ma kialakult önkormányzati rendszert, amely számos pontján (irányítás, szakmai háttér, TOK, iskolaszékek felállítása, stb.) tartalmazza úgyszintén azokat a bizonytalansági elemeket, amelyek sok vonatkozásban érintik az egyetem és a gyakorlóiskola kapcsolatrendszerét is. Úgy tűnik, az egyetem és a gyakorlóiskola közti jövőendő szerződések megkötésében mint harmadik fél, s talán döntő tényező, az önkormányzat is belép, vele is szerződést kell kötni. Az önkormányzat jóváhagyása nélkül az adott iskolában nem valószínű, hogy hallgatók gyakorolhatnának. Mindemellett az egyetem szakmai segítséget nyújthat a Területi Oktatási Központ működéséhez – szakmai kompetenciája révén – így számos, nemcsak szakmai, hanem esetleges technikai és anyagi kérdés is megoldódhatna az adott TOK és egyetem közreműködése révén.

6. Külön fontos téma a gyakorlóiskolai vezetőtanárok „státusz”-kérdése. Dolgozatomban azt javaslom, hogy az adott gyakorlóiskolában a vezetőtanárok úgynevezett „kettős státusszal” rendelkezzenek, azaz mind az iskolához, mind az egyetemhez tartozzanak. Az egyetemhez tartozás munkajogilag mellékállásnak felelne meg, melyet munkaköri leírás, egyértelmű heti óraszám határozna meg. A munkaköri leírás alapján az iskola lehetővé tenné, az egyetem pedig biztosítaná a vezetőtanárok kiképzését, továbbképzését, minden olyan szakmai feladatát, amely a gondjainkra bízott tanárszakos hallgató(k) munkájához szükséges a tanítási gyakorlat során. A vezetőtanár a számára megállapított szokásos heti óraszám 50 %-ában foglalkozna tanárképzős hallgatókkal, konzultáció, óralátogatás, bemutató óra, stb. formájában, és ezen tevékenységéért az egyetemtől kapna anyagi ellenszolgáltatást. Egy vezetőtanárhoz egy félév során maximum 6-8 hallgató osztható be, akik tanítási gyakorlatukat „periódusokban” végzik,

azaz az iskolai órarendtől, a szokásos gyakorlattól függően, akár sűrítettebb formában is, de legalább heti 8 órában tanítanak. A hallgatónak a félév alatt legalább 40 órát kell letanítania. A hetente megállapított 6 óra tartalmazza azokat a tervszerű hospitálásokat is, amelyek feltétlenül szükségesek a tanítás megkezdéséhez, illetve a tanítás befejezése után más osztályokban kívánatosak. A tantervben megállapított heti óraszám és az említett 6 óra közötti időkülönbséget a hallgatók és a vezető-tanárok számára kiadandó oktatási rend szerint kell felhasználni. (Egyéb jellegű konzultációk, hospitálások, az iskola életében való részvétel, stb.)

A gyakorlat alatt a tanárjelöltnek nyilvános bemutató órát kell tartania, amelyen a vezetőtanáron kívül részt vesz az egyetemi koordinátor is, meghívott tanárok és tanárjelöltek mellett. A tanárjelölt féléves munkáját a vezetőtanár a tanárjelölről készített szakmai jellemzésében rögzíti (kérdőíves és szöveges formában), és egyben a lecke-könyvben értékeli munkáját, de nem ad jegyet.

A fentiekben részletezett modell egyik vitatható pontja az iskolák és az egyetemek közti nem egy időpontban történő tanévkezdés, félév- és tanévzárás problematikája. Természetesen, ha a tanárjelölt számára díjazás is adható, ez a kérdés másképpen merül fel, hiszen – önkéntes alapon – a tanárjelölt beosztása így rugalmasan elkészíthető. Gondok elsősorban a tanévzárással kapcsolatban lehetnek, de hasonló feltételek között – intézményi szinten – ez is megoldható.

A korábban jelzett egy vezetőtanár mellett tanító maximálisan 6-8 tanárjelölt létszám természetes optimális esetben az 5-6 főt jelenti. Órarendkészítési és munkaerő-gazdálkodási szempontból mindkét fél számára elképzelhető olyan megoldás is, hogy ha az adott iskola a megfelelő csoportszámot nem tudja biztosítani az ott gyakorló tanárjelölteknek, két tanárjelölt is beosztható egy nyelvi csoport mellé.

Szakmai szempontból nem jelent gondot, hogy a tanárjelöltek egy időpontban jelennek meg az iskolában, nevezetesen a tanév elején, amikor is egy időben több csoport munkáját kell megkezdni. A vezetőtanár és a tanárjelöltek által közösen összeállított féléves tanmenet rögzíti azt a fontos szakmai feladatot, mely szerint a tanév első két hetében felmérések, szintmérések, csoportbeosztás, az adott nyelvi kurzus célmeghatározása folyik, így gyakorlatilag a harmadik hét elején kezdődhet meg most már a szükséges konzultációk, tanmenet-készítés, hospitálások után a tanárjelöltek gyakorlata. A vezetőtanár felelős azért, hogy a tanárjelölt – esetleg más tanár osztályában végzett – munkáját is ellenőrizze, szakmailag irányítsa. A vezetőtanárnak a hozzá beosztott tanárjelöltekkel hetente legalább egy alkalommal szakmai megbeszélést kell tartania. A tanárjelöltek órarendjét úgy kell összeállítani, hogy heti három munkanapnál többet ne kelljen a gyakorlóiskolában tartózkodniuk.

A gyakorlóiskolai vezetőtanár munkaköri feladatait az illetékes egyetemi és iskolai szakmai vezetők dolgozzák ki, köztük a kiválasztás módját érintőket, a kötelező továbbképzési feladatokat és a külföldi posztgraduális képzésre vonatkozó megállapításokat. Az iskola és a vezetőtanár szempontjából kívánatos, hogy azokban a csoportokban, ahol a tanárjelöltek gyakorolnak, korlátozott óraszámban ő is tanítson, vagy a periódusok között biztosítsa az átkötést az egyes jelöltek között, a szakmai haladás, az egységesség céljából.

7. Előzetes elképzelések és számítások szerint ezen gyakorlóiskolai modell alapján véve sem az egyetemre, sem az iskolákra sem a minisztériumra jelentős költségtérhet nem ró. Egy vezetőtanár mellett működő 6-8 hallgató esetében, beleszámítva a vezetőtanár felállításának tiszteletdíját, s a gyakorló tanárjelölteknek esetlegesen fizetendő

tiszteletdíjakat is, mintegy 2-2,5 státuszköltség takarítható meg, „váltható ki” a tanév során. Elképzelhető – központi, minisztériumi megoldással – a gyakorlóiskolában tanító tanárjelöltek utáni „fejkvóta” bevezetése, a gyakorlattal járó technikai, adminisztratív költségek fedezésére, amely összeget az adott iskola vagy közvetlenül a minisztériumtól, vagy az adott egyetemről létszámarányosan kap. A tanárjelöltek óradíját a mindenkori kezdő fizetésnek megfelelő óradíjban kellene megállapítani.

8. A gyakorlóiskolai vezetőtanárok, a megfelelő egyetemi minősítési rend szellemében, elnyerhetik a gyakorlóiskolai tanársegéd, adjunktus, docens minősítéseket, s kölcsönös felkérés után részt vehetnek a tanszéki oktató munkában is.

A kiválasztott iskolák – legfeljebb hároméves közös gyakorlat után – vehetik fel a részükre adományozott, a Veszprémi Egyetem Gyakorlóiskolája címet.

9. A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának Nyelvi Intézete 1992. tavaszán elkészítette azon részletes tervezetet, amelyben kidolgoztuk a szakmai kötelezettségek és vállalások feladatköreit, a működés feltételeit, s a bevezethetőséggel kapcsolatos egyéb teendőket.

10. Az új, veszprémi gyakorlóiskolai modell végleges bevezetése az 1993/94-es tanévben esedékes, bár lényeges elemei már a következő tanévben alkalmazhatók a levezető tagozaton.

K O N T R A S Z T Í V N Y E L V É S Z E T

Kinek (volt) idegen nyelv a magyar?

MIKÓ PÁLNÉ

(Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Többnyire atipikusnak mondják azokat, akik a magyar nem anyanyelvükként tanulják. Ha visszatekintünk a magyar mint idegen nyelv elsajátításának körülményeire (ki? hol? miért? hogyan? stb.), menten felbukkannak a tanulás és tanítás melléktermékei: előzményei, segédeszközei. Legfőképpen: elvei, a nyelvtani leírás elmélete és gyakorlata. A főszereplők – tanárok és tanítványaik egyrésze – a magyar nyelvtudomány – és művelődéstörténet jeles alakjai közé tartoznak. Kutatómunkám a mintegy kétszáz év előtti világba vitt el. Akkoriban (is) gyakorlati igények miatt kíván megismerkedni ezzel az – enyhén szólva – aligha a világnyelvek közé tartozó kommunikációs eszközzel a magyar nyelv tanulója. Netán a Bétsi Universzitas Magyar tanítószekét vezető Márton József óráin. A diákok között a 19. század első évtizedétől kezdve ott találhatók a császári udvar közelében tartózkodó magyar mánások fiai. A tanár úr ezenkívül szüleiknek, továbbá a Kárpát-medencében élő nem magyar etnikumú (azaz Hungarus) családok felnőtt tagjainak is ad leckeórát, amint ezt kézíratos feljegyzéseiből, apró cédulákon ránk maradt órarendjeiből kideríthettem.

Meg akar tanulni magyarul más is: a gazdag görög kereskedő, aki érdekelt a magyarországi gazdaság fellendítésében. A közhivatali állásra pályázónak szintén ismernie kell nyelvünket, hiszen ezt törvény írja elő. (Az előbbieket között hadd említsem Sina Györgyöt: ő az a pénzember, aki a Lánchíd felépítéséhez, textil- és dohánypari, közlekedési, kereskedelmi vállalkozásokhoz járul hozzá hatalmas összegekkel. Az utóbbiakra a korabeli statisztikák utalnak – hiszen a lakosságnak csak 40-44 százaléka magyarajkú, – de a nyelvünk felé fordulás egyéb indítékait itt nem fejthetem ki.)

Igencsak érthető, hogy mind a mai napig nem csökken a magyartanulás hajdan-volt tananyagaiban rejtőző üzenetek hírértéke. Túl a tanszövegek, nyelvtani példamondatok, olvasmányok korfestő-művelődéstörténeti értékén, elsősorban nyelvünk rendszerének leírása jelenti az annakidején korszerűt s egyben máig időállót. Márton grammatikái a kontrasztív szempontokhoz igazodnak, hiszen a szerző jól tudja: hatékony tanulást, biztonságos tudást segít elő azzal, hogy észrevéteti, gyakoroltatja, rögzíteti az anyanyelvben megszokotthoz képest kiemelendő „másság”-ot.

Az anyanyelvi és a töle számos mozzanatában eltérő idegennyelvi rendszer szembesítésekor részben az eltérő elemek okán, részben pedig az összefüggés-hálózatok különbségeiben észlelhető valamilyen másféle logika. A másként szegmentált valóság új szempontokat vetít elénk, úgyhogy a modulok és halmazok nemegyszer önkényesnek

tűnnek. Rendszerszerűség és félreérthetőség sajátos kettősségével van dolgunk. Próbára tesz, amikor kimozdít a megfigyelő álláspontjából és immár nyelvhasználásra készítet.

Új logika-e az új nyelv logikája? Ha a logikai rendszer(ek) egyik hozadéka éppen az, hogy felismertessen bizonyos azonosságokat és különbözőségeket, főleg az „ok-okozat”, a „ha-akkor” binaritásaiban, úgy a változások és kivételek, mint a szillogizmus zavaró tényezői, látszólag csakugyan a ráció ellenében lépnek fel. A valóság adekvát leképezése a cél, viszont az adekvátnak igaznak kell lennie. Nem feledhetjük, hogy a közlés igaz voltát mindig az adott konkrét helyzet szabja meg.

S mit kezdünk a természetes nyelvekben meglévő logikátlan, rendhagyó alakokkal?

Van	<i>elnáspángol</i> , de nincs	* <i>náspáng</i> ,
	<i>dorbézol</i>	* <i>dorbéz</i>
	<i>nyájas</i>	* <i>nyájatlan</i> stb. stb.

Áttételesen ugyan de legalább annyi haszna lesz az anyanyelvi következetlenségeknek, hogy az idegen nyelv tanulásakor észlelt aszimmetriákat elviselhetővé teszik. Mégis: az anyanyelvünkbelieket nem vagy alig vesszük észre, az idegen nyelveit viszont kelletlenül, nem ritkán némi ingerültséggel. (Minek *avoir tort* az *avoir raison* tagadására? Miért nincs az *így-úgy*-nak megfelelő *so*-nak párja? stb.)

A magyarázat a nyelv öntörvényű fejlődéstörténete lehet. A változás tehát eleve beépíthető a nyelvi formákba. Hosszabb külföldi távollét után már a sajtónyelv megértéséhez is hiányoznak bizonyos ismereteink, sőt idegenszerűségeket tapasztalunk a mindennapi kommunikációban; ilyenkor téveszt célt az élőszóbeli gondolatcsere, mert nem – vagy nem teljesen – értjük a beszéd társat. Idegen lett a magyar nyelv? Csoda-e, ha emiatt az érzelemre ható közlés kap gellert? Hiszen a kommunikáció sikeréhez csak megfelelő értelmi és érzelmi reagálás juttathat el.

Ebbe a körbe tartozik az idiómák szerepe, amelyek a maguk képi ábrázolását nyújtva színesítik ugyan a közlést, de hatást csakis akkor érhetnek el, ha „vevőik” nem az alkotóelemek jelentéseire bontják a szólást, viszont ismerik szokásos alkalmazási körét.

Hasznos lenne a frazeológiakutatást az országhatárainkon kívül keletkező – esetenként idegenszerű – fordulatokra is kiterjeszteni. Kinek idegen nyelv hát a magyar? Annak aki rosszul beszél magyarul? (Nemcsak a más etnikumúak, a magyarul tanulók, hanem a „bennszülöttek” is.) Aki közömbösen megy el az árnyalt megkülönböztetések mellett (*tiszte-tisztje, virradatig* de nem *kivilágos kivirradatig* stb.), az bizony az egyéb ügyetlen, modoros, alacsony nyelvi szintű jelenségeket is eltűri, sőt használja. Ebből félreértés fakad, s ezért mondják a megszólalóról, hogy nem tud magyarul. Az alábbi példákat az elektronikus sajtó gyöngyszemeiből emeltem ki:

- *másabb*
- *ipám és napám*
- *figyelembe veendő*
- *sok dilemmát tett fel*
- *nem értek együtt vele*
- *számomra felmerül*
- *megissza az ódiumát*
- *megette az igazság aranyalmáját*
- *nagy odafigyelés következik be*
- *a tárgyalás előmozdította*

- *előttük a tisztázás megteremtésének igényét hogy mielőbb lezajljódjanak az eljárások*
- *kedvezően alakul a tendenciák alakulása*
- *mi forgalmazzuk a forgalom nagyrészét*
- *jelentős előrelépést jelent*

Akad itt morfológiai szabálytalanság, képzavar, szóismétlés, körülményeskedés, de az igevonzat-tévesztések csokra szintén „nem semmi”:

- *sokat áldoztunk a víz tisztaságáért /áldoz-áldozatot hoz*
- *hangsúlyt fordítunk az intézményre /hangsúlyt helyez – figyelmet fordít*
- *fontolóvá kell venni /fontolóra vesz – elfogadhatóvá tesz*
- *köszönhető a technika elterjedésével /köszönhet vminek – magyaráz valamivel stb.*

E példatár-töredék groteszk nyelvi teljesítmények elkövetőit idézi, akik mintha nem is anyanyelvükön szólnának meg. Vajon mi az oka? Fontoskodás vagy rutinhiány? Csupán zavarban van a nyilatkozó? Azért, mert „szerepel” a mikrofon előtt? Úgy hiszi, hogy köteles kilépni saját stílusközegéből? Igen, elbizonytalanodik, mintha idegen nyelven kellene beszélnie. Meglehet, hogy a nyelvi formát csak külsőségnek, lényegtelennek tartja. Nyelvi igénytelenségre bátorítást kap néha a rádióból, tévéből ismert személyiségektől: hadaró, pongyola ejtésű, nyögő, mekegő, hammogó mintát bőven áraszt a műsor. Aki kevéssé törődik a hangzó beszéd szépségével, attól az sincs távol, hogy divatszavakat majmoljon. Ilyeneket: *nevesít, megmérettet, körüljár, megszólít, bárányban gondolkodik, több lábon áll, áthallás, csúsztatás, ellehetetlenülés, imedzs, prodzsekt, torelencia.*

Ebben a majmolásban feltehetőleg a maguk jogát az „odafent” használt nyelvezethez próbálják érvényesíteni egyesek, nem is kevesen. Mintha legalább ebben – avagy: ebben is – a felsőbbséghez igyekeznének felzárkózni. A kifejezések egy részét gazdagodásnak tekinthetjük. Az első hallásra furcsállhatót nem egykönnyen befogadók között gyakran hangadók az anyanyelv merev őrei: hüledeznek és nem hajlandók beletörődni a váratlan, olykor szellemes formákba.

Márpedig: eltűnnek és előtűnnek anyanyelvünkben bizonyos meglepetések. Velük élni azt jelenti, hogy a nyelvhasználat dolgában a mindennapi gyakorlat érvényesül. Közhely, hogy sokfélék a nyelvhasználók, sokfélék állásfoglalásaik és a megszólalásra ösztönző helyzetek. A nyelvi közösségek nem homogén, nem ellentmondástól mentes részrendszerekből állnak.

A „nagy” rendszer a langue, legkisebb építőkövei parole-megnyilatkozásokat őriznek. Sejtéseink, kételyeink (miért? miért éppen így?) a kutatói kíváncsiság motorjai. Sok a tennivaló, mivel teljességében még feltáratlan mind az emberi agy működése, mind az egy adott nyelvben rendelkezésünkre álló eszközök kiválasztásának és összeillesztésének mechanizmusa, azaz e biológiai és nyelvlélektani tényezők összefüggéshálózata. Indokolatlan megmérgekedni a nem rendszerszerű, nem nyelvi rendszer-barát modulok láttán, indulatosan elmarasztalni használatukat.

Szerencsénkre az említett csapdák ellenére mégiscsak nagyrészt sikeres a kommunikáció, az emberi gondolatcsere. Magyarul és idegen nyelven egyaránt. Még az idegennek tűnő magyar nyelvben is.

Körforgásos idő

PETE ISTVÁN

(JATE, Szláv Tanszék)

A nyelvektől független valóságos v. objektív idő egyirányú: a múlttól a jelenen át a jövő felé halad, visszafordíthatatlan, a kezdete és a vége ismeretlen, a jelen pedig állandóan előrehaladva változtatja helyét, és ezzel meghatározza a mozgás irányát. A nyelvi időt A. V. Bondarko vektoriális kategóriaként határozza meg. A nyelvi idő minden típusát azonban csak megszorításokkal tekinthetjük vektoriális kategóriának. A vektor a fizikában ugyanis egy irányított egyenes szakasz, amelynek kezdő és végpontja van, iránnyal és nagysággal rendelkező mennyiségeket jelöl. A nyelvi időnek valóban van iránya és nagysága, az irány azonban nemcsak egy egyirányú egyenes szakasz lehet, hanem két irányú, elágazó, megszakításos, ismétlődéses, körforgásos is. Kisebbség-nagyobb időszakokat időpontként foghatunk fel. Gyakran hiányzik az egyes időszakok kezdő és végpontja is.

A körforgásos (ciklikus) idő a naptári időszámítási rendszer alapja, amely a Földnek saját tengelye és a Nap körüli forgása alapján kialakított meghatározott időszakaszok szerint méri az időt. Egységei a következők: másodperc, perc, óra, napszak, nap, hét, hónap, évszak, év, évtized, évszázad, évezred. Ezeknek az egységeknek az egymáshoz való viszonya hierarchikus: minden következő egység nagyobb terjedelmű, mint az előző egység, amelyet szintén magában foglal. A körforgásos időrendszerekben egy-egy kör megtétele után a látszat szerint minden kezdődik előlről, a valóságos idő síkján azonban állandóan előrehaladó folyamatról van szó. Egy-egy egység körforgásának a befejezése után az időszámítás ugyanis egy egységgel előbbre ugrik. A ciklikus időjelölési módnak ezt a végeredményben horizontálisan lineáris voltát bizonyítják az ilyen összetett határozószók, mint pl. éjjel-nappal, télen-nyáron, amelyeknek a jelentése „folyton, megszakítás nélkül”. Különböző nyelvekben az ilyen összetételeknek a sorrendje fordított is lehet, ami szintén a ciklikus formának ugyanazon folyamatot kifejező jelölését bizonyítja. Vö.: Lót-fut éjjel-nappal. Er arbeitet Tag und Nacht. – Работал в эти десять лет день и ночь (Шолохов). (Az angolban mindkét variáns lehetséges: *We travelled day and night/night and day without stopping.* – Éjjel-nappal megállás nélkül utaztunk.), *Az állatok télen-nyáron a szabadban vannak.* – *Die Tiere sind Sommer wie Winter im Ferien.*

A körforgásos időszámítási mód a legősibb naiv időszámítás, amely kapcsolatban van az embereknek a nappalok és éjszakák szerinti életmódjával és a természetnek, valamint a mezőgazdasági termelésnek évszakoktól függő, ismétlődő változásával. Ezt a naiv szemléletet tükrözi a mai nyelvben pl. a „valamennyi idő leforgása alatt/leforgásán belül” szerkezetek a magyarban: *A telep lakói kötelesek két hét leforgása alatt kiköltözni* (Gelléri Andor Endre). Az oroszban a время „idő” szó etimológiájában ugyanaz a töv van, mint amelyet a вереть „forgat, csavar”, веретено „orsó”, ворота „kapu” szavakban találunk. Érdekesek azok a szópárok is, amelyek az egyes nyelvekben ismétlődő ciklikus és lineáris időszakaszokat jelölnek. Vö. pl.: *időszakos munka – ideiglenes munka, az aratás időszaka – az aratás ideje, A korábbi vetések szebbek. – A korai vetések szebbek, Jelenlegi pénzre átszámítva. – Mai pénzre átszámítva.*

A hold fázisai (újhold, holdtölte, telihold, holdfogyatkozás) szerinti időmeghatározás a mai nyelvben jelentéktelen. Régen a holdváltozás volt az időszámítás alapja. Az ókori időszámítás az évet kb. 28 napos holdhónapokra osztotta. Egy holdhónap egyik holdtöltétől a másikig v. újholdtól újholdig tartó idő, amely alatt a Hold egyszer megkerüli a Földet. A holdváltozáshoz bizonyos babonák is kapcsolódtak. Pl.: *Újholdon kell fát ültetni, akkor szép lesz.* Кто родился в новолуние – живуч, долговечен. *Kimegy a tengerpartra, s nézi a vízjelző oszlopokat, ahova holdtölte előtt, régen, kikötözték az elítélteket* (Gelléri Andor Endre).

Időszámításunk szempontjából legfontosabbak az órák, napok, hónapok és évek száma szerinti számítási módok. Ezeknek a körforgásos időszámítási rendszereknek az összevetésénél az egyes nyelvekben a következőkre kell tekintettel lennünk: 1) a körforgás kezdete és iránya, 2) tőszámnevek vagy sorszámnevek használatosak-e az időmérésnél, 3) különbözik-e a körforgásos időtípus megnevezése a *mikor?* kérdésre felelő körforgásos időpont jelölésétől, 4) a névelők használata a körforgásos időpont jelölésekben, 5) igék és melléknevek képzésének lehetősége a körforgásos időegységek nevéből.

1. Igen nagy eltérések találhatók az egyes nyelvek között az órán belüli viszonyítás alapján történő időjelöléskor. A hivatalos és kvarcóra idő minden nyelvben a huszonnégy órás teljes napon alapul. A körforgás kiindulópontja az éjfélkor 0 óra és ezután a mutatók járása szerint a körforgás mindig előre halad. Először megnevezzük az órát, s azután a perceket. Pl.: *nulla óra 5 perc.* Ennek az orosz megfelelője azonban ноль часов ноль пять минут. A *Hány óra van nálad? – Pontosan 21 óra nulla perc* mondatok orosz fordítása: Сколько времени на твоих (часах)? На моих двадцать один ноль-ноль.

A beszélt nyelvi időmeghatározás csak 12 órát vesz figyelembe. A **magyarban** az egész, a fél és negyed órák is szolgálhatnak tájékozódási pontul, csak tőszámneveket használunk, a körforgás azonban nem mindig előrehaladó. Vö.: *Négy óra múlt tíz perccel. – Öt perc múlva negyed öt.* Az **oroszban** a körforgás csak előre haladhat. Az óra első felében az órák számát sorszámmal, a második felében tőszámmal jelöljük. A fél óra azonban nemcsak az órák jelölésében, hanem a percekében is a jelölési mód váltásának a pontja. Tájékozódási pontul csak az egész órák szolgálhatnak. Vö.: Двадцать минут пятого. = *Negyed öt múlt öt perccel./Tíz perc múlva fél öt.* – Без двадцати пяти пять. = *Fél öt múlt öt perccel./Tíz perc múlva háromnegyed öt.* Az **angolban** is a fél óra a percek jelölési módjának a váltópontja, az óra első felében a már elhagyott órához, vagyis visszafelé viszonyítjuk a perceket. Az óra második felében viszont már előre haladunk a körforgásban. Vö.: *It is twenty (minutes) past four.* = *Tíz perc múlva fél öt.* – *It is twenty (minutes) to five.* = *Fél öt múlt tíz perccel.* A **németben** az első és az utolsó húsz perc vonatkozásában az angolhoz hasonlóan viszonyítjuk a perceket: *Es ist zwanzig (Minuten) nach vier.* = *Öt perccel múlt negyed öt.* – *Es ist zwanzig (Minuten) vor fünf.* = *Öt perc múlva háromnegyed öt.* A fél óra előtti és utáni perceket viszont – a magyarhoz hasonlóan – a fél órákhoz viszonyítjuk. Vö.: *Es ist zehn vor halb fünf.* = *Tíz perc múlva fél öt.* – *Es ist zehn nach halb fünf.* = *Fél öt múlt tíz perccel.* A **lengyelben** az órák számának jelölésekor mindig sorszámneveket használnak. A fél órának önálló jelölési módja van. A körforgás az óra első felében visszamutat, de mutathat előre is, a második felében csak előre mutat. A magyarban, a németben és az angolban a *Hány óra?* és *Hány órákor?* kérdésekre nem lehet egyformán válaszolni. Az oroszban, ha percekről van szó, a két kérdésre egyformán kell

válaszolnunk. A **finnben** a két kérdés különbözik, de mindkét kérdésre mindig egyformán kell válaszolnunk.

2. A **napszakok** beosztásában is lehetnek eltérések az egyes nyelvek között. Az oroszban pl. az утро, az angolban a *morning* jelentése „reggel” és „délután”. Az *Alszik éjjel is, délelőtt is – egészen délig* mondat orosz fordítása: Он спит и ночь и утро до полудня. A *Tegnap reggel, inkább délelőtt, úgy fél tizenkettőkor* mondatot pedig így fordíthatjuk le: Вчера утром, вернее, в первой половине дня, примерно в половине 12-ого. Az oroszban igazi „délután” jelentésű szó sincs. А после полудня dél utáni közvetlen időszakot jelöli. Ezért pl. az *Átaludta az egész délutánt* mondat fordítása: Он проспал с утра до вечера / всю вторую половину дня. Az **este** az oroszban kb. éjfélig tart s ezért náluk este 10 órakor még nyugodtan lehet vendégségbe menni. A németben a napszakok neveivel határozott névelőt használnak: *am Vormittag* „délután”. Az angolban a névelő használata az *in* előjáróhoz kötődik. Vö.: *at noon* „délben” – *in the morning* „reggel”.

3. A magyarban és az angolban a **napok** neveit általában névelő nélkül használjuk, a németben viszont a határozott névelő használata általános. Vö.: *Am Mittwoch war ich in Budapest. – Szerdán Bp.-en voltam. A múlt szerdán voltam Budapesten. Egy borús szerdán voltam Budapesten.*

4. Az **évek** szerinti időszámítás kiindulópontja valamilyen jelentősnek tartott, múltban megtörtént esemény. A legelterjedtebb a Krisztus születése utáni és Krisztus születése előtti időszámítás. Az oroszoknál a szocialista korszakban а в первом веке до нашей эры / нашей эры számítási mód lett használatos. Orosz hatásra nálunk is az *időszámítás előtt az I. évszázadban, időszámításunk I. évszázadában* stb. jelölési mód terjedt el. Ez található pl. már az 1950-ben Rákos Ferenc fordításában megjelent A Szovjetunió története c. könyv 1. kötetében. A történelemórákon ebből az ösztönös szimmetriára való törekvés, valamint az előző jelölési mód hatására ebből *időszámításunk előtt* és *időszámításunk után* lett. Az utóbbi forma nonszensz. Ennek ellenére G. Wahrig 1986-os értelmező szótárában is megtalálható a *nach, vor unserer Zeitrechnung*. A több kötetes magyar értelmező szótárban is ott van, de egyetlen történelmi tankönyvben sem sikerült megtalálnom. A dátumokban a napokat sorszámmal, az éveket viszont többnyire tőszámmal jelölik. Az oroszban viszont az éveket is sorszámmal fejezik ki.

5. Időhiány miatt nincs lehetőségem arra, hogy a melléknevek és igék képzési lehetőségeivel foglalkozzam a körforgásos időegységek neveiből. Csak arra szeretnék rámutatni, hogy a melléknevek képzési lehetőségei gazdagabbak. Az igék jelölhetik a napszakoknak megfelelő étkezéseket(pl. *reggelizik*), az egyes időszakok beköszöntét (pl. *esteledik, tavaszodik*), az embereknek az egyes időszakokkal kapcsolatos tevékenységét (pl. *éjszakázik, nyaral*) stb.

The English equivalents of two "padding" words

ILDIKÓ NAGY

(Debrecen)

A sentence consists of two main constituents: modality and proposition. The proposition contains a predicate and a number of noun phrases that are in particular case relationships to the predicate. Modality contains those elements which in some way modify the sentence as a whole, rather than any particular part of the sentence.

In Nilsen's analysis (1972:22ff.) the modal node can be broken down into two main parts: discourse and sentence specifiers. Discourse specifiers are such things as place, time, style, word (real or imaginary), and possibly manner and extent. These features need to be established in a particular discourse only once, and once a particular discourse feature is established it applies to all future sentences. Sentence specifiers, on the other hand, do not extend beyond the limits of a particular sentence - they must occur in every individual sentence. In English sentence specifiers are sometimes affixes, sometimes individual words, and sometimes concepts inherent within particular lexical items. They can be subsumed under the general terms: a. performance (such as asking, declaring, commanding, etc.), b. topicalization (including such terms as neutral, passive, affirmative, contrastive, etc.), c. mode (such as ability, necessity, obligation, probability, logical inference, etc.), and d. aspect (such as punctual, durative, perfective, repetitive, etc.). According to this theory tense forms, for example, are discourse specifiers whereas aspect is a feature on the sentence as a whole. The present paper is concerned mainly with sentence specifiers.

I start off with the sentence *I happened to be out when he called*. The Hungarian translation is: "Történetesen nem voltam otthon, mikor meglátogattott." The verb *happen* is translated into Hungarian by means of adverbial (*történetesen*). Another case of study may be the Hungarian postposition *szerint* 'according to'. The postposition in question can be termed as an attitudinal adjunct since it conveys the speaker's comment on the content of what he is saying. Strangely enough in English the same idea is most frequently expressed by means of a verb. The following gives the English equivalents of Hungarian *szerint* as assembled from the novel *Point Counter Point* and its Hungarian translation: verb (34), A/N + -ly (13), according to (8), idiomatic (9), other preposition (8), miscellaneous (12). As can be seen from the data, the most frequent case is when the meaning [szerint] is expressed by means of a verb. The verbs, in decreasing frequency, are: *think* (10), *seem* (5), *regard* (2), *find* (2), *look* (2), *choose* (2), miscellaneous (10). Examples are: But I think they ought to listen. "*Szerintem* meg kellene hallgatniuk." I believe they're entirely a modern invention. "*Szerintem* az egész egy modern találmány."

The "padding" word in the title, Hungarian *is* 'too', has the function of a conjunction: it connects words, sentence elements as well as clauses or sentences. This obvious function of *is* can be explained by its origin: most linguists trace it back to the coordination conjunction *és* 'and'. Besides this *is* may have the function of an intensifier, though even in this function it preserves something of its conjunctive origin - it expresses relations on the level of thinking.

According to the data assembled from Hemingway's novel *The Sun Also Rises* and its Hungarian translation, the main English equivalents of Hungarian *is* are (the figures show the number of occurrences): *too* (42), *and* (26), repetition (16), *finally* (11), reflexive pronouns (9), *never*, *ever* (9), *so-do* construction (9), *even* (8), *another* (8), *anyway* (5), *as well as* (3), *also* (2), miscellaneous (5).

As can be seen from the data, the most frequently used English equivalent of Hungarian *is* is *too*. English *too* is assertive additive adverb that specifies the part of the sentence which is an addition to what has been previously mentioned (Quick et al. 1972:665). In Green's analysis (1968:23-4) *too* appears as a separate VP in the derived constituent structure, which accounts for the fact that it receives a clause intonation separate from that of the preceding clause. Examples are: He knocked Mike down, too. He had a lot of friends. False friends. Then he had creditors, too.

And is second on the frequency list. The etymology of Hungarian *is* is revealing in this report. As I have said, most linguists trace it back to the coordinating conjunction *és* 'and'. Opinions differ as for the details, but they agree in one respect: *is* has a common feature with *és*. This accounts for the fact that a lot of English sentences are translated into Hungarian as *is*. Some examples are: I always joke people *and* I haven't a friend in the world. "Én mindenkit ugratok, s nincs *is* egyetlen barátom sem a világon." The square was empty *and* there were no people on the streets. "A tér üres volt, az utcák *is* néptelenek."

A meaning like [is] can be expressed by repetition or parallelism of ideas. Examples are: It was lousy to enjoy it, but I felt lousy. "Gyalázatos dolog volt, hogy élveztem, gyalázatosan *is* éreztem magamat". Better for you. Better for me. "Jobb lesz neked. Nekem *is*."

Longman's dictionary defines *even* as an adverbial that a. is used just before the surprising part of the statement; and b. is used for adding force to an expression, meaning 'indeed' (1980:374). This element of unexpectedness, surprise and force, is expressed by Hungarian *is*. In this particular meaning *is* does not stand alone, but together with the emphasizing *még* 'still', sometimes in the form of *még csak* 'only'. Examples are: All during the fiesta you had the feeling, *even* when it was quiet, that you had to shout. "A fieszta egész ideje alatt az embernek az volt az érzése, *még* a legcsöndesebb pillanatokban *is*, hogy kiabálni kell." He did not *even* nod. "*Még csak* nem *is* köszönt."

Besides these, a meaning similar to *is* can be expressed by a. *finally*, b. reflexive pronouns, c. *never* and *ever*, d. by the construction introduced by *so*, e. by *another*, f. *anyway*, g. *as well as*, and h. by *also*. Examples are: a. *Finally* at a quarter past four we had lunch. "Negyed ötkor végül mi *is* megkaptuk az ebédünket." b. You've got some fine ones *yourself*. "Magad *is* ismersz jó néhány rendes fiút köztük." c. I *never* think about it. "Látod, én már nem *is* gondolok vele." d. Brett was wearing a Basque beret. So was Mike. "Brett svájci sapkát viselt. Mike *is*." e. Then there was *another* thing. "De volt *még* egyéb *is*." f. The telegram came to me, *anyway*. "Egyébként *is* nekem volt címezve." g. His crime has been a fraud *as well as* a murder. "Bűne *nemcsak* csalás, gyilkosság *is*." h. Hilda also knew her woman's business. "S *mellesleg* a nőies fogásokhoz *is* értett."

If we want to make a conclusion, we may say that a Hungarian speaker of English would use *is* more often than an English speaker uses the "straight" equivalents of *is*. This also means that a Hungarian learner of English is likely to use *too*, *as well as*

and *also* every time when he wants to emphasize addition, while a native speaker would use other devices to express addition or emotion in similar instances. Another generalization also presents itself: languages are similarly structured, and are fundamentally alike in their deep grammar (Bolinger 1968:17). It should, however, be emphasized that they are different on the surface. To a certain extent I share Chafe's doubts which he sounded at the 14th International Congress of Linguists: though language is by far the best window on knowledge (the verbalization of the world around us), knowledge does not have the surface form of language. The most reliable evidence seems to be that people frequently have trouble "putting thoughts into words". Language in action is full of hesitation, false starts, repetitions, afterthoughts, which give evidence that there is a discrepancy between what speakers are trying to convey and the means available to convey it.

A flóra a magyar, francia és a német szóláskincsben

FARKAS FERENC-HORVÁTHNÉ KISPÉTER ZSUZSANNA

(Jászberényi Tanítóképző Főiskola)

1. A növények a magyar szóláskincsben

Az ember és a növényvilág kapcsolata igen gazdag. A hasznosság és az esztétikum egyaránt jellemzi. A gyógyítól a különböző jelképekig (liliom, rózsza, rozmarin stb.) a nép gondolkodásmódjának tükrözője. A különböző vallások is jelképrendszerük elemeinek tekintik.

Nem csoda hát, hogy az ember gyakran kommunikál a növényekkel, fákkal, sőt a költészet tanúsága szerint a növény is beszél, beszélhet az emberhez. *Az erdő fohásza*, Petőfi és Tompa néhány műve élővé teszi az erdőt, a virágot. A *Heidenröslein* is jó példa az ember és a virág párbeszédére.

A *fa* különös szerepet játszik az ember életében. Vele s általa fejezi ki világképét, világlátását: *az élet, az örök élet, a tudás fája, a világfa*. Ez a sajátos viszony végigkíséri az ember, az emberiség történetét. Minden korszaknak megvan a maga növényvilág-képe. „A lélek fáját a századelő modern művésze fedezte fel újra. Ebben a személyiséget istenítő korban a fa a személyes sors, az egyéni lét szimbóluma, a lét tükré lett, s ez az új jelentéssel.... gazdagodott jelkép újította meg a művészetet.” (Jankovics Marcell: A fa mitológiája. Csokonai Kiadó. Debrecen 1991. 234.) A Nirvánával kapcsolatos elképzelés szerint az emberi tökéletesedés mozzanatai a *Kovidára-fa* virágba borulásának fázisaiként jelennek meg.

O. Nagy Gábor *Magyar szólások és közmondások* című munkájában csaknem száz növénymegnevezés szerepel vezérszóként (A *gomba* nem!). A *fa* 104 állandósult szókapcsolat vezérszava. Huszonhat és húsz közötti előfordulással csökkenő sorrendben a következő növényfajták szerepelnek: *tök* (26), *búza*, *szalma* (25-25), *dió* (21), *káposzta*, *nád* (20-20). Összesen 129 szólás vagy közmondás alkotóelemeit adják.

2. A *fa* mint frazeológiai egységek vezérmotívuma

A fa nyelvünkben mind az élő, mint a már kitermelt (nem élő) változatot jelöli, jelenti.

A német és a francia elkülöníti a két denotátum jelölését: *Baum* – *Holz*, illetve *arbre* – *bois*. Meg kell azonban jegyezni, hogy a francia *bois* főnév szemantikailag gazdagabb: a holt, kivágott, feldolgozásra vagy fűtésre szánt fa jelentés mellett 'erdő', 'liget', sőt 'vadon', jelentéssel is bír (Vö.: *Bois de Boulogne*). A 104 magyar szólásból mintegy hatvan élő fára utal, a két idegen nyelven vizsgált frazeológiai egységek kisebb hányadában szerepel az élő fát jelölő szó.

2. 1. Az ember és az emberi tevékenység

Az állandósult szókapcsolatok sokoldalúan jellemzik az ember, az emberi létet, a munkálkodást. Például a *Nagy fának nagy az árnyéka* a személyiség képességein alapuló hatását jeleníti meg igen képszerűen. A németben is hasonló alkatú frazeológiai egység olvasható: *Hohe Bäume werfen lange Schatten*. A magyarban megtalálható szóismétlés a németben nem jelenik meg. Ebben minden bizonnyal az igének is van szerepe. Más frazeológiai egység is bizonyítja, hogy a német akkor alkot igés konstrukciót, amikor a magyar névszósat, és viszont. (Vö. *Ki mint vet, úgy arat* – *Wie die Saat, so die Ernte*).

Hasonlóan tanulságos „*A fák nem nőnek az égig*”: „*Jegenyefák nem nőnek az égig*” frazeológiai egységünk is. A német számos változatban jelenik meg:

Gott läßt kein Baum bis in den Himmel wachsen;

Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen;

Die Bäume wachsen nicht in den Himmel;

Die Bäume sind nicht in den Himmel gewachsen.

Mind a magyar, mint a német frazeológiai egységek részben eltérő hangulatú variánsokat testesítenek meg. Különösen a német nyelvűek villantanak fel jelentés- és szemléletbeli különbségeket. A *Gott löst...* és az *Es ist dafür gesorgt*, valamint a *sind gewachsen* szerkezeti elemek fejeznek ki sajátos aspektusokat.

Hasonlóan pontos és árnyalt fogalmazás figyelhető meg a személyiség formálásának lehetőségével kapcsolatban is:

a) Addig hajlítsd a fát, míg fiatal;

b) Nehéz már a vén fát megbolygatni.

A német nyelv is többféle állandósult szókapcsolattal él:

a) Den Baum muß man biegen, weil er noch jung ist:

Alte Bäume biegt man nicht mehr.

b) Alte Bäume sind schwer zu verpflanzen:

Einen alten Baum soll man nicht verpflanzen.

A felszólítás és a megállapítás szembeállítását jelentős eltérést mutat, mert szemléleti különbséget tükröz. A felszólítás szabályt fogalmaz, cselekvési irányt mutat, a kijelentés pedig a megoldhatatlanság felé mutat, hiszen az ábrázolt személy állapotának megváltoztathatatlanságára utal.

Az ember következő generációt is meghatározó szerepét szívesen adja vissza a magyar szóláskincs néhány egyede:

a) Fának haszna gyümölcsén tetszik meg.

b) Gyümölcséről lehet megismerni a fát.

c) A fát gyümölcséről, embert barátjáról ismered meg.

d) Jó fának is van rossz gyümölcse.

a) An der Frucht erkennt man den Baum.

b) Den Baum erkennt man an den/seinen Früchten.

c) Wie der Baum, so der Frucht.

d) Krumme Bäume tragen auch Früchte.

e) Tel arbre, tel fruit.

A két egymást követő generáció szükségképpen hasonlósága pontosan, több viszonylat felhasználásával fogalmazódik meg a kilenc közmondásban. Valamennyi jelen idejű és kijelentő módú. A magyar (c) és a német (c) más szólásokkal mutat szerkesztésbeli rokonságot. A két (d) alatti közmondások a jelzők alkalmazásában különböznek egymástól. A francia közmondás a (c)-vel jelölt német közmondáshoz hasonlóan rendkívül tömören, párhuzamos szerkesztéssel fejezi ki fának és gyümölcsének szükség-szerű hasonlóságát (Vö.: Amilyen a mosdó, olyan a törülköző, Ki mint vet, úgy arat). Mintegy összegzi a felsorolt frazeológiai egységek tapasztalati tartalmát a szinte minden ízében hasonló magyar, illetve német közmondás:

Nem esik messze az alma a fájától.

Der Apfel fällt nicht weit von dem Stamm.

Az eltérés annyi, hogy a német a *fa* helyett annak törzsét nevezi meg, s ennek következtében egyéb denotátumok bevonását sem zárja ki.

2. 1. 1. *A különböző jellemű, alkatú emberi egyéniségek megrajzolhatók a fa szó denotátumának segítségével:*

a) Egy (azon) fának ágai...

b) Más fából faragták...

c) Sok (féle) fából faragott ember ...

d) Kemény fából faragták...

e) A kemény fát kemény ékkel hasítják

f) Nem minden fából lesz gerenda...

g) Sie sind von demselben Schlag: sie sind aus demselben Holz geschnitten (geschitzt):

h) Männer von anderem Holz... Er ist aus anderen Holz...

i) er von einer ganz anderen Art war...

j) er ist aus krummen Holz gedreht... mit allen Salben geschmiert...

k) von gutem Holz sein...

l) Hartes Holz will eine starke Axt:

m) Morsches Holz gibt keine festen Balken;

n) etre du bois dont on fait les...

o) il est du bois dont on fait des flutes

A felsorolt frazeológiai egységek (szólások) többsége elsősorban hasonló nyelvi eszközökkel fejezett és fejez ki elvont mondanivalót az emberi egyén származásáról. Ugyanakkor különbségek is feltűnnek. Például *c: sokféle – görbe; d: kemény – jó* stb. A kiragadott denotátum többnyire megegyezik némely esetben azonban szembeszökő különbséget mutat. A különbségekből kitetszik a két nép közötti valóságlátásbeli és az erre épülő nyelvszemléleti eltérés. Különösen nyilvánvaló ez a *c* második példájában: *mit allen Saben Geschmiert*, de a *sokféle* és a *görbe* szók szembenállása is tanulságos. A *farag* ige használata a németben jóval ritkább, mint a magyarban. Igaz ugyan, hogy létezik a *geschnitten*, *geschnitzt*, továbbá a *gedreht* is, de a német a *sein* megfelelő alakjait használja gyakrabban.

Az utolsó két francia szólás a felhasználhatóságot tekintve mutat különbséget. Az első szó szerinti jelentése kb.: „olyan fából faragták, hogy...” szólásszerű jelentése pedig: „megvannak a képességei arra, hogy...” Ennek beszédbeli felhasználhatósága tehát igen változatos, a beszédbe sokrétűen és hajlékonyan beilleszthető. A második: „olyan fából van/való, amelyből a fuvalát készítik” ellentétes jelentések közvetítésére alkal-

mas. Jelentheti azt, hogy valaki engedékeny, alkalmazkodó, simulékony, azaz, ha úgy tetszik: kenyérre lehet kenni: de pejoratív jelentésben is használatos: puhány, gyenge akaratú, ellenállásra képtelen, azaz: gyenge fából van faragva.

2. 1. 2. *A negatív emberi tulajdonságok frazeológiai egységekkel való megfogalmazása is feltüntetett plasztikus fordulatokat, alakulatokat:*

- a) erdőre fát vinni...
- b) Maga alatt vágja a fát...
- c) Nem látja a fától az erdőt...
- a) Holz in den wald/Busch tragen...
- b) den Ast absagen, auf dem man sitzt: sich selbst das Wasser abgraben...
- c) vor lauter Bäumen den Wald nicht sehen...
- a) aller au bois sans cognée

A tények, jelenségek átlátásának, az összefüggések felismerésének hiánya jelenik meg a kétszer három és egy frazeológiai egységben, pontosabban szólásban. A *b* német változata két megoldást tartalmaz, és a másodikban nem szerepel a *fa* szó, hanem más elem segítségével ragadja meg a közléstartalmat.

Az (a) szólások mindhárom nyelvben – bár eltérő valóság-részletet ábrázolnak – látszólag ugyanazt jelentik. Azonban a magyar és német *fát visz az erdőre*, ill. *Holz in den Wald/Dusch tragen* azt jelenti, hogy fölösleges valakinek az ajándéka vagy segítsége, mert nem szorulnak rá. A francia szólás – „fejsze nélkül megy az erdőre” – jelentése pedig: a legfontosabbat felejté el.

2. 1. 3. *Az emberi tevékenység frazeológiai egységekben történő ábrázolására a vizsgált nyelvekből egy-egy közmondást választottunk példaként.*

- a) A fát se(m) vágják ki (le) egyszerre.
- a) Von einem Streiche fällt keine Eiche.
- b) Es fällt kein Baum vom ersten Hieb.
- c) Ein Baum fällt nicht von einem Streich.
- a) L' arbre ne tombe pas du premier coup.

A három német nyelvű változat és a francia közmondás is ugyanazt a valóság-részletet ábrázolja, mint a magyar megfelelőjük. Jelentésük is megegyezik: többszöri kísérlet, próbálkozás szükséges ahhoz, hogy eredményes legyen a munka. A francia közmondás jelentése azonban ennél tágabb körű: a „semmi sem sikerül egyszerre, első próbálkozásra” jelentésen túl „senki sem lehet egyszerre mester”, így rokon értelmű egy másik francia közmondással: *C' est en forgeant qu' on devient forgeron*, azaz – ahogy magyarul is gyakran elhangzik –: *gyakorlat teszi a mestert*.

3. *Szót kell ejtenünk olyan szólásokról, frazeológiai egységekről is, amelyek a vezérszó denotátuma tekintetében eltérnek a magyartól:*

- a) Mi fán terem?
- b) Nagy fába vágja a fejszét
- c) Fút-fát ígér...
- d) Rossz fát tesz a tűzre...
- e) er hat keinen blauen Dunst: keine bleue Idee von etwas: er weiß soviel davon wie eine Katze Siebengestirn...
- f) sich an etwas Großes...an ein großes Werk machen: ein gutes Werk beginnen: sich mit hohen Plänen befaßen: er hat Großes im Sinne: er hat eine harte Nuß knacken...
- g) goldene Berge (Himmel und Erde) versprechen...

h) etwas ausgefressen haben: etwas (Schlechtes) angestellt haben: ein

Hühnchen im Salze haben: wir haben etwas miteinander gefressen...

Hasonlóan tekinthetők a *fából vaskarika* szólás megfelelői, egy kivétellel: *hölzermes Eisen*. A többi egészen más képzettársítás alapján születhetett:

ein Messer ohne Klinge, an welchem der Stiehl fehlt...

ein Messer ohne Heft und Klinge...

ein Messer, an dem der Griff fehlt.

A képtelenséget mindegyik frazeológiai egység érzékletesen fogalmazza meg. A német szólások e tekintetben a mindennapi élethez állnak közelebb.

Az előző példákából is kitűnik, hogy egy-egy jelenség, emberi tulajdonság vagy tevékenység szólásszerű, metaforikus kifejezésére a különböző nyelvek sok esetben más-más valóságresztletet ragadnak meg. Az egyes nyelvi közösségek világlátás-, szemléletbeli különbségére még egy francia példát idézünk:

a) on verra de quel bois je me chauffe

b) nous ne nous chauffons pas du mene bois

Mindkét szólásban azonos valóságelem, ugyanaz a kép szerepel. Az előző jelentése: majd meglátja, ki vagyok én, illetve: *majd megtanítom én kesztyűbe dudálni*. A második változat jelentésének magva, hogy az illető nem vállal közösséget a másik emberrel, magyar szólással kifejezve: *nem árulnak egy gyékényen*.

4. A *fa* szó így szolgál – sok más egyéb mellett – alapvető emberi tulajdonságok, tevékenységek szemléletes nyelvi megformálására. Az azonosságok és eltérések a nyelveket beszélő emberek gondolkodásmódjának tükröképei a denotátum és a nyelvi megformálás természetének megfelelően.

*Én vagyok házad ajtaja,
bölcsőd fája – koporsód fedele.
(Az erdő fohásza)*

Tipológiai sajátosságok tükröződése a hindi nyelv szóalkotásában

MÁTÉ ÉVA

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola)

1. A hindi az indoeurópai nyelvek indoiráni ágán belül az ind ághoz tartozó újind, más néven modern indoárja nyelvek egyike. Az újind nyelvekre is nagyon érvényes az a megállapítás, hogy a ma élő indoeurópai nyelvek, bár „eltérő irányban és mértékben”, többnyire eltávolodtak attól az eredetileg flektáló indoeurópai nyelvtípustól, „amit még elég hűen tükröztek az olyan régi indoeurópai nyelvek, mint a latin, a szanszkrit vagy az ógörög”. Az alapvetően *f l e k t á l ó* típusú hindi nyelv, a többi újind nyelvhez hasonlóan, eklatáns példája a kelet-indoeurópai nyelvek fejlődését meghatározó *a g g l u t i n á l ó* jelleg erősödésének, a különféle típusjegyek sajátos ötvöződésének: számos típusajátosságában az agglutináló, némelyekben viszont az izoláló tendencia érvényesül erőteljesebben.

A hindi nyelv „érdekessége, hogy szerkezetileg és itt-ott a szókinszben is bizonyos hasonlóságot mutat a magyarral” – a posztpozíciós viszonyzó használata; a birtokos + birtok, valamint a jelző + jelzett szó sorrend; az igei prefixáció teljes hiánya, a fejlett igenév-rendszer stb. – tulajdonképpen általánosabb, agglutináló nyelvi jellemzőket takar. Ugyanakkor, az igei prefixáció hiányát kompenzáló participiális szerkezetek domináló szerepe az igeragozásban, illetve az ún. összetett igék képzésében a hindit az *izoláló* típus felé hajló nyugat-indoeurópai nyelvekhez közelíti.

2. A hindi nyelv szóképzésének jelentős hányadát *szanszkrit* eredetű szavak alkotják, a szóalkotási, köztük a szóképzési modellek többsége is a *szanszkrit* nyelvre vezethető vissza. A *szanszkrit* szókinsz a maga lexiko-grammatikai komplexitásában nemcsak *dikrón*, hanem *szinkrón* vonatkozásban is a hindi, illetve a *szanszkrit* bázisú újind nyelvek szerves része, kimeríthetetlen forrása: az ószanszkrit örökség, az egykori jövevényszavak révén meghonosodott szóképző morfémák mellett az új szóalkotási módok (pl. a nemzetközi terminológia *szanszkrit* morfológiai eszközökkel történő visszaadása), a képzőrendszerbeli változások is a *szanszkrit* kölcsönzések talaján születnek.

A *gglutináció*, azaz szóösszetétel útján keletkezett, vagy keletkező félben lévő képzőket szinte minden nyelvben találunk, s bár nem ez a képzőkeletkezés egyetlen módja, kétségtelen, hogy az újind nyelvek mai képzőrendszerének alakulásában ez játssza a legfőbb szerepet. Így például, A. Sz. Barhudov becslése szerint a hindi nyelvben mintegy 150-re tehető a képzővé válás különböző stádiumaiban lévő *szanszkrit* szavak száma, a képzőszerű utótagokon és utótagszerű képzőkön keresztül a már önálló jelentésüket elvesztett képzőkkel bezárólag.

A *kettsősfunkción*, a régi összetett szavakban még összetételi utótagként előforduló, de a mai szóalkotásban már többé-kevésbé grammatikalizálódott képzőszerű elemeket az orosz nyelvészek találóan *kepzszo kna k* nevezzik. A képzővé válás folyamata, bár ritkábban, az összetételi *elötagok* a is érinti. Például, a *szanszkrit* fosztóképzőkön kívül idetartozik az idegen eredetű tagadó előképzők egy része is.

Az új szóképző affixumok keletkezését a hindi nyelvben kétségkívül elősegítette az a tény is, hogy az összetett jövevényszavak tagjai, idegen nyelvi közegben lévén, könnyebben vesztették el konkrét jelentésüket és váltak alkalmassá képzőfunkció betöltésére.

3. A hindi nyelvben különösképpen jól nyomon követhető a *szanszkrit szóalkotási módok* és szóképző elemek *feloldása*, mivel a *szanszkrit* szókinsz képezi az alapját mind az irodalmi, mind a műszaki nyelvnek.

A *szanszkrit* szavak és szókapcsolatok egy része a viszonylagos alaktani motíváltság megőrzése mellett került át a hindi nyelvbe. A képzett és összetett szavakkal együtt átkerült *produtív* szóalkotó elemek elsősorban a különféle idegen nyelvi (angol, arab, iráni) hatások következtében, természetesen az eredeti ind szókinszét is beleértve, az idők folyamán új funkcionális sajátosságokra tettek szert a hindi nyelvben. Ezeket a mai szóalkotásban többnyire már csak az új funkciójukban, illetve jelentésükben produktív grammatikai és lexiko-grammatikai morfémákat (affixumokat, belső flexiót és képzőszókat) a hindi nyelv *szanszkrit elemek* nevezzük.

Az új típusú *szanszkrit* elemek kialakulásában óriási szerepe volt a *tükörforrásoknak*. A *tükörszó*-alkotás, akárcsak a mi nyelvünkben, az idegen (itt

főképpen az angol) elnevezések kiszorításának, valamint az újabb kölcsönzések elkerülésének az egyik leghathatósabb eszköze lett.

Az idegen szóalkotási módok a n a l ó g i á s h a t á s á r a tehát olyan új sajátosságok jelentek meg a szanszkrit szókincsben, amelyeknek az ismerete bizonyára sokat segít a mai hindi nyelv sajátos típusának a megértésében. Rövid ismertetésüket A. Sz. Barhudarov nyomán foglaljuk össze.

A szanszkrit szókincs főbb sajátosságai:

1/ Azoknak az elsősorban t e r m i n ó l ó g i a i használatú szóalkotási módoknak az aránylag magas száma, amelyek még nem terjedtek el a k ö z n y e l v i használatban. A műszaki és társadalompolitikai tükörszók között gyakoriak:

a/ a többszörösen képzett egyszerű és összetett szavak:

pl. *antar-rastr-iyā-ta* / *antar-rastrā-vad-i-ta* / *antar-rastr-iyāta-vad* 'internacionalizmus (nemzetközi/es/ség)', *vidy-ut-karan* / *vidy-ut-i-karan* / *vidy-un-mayā-karan* 'villosítás';

az idézett példákhoz hasonló dublettek, amelyeknek a száma több is lehet: pl. *bhasaśastri* / *bhasaviññani* / *bhasavaiññanik* / *bhasatatvavid* / *bhasatatvavetta* / *bhasaviñña* / *bhasavid* / *bhasavetta* 'nyelvtörténész', 'nyelvész'.

b/ az idézett példákhoz hasonló dublettek, amelyeknek a száma több is lehet: pl. *bhasaśastri* / *bhasaviññani* / *bhasavaiññanik* / *bhasatatvavid* / *bhasatatvavetta* / *bhasaviñña* / *bhasavid* / *bhasavetta* 'nyelvtörténész', 'nyelvész'.

2/ Új képzési típusok, szóösszetételek keletkezése a hindire és az urdura közösen jellemző ún. újind szóalkotás analógiás hatására. Az ú j i n d s z ó a l k o t á s i m o d e l l e k , amelyek részben az idegen (angol vagy iráni) kölcsönszavak, részben az eredeti ind (tadbhava) szavak analógiájára jelentek meg a két nyelvben, nem léteztek sem a szanszkrit, sem az iráni nyelvben. A hindi és urdu újképzések között egyre gyakoribbak:

a/ a szerkezetileg-szemantikailag hasonlóan motivált iráni, hindi és szanszkrit szavak: pl. i. *karkhana* / sz. *karmāśala* 'gyár', i. *salgirah* / sz.-h. *varsāgranthi* 'évforduló, jubileum', h.-i. *punjiśahi* / *sampattitantrā* 'kapitalizmus';

b/ a hibrid (két nyelv elemeiből alkotott) képzések: h.-i. *bikri-khard* 'adásvétel, kereskedelem', h.-sz. *punjipati* / *punjivala* 'kapitalista', ang.-sz. *kamredgan* 'elvtársak', i.-sz. *mazdur-vargā* 'munkásosztály', a.-sz. *faujvadi* 'militarista'.

3/ A kettős funkciójú szóelemek, az ún. képzőszók kialakulása, amelyek az eredeti vagy hagyományos (betű szerint) jelentésükben összetételi utótagként, az új vagy terminológiai (átvitt) jelentésükben pedig képzőformánsként szerepelnek: pl. *satyavadi* 'igazmondó', *mithyavadi* 'hazug (hazugságot mondó)', *arajakvadi* / *arajaktavadi* / 'anarchista', *samajvadi* 'szocialista'. A képzőszók a mai szóalkotásban csaknem kizárólag képzőfunkciót töltenek be.

4/ Az új szavaknak morfológiailag új módon, az ún. a g g l u t i n á l ó típus szerint történő képzése: a képzőt (képzőszót) vagy a szigorú sorrendben egymást követő képzőket (képzőszót és képzőket) közvetlenül az alapszó, azaz a szó szótári alakja veszi fel, tehát nem a tőváltozata mint ez általános volt a szanszkrit szóképzésben. A régi és az új módon képzett származékszók között gyakoriak a dublettek: *vaideśik* / *videśiya* 'külföldi' *videś* 'külföld', *svātantrya* / *svatantrāta* 'függetlenség' *svatantrā* 'független'. Itt említhetjük meg azt is, hogy a képzőhalmazok lehetősége gyakori forrása a képzőbokok születésének: *-tavad* (*-ik-tavad*, *-iyā-tavad*), *-tantravad*, *-sattavad* -

'alizmus: -izmus: -kratizmus: -krácia': *manavtavad* 'humanizmus' *manav* 'ember' *prantiyatavad* 'provincializmus' *prant* 'vidék' *prajasattavad* 'demokratizmus', *prajasatta* 'demokrácia' *praja* 'nép'.

5/ Az összetételek új típusainak, a ragtalan-jeltelen szavak kapcsolatainak a keletkezése. A szabad *ö s s z e t é t e l e k*, vagy a mi terminusunkkal élve, a jelöletlen összetett szavak elsősorban az angol szókapcsolatok tükörfordításaként jelentek meg a hindi nyelv szanszkrit szókincsében: ang. *Peace-conference*: sz. *santi -samellan* 'békekonferencia', ang. *Home policy*: sz. *grhā-niti* 'belpolitika', *prime-minister*: sz. *pradhāmantri* 'miniszterelnök'. A szabad összetételek ma igen produktívak a különféle szervek, szervezetek, mozgalmak elnevezésében: pl. *pragatiśil-lekha andolan* a 'haladó írók mozgalma', *akhil-bharatiya pustak-prakasak sanghā* 'Összindiai Könyvkiadó Társaság'.

Ha végigpillantunk mindazoknak a nyelveknek a listáján, amelyekből és amelyek hatására a hindi nyelv fejlődött és formálódott, ha arra gondolunk, hogy a szanszkritizálódási folyamat főképpen az irodalmi és műszaki nyelvet érintette, természetesnek tartjuk a hindi nyelvnek azt a jellegzetességét is, hogy a szanszkrit szókincs mellett a többi nyelvből átvett kölcsönszavak és szóalkotó elemek is szervesen hozzátartoznak a mai szókészlethez.

A hindi képzőrendszer gazdagságát rendkívül megnöveli a *s z i n o n i m* jövevényképzők magas száma. A *s z a n s z k r i t* (tatsama) elő- és utóképzők részben egymással, részben pedig a sajátosan *h i n d i* (tadhava), valamint az *a r a b* és *p e r z s a* (videsi) eredetű affixumokkal alkotnak szinonimasorokat.

A különféle idegen nyelvi hatások nemcsak *s z i n t e t i k u s* szóalkotási módokkal gazdagították a nyelvet. A hindi igerendszer *a n a l i t i k u s* jellege például a *p e r z s a* hatás következményének tudható be. A szanszkritből „örökölt”, valamint a perzsából és kisebb mértékben az arab nyelvből átvett jövevéyszavak magas száma természetszerűleg a hindi szókészlet *m o t i v á l a t l a n*, illetve *d e m o t i v á l ó d o t t* szavainak a mennyiségét is megnövelte. A hindiben olyannyira megnövekedett e szavak mennyisége, hogy külön jelentőségük lett az analitikus igerendszer keletkezésében.

Az idegen szavaknak *e k e t t ő s*, a nyelvi rendszer egyik területén a motiválatlan, a másik területén pedig a motivált szavak arányát ennyire megnövelő kihatására bizonyára ritkán találni ilyen szélsőséges példát, mint a hindi nyelvben, hisz itt egyfelől az igeképzők feltűnően gyér voltát, másfelől a névszóképzők rendkívüli gazdagságát emelhetjük ki.

Az új grammatikai eszközök és lexikális eleme megjelenése tehát, amely végső soron a szanszkritről alapvetően különböző nyelvtípus kialakulásához vezetett, közvetlenül vagy közvetve, kihat a hindi szóalkotás egészére.

A mellérendelő szóösszetételek szemantikai (tematikus) párhuzamai

PACSAI IMRE

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola)

A mellérendelő szóösszetételek összevető vizsgálatát végezve a magyar és a külföldi nyelvészeti munkákhoz képest, amelyek e szóalkotási mód konfrontatív vizsgálatával foglalkoznak, jóval tágabb nyelvföldrajzi területet sikerült körvonalaznom, ahol ez a szóalkotási mód tipikusnak tekinthető.

A kérdéskört vizsgáló korábbi nyelvészeti munkák csak egy-egy nyelvcsaládot vettek vizsgálat alá, így a későbbi tanulmányok axiómának tekintették ezen művek megállapításait. Így K. E. MAJTYINSZKAJA (Osnovü finno-ygorskogo jazükoznaniya. M. 1974.) a finnugor nyelvek mellérendelő összetételeinek vizsgálata során mereven elzárkózik a párhuzamos török nyelvi elemekkel való összevetéstől. Ez kissé anakronisztikus álláspontnak tekinthető, mivel FOKOS F. DÁVID 1962-ben megjelent uráli és altáji összevető munkája (NyK.LXIV./1.12-55.) világosan rámutat e nyelvcsaládokban meglevő párhuzamokra. E tételes összevető elemzést megelőzte BEKE ÖDÖN „A finnugor szóösszetételhez” című tanulmánya (NyK XLII. 346–356) amelyben, akárcsak FOKOS F. DÁVID, az összefoglaló összetételeket vizsgálja, de lábjegyzetben utal a törökség párhuzamos nyelvi elemeire.

G. H. AHATOV tanulmánya „Ob osnovnüh priznakah parnüh slov” (SFU. 1981. No 2 81–86.) továbblép az elzárkózó, csak a megvont határokon belül tevékenykedő koncepciónál, s a finnugor összetételeket összeveti a törökség párhuzamos mellérendelő struktúráival.

G. H. AHATOV munkáját tekintem e tanulmányom kiindulópontjának, mivel az általa kialakított tematikus csoportokat veszem alapul, amelyek arra irányítják a figyelmet, hogy a mellérendelő összetételek a nyelvi fogalomalkotás igen ősi módozatát képviselik, mivel az alapszókinsz magvát foglalják magukba, s a társadalmi fejlődés egy adott szintjén szükséges fogalmak jelölésére szolgálnak.

Összevető kutatómunkám eredményeképp azt állapíthattam meg, hogy a vizsgálatba bevont többi eurázsiai nyelvcsaládban, így a sino-tibetiből kiválasztott kínaiban, az indiai nyelvekhez tartozó hindiben valamint a keleti szlávhoz tartozó orosz nyelvben ugyancsak használatos mellérendelő szóösszetételek között megtaláljuk G. H. AHATOV tematikus csoportjaiba sorolható szavakat. E megállapítást bizonyítja a következő rövid áttekintés.

a. A tér és idő kifejezése: finnugor: m.: *jobbra-balra, itt-ott, télen-nyáron* *egész évben
Vog.: *ti-tu*, 'ide-oda', oszjtj.: *tal-lun* 'tél + nyár>év'

Altaji: ujj.: *anda-munda* 'itt-ott', *ete-bügün* 'holnap + ma>hamarosan'; orosz: *myga-coga* 'ide-oda', hindi: *din-rat* 'nappal + éjjel>mindig' *idhar – udhar* 'itt-ott>mindenütt'

Kínai: *zuo-yòu* 'bal + jobb, ide-oda'; *nèi-wài* 'bent + kint>mindenütt'

ri-ye 'nappal + éjszaka>mindig'; *chun-qiü* 'tavasz + ősz>évek'

b. Természeti jelenségek, képződmények: f.u.:m.: *égre-földre* (*esküszik*), *eget-földet* (*ígér*)>*világ* jelentéssel, finn: *maa-ilma* 'föld + ég>világ', vog.: *ma-vit* 'föld + víz>

haza', *altaji*: bask.: *yer-kök* 'föld+ég>világ', ujj.: *yer-su* 'föld+víz>szülőföld'; orosz: *мхаму-болотаму* 'mohán+mocsáron (át)>járatlan úton'; hindi: *adhi-pani* 'szél+eső>zápor', *djal-thal* 'víz+föld>mocsár', kínai: *tiān-dí* 'ég+föld>világ', *shān-bé* 'hegy+folyó>haza'

c. Az *emberi test*: f.u.:m.: *szemfüles, kézzel-lábbal, testvér* Vog.: *nol-tus*, 'orr+száj>arc', osztj.: *josa-kusa*, 'kézzel-lábbal' zürj.: *kia-koka* kézzel, lábbal bíró ember>ép, egészséges ember; m.: *épkézláb* (ember, gondolat); alt.: ujj.: *aγüz-burun*, száj+orr>arc, oszm.: *göz-kulak bolmak* szem-fül lenni, hindi: *bath-pao* 'kézláb>végtag', *khun-mans* 'vér+test>közele rokon', kínai: *xue-rou* 'vér+hús>test', *mei-mu* 'szemöldök+szem>arc', orosz: *pyku-ногу* 'kéz+láb>végtagok',

d. *Rokonságnevek* f.u.:m.: *apja-anyja, íja-fija*, osztj.: *jiv-angi* 'apa+anya>szülők', *altaji*: ujj.: *ata-aka* 'apa+anya>szülők', *ata-bova* 'apa+nagypapa>ősök'; kínai: *fu-mu* 'apa+anya>szülők', *xiong-di* 'báty+öcs>fivérek', *fu-nü* 'férjezett nő+lány>nők'; orosz: *отец-мать* szülők, *внуки-правнуки* utódok

e. *Ételkezés* f.u.:m.: *étel-ital, eszik-iszik*, vog.: *tena-aina* 'eszik-iszik, táplálkozik', alt.: ujj.: *as-su* 'étel+víz>élelem', *dem-tuz* 'kenyér+só>vendéglátás', hindi: *dana-pani* 'étel+ital>élelem', kínai: *chi-he* 'eszik+iszik>táplálkozik', *chi-her* 'étel+ital>élelem', orosz: *numb-ecmь* eszik-iszik, *хлеб-соль* 'kenyér+só>vendéglátás'

f. *Tárgyak, eszközök nevei*: f.u.:m.: *ásó-kapa, kapa-kasza kerülő* 'a munkaeszközöket kerülő, dolgozni nem szerető ember'; osztj.: *nir-küs* 'lábbeli+szőrme>ruházat'; alt.: tatár: *senek-tirma* 'villa+gereblye>mezőgazdasági szerszám', baskir: *biski-balta* 'fűrész+fejsze>szerszámok'; hindi: *gadka-pari* 'bot+pajzs>vívás'; kínai: *dao-cha* 'kés+villa>evőeszköz', *bi-mó* 'ecset+tus>íróeszköz'; orosz: *чашки-ложки* 'csészék+kanalak>edény', *злато-серебро* 'arany+ezüst>kincs (népköltészet)'

AHATOV sokoldalú vizsgálatot végez ugyan, de nem emeli ki talán eléggé az elemzett mellérendelő összetételek funkcióját, ahogy ezt A. L. SZEMENASZ a távolkeleti nyelvek mellérendelő szemantikai összetételeinek vizsgálata során megteszi. SZEMENASZ mint az emberi gondolkodás és a nyelv fejlődésének sajátos szakaszán kialakult struktúrákat vizsgálja a mellérendelő összetételeket és rámutat a genetikus, magasabb absztrakciós fokot jelentő fogalmak kialakításában játszott szerepükre.

E folyamatot figyelhettem meg az összevető vizsgálatom során, amikor az emberi test elemeit jelölő szavakból álló szóösszetételek a tényleges fiziológiai fogalmakon kívül, mint a kínai: *mei* 'szemöldök' + *mú* 'szem' *méimú* 'arc', *shou* kéz + *jiao* 'láb' *shoujiao* 'végtagok'; hindi: *bath-pao* 'kéz+láb>végtagok'; orosz: *pyku-ногу* 'kéz+láb>végtagok'; zürjén: *nir-vom* 'orr+száj>arc'; ujjur: *ayak-kol* 'láb+kéz>végtagok', *aγüz-burun* 'száj+orr>arc' elvontabb fogalmak jelölésére is szolgálhatnak.

A rokonsági kapcsolatok jelölését figyelhetjük meg a kínai *gú-xue* 'csont+vér>gyermekai' a *gú-rou* 'csont+hús>vérrokonság' összetételek esetében, amelyek a hindi *khun-mans* 'vér+hús>közele rokon' illetve a magyar *testvér* szóban találnak párhuzamra.

Az érzékszervek funkcióját jelölő fogalom létrejöttét szolgálja a kínai: *er-mu* 'fül-szem, figyelem', amely a törökség nyelveiben is szerepet kap az ujjur: *köz-kulak bolmak* 'szem-fül, lenni, figyelni', illetve az oszmán török *göz-kulak olmak* 'szem-fül lenni, figyelni' összetételekben. A magyar *szemfüles* összetételünk korábbi formája a *szem fül pogányok* szintén párhuzamot képvisel. A fogalom nominális jelölése mellett megtaláljuk a verbális jellegű összetételt a kínaiban: *jian-wen* 'lát+hall>informáltság', a hindiben: *dekhma-sunna* 'lát+hall>információt szerez' jelentéssel.

Az emberi test fizikai állapota és a végzett tevékenység nehézsége jut kifejezésre a kínai: *xue-han* 'vér+verejték>fáradtságos munka', hindi: *khun-pasina*, 'vér+verejték>nehéz munka', a mordvin (moksa): *versa-lifsa*: 'vérrel, izzadsággal>sokat fáradozva' összetételekben, amelyet a magyar a '*véres verejtékekkel*' szókapcsolattal jelöl.

Kutatásom eredményét elsősorban az eddig elszigetelten, részben meglevő nyelvészeti tények összekapcsolásában látom. A nyelvtudomány egyes ágazataiban ismert, de szélesebb körben össze nem vetett jelenségek, törvényszerűségek párhuzamba állítása mozaikdarabkákká beillesztésével egyre pontosabb képet rajzol a vizsgált nyelvészeti kérdésről.

Célom egyelőre leíró jellegű tényfeltáró munka, mivel hazai nyelvészeti kutatásunk, sőt a nemzetközi szakirodalom sem elemezte teljességében a vizsgált szóalkotási módot.

A szójelentés kontrasztív (orosz–magyar) vizsgálata konceptuális szemantikai keretben

BIBOK KÁROLY

(József Attila Tudományegyetem)

1.1. A szemasziológiai elemzések számára sokat ígérő elképzelésnek mutatkozik az M. Bierwisch által felvázolt konceptuális szemantika (Semantische und konzeptuelle Repräsentation lexikalischer Einheiten. In: R. Růžicka–W. Motsch (Hrsg.), Untersuchungen zur Semantik. *Studia Grammatica* XXII. Berlin: Akademie-Verlag, 1983, 61–99). A konceptuális szemantika e változata megkülönbözteti a jelentésábrázolásban a logikai és a szó szerinti síkot. Bár az említett reprezentációs szintek különválasztása egyáltalán nem problémamentes, ennek megkísérlésével lehetőség nyílik a szójelentések struktúrájának pontosabb feltárására, valamint a nyelvenkénti eltérések egzaktabb vizsgálatára. Nézzük mindezt példákon szemléltetve!

- (1) a. On ušel iz školy v 1975 g.
b. 1975-ben ment el az iskolából.
- (2) a. On ušel iz školy okolo 10 č. utra.
b. Kb. délelőtt 10 órakor ment el az iskolából.
- (3) a. Vsja škola poechala na ekskursiju.
b. Az egész iskola elutazott kirándulni.
- (4) a. Segodnja škola utomila Mariju.
b. Az iskola ma elfárasztotta Máriát.
- (5) a. Škola ne mozet byt' isključena iz istorii civilizacii.
b. Az iskola nem törölhető ki a civilizáció történetéből.

A *škola/iskola* az (1)–(5)-ben rendre a következőképpen interpretálható: intézmény, fizikai tárgy (épület), emberek halmaza (akik ott dolgoznak), tevékenységtípus (azaz bizonyos folyamatok, amelyek a tanítással/tanulással kapcsolatosak), intézménytípus (princípium). A különböző értelmezési lehetőségek mögött, mivel azok összefüggnek egymással, a (nyelvi) szemantika szintjén feltételezhetően egy közös jelentésmag, azaz a logikainak nevezett és szemantikai komponensekkel kifejezett jelentés húzódik meg:

- (6) a. CÉL (x, w)
 b. w = TANÍTÁSI/TANULÁSI FOLYAMATOK

A fentebbi variánsok, az ún. szó szerinti jelentések a jelentésábrázolás konceptuális síkján jelennek meg. A magbeli x változó fogalmi egységekkel ('intézmény', 'épület', 'emberek halmaza', 'folyamat', 'intézménytípus') helyettesítődik a mindennapi ismereteink alapján, amelyek a neutrális kontextusok által aktivizálódnak. Tehát a szó szerinti jelentéseket a logikai jelentés és a hétköznapi ismeretek felhasználásával kapjuk meg. Más szóval, az előbbieket a konceptuális elmozdulás eredményeként, vagyis a közös mag több, egymástól különböző fogalmi mezőkben való interpretációiként jönnek létre.

Mint látható, a *škola/iskola* (1)–(5)-ben megjelenő jelentései nem a hagyományos lexikográfiai megoldásnak megfelelően kerülnek kapcsolatba egymással, hanem úgy, hogy azokat mind a (6)-beli absztrakt alapjelentésből származtatjuk. Ugyanis mivel ezeket a szavakat egyik esetben sem értjük jobban „szó szerint”, mint a másokban, a szó szerinti jelentések egyenrangúak, mindannyian másodlagosak a logikai jelentéssel szemben.

1.2. A *škola* lexémán kívül egy egész sor szó rendelkezik szó szerinti jelentések hasonló csoportjával. Tekintsük a (7)-ben felsorolt szavakat!

- (7) universitet, teatr, opera, parlament, akademija, muzej, bol'nica, univermag, fabrika, ministerstvo, pravitel'stvo, cerkov', radio, televidenie

Persze, nem akarom azt állítani, hogy interpretációit tekintve mindegyik teljesen megegyezne a *škola*-val. Egyfelől újabb variánsokkal is számolnunk kell (pl. *opera*), másfelől pedig bizonyos szavak nem rendelkeznek bizonyos szó szerinti jelentéssel: pl. a *pravitel'stvo* nem interpretálható mint épület. A fenti példákban a *škola*-tól eltérő jelentésvariánsai arra a – kontrasztív szempontból is – lényeges megállapításra vezetnek, hogy azokat nemcsak a konceptuális rendszer elvei motiválhatják, hanem tisztán nyelvi tényezők (a grammatika lexikai rendszere) szintén befolyást gyakorolhatnak rájuk. Vegyük újból a *pravitel'stvo* lexémát! Tételizzük fel, hogy a megfelelő konceptuális szabály kizárja az 'intézmény' és az 'épület' jelentés párhuzamos lexikalizálódását. Ezért ha rögzítjük a logikai jelentésben a *pravitel'stvo* számára releváns 'intézmény' jelentést, ez kifejezi, hogy a *pravitel'stvo* lexikailag specifikusabb, kevésbé variábilis, mint a *škola*. Meg kell azonban jegyezni, hogy a fogalmi reprezentáció elvei egyáltalán nem triviálisak. Ugyanis az előbbi feltevés semmiképpen sem zár ki minden más interpretációs lehetőséget.

Az eddigiekből is jól érzékelhető, hogy a (7)-ben szereplő szósor által felvetett kérdések következtetéses lexikográfiai kezelése – akár csak a poliszémia hagyományos fogalmát felhasználva – nem egyszerű feladat. Ezt támasztja alá a szótárak csupán néhány idevágó szócikkének a fentebb megnevezett jelentések szempontjából való áttekintése. Például: a *škola* címszónál nincs feltüntetve a folyamatra és az emberek csoportjára utaló jelentés; az *universitet* csak az 'intézmény' ('zavedenie') jelentéssel rendelkezik, míg a *škola* esetében mind az 'intézmény', mind az 'épület' jelentés szerepel, jóllehet ugyanazon arab szám alatt (l. Slovar' russkogo jazyka, I–IV. M.: Russkij jazyk, 1981–1984, jav. és bőv. kiad. – a továbbiakban „Slovar”). Még egy megjegyzés a hagyományos lexikográfiai leírásra vonatkozóan: Mivel a szótárak nem adják meg szisztematikusan az összes jelentésvariációt, a hiányról minden esetben külön kell eldönteni, hogy az tényleges hiány-e vagy szótárírói „mulasztás”.

2.1. Térjünk át a (7)-ben megadott szavak egybevető (orosz–magyar) vizsgálatára, a két nyelv közötti lexikai különbségekre összpontosítva figyelmünket! Ebben a vonatkozásban érdemes a *cerkov'* és a *televidenie*, valamint magyar ekvivalenseiket szemügyre venni. A (8) és a (9) (10)-ként, ill. (11)-ként fordítható magyarra.

- (8) On ušel iz cerkvi v načale 50-h godov.
- (9) On ušel iz cerkvi rovno v 10 č. utra.
- (10) Az 50-es évek elején hagyta ott az egyházat.
- (11) Pontosán délelőtt 10 órakor ment el a templomból.

Mint látható, a *cerkov'* szó 'intézmény' ('organizacija') és 'épület' jelentése a mai magyar nyelvben különbözőképpen lexikalizálódik: *egyház*, ill. *templom*. (Az ÉrtSz. és az ÉKsz. az *egyház*-nál „régies” és „szépirodalmi stílusban” stílusminősítéssel feltünteteti az 'épület' jelentést is.) A kétféle lexikalizáció ugyanakkor lehetőséget nyújt arra, hogy az 'emberek halmaza' jelentés különállóan, két lexémához tartozóan, vagyis egyszer az 'intézmény' (vö. az ÉrtSz. és az ÉKsz. *egyház* címszavának 1. és 2., ill. 1. jelentését), máskor az 'épület' jelentés társaságában – és ezáltal különböző nagyságú halmazokra vonatkozóan – jelenjen meg. Vö.:

- (12) A magyarországi katolikus egyház lelkesen készült a Szentatya látogatására.
- (13) Az egész templom áhítattal énekelt.

A (14) és a (15) pedig azt mutatják meg, hogy egy szó (a *cerkov'*) szemantikai struktúrájában is – mind az 'intézmény', mind az 'épület' variánsokkal együtt – előfordulhat ez a jelentés, amely egyébként nincs feltüntetve a *Slovar'*-ban.

- (14) Vengerskaja katoličeskaja cerkov' s entuziazmom gotovilas' k poseščeniju Svjatejšego otca.
- (15) Vsja cerkov' pela blagogovejno.

A 'tevékenység' jelentésre a (16)-ban és a (17)-ben találunk példát.

- (16) Cerkov' zanimaet vsë ego vremja.
- (17) Az egyház tölti ki minden idejét.

Míg a (16)-beli *cerkov'* *templom*-ként is fordítható, és ezért az utóbbi is vonatkozhat különféle tevékenységre, a *templom* nem mindig adható vissza a *cerkov'* szóval, azaz a *cerkov'* kisebb kombinációs képességgel rendelkezik. Jegyezzük még meg: a bizalmas nyelvhasználatban *templom után* = *istentisztelet után* (vö. ÉrtSz. 1. d. jelentés-árnyalat, ÉKsz.), de *posle cerkvi*.

Ami az 'intézménytípus' (a 'princípium') jelentést illeti, elég arra utalni, hogy a *cerkov'*-hoz és az *egyház*-hoz természetes módon hozzátartozik ez a jelentés, ugyanakkor a *templom* esetében, természetesen, nem jöhet szóba.

2.2. Ezek után térjünk át a *televidenie* szóra és magyar ekvivalensére. Tekintsük a következő példákat!

- (18) On rabotaet na televidenii.
- (19) Televidenie nahoditsja na ploščadi Sabadšag.
- (20) Na otkrytii vystavki budet prisutstvovat' i televidenie.
- (21) Televidenie razdražaaet reportëra.
- (22) Televidenie stalo odnim iz važnejšich kanalov peredači informacii.

A *škola*-nál felmerült szó szerinti jelentések közül – mint azt a Slovar'-ral szemben, ahol pusztán a (22)-nek megfelelő definíció található, a (18)–(22) mutatja – mind egyik elképzelhető a megfelelő kontextusban. De a *televidenie* még egy újabb kontextusban is előfordul, ahol 'műsor' értelmezést kap.

(23) Včera večerom moj drug vystupil po televideniju.

A magyar *televízió*, amelynek szemantikai struktúráját a magyar nyelv értelmező szótárai teljesebben tükrözik, a fentiekén kívül 'készülék' ('fizikai tárgy') jelentésben szintén használható. Az oroszban ez a jelentés – a *radio*-tól eltérően – önálló szóként lexikalizálódott: *televizor*, és ennek a beszélt nyelvben kifejlődött a 'műsor' jelentése is. Vö.: a (23)-ban a *televidenie* felcserélhető a *televizor*-ral.

Kontrasztív szempontból összefoglalva az elmondottakat, megállapíthatjuk: Két nyelv szavainak a jelentésstruktúrák közti részleges megfelelésből adódó különbségein kívül abból is származhatnak eltérések, ha egy orosz szó jelentései a magyarban két szó formájában (*cerkov'* – *egyház/templom*) lexikalizálódnak, vagy ha – ehhez képest – a lexikalizálódott elemek számaránya fordított (*televidenie/televizor* – *televízió*).

3. A Bierwisch-féle konceptuális szemantikának a kontrasztív nyelvészetben történő felhasználásával nagyban hozzájárulhatunk az idegennyelv-oktatás, a kétnyelvű szótárkészítés, a fordítói munka tényleges, bár ezek interdiszciplinaritása miatt csak részbeni alkalmazott nyelvészeti tevékenységgé tételéhez.

Az aspektualitás funkcionális-szemantikai kategóriájának felhasználása a szemlélet (az aspektus) jelentése kifejezésére az orosz és a német nyelvben

DRAHOS JÓZSEF

(Kossuth Lajos Tudományegyetem)

Az aspektológia a nyelv nyelvtani felépítéséről, annak szemantikájáról szóló tudományág, amely az ige szemlélet (nemzetközi terminológiában „az aspektus”) kategóriáját és tágabb értelemben az aspektualitás egész szféráját tanulmányozza, amely az ige szemléleten kívül magában foglalja az azzal határos jelenségeket funkcionális-szemantikai vonatkozásban, így pl. a terminativitást/az aterminativitást (határoltság/határolatlanság, határpontosság/határpontnélküliség *predel'nost'/nepredel'nost'* az Akcionartokat (cselekvésmód, akcióminőség *posoby dejstvija*), az aspektualitást (Aspektualitát, Akcionalitát, aspektual'nost' a limitativitást (*limitativnost'* temporalitást (*temporal'nost'*, Temporalitát és a taxist. (Vö. A. V. Bondarko, Ju. S. Maslov, M. A. Seljakin, *Teorija funkcional'noj grammatiki. Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaja lokalizovannost'. Taxis. Leningrád, 1987.*; B. M. Balin, *sravnitel'naja aspektologija russkogo i nemeckogo jazykov. Kalinin, 1979. I. 86.*; M. Ja. Glovinskaja, *Semanticeskie tipy vidovyx protivopostavlenij russkogo glagola. Moszkva, 1982. 155.*; I. P. Ivanova, *Vid i vremja v anglijskom jazyke. Leningrád, 1961. 200.*; A. V. Isacenko, *Grammaticeskij stroj russkogo jazyka v sopostovlenii s slovackim. Bratislava, 1960. c. II. 500-577.*; S. G. Andersson, *Aktionalität im Deutschen. Eine Untersuchung unter Vergleich mit dem russischen Aspektsystems. Appala, 1978. 176.*

„Az ige szemlélet (aspektus) az egyes nyelvekben” című cikkemben (Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Nyiregyháza, 1991. 211-214.) kifejtettem, hogy az ige szemléletet (vid) három jelentésben használják:

1. legszűkebb jelentésben a szláv nyelvek befejezett és folyamatos szemléletének jelölésére;

2. kibővített jelentésben az általános nyelvészet szintjén különböző nyelvekben, így az ógörögben, a latinban, az angol nyelvben, a román nyelvekben lévő különböző idők szembenállásának kifejezésére, ugyanis az igeidők oppozíciói bizonyos szemléletei jelentéseket is tükröznek;

3. a legágabb szétfolyó jelentésben bármely nyelv összes általában az igeiben lévő olyan jelentések kifejezésére, amelyek kapcsolatosak a cselekvések időben való lefolyásának és elosztásának jellegével.

E harmadik jelentéssel kapcsolatban dolgozták ki az aspektualitás funkcionális szemantikai kategóriáját, amelynek segítségével lehetővé válik a nem szláv nyelvekben lévő aspektualitások feltárása, illetőleg a szláv nyelvek aspektualitási jelentéseinek kifejezése a nem szláv nyelvben is.

Az orosz ige szemlélet mint grammatikai kategória létezik sok nyelvben, de nem minden nyelvben. Az ige szemléleti jelentések így vagy úgy kifejezhetők, elképzelhetők minden nyelvben. Egy sor nyelvben azonban, pl. a német nyelvben aspektualitás van aspektus nélkül, vagy ahogyan mondják Aktionalität.

Az orosz nyelvben az aspektualitást is figyelembe véve először A. M. Peskovskij határozza meg az ige szemléletet: „Az ige szemlélet rámutat arra, hogyan folyik le és hogyan osztódik el időben az igével jelölt cselekvés (jelenség, esemény, szituáció, állapot). (Vö. A. M. Peskovskij, Russkij sintaxis v naucnom osvescenii. Moszkva, 1958. 105.) A. M. Peskovskij nem a külső időt hozta kapcsolatba a szemlélettel, hanem a cselekvés belső időbeli struktúráját. Meghatározását nemcsak a szemléletre, hanem az akcióminőségre (cselekvésmódra) tehát az aspektualitásra is vonatkoztatta, mivel az a cselekvés időbeli lefolyásával foglalkozik.

Leggyakrabban az orosz ige szemlélet variánsjelentését úgy magyarázzák, mint a cselekvés viszonyát a belső határhoz, mint az egésznek nem egésznek az ige szemantikájában való megjelenését, sőt a szemléletet az aspektualitás funkcionális szemantikai kategória komponensének tekintik. Bár az utóbbi években ezt az elméletet éles támadás érte, de az orosz vezető aspektológusok: Ju. S. Maslov, A. V. Bondarko, M. A. Seljakin kivédtek ezt a támadást.

Az aspektualitás funkcionális szemantikai kategóriája mezejét A. V. Bondarko dolgozta ki. Különböző szintű nyelvi egységekből áll és az összes nyelvet jellemzi. Ezért univerzális kategóriának tartják. E kategória tartalma a cselekvés lefolyásának jellegét fejezi ki. Ezen tartalom kifejezésére minden nyelv lexikai, szóképző grammatikai eszközökkel rendelkezik, amelynek fajsúlya a tartalom kifejezésében nem esik egybe.

Az orosz nyelvben az aspektualitás funkcionális szemantikai kategóriája három kategóriából áll: 1./ vid (szemlélet), mint morfológiai mag; 2./ predel'nost'/nepredel'nost' (terminativitás/aterminativitás) mint lexikai grammatikai kategória; 3./ sposoby dejstvija (Aktionsarten) mint az ige lexikai grammatikai osztályai. Ezen kívül a cselekvés lefolyása jellegének kifejezésére felhasználják még a lexikai indikátorokat, szintaktikai konstrukciókat, stb. (Vö. A. V. Bondarkov, Vid ivremja russkogo glagola. Moszkva, 1971. 230-235.).

A bondarkoi aspektualitás funkcionális szemantikai kategóriájának elmélete gyorsan fejlődött az utóbbi tíz évben a volt Szovjetunióban és annak határain túl is. Ez érthető, mivel ezzel meghatározhatják, leírhatják, az egyes nyelvekben az aspektus meglétét, tartalmát, kifejezési eszközeit, annak hiányát, vagy átadásának különböző lehetőségeit.

Az aspektualitás kategóriájának kutatása az egyik legfontosabb probléma lett a német grammatikában, mivel az aspektualitás magja az aspektus (igeszemplélet) hiányzik a német nyelvből. A kutatás fő módszere az összehasonlítás mint a két nyelvű leírás elidegeníthetetlen része.

A kutatások megerősítették azt, hogy a német nyelvben az aspektualitás univerzális funkcionális szemantikai kategória, amelynek a legfontosabb összetevői:

1. Grenzbezogenheit/Nichtgrenzbezogenheit (predel'nost'/nepredel'nost', terminativitás/aterminativitás, határoltság/határolatlanság) mint lexikai-grammatikai kategória, amely az aspektualitás centruma a német nyelvben;

2. Erreichung der Grenze/Nichterreichung der Grenze (a határ elérése és el nemérése) ez mint fogalmi kategória, amely egyesíti a cselekvés elért és el nem ért határainak kifejezési eszközeit és ezeket az eszközöket az orosz szemlélet átadása megfelelő-jének lehet tekinteni. Ez a kategória azonban nem egyenlő az orosz dostignutost'/nedostignutost' kategóriájával, amely grammatikai, nem fogalmi kategória. A német nyelvben a cselekvés el nem ért határát alkotják: Prozessualität (processualitás, tartósság), Nichtvollendung (folyamatosság) Nichtresultativität (nem rezultativitás) stb. A cselekvés elért határára utalnak: Nichtprozessualität (nem tartósság), Vollendung (befejezettség), Resultativität (rezultativitás) stb.;

3. A német nyelvben az aspektualitás harmadik kategóriája az Aktionsarten (akcióminőségek) amelyeken az igék lexikai vagy az igei lexémák csoportjait értik.

A német nyelvben a cselekvés lefolyásának különböző árnyalatait az aspektualitás kifejezése eszközei rendszerével, az igék szemantikájával és idejük alakjaival kölcsönhatásban a lexikai indikátorokkal és a kontextus más elemeivel (temporalitás) a relatív időik segítségével processzualis és terminatív konstrukciókkal. Újításként jelent meg az aspektualitás kifejezési eszközeinek összehasonlítása során az egyes nyelvekben (német, angol, francia, stb.) az orosz igeszemplélet részjelentéseire való támaszkodás is, ami pontosabbá teszi a szemlélet visszaadását. (Vö. A. N. Kul'bakin, Sredstvo vyrazenija aspektual'nosti v sovremennom nemeckom jazyke v sopostavlenii s russkim. Moszkva, 1971. 1-27.

S. G. Andersson svéd nyelvész munkájában megkülönböztet határpontos és nem határpontos igéket (grenzbezogene und nicht grenzbezogene Verben). Megállapítja, hogy nincs egységes jelölés a határos és határtalan jelentésekre vonatkozóan. Új terminológiát vezet be a cselekvés határoltsága és határolatlansága megjelölésére. Grenzbezogenheit/Nichtgrenzbezogenheit, amely a bondarkoi predel'nost' l. azaz az igező tulajdonságát fejezi ki. A határoltság és határolatlanság tekintetében S. G. Andersson 4 Grenzbezogenheitot különböztet meg: lexematische, rektionelle 1., rektionelle 2., predikativ-verbundene Grenzbezogenheit és ezen belül 3 féle határolt ige: lexematische grenzbezogene, neutrale grenzbezogene Verben.

L. P. Zeleneckij szerint az aspektualitás mezője másképpen alakul, mint az oroszé. Itt nem a grammatikai jelentés (vid) hanem a lexikai szintaktikai jellegű jelentés van a központban. (Vö.:P. Zelenskij, Sravnitel'naja tipologija nemeckogo i russkogo jazykov. Moszkva, 1983. 20.)

Csuvasia helyneveinek morfológiai és szintaktikai szempontú feldolgozása

CZEGLÉDI KATALIN

(Vitéz János Tanítóképző Főiskola)

A földrajzi nevek egy része megfejthetetlennek tűnik, más részét különbözőképpen magyarázzák, s csak egy kis százaléka, elsősorban az újabb keletkezésűek megfejtése fogadható el. Igen gyakran több megoldás lehetséges a helynevek etimológiájának elkészítésékor, ezért a legelfogadhatóbb magyarázat megtalálásához szükség van többféle módon, több oldalról megközelített részletes vizsgálatra.

A magyar őstörténet, a Volga vidékén élt és élő népek eredetének, történetének, kulturájának, nyelvének kutatása szempontjából éppen a korábbi keletkezésű, a nehezen megfejthető földrajzi nevek az értékesebb, sokatmondó adatok. Jelen dolgozat egy láncszeme annak a munkának, amely rendszerében kívánja feldolgozni Csuvasia – később a Volga vidék – földrajzinév anyagát.

Csuvasia földrajzi neveinek a megoszlását a nyelvi használat és a közszoói elemek eredete szempontjából a következőképpen csoportosítottuk: (A zárójelben megadott számok az előfordulás számát jelzik).

1. Orosz használatú földrajzi nevek. (2.800)
 - 1.1 Csak orosz használatú. (403)
 - 1.1.1. Orosz eredetű szavakból keletkezett. (157)
 - 1.1.1.1. Személynév szolgál a földrajzinév alapjául. (26)
 - 1.1.1.2. Fanév. (29)
 - 1.1.1.3. Víz, árok, forrás neve. (15)
 - 1.1.1.4. Föld, település, építmény. (20)
 - 1.1.1.5. Szovjet korszakra utaló szó. (37)
 - 1.1.1.6. Vallási kifejezés. (4)
 - 1.1.1.7. Égtájak megnevezése. (5)
 - 1.1.1.8. Egyéb. (31)
 - 1.1.2. Nem orosz eredetű szavakból keletkezett. (178)
 - 1.1.3. Orosz és nem orosz eredetű szavakból. (68)
 - 1.2. Orosz és csuvas használatú földrajzi nevek. (2.397)
 - 1.2.1. Orosz eredetű szavakból keletkezett. (139)
 - 1.2.1.1. Átvétel útján.
 - 1.2.1.2. Fordítással.
 - 1.2.1.3. Különböző megnevezések segítségével.
 - 1.2.2. Nem orosz eredetű. (1819).
 - 1.2.3. Orosz és nem orosz eredetű szavakból keletkeztek, vegyes. (439)
2. Csuvas használatú.
 - 2.1. Csak csuvas.
 - 2.2. Csuvas és orosz használatú.

1.1.1.1. Az orosz személynévi eredetű orosz használatú földrajzinév szerkezete szerint lehet: egytagú (20) pl.: o. *Sztepanovka* (vö. o. *Sztepan*: személynév + o. *-ovka*:

képző); kéttagú, ahol az alaptag a személynév (6) pl.: o. *Vtoraja Alekszandrovka* „Második Alekszandr (falu)” (vö. o. *vtoraja* „második” + o. *Alekszandr* + o. *-ovka*: orosz képző).

1.1.1.2. Fanevekből keletkezett egytagú (25) pl.: o. *Dubovka* „Tölgy(falva)” (vö. o. *dub* „tölgy” + o. *-ovka*: orosz képző); kéttagú (4) pl.: o. *Malaja Szosznovka* „Kis fenyő(falva)” (vö. o. *malaja* „kicsi. kis” + o. *szoszna* „fenyő” + o. *-ovka*: orosz képző). Az alaptagot a fanév alkotja, míg az o. *Berezovyy Majdan* „Nyírfás Majdan” helynévben a kiegészítő tag, a jelző alapjául szolgál a fanév (vö. o. *berjoza* „nyírfa” + o. *-ov(yj)*).

1.1.1.3. Víz, árok, forrás nevéből keletkezett egytagú (7) pl. o. *Recsnoj* „Folyó, folyami” (vö. o. *recs-* „folyni” + o. *-n(oj)*: kéttagú (8) pl. o. *Volcsij Ovrág* „Farkas árok, szakadék” (vö. o. *volk* „farkas” + o. *-ij* + o. *ovrag* „árok, szakadék”).

1.1.1.4. Föld, település, építmények neveiből egytagú pl. o. *Lugovaja* „Mezőfalva” (vö. o. *lug* „mező” + o. *-ov(a)a*); o. *Nagornyy* „Hegyen lévő” (vö. o. *gora* „hegy” + o. *na-*: előképző + o. *n(yj)*; kéttagú pl. o. *Prigorodnyje Vyszelski* „Külvárosi települések” (vö. o. *pri-*: „-nál, nél” előképző + o. *gorod* „város” + o. *-n(yje)* + o. *vyszelski* „települések”), o. *Krasznaja Gorka* „Vörös domb” (vö. o. *krasznaja* „vörös” + o. *gorka* „kis hegy, domb”), o. *Konnyj zavod* „Ló üzem” (vö. o. *konnyj* „ló-, lovas” + o. *zavod* „üzem”).

1.1.1.5. Szovjet korszakra utaló szavakból keletkezett egytagú (29) pl.: o. *Proletarij* „Proletar”; o. *Pobeditelj* „Győztes”; o. *Jedinsztvo* „Egység”; kéttagú (8) pl.: o. *Krasznij Oktjabrj* „vörös Október” (vö. o. *krasznij* „vörös” + o. *oktjabrj* „október”); o. *Proletarszkaja Szloboda* „Proletár külváros” (vö. o. *proletar* „proletar” + o. *-szk(a)a* + o. *szloboda* „nagy falu, külváros”).

1.1.1.6. Vallásra utaló szavakból egytagú földrajzinév pl. o. *Troickij* „Szent-háromsági” (vö. o. *Troica* „Szentháromság” + o. *-k(ij)*); o. *Pokrovszkoje* „Mária oltalma” (vö. o. *pokrov* „Mária Oltalma” + o. *-szk(oje)*).

1.1.1.7. Égtájak nevéből egytagú pl.: o. *Juzsnyj* „Déli”; o. *Szevernnyj* „Északi” o. *Vosztok* „Kelet”. Érdekes megjegyezni, hogy az o. *zapad* „nyugat” jelentésű szó semmilyen formában nem szerepel az anyagban.

1.1.1.8. Egyéb jelentésű szavakból keletkezett egytagú földrajzi nevek pl.: o. *Autobusz* „Autóbusz”.

Az 1.2.1. pontba tartozó anyag vizsgálata alapján a következőket állapítottuk meg: A 1.2.1.1.-1.2.1.9. pontok anyaga szerint a csuvas átvette az orosz nevet változtatás nélkül, toldalék hozzáadásával, csuvas vagy orosz eredetű szó hozzáadása mellett. Az 1.2.1.10.-1.2.1.19. pontokba tartozó adatokban a csuvas lefordította az orosz nevet teljesen vagy részben. esetleg kiegészítette. Az 1.2.1.20-21. pontokban az orosz és a csuvas használatú nevek eltérő jelentésű és eredetű szavakból keletkeztek.

Az orosz használatú földrajzi nevek szerkezetük szerint lehetnek egy-, két- és háromtagúak. A tagok állhatnak egyszerű és összetett szóból, szófajukat tekintve alkotják őket névszók (főnév, melléknév, számnév); továbbá lehetnek toldalékoltak és toldalékolatlanok.

A földrajzi neveken található képzők funkciójuk alapján kétfélek lehetnek: helynévképzők és a földrajzi neveket alkotó szavak képzői. A helynévképzők egyszerű szóból álló egytagú név esetén csak a szóvégen, többtagú helynév esetében az utolsó tagon található. A nem helynévképzők bármely tagon előfordulhatnak.

Az orosz használatú földrajzi nevek morfológiai és szintaktikai módon keletkezettek. A morfológiai eszközökkel létrejött helynevek önállóan, szóképzéssel. szó-

összetétellel, valamint szóösszetétel és a szóképzés különböző kombinációi során alakultak. A szintaktikai szerkezetek keletkezése útján létrejött nevek lehetnek két vagy többtagúak, a tagok egymáshoz való viszonya alapján megkülönböztetünk alá- és mellérendelő szerkezeteket.

Az orosz használatú földrajzi nevek szókészletének eredete szám szerint megbecsülhető, azonban pontos adatokkal csak a személynevek és a közzói elemek etimológiájának teljes elkészítése után szolgálhatunk. Annyi azonban már ma is megállapítható, hogy nagy százalékban finnugor eredetű szavakból keletkeztek földrajzi nevek Csuvasiában, amelyeket átvett használatra a csuvas, a csuvasztól pedig az orosz. A legújabb kutatásaink szerint az orosz finnugor nyelvi használatból közvetlenül is vett át földrajzi neveket. A kisebb rész csuvas és tatár eredetű, melyet szintén átvett az orosz, s csak kis százalék orosz eredetű.

A társadalmi címek, katonai kifejezések, foglalkozások nevei elsősorban török eredetű szavakból, míg a térszínformanevek (hegy, mező stb.) finnugor és csuvas vagy tatár, s csak kis részben keletkeztek orosz eredetű szavakból.

A dalmáciai „latinok”

SULYOK HEDVIG

(Juhász Gyula Tanárképző Főiskola)

A magyarság, uralma alá vetve a helyben élő vegyes etnikumú népességet, a 9. század végén foglalta el a Kárpát-medencét, majd a 10. században égetve és pusztítva bekalandozta Európának szinte az egész nyugati és déli területét, és hadifoglyokat hurcolt magával hazájába a szélrózsa minden irányából. Amikor pedig Szent István, a magyarok első királya, államot alapított és elrendelte népének a kereszténység felvételét, megindult az idegenek tudatos betelepítése is hazánkba, amely együtt járt bizonyos népelemek spontán bevándorlásával is. A feudális magyar állam a 11. század végére annyira megerősödött, hogy dinasztikus kapcsolatok kiépítésével és fegyveres erővel hódító politikába kezdett, így az elkövetkező évszázadokban egy soknemzetiségű birodalomra vált.

Az országba behurcolt, betelepült idegenek és a helybéli nem magyar ajkú lakosság egy részét, azokat, akik valamilyen neolatin nyelvet beszéltek, a történeti források leggyakrabban Latinus, Latini névvel illették, és településeiket villa Latinorum, vicus Latinorum, platea Latinorum megjelöléssel emlegették az oklevelekben, e településnevek magyar megfelelői pedig az Olasz, Olaszi stb. voltak. Az olasz elnevezés azonban az évszázadok folyamán bekövetkezett fokozatos jelentésszűküléssel végül csak az itáliaiakat jelölte a magyar nyelvben, ezért a régebbi magyar történetírásban a Latinus, Latini elnevezés alatt legtöbbször a mai értelemben vett itáliaiakat értették.

Ez ellen a felfogás ellen először, érdemi figyelmet kiváltva, a neves történész, Kárácsy János nagyváradi püspök lépett fel, majd az ő nyomdokain haladva, de az elnevezések fogalomtartalmában még nem kellően differenciálva Raimund Friedrich Kaindl osztrák kutató vetette fel ezt a problémát. Nyelvészeti szempontból Melich János (és nyomában Kniezsa István) elemezte az olasz szó jelentését, és megállapította, hogy az a magyar nyelvben jövevényszó, átvétel a horvát vagy a szlovén nyelvből,

amelyben az átvétel időszakában (X-XI. sz.) jelentése azonos lehetett a minden szláv nyelvben kimutatható, eredeti „homo Romanae originis” jelentéssel. Ő azonban a szó eredetének tisztázása mellett nem helyezett kellő hangsúlyt a jelentéstartalom történeti vonatkozásaira, ezért úgy tűnt, hogy a „homo Romanae originis” jelentés nála azonos maradt a „homo Italicae originis” jelentéssel. A téma az érdeklődés középpontjába került, így hamarosan megindult a felfogás bírálata és korrekciója: Auner Mihály és Karácsonyi János a történelem oldaláról, Pais Dezső és Bárczi Géza a nyelvészet felől tört lándzsát az olasz szó elsődleges vallon – észak-francia jelentése mellett. E tanulmányok sora a második világháború közeledésével megszakadt, de torzóban maradvá azt a benyomást keltette, hogy a középkori Magyarországon az olasz elnevezés, egyedi és szórvány jellegű kivételektől eltekintve, francia és vallon eredetű és nyelvű bevándorlók és utódaiak megjelölésére szolgált. Ezt a teljes bizonyosság igényével be nem bizonyított tételt és látszólag megoldott problémát ifj. Horváth János bolygatta meg ismét, mikor a Képes Krónika egyik fejezetét elemezve megállapította, hogy Péter király (1038-1041 és 1044-1046) kíséretében említett szereplők Teutonici et Latini megnevezésének utóbbi tagja itáliai vitézeket jelöl: ebben az esetben tehát a Latini szó kifejezetten itáliaiakra, és nem vallon-francia személyekre utal. Néhány esztendővel később pedig Surányi Bálint hívta fel a figyelmet az újonnan keletkezett egyoldalúságra – adatokkal igazolva – hogy olasz szavunk jelentéstartalmát sem lehet a szóban forgó vallon és francia jelentésre szűkíteni, sőt egykorú feljegyzések bizonyítják, hogy a rendszerint csak az említett népesség jelölésére használt Gallicus elnevezés is számtalan esetben itáliai (bolognai, firenzei, paduai stb.) személyeket takar. A későbbiekben megjelenő nagylélegzetű és jelentős tanulmányok (pl. a Kárpát-medence népességét történetiségében bemutató kiadvány is) itáliaiakat szinte már nem is említene, hanem az eredeti dokumentumokban Latinus, Latini névvel előforduló személyeket rendre a vallon vagy a francia etnikum tagjainak tekintik. Közben méltánytalanul visszhang nélkül maradt Fekete Lajos, érdekes tanulmánya és más szerzők olykor csak utalásszerű megjegyzései, melyek hozzásegíthettek volna e nagyon is összetett kérdéskör sokoldalúbb, árnyaltabb megvilágításához.

A jelen tanulmány kísérlet e szövevényes problematika egyetlen szála – pontosabban e szál egy-egy kitapintható szakasza – kibogozására, forrásainkban a Latini terminus által meghatározott heterogén csoport differenciáltabb bemutatása érdekében. Ez a szál pedig a dalmáciai „latinok” problematikája.

Kiindulva abból, hogy az olasz népnév a vlach szó többes sz. vlasi alakjából eredve, a magyar nyelvben délnyugati szláv (szlovén vagy horvát) jövevényszó, valószínűsíthetjük, hogy e nevet átadó nép elsősorban a közvetlen szomszédságában vagy éppen a vele szimbiozisban élő, latin eredetű nyelvet beszélő népességre (elsősorban a dalmátokra) vonatkoztatta azt, s csak másodsorban egyéb latin népekre. Így, ilyen jelentéstartalommal kerülhetett át a magyar nyelvbe is.

A 11. században nagyon élénk az itáliai-dalmát-magyar kapcsolat: a velencei Szent Gellért a dalmát szigetek egyikén időzve szánja rá magát, hogy Magyarországra jöjjön téríteni, Zoerard András és tanítványa, Benedek, Isztria vidékéről vándorolnak ide, Orseolo Péter „vadállatok módjára üvöltő németekkel és fecskék módjára csivitelő olaszokkal” (cum Teutonicis beluina feritate rugientibus et cum Latinis yrundinum garrulitate murmurantibus) vette körül magát.

Királyaink (I. András, Salamon) csapatai is megjárták Dalmáciát, Szent László és Könyves Kálmán pedig hódításaik fő céljául a dalmát tengerpart megszerzését tűzték

ki. A 11-12. században ugyan rendszerezsek a magyar-velencei csatározások Dalmácia birtoklásáért, a tatárjárást követően azonban a dalmát területek csak a 13. század végén kerültek ismét reflektorfénybe, mikor az anyagi ágon velencei származású III. Endre szerezte meg a magyar trónt, s a nápolyi Anjouk – trónkövetelőként fellépve – első sorban a dalmát tengerparton szították a viszályt ellene.

Keletkezett 1308 tavaszán egy Délkelet-Európát bemutató leírás, mely hűen mutatja az Árpád-ház és az Anjou-ház magyarországi trónváltásának időszakában kialakult politikai elképzeléseket. Nélkülözhetetlen földrajzi, gazdasági, etnikai adatokat tartalmaz a terület korabeli állapotáról és lakosairól. Tudósításait a felvetett probléma szempontjából is kiaknázzhatjuk.

A névtelen szerző kilétének megállapítására számos hipotézis született, legvalószínűbb az Andreas Hungarus mesterral való azonosítása, aki kevéssel halála előtt írta e (később *Descriptio Europae Orientalis* címmel kiadott) művét. A szerző származása révén ismeri a magyar nyelvet, latinul ír, ért görögül, felismeri, hogy „az albánok nyelve különbözik a latinokétól, görögökétől és a szlávokétól, úgy, hogy egyáltalán nem értik meg egymást más népekkel”, a szlávokról pedig megjegyzi: a nyelvük azonos ... a rutének, bolgárok, rácok, szlovének lengyelek és poroszok egy és ugyanazon nyelvet beszélik, tudniillik a szlávot, amiből nyilvánvaló, hogy a szláv nyelv nagyobb és elterjedtebb a világ összes nyelveinél. Tökéletesen megbízhatunk tehát nyelvérzékében és nyelvi felkészültségében, hagyatkozhatunk tudósításaira.

Itália egykorú politikai széttagoltsága nyilvánvaló evidencia Andreas Hungarus számára, művében elő sem fordulnak a félsziget lakóinak etnikai vagy nyelvi egységére utaló *Italicus*, *Italici* szavak.

Érdemi mondanivalója jóformán csak Velencéről, Lombardia és Liguria lakóiról van. (Más – nem olasz – tartományokat illetően véleményét lásd: Sulyok: *Quasi Latini*.) Talán nem véletlen a műben ez az érdeklődés az Adria királynője iránt, hisz ez idő tájt Magyarország számos településén éltek velenceiek (a korai helyneveink között eddig negyedszáznál több Velencére utaló adatot tárt fel a kutatás, Olasz, Olaszi pedig negyvennél több lehetett).

Andreas Hungarus szerint Achaja Görögország harmadik tartománya volt. Ennek a hercegségnek egy részét elfoglalta Szicília királyának a fia, de a többi részeit is szinte teljesen megszállták a gallok és a latinok (*gallici et latini*). Hellaszról pedig így tudósít „... és az egészet gallok és latinok birtokolják (*regitur tota a gallicis et latinis*).”

Az albánoknak szerinte egyetlen városuk van, Durazzo, az is a latinok kezén van (*et est latinorum*). Albánia „területét a már említett Durazzo várossal együtt jelenleg – írja – a tarantói herceg, Szicília királyának a fia tartja uralma alatt ezen föld urainak is szabad akaratából, akik a természetes szeretetből, amelyet a gallok iránt táplálnak (*amorem habent ad gallicos*) önként és szabadon elfogadták az ő uralmát.” Ugyanezen fejezet végén előadja azt is, hogy az albánok hitükben sem nem tiszta szakadárok sem nem tiszta katolikusok, de megfelelő ígéhirdetéssel katolikusokká válnának, mivel természetükből adódóan szeretik a latinokat (*quia naturaliter diligunt latinos*). Úgy tűnik tehát, hogy a mű szerzője gyakran a *Gallici* szinonimjaként említi a *Latini* szót. Ugyanez a helyzet Magyarországon is, ahol a Károly Róberttel Nápolyból érkezett, olykor francia arisztokrata családokból származó híveit, vagy más itáliai városokból (Bolognából, Firenzéből, Paduából, Tarantóból) ide került személyeket is hol *Latini*, hol *Gallici* olykor *Ytalici* terminussal jelölték. (Pl. Zsigmondnak, a későbbi német-

római császárnak az egyik kiváló hadvezére Philippus dictus Pipo de Sclariibus de Florentia" máskor „Pyppo Gallus de Ozora" néven is szerepel).

A Balkán Macedonia, Achaja és Thesszalonika által határolt területén él – Andreas Hungarus szerint – egy nagy és elterjedt nép, akiket hol blazi, hol blachi névvel illet. Elmeséli, hogy ezek hajdan a rómaiak pásztorai (pastores romanorum) voltak, s Pannónia területén legeltettek. Másutt azt állítja, hogy ezek azonosak a pannonokkal és valamennyien a rómaiak pásztorai voltak (pannoni, qui inhabitabant tunc panoniam, omnes erant pastores romanorum). Számos történetíró az elbeszélést egységes egészként fogva fel a mai román nép történetének egy korábbi szakaszára vél adatokat látni ebben a szövegben, mások csak részben vagy egyáltalán nem fogadják el az így kialakított elméletet. A mondai elemeket különválasztva a Blazi, Blachi népnévről, azt mondhatjuk, hogy Andreas Hungarus ismert egy nagy létszámú neolatin népet a Balkánon, a mai románok elődeit.

Dalmáciát hol Görögország nyolcadik, hol Magyarország tizenhatodik tartományának mondja a Descriptio szerzője. Elmeséli, hogy egykor hatalmas tartomány volt Delmi székhellyel, amelyet később Szalonának neveztek, de a bizánci császárság hanyatlásával „e tartomány egy részét a velenceiek (ueneci) más részét a magyarok foglalták el. A környező vidéket pedig annyira megszállták a szlávok és a magyarok, hogy már egyáltalán nem látszik az említett konstantinápolyi császársághoz tartozónak.” A rác despota által elfoglalt vagy fenyegetett dalmát területről ezt írja: „Ezt a tartományt azért nevezik tenger melléki területnek, mert városai és várai szorosan a tengerrel vagy annak közvetlen közelében fekszenek ... ezen tenger melléki területen a lakók tiszta katolikusok és olyanok, mint a latinok (habitatores sunt puri catholici et quasi latini)”. Mivel a szerző külön ismérvként vonultatja fel a római katolikus felekezeti mivoltot a Latini értelemszerűen csak etnikai és nyelvi hovatartozást jelölhet. Példák során láthatuk, hogy Andreas Hungarus jól ismeri a neolatin etnikumokat és közös eredetű nyelveiket, Dalmáciában pedig kiváltképp otthonosan mozog. Nem lehet tehát véletlen vagy tévesztés, hogy az Adriai-tenger keleti partján élő dalmátokat is Latini vagy quasi Latini terminussal illeti. Észreveszi tehát, hogy ezek nyelve némileg eltűnt más latin nyelvektől, de hovatartozásuk nem kétséges; ugyanakkor nem alkalmaz új elnevezést rájuk, megmarad a Latini szónál. E forrásmunka tükrében tehát egyértelműnek kell vennünk, hogy a magyarországi szóhasználatban a Latini terminus mögött a 13. és 14. században is rejtőzhettek dalmátok. (Megerősíti ezt, hogy a 13. századból származó szerb oklevelekben pl. Ragusa (Dubrovnik) lakóit gyakran emlegetik Vlasi néven). A bolognai Franciscus Pipinus pedig (1317 körül) azt írja Dalmácia lakosairól, hogy „meglehetősen sokan a római nyelvet, mások a szláv nyelvet beszélnek közülük / nonnulli eorum idioma Romanum, alii loquuntur Sclavonicum”. Petrarca egyik tanítványa is tapasztalta a Trecento utolsó előtti évtizedében, hogy itáliaiaként a helyi latin nyelvjárásban igen nehezen igazodik el. Érdemes megjegyezni, hogy a 14. század végén Magyarországon hosszasan időző, (II) Kis Károly rövid uralmát személyes élményként megélő velencei követ, Lorenzo de Monaci, is jól megkülönbözteti krónikájában Károly itáliai katonáit „latin” vitézeitől, akiket az dalmáciai partraszállása után fogadott fel. Hasonlóképpen ír erről az epizódról – majd egy évszázad múlva – Thuróczy János is; a vele kortárs Lodovico Tubero pedig ezt mondja a dalmátokról: „latinoknak nevezik őket, mivel latin nyelvet, ruházatot és betűket használnak (Latini appellantur ... non quia Dalmatae Romano Pontifici parent, sed quia lingua, habitu et latinis literis utuntur)”. A budai török defterek a Raguzából (Dobro Venedik) származó kereskedő-

ket írják latinoknak; később pedig Johannes Lucius az olasz népnév korabeli dalmáciai értelmezéséhez szolgáltat adalékot, mikor megállapítja, hogy a „vlachi tehát a szlávoknál nyelvükre nézvést római, latin vagy itáliai embereket jelent, állapotukat tekintve hegyvidéken élő pásztorokat”. (Vlachi igitur apud Sclavos ex lingua homines Romanos Latinos vel italos significat, ex conditione pastores montana incolentes.)

E fejtegetés végső összegzéseként elmondhatjuk tehát, hogy Magyarország 10-16. századi története folyamán végig kapcsolatban állt Dalmáciával, a dalmátok pedig mindig beleértendőek a magyarországi Latinus terminus jelentéstartalmába. Elsősorban azért nevezhették őket latinoknak, mert ők is miként az olaszok, franciák spanyolok stb. – egy önállósuló (sajnos azóta már kihalt) neolatin nyelvet beszéltek. Magyarországon a tárgyalat fél évezred alatt nem alakult ki megnevezésükre külön differentia specifica gyanánt használatos szó, hanem a latin szövegekben változatlanul Latini, a magyarban pedig olasz volt a jelölésük.

Idegen nyelvi és környezeti hatások az állandó szókapcsolatok használatában

P. CSIGE KATALIN

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola)

Az állandó szókapcsolatokat vizsgáló frazeológiai szakirodalmat terminológiai sokféleség, a definíciók gazdagsága jellemzi. Ennek egyik oka magában a frazeológiai anyagban, a frazeológiai egységek szemantikai és szerkezeti sajátosságaiban rejlik. Előadásomban nem kívánok az elméleti kérdésekkel részletesen foglalkozni, mindössze azt jelzem, hogy egyetértek a tágan értelmezett frazeológia híveivel (O. Nagy Gábor, Juhász József, R. Molnár Emma), azaz magam is a frazeológiai készletbe sorolom a mondat formájú (szólások, közmondások) frazeológiai egységeket is.

A továbbiakban az idegen nyelvi környezetben megjelenő magyar nyelvű Kárpáti Igaz Szó Írásaiban található frazeológiai anyagból a közmondások és szólások használatát illusztrálom.

A frazeológiai egységek részben *címként* (a), részben *szövegbe szerkesztve* (b) fordulnak elő.

a. Címként leggyakrabban *közmondások* (Minden kezdet nehéz; Olcsó húsnak híg a leve; Egy fecske nem csinál nyarat) szerepelnek, de találkozunk *szólásokkal* is (Magunk alatt vágjuk a fát), sőt *szállóigékkel* is (A gordiuszi csomó). Bizonyára nem véletlen a közmondások és szólások ilyen használata, mert eleget tesznek a címmel szemben támasztott követelményeknek: tömörek, szemléletesek, figyelemfelkeltőek.

b. Szövegbe szerkesztve a *közmondások*, lévén zárt mondatok, általában a *mondat elején állnak*:

„Sok lúd disznót győz, pláne, ha a libapásztor is nógatja azokat (1990. február 29);

„Szemesnek áll a világ, tartja a közmondás (1992. január 14)

A szöveg belsejében *idézőjelben* áll a közmondás:

„A közvéleményt csak a gyárak környezetszennyező hatása foglalkoztatja, sokan megfedkeznek arról a régi bölcsességről, hogy „sok kicsi sokra megy”. (1990. február 11)

Grammatikai alkatukból adódóan a *szólások* könnyebben szerkeszthetők szövegbe, hiszen mindegyiknek van olyan eleme, amely alakját változtatva az egész szólást beépíti a szövegbe.

„Maguk a vezetők *sem tudtak zöld ágra vergődni* az új piac építésével kapcsolatban (1990. szeptember 14);

„Ez talán túlzás, hisz a tanács *nem ült ölbetett kezekkel*” (1992. január 18).

Szóláshasználat

„...az „elektricskában” az üveg *ritka, mint a fehér holló*” (1990. szeptember 4).

A címben ill. a szövegben előforduló szólás, közmondás keltette képet az újságírók gyakran „továbbrajzolják”, vagy azok valamely eleme szolgál a cikk képszerűségének alapjául.

„A baj csak az, hogy ma még csupán *első fecske* ez a vendéglő, s mint a szólásból tudjuk, *egy fecske nem csinál nyarat*. De ha minden igaz, az első fecskét rövidesen újabbak követik, és akkor talán végre kitavasodik.” (1992. január 18)

„Mert *egy cipőben járunk*. Ez a cipő nagyon kopott, vásott, rengeteg repedésen csorog bele a hólé. És én jelenleg nem ismerek olyan cipésmestert, aki meg tudná javítani.” (Tárczy Andor 1992. január 14)

Az *állandó szókapcsolatok* egyik legfontosabb jellemzője az alkotóelemek állandósága. Az egyéni nyelvhasználatban ezt viszont olykor megsértik az újságírók.

„*Ők táncolnak, de ki fütyül!*” (Beregszászi Gépkocsiforgalmi Vállalat); „Elvégre ők maguk is kényszerhelyzetben vannak. Emiatt aztán az *utasok is úgy kénytelenek táncolni*, akarom mondani, utazni, *ahogy ők fütyülnek*. Vagy nem is a beregszászi gépkocsivezetők fütyülnek? A benzint feljebb porciózzák számukra.” (1990. február 27)

A frazeológiai egységek adott szituációhoz való igazítását vagy aktualizálását ilusztrálják az alábbi idézetek:

„*Sok baba közt elvesz a – konzerv (cím)* 1990. szeptember 5.

„A szóban forgó üzem dolgozói is, lám, nem *láttak tovább két-három csomag mosópornál* (1990. február 11).

„Szeretném hinni, hogy az emberek zöme *átlát a választási cselfogásokon*, nem dől be a megalapozatlan ígéreteknek... (1990. február 11).

Az adott valóság, környezet hatása eredményezi a közismert szállóige ilyen módosítását is.

„Az élet minden területét azok irányítják, akiket annak idején a párt nevezett ki és akik viszonzásul nem hagyták állás nélkül a pártapparátusból kikerülő elvtársakat. *A káder nem vész el, csak átalakul* (1992. január 21).

A többnyelvű környezetben élő újságíró a környezeti hatásokon túl idegen nyelvi hatásnak is ki van téve. Ezzel magyarázható a magyar nyelvű szövegbe szó szerinti fordítással került alábbi két állandó szókapcsolat:

Mint két csepp víz? (cím)

„A kereskedők ugyanis falura nem viszik (a befőtteket), hisz *értelmetlen dolog homokot hordani a Szaharába*. (1990. szeptember 5.)

Itt ugyanis a szituációk megfeleltetése után, a megfelelő magyar kifejezéseket kell használni: (Olyan egyformák), *mint két tojás. Tiszába hord vizet* (hiábavaló. fölösleges munkát végez).

Az utóbbi esetekben az újságírók a könnyebbik megoldást választották: az anyanyelvi ekvivalens megkeresése helyett szó szerint lefordították az orosz nyelvű frazeológiai egységeket.

A bemutatott közmondások, szólások használata egyrészt azt illusztrálja, hogy az idegen nyelvi környezetben élő magyar anyanyelvű újságírók általában helyesen, gyakran környezetük valóságához igazítva használják anyanyelvük frazeológiai egységeit; másrészt jelen esetben is tapasztalhatjuk azt, hogy a kétnyelvű környezetben élők nemcsak a nyelvi rendszereket tanulják meg, de elsajátítják azokat a gyakran különböző gondolkodási formákat, szokásokat is, amelyek az adott kultúrát jellemzik és a nyelvben sűrítve adva vannak.

A frazeológiai anyag használatával írásaik szemléletesek, expresszívek a helyenként tapasztalható idegenszerűség ellenére is, amit elsősorban külső szemlélő, vagyis az anyanyelvi környezetben élő olvasó vesz észre.

Paronimák az orosz nyelvben

RÉPÁSI GYÖRGYNÉ

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola)

A hasonló hangzású, de különböző jelentésű szavakat nevezzük paronimáknak, amelyek előfordulnak a beszélt nyelvben, de a költészetben, a szépprózában, a publicisztikai nyelvben, sőt a tudományos nyelvben is. A szóhasadást a szókincs gyarapodásának egyik nagyon gazdaságos módjaként tartja számon a nyelvészeti szakirodalom. Ez más néven párhuzamos alak- és jelentésmegoszlást jelent, melynek során egy szónak két alakváltozata keletkezik, s mindegyikhez más-más jelentés társul. Pl.: *daruk* – *darvak*; *bozót* – *bozont*.

A hasonló alakú szavak fölcserélése nyelvhelyességi hibának számít az anyanyelvben és az idegennyelvben egyaránt. A magyar nyelvben is szép számmal akadnak olyan szavak, szó- és alakpárok, amelyek hangzásra hasonlóak, de jelentésük teljesen, vagy kisebb-nagyobb mértékben eltér egymástól. Nem mindegy, hogy *helyiséget* vagy *helyiséget*, *gondtalant* vagy *gondatlant*, *hasztalant* vagy *haszontalant* mondunk.

Alakváltozatoknak az olyan közös gyökerű szópárok tekinthetők, amelyek tagjai között írásban is megnyilvánuló magán- vagy mássalhangzóbeli eltérés van, de önálló szóelemekben nem különböznek egymástól. Ezzel szemben az *alakpárok* tagjai valamely önállóbb szóelem, képző, jel tekintetében különböznek egymástól, és bizonyos jelentéskülönbség is van köztük.

Jelen előadás témája az orosz *alakpárok* keletkezési modelljeinek és lexikai kapcsolódásainak vizsgálata szótári források alapján.

Szóelemkülönbségen alapuló orosz alakpárok tagjai szóképzéstanilag a suffixumok, prefixumok és a szótő tekintetében térhetnek el egymástól.

Suffixumos lexikai paronimáknak tekinthetők pl.: *изобретательный* – *изобретательский*, *автоматический* – *автоматичный*;

prefixumos paronimák pl.: *опечата́ть* – *отпеча́тать*, *предостави́ть* – *представи́ть*; a szótőbeli eltérések alapján alkotnak alakpárt = *невежа* – *невежда*, *мологеть* – *мологить* stb.

A suffixumos alakpárok létrehozásában az orosz nyelvnek nagyon sok képzője részt vesz. Így jönnek létre a magyar anyanyelvű beszélő tudatában sokszor azonos je-

lentésűnek vélt paronímák, mint pl.: *изобретательный* (= *находчивый, быстрый на быдумку*) человек; *изобретательский* талант; *цветастый* (покрытый большим количеством цветов) луг, клумба; *цветистый* (разноцветный, красочный, пёстрый) ковёр; *барский* (принадлежащий барину) сын, повар, дом; *барственной* (высокомерно – пренебрежительный) *жест, тон, вид*.

A suffixumos alakpárok alkotják a legproduktívabb csoportot. Ez a legnagyobb számú, és napjainkban is egyre bővülő paronima-modell, köztük is az -нческ / -нчн-képzővel alkotott alakpárok.

E kategórián belül megkülönböztethetünk teljes és részleges paronimákat. A teljes paronímák két tagja általában azonos tövű, egy és ugyanazon szófajhoz, nemhez tartozó szó, amelyek azonban különböző fogalmakat fejeznek ki: pl.: *дипломатический* // *дипломатичный*; *практический* // *практичный*.

A részleges paronimák pedig olyan hasonló hangzású, azonos tövű szavak, amelyekben a jelentéstartalmak teljes elkülönülése még nem ment végbe, valamely jelentésmezőben megmaradnak szinonimáknak. Pl.: *грамматический* // *грамматичный*; *мифический* // *мифичный*.

A részleges paronimák jelentéskülönbségeinek érzékelése különösen nehéz az orosz idegen nyelvként tanulók számára.

O. V. Visnyakova szótárában 78 db -нческ / -нчн-képzővel alkotott melléknévi paronima található.

Köztük 54 a teljes paronima, melyeknek lexikai jelentése és kötődése eltér egy mástól, más szóval ezek könnyebben megkülönböztethetők, 24 pedig részleges paronima, amelyek bizonyos szövegkörnyezetben szinonimákként viselkednek, helyettesíthetik egymást, más szövegösszefüggésben azonban nem.

A paronima-alakpárok tagjainak lexikai jelentése között fennálló különbségek legjobban kapcsolódási lehetőségeikkel illusztrálhatók. Vegyük alapul a mellékletben szereplő legelső példát = *автобиографический* // *автобиографичный*: -ый материал, роман; -ая история; -ое сочинение; *автобиографичный*: -ый тип, ый персонаж; -ая ситуация, повесть; -ые события, сны. A fenti lexikai kapcsolódások tulajdonképpen megkönnyítik az alakpárok tagjainak jelentése között fennálló különbség érzékelését. Amikor azonban az alakpár tagjai ugyanazon főnévhez is kapcsolhatók, a köztük levő különbségek elmosódnak az orosz idegennyelvként tanulók, de sokszor az orosz anyanyelvűek használatában is. Pl.: *автобиографический рассказ*: önéletrajzi elbeszélés; *автобиографичный рассказ*: önéletrajzi jellegű, önéletrajzi elemeket tartalmazó elbeszélés.

A továbbiakban azt a 24 alakpárt szeretném áttekinteni, amelyek a részleges paronimák csoportját alkotják. Azok a jelentések és lexikai kapcsolódások, amelyekben az alakpár tagjai megmaradnak szinonimának, nem okoznak nehézséget a nyelvhasználatban éppen a fölcserélhetőség miatt: pl.: *мелодические* / *мелодичные* звуки; *патриотический* / *патриотичный* поступок, характер. A leggyakoribb nyelvhelyességi hibát akkor követi el a beszélő, ha megsejti a lexikai kapcsolódás szabályait, más szóval – fölcseréli a paronimapárhoz utalt főnevek helyét. A lexikai kapcsolódás lehetőségeit illusztráló főnévi példák megmutatják a részleges paronimák alkalmazásának módjait, fogódzót jelentenek a két alak lexikai jelentésének lexikai elkülönítéséhez. Példáim az említett paronima-szótárból valók.

Az -нчек / -нчн-képzős részleges paronimákról elmondhatjuk, hogy az utóbbiak gyakran rövid alakban használatosak, és állítmányi funkciót töltenek be a mondatban. Pl.: Положения доклада были *догматичны*. Отдельные эпизоды сценария очень *драматичны*.

Собранный материал недостаточно *фактичен*. На каком – то реальном факте эта легенда безусловно основывается: она слишком *фантастична* для того, чтобы её можно было выдумать.

A részleges paronimák lexikai kapcsolódási lehetőségeinek bemutatásával talán sikerült érzékeltetni az áttekintett alakpárok szemantikai önállóságát.

A vizsgált kérdéskörnek mint önálló nyelvi jelenségnek a leírása ennél természetesen részletesebb és a jelenséget sokoldalúan rendszerező kutatást/kutatásokat érdemel. Beszédünk, szóhasználatunk pontosabb lesz általuk.

BIBLIOGRÁFIA

- A magyar nyelv szóvégműtató szótára.* (1969) Szerk.: Papp F., Bp., Akadémiai Kiadó.
- A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára.* (1984) Szerk.: Benkő L., Bp., Akadémiai Kiadó.
- A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan I.* (1970) Szerk.: Tompa J., Bp., 421–455. Akadémiai Kiadó.
- A mai magyar nyelv szépprózái gyakorisági szótára 1965–1977.* (1989) Szerk.: Füredi M.–Kelemen J., Bp., Akadémiai Kiadó.
- A mai magyar nyelv.* (1982) Szerk.: Rác E., Bp., 151–165. Tankönyvkiadó.
- Adamikné Jászó A. (1989) *Language awareness and reading development: Historical considerations.* In: Biglmaier, F. (szerk.): *6th European Conference on Reading*. Berlin, 82–93.
- Ammer R. (1988) *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. (Studien Deutsch.)* (Bd. 6) München.
- Anderson, S. R. (1972) *How to get even.* *Language* 48, 893–906
- Angyal E. (1952) *Asbóth O. (1852–1920).* in: *Magyar Nyelvőr*, 1952. 410.
- Bakonyi H. (1914) *A direkt módszer és a német nyelv tanítása.* *Polgári Iskolai Közlöny.* 1914. 10. és 11. sz. pp. 370–374 és 400–435; p.371.
- Bakonyi H. (1921) *Új szempontok az idegen nyelvi oktatáshoz.* *Magyar Pedagógia*, 1921. XXX. évf. pp. 115–126; p. 120. A cikk 1919-ben íródott.
- Baldeger–Müller–Schneider (1981) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache.* Berlin, München.
- Barber, C. L. (1962) *Some measurable characteristics of modern scientific prose.* In "Contributions to English Syntax and Philology", Almqvist and Wiksell, Stockholm
- Bárdos J. (1988) *Nyelvtanítás: múlt és jelen.* Bp. Magvető Kiadó.
- Barhudarov, L. Sz. (1986) *A nyelvi jelentés típusai és a fordítás.* In: Bart–Klaudy, 185–191. p.
- Barniund, Dean C. (1977) *A kommunikáció tranzakciós modellje.* in: *Kommunikáció I–II. Válogatott tanulmányok*, szerk. Horányi Ö. I.18. oldal. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bates, M. and Dudley-Evans, T. (1976) *General Science. Nucleus: English for Science and Technology.* Longman.
- Békési I. (1986) *A gondolkodás grammatikája, Szöveg- és mondat szerkezeti elemzések.* Tankönyvkiadó, Bp.
- Békési I. (1993) *Jelentésszerkezetek interpretációs megközelítése.* JGYTF Kiadó, Szeged.
- Beljajevszkaja, E.G. et al. (1973) *Opornije punkti i formirovanyije gipotyezi u perevodcsika.* Tyetragyi perevodcsika 10. 70–78.
- Bell, R.T. (1991) *Translation and Translating: Theory and Practice*, Longman, London and New York.
- Benedek N. (1984) *Néhány adat a mai magyar nyelv szókincsének szerkezeti elemzéséhez.* *Nyr.* 108. 477–488.
- Benjamin, W. (1980) *Profécia és jelenések.* Budapest, 1968. Gondolat Angelus Novus, Magyar Helikon.
- Benkő László (1991) *A magyar széppróza szótára.* MNy. LXXXVII. 361–5.

- Benkő Lóránd (1984) *A magyar fiktív (passzív) tövű igék*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Berrár J. (1963) *A mondat formai ismertető jegyei*. ÁNyT I. 53–76.
- Berstein, B. (1975) *Nyelvi szocializáció és oktathatóság. Társadalom és nyelv*. Szerkesztette: Pap M.–Szépe Gy., Gondolat.
- Bloomfield, L. (1942) *Linguistics and reading*. In: *The Elementary English Review* XIX, 125–130; 183–186.
- Bolinger, D. (1968) *Aspects of Language*. New York: Harcourt.
- Braunstein M. (1990.) *Önállóan németül*. Budapest.
- Büky-Egyed-Pléh (1984) *Nyelvi képességek, fogalomkincs, megértés*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Canale, M.–Swain, M. (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied linguistics*, 1 (1), 1–47.
- Catford, J. C. (1986) *Ekvivalencia, formális megfelelés és jelentés*. In: Bart I.–Klaudy K. *A fordítás tudománya*. Tankönyvkiadó, Bp. 159.p.
- Chafe, W. (1987) *Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge*. In.: XIV International Congress of Linguists, Berlin, April 1987
- Chaika, E. & Alexander, P. (1986) *The Ice Cream Stories: A Study in Normal and Psychotic Narrations*. In: *Discourse Processes* Vol. 9, No 3.
- Channel, J. (1988) *Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition*. In: *Vocabulary and Language Teaching* (R. Carter and McCarthy, M., eds.), Longman.
- Coates, J.–Gyémánt M.–Menzel F.–Mádl P. (1991) *Beszéljünk németül!* Szeged.
- Coates, J.–Vágvolgyi (1990) *Beszéljünk Angolul! (Guided English Conversation.)* Szeged.
- Dezséri Bachó L. (1930) *A Magyar Király Honvéd Ludovika Akadémia története*. Bp., 361.
- Draitser, E. (1978) V. Kabronsky (ed.) *Forbidden Laughter: Soviet Underground Jokes*. Los Angeles: Almanac.
- Dudley-Evans, T., Smar, T. and Wall, J. (1978) *Engineering. Nucleus: English for Science and Technology*. Longman.
- Emerichy T. (1989) *A B C -á bé céje (Szituációs játékok nyelvtanulóknak.)* Budapest.
- Erdélyi Zs. (1976) *Hegyet hágek, lőtőt lépék. Archaikus népi imádságok*. Budapest, 648.
- Fejes K. (1993) *A szintaktikai állomány természete gyermekszövegekben*. *NyudÉrt*. 136. sz. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Földes Cs.–Kühnert, H. (1991) *Umgang mit der Umgangssprache. (Német társalgási nyelvkönyv haladóknak.)* Budapest.
- Füredi M. (1986) *Összesített adatok a szépprózai gyakorisági szótárról*. *MNy*. LXXII. 190–198.
- Gárdus J.–Gribovszki Lászlóné: *A szakfordítói mellék képzés. Felsőoktatási Szemle*. XXIV. évfolyam 7–8 szám. 444–447. old.
- Gárdus J. (1984) *Az idegen nyelv-oktatás helye, szerepe és korszerűsítésének néhány feltétele a műszaki felsőoktatásban*. III. Műszaki Felsőoktatási Oktatás-módszertani Konferencia. 5. Szekció. BME. 1984. április 5–6. S. 102–109.
- Gopnik, M. (1986) *The Development of Connexity in young Children*. In: Petőfi S. J. (ed.) *Text Connectedness from Psychological Point of View*. Hamburg: Buske 1989. *The Development of Text Competence*. In: Conte, M. E.–Petőfi, S. J.–Sözer, E. (Eds.): *Text and Discourse Connectedness*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Gósy M.–Laczkó M. (1992) *Varázsló–Olvasásfejlesztés*. Budapest.
- Gósy M. (1991) *A beszédészlelés időztési zavarainak következményei az olvasás elsajátítására*. *Magyar Fonetikai Füzetek* 23, 52–62.
- Gósy M. (1991/1992) *Beszédpercepció fejlesztő programok 1–8*. Budapest.
- Gósy M. (1989) *GMP–Beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény*. Tesztcsomag. Budapest.

- Greenberg J. A. (1978) *Universals of Human Language*. Stanford Univ. Press.
- Gumperz H. H. (1968) *Readings in the Sociology of Language*. (Szerk.: J. A. Fishman Mouton, Haga.
- Habermas, J. (1983) *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Surkamp Verlag Frankfurt am Main.
- Vermeer, H. J. (1986) *Übersetzen als kultureller Transfer*. In: Mary Snell-Hornby (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung*. UTB Francke, p. 42
- Hell Gy. (1986) *A pragmatika és a nyelvoktatás módszere*. In: *Nyelvpedagógiai írások*. MKKE Nyelvi Intézet: 12–18
- Heltai P. (1989) *Problems of terminology in teaching ESP*. VII. Európai Szaknyelvi Szimpózium, Budapest (megjelenés alatt)
- Heltai P. (1976) *Angol szaknyelvi jegyzet haladók részére*. Agrártudományi Egyetem Gépészmérnöki Kar, Gödöllő.
- Heltai P. (1988) *Problems of Terminology in Teaching ESP*. (Az 1988. évi budapesti LSP szimpóziumon tartott előadás. Megjelenés alatt.)
- Henning, G. (1987) *A Guide to Language Testing*. New York: Newbury House Publishers
- Hessky R. (1982) *A tankönyvbírálat problémáiról az új gimnáziumi német nyelvkönyvek alapján*. Nyelvmethodikai füzetek I. Budapest, 64.o.
- Holmes, J. S. (1988) *Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies*, Editions Rodopi B.V., Amsterdam.
- Holmes, J. S. (ed.) (1970) *The Nature of Translation*. The Hague: Mouton.
- Howatt, A. P. R. (1984) *A History of English language teaching*. OUP.
- Hunfalvy P. (1884) *Nyelvtudomány és nyelvtanítás*. Bp. Akadémiai Könyvkereskedés, p. 177; p. 150.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes. A learning centred approach*. Cambridge University Press.
- Huxford, L.-Terrell, C.-Bradley, L. (1991) *The relationship between the phonological strategies employed in reading and spelling*. *Journal of Research in Reading* 14, 99–105.
- Hymes, D. (1972) *On communicative competence*. In Pride and Holmes (Eds.) *Sociolinguistics: Selected readings*. Penguin.
- Ickler, Th. (1984) *Deutsch als Fremdsprache. (Eine Einführung in das Studium.)* Tübingen.
- Kaiblinger F. (1910) *Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja*. Bp. Székesfőváros Házinyomdája, p. 45; p.6.
- Kecskés-Agócs (1985) *MESTOPRI* (Wida Software, London.)
- Kecskés-Agócs (1985) *OTRITSANIE* (Wida Software, London.)
- Kecskés I. (1987) *Segíthetik-e a számítógépprogramok a kommunikatív nyelvoktatást?* In: *Nyelvpedagógiai írások IX*, Budapest: MKKE Nyelvi Intézet. 190–199
- Kecskés I.-Tóth I. (1988) *VUPRO* (OKTA: Budapest.)
- Kecskés I. (1987) *Mikroszámítógépek használata az idegennyelv-oktatásban*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kennedy, Ch. and Bolitho, R. (1984) *English for specific purposes*. London: Macmillan.
- Keszler B. (1983) *Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata*. In: Rácz E.-Szathmári I. (szerk.), *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Tk., Bp., 164–202.
- Kiss K. (1991) *Első orosz nyelvtanaink, nyelvkönyveink*. in: *Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. I. k. Nyíregyháza, 205–10.
- Klaudy K. (1990) *Az ekvivalenciáról, Magyar Nyelvőr*, I. sz.
- Komisszarov, V. L. (1980) *Lingvisztika perevoda*, Moszkva.
- Kondratovics, I. (1929) *Isztorija podkarpatszkoi Ruszi*. Uzsgorod, 11–12.

- Korponay B. (1988) *A Semantico-Syntax of the English Language*. Budapest, Tankönykiadó.
- Koutny I. (1991) PAROLERN: a Speaking Authoring Program Package In: *Proceedings of EUROCALL*, Helsinki: Helsinki School of Economics and Business Administration, 62–69.
- Koutny I.–Olaszy G.–Kisfaludy K. (1988) *Esperanto Speech Synthesis and its application in language learning*. In: *Hungarian Phonetic Papers*, No 19. 47–54.
- Krings, H. (1986) *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen: Narr.
- Krumm, H.-J. (1989) *Thema "Schreiben". Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 1. Schreiben. Goethe-Institut, Klett Edition Deutsch, Stuttgart.
- Kurtán Zs. (1991) *Szaknyelvi komponens a nyelvtanárképzésben*. I. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Nyíregyháza.
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and Johnson Mark (1980: 77–86) *Metaphors We Live By* Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1986:24) *An Introduction to Cognitive Grammar* (Cognitive Science 10.)
- Lawton, D. (1974) *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat, Budapest.
- Leech, G.N. (1969:157) *A Linguistic Guide to English Poetry*.
- Lengyel Zs. (1981) *A gyermeknyelv*. Gondolat, Bp.
- Lengyel Zs. (1987) *Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai*. Bp.
- Lenneberg, E.H. (1971) *The importance of temporal factors in behavior*. In: *The Perception of Language*. Columbus, Ohio, 174–185.
- Lieberman, Ph. et al. (1985) *Phonetic speech perception deficits in dyslexia*. JSHR 28, 480–486.
- Lőrinczy É., B. (1960) *Szintaktikailag pontosan nem elemezhető összetett szavainkról*. MNy. LVI. 63–76.
- Lukács Gy. (1965) *Az esztétikum sajátossága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lyons, J. (1977) *Semantics I–II*. CUP, Cambridge.
- Madsen, H. S. (1983) *Techniques in Testing*. Oxford University Press.
- Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache I–II*. Heidelberg 1978/1979.
- Mayer M. (1977) *Kárpátukrán (ruszin) politikai és társadalmi törekvések 1860–1910*. Bp..
- Nagy I. (1986) *The English equivalents of Hungarian is. English in Function*, Vol. IV, 72–83.
- Nation, P. (1987) *Teaching and Learning Vocabulary*. Victoria University of Wellington.
- Neményiné Gyimesi I. (1990) *Kommunikáció a tárgyalásban*. 62. oldal, 69. oldal. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
- Nemes Z. (1941) *Szóstatisztika egymillió szótagot felölelő újságszövegek alapján*. Szeged.
- Németh T. E. (megj. alatt a) *Megnyilatkozás: típus-példány*. Néprajz és Nyelvtudomány.
- Németh T. E. (megj. alatt b) *A szóbeli diskurzusok megnyilatkozás-példányokra tagolása*. NytudÉrt.
- Németh T. E. (megj. alatt c) *Módszertani útmutató a szóbeli diskurzusok megnyilatkozás-példányokra tagolásához*. MNy.
- Neubert, A. (1986) *A fordítás pragmatikai aspektusai*, in: *A fordítás tudománya*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Neuner, G. (1990) *"Lehr- und Lernmittel für DaF - Theorie und Praxis"*. Konferenz Leipzig.
- Nida, E. A. (1985) *A fordítás tudománya*. In: *Válogatás a fordításmélettől irodalmából*. Szerk.: Bart-Klaudy, Budapest Tankönyvkiadó, p.126
- Nida, E. A. *Translation as Communication*. In: G. Nickel, Hrsg. *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, Vol. 2, Stuttgart, p.65
- Nida, E. A.–Taber, Charles R. (1969) *The Theory and Practice of Translation*. Leyden: Brill.

- Nilsen, D. L. F. (1972) *Toward a Semantic Specification of Deep Case*. The Hague: Mouton.
- Olaszy G. (1989) *MULTIVOX – a Flexible Text-to-Speech System for Hungarian, Finnish, German, Esperanto, Italian and other Languages for IBMUPC*. In: *Proc. of EUROSPEECH*. Paris. 525–28.
- Opitz, K. (1983) *Linguistics between artificiality and art: walking the tightrope of LSP research / CILA Bulletin 37*, Neuchatel.
- Papp F. (1972) *A lexémák alakitási szerkezete, szófaja és jelentésgazdagsága*. MNy. LXVIII. 23–33.
- Pfandl, H. (1989) *Szovjetszkij anekdot. Mitteilungen für die Lehrer slawischer Fremdsprachen Nr. 58*, Wien.
- Philipp K. (1911) *A direkt módszer*. Bp. Franklin-társulat, p. 184; p. 100.
- Piaget, J. (1978) *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Pléh Cs. (1991) *Hogyan olvasunk a sorok között?* In: *Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia II.*, pp. 843–6. Nyíregyháza.
- Popovič, A. (1980) *A műfordítás elmélete*, Bratislava, 94–158.
- Puurtinen, T. (1992) *Towards a Definition of Acceptability in Translation: A Comparison of Two Finnish Translations of The Wizard of Oz*. Licentiate Thesis. Savonlinna.
- Quirk, R. et al. (1970), *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Radden, G. (1988) *The Cognitive Approach to Natural Language*. Hamburg, San Diego. p. 2
- Radó Gy. (1973) *A műfordítás lélektana*. In: *A műfordítás elmélete és gyakorlata. Olasz Filológiai Tanulmányok*. Bp. Szerk. Takács J.
- Raskin, V. (1985) *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: Reidel.
- Recker, J. I. (1986) *A törvényszerű megfelelések elméletének alapjai*. In: Bart-Klaudy. 200. p.
- Recker, J. I. (1986) *Lexikai transzformációk és formális logikai kategóriák*, in: *A fordítás tudománya. Válogatás a fordításelmélet irodalmából*, szerk. Bart I. és Klaudy K., Bp, 217–239
- Reddy, M. (1979) *The Conduit Metaphor* (284–324)
- Réger Z. (1990) *Utak a nyelvhez*. Bp. Akadémiai K.
- Reiß, K. (1983) *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Julius Groos Verlag Heidelberg.
- Reiß, K.–Vermeer, H. J. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Niemeyer.
- Dirven R. (1985:89) *Metaphor As a Basic Means for Extending the Lexicon* (in W. Papprotté and R. Dirven (eds.), *The Ubiquity of Metaphor*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Rot, S. (1987) *Problems of English and American Slang*, ELTE, Budapest.
- Rösler, D. (1992) *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg.
- Saleemi, A. P. (1988) *Language Testing: Some Fundamental Aspects* *English Teaching Forum*, 1988. Vol. XXVI. No. 1.
- Sherwood, B. A. (1981) *Speech synthesis applied to language teaching*. In: *Studies in Language Learning* 3, 171–80.
- Sinclair, J. McH. and Renouf, A. (1988) *A lexical syllabus for language learning*. In: *Vocabulary and Language Teaching*. (R. Carter and McCarthy, M., eds.), Longman.
- Stevens, P. (1978) *New Orientations in the Teaching of English*. OUP.
- Studdert-Kennedy, M. (1986) *On learning to speak. Status Report on Speech Research*, Haskins Laboratories. 53–61.
- Sugárné Kádár J. (1986) *A beszédfejlődés útjai, beszédfejlesztés az óvodában*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Sugárné Kádár J. (1985) *Beszéd és kommunikáció óvodás és kisiskolás korban*. Akadémia K. Bp.
- Swales, J. (1985) *Episodes in ESP*. Pergamon Press.
- Szabó E. (1968) *A műfordítás*. Budapest, Gondolat.

- Szabó J. (1980) *A mondathatárok megállapítása a magnetofonról lejegyzett nyelvjárási szövegekben.* *NyTudÉrt.* 104., 719–723.
- Szentiványi Á. (1990) *A nyelvvizsga: a vizsgázó, a vizsgáztató, a vizsga.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Szentiványi Á. (1991) *Nyelvvizsga tájékoztató.* Budapest.
- Szovjetszkij polityiceszkij anyekdot. (1992) Ass. Spectrum. "O", Tell. 4071/219. K/L hind.
- Tirkkonen-Condit, S. (1986) *Readers impressions and textlinguistic priorities in translation quality assesment.* in: *Empirical Studies in Translation: Textlinguistics and Psycholinguistic Perspectives.* ed. by Tirkkonen-Condit, S. 49–73. Joensuu.
- Torsueva, I. G. (1976) *Teorija vyskazivanija i intonacija.* *Voprosy jazykoznanija* 25., 53–65.
- Török G. (1974) *Az igeüggyvények stilisztikájához.* *NyTudÉrt.* 83., 630–634.
- Trimble, L. (1985) *English for Science and Technology. A discourse approach.* Cambridge University Press.
- Valgina, N. S. (1973) *Sintaksis sovremennogo russkogo jazyka.* Vysaja skola, Moszkva.
- Varga L. (1987) *Prozodémák a magyar beszédben és jelölésük az intonációs átiratban. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből III.* MTA Nyelvtudományi Intézete, 91–119.
- Varga L. (1988) *A gazdagréti kábeltelevízió műsorából válogatott anyag intonációs átirata.* In: Kontra M. (szerk.), *Beszélt nyelvi tanulmányok.* MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp., 5–21.
- Vidra K. (1976) *Mondategészek elhatárolása beszélt nyelvi környezetben.* *MNy.* 72., 197–202.
- Wacha I. (1988) *Élő nyelvi (spontán) szövegek megnyilatkozásainak (szintaktikai) vizsgálati szempontjaihoz (A gazdagréti kábeltelevízió élő nyelvi felvételei alapján).* In: Kontra M. (szerk.), *Beszélt nyelvi tanulmányok.* MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp., 102–158.
- Weinrich U. (1970) *Languages in Contact.* Hague–Mouton–Paris.
- West, R. (1988) *English Language Testing. Unit 6. Subjective Testing Techniques & Communicative Testing.* Pilot edition
- Weszely Ö. (1905) *A grammatika szerepe a pedagógiában.* Bp. Lampel R. Könyvkereskedése, Franklin nyomda, p. 32; p. 28.
- Zerkowitz, J. (1988) *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára,* Tankönyvkiadó, Budapest.

N É V - É S T Á R G Y M U T A T Ó

A

E. Abaffy Erzsébet • 32
Adamikné Jászó Anna • 10
 adatbázis • 44
 Alaktani Program • 17
 algoritmus • 47; 48; 50; 51
 alkalmazott fonetikai kutatás • 9
 általános szaknyelvi lexika • 142
Andrić Edit • 196–199
 anyanyelv • 124
 archaizmus • 68
Asbóth Oszkár • 58
Asher, J. • 124
 aspektualitás • 311
Aszalós László • 34–36

B

Bácskai Anna • 83–87
Bakonyi Hugó • 243
Bálint Zsuzsanna • 170–172
Balogh István • 215–216
Baloghné Puskás Beatrix • 259–262
Baranyai Decsi János • 61
Barber, C. L. • 139
Bárczi Géza • 316
Bárdos Anna • 48–51
Bárdos Jenő • 23–29
Bárkán György • 231–233
Barota Mária • 208–210
Baróti Szabó Dávid • 61
Barratt, Leslie • 119–123
 bázismegkülönböztető tendencia • 22
Békési Imre • 92–94; 109
Benedek Nándor • 52
Benkő Krisztina • 54–56
Benkő Loránd • 22; 32; 33; 52; 241
Berrár Jolán • 99
Bertalan Judit • 81–83
 beszédaktus • 223
 beszédcselekvés • 277

beszédeértés • 236; 266
 beszédészlelés • 10; 11
 beszédprodukció • 237
 beszédritmus • 10
 beszélt nyelv • 83
 bibliometria • 47
Bibok Károly • 307–310
Bierwisch, M. • 307
Bihari Gábor • 202–204
Biró Júlia • 44–48
Bohákné Szabari Krisztina • 188–190
Boóczné Barna Katalin • 263–266
Bradley, J. • 64

C

CALL • 41
 célnyelv • 36; 150; 151; 153; 189; 191; 201;
 206; 215; 217; 219; 248; 250
 célnyelvi szöveg • 186
Channel, J. • 141
Chomsky, N. • 29; 138
 címszó • 59
Claperede • 187
 cloze-teszt • 186
Czeplédi Katalin • 313–315

Cs

Cseh Judit Borbála • 251–253
P. Csige Katalin • 319–321

D

Damokos Katalin • 253–256
Darabos Zsuzsanna • 135–136
Dávid Gyula • 272–274
Deme László • 62
 dialógus • 277; 279
Diczku Olga • 131–134
Doncsecz Ibolya • 229–231
 döntési program • 46
Dragalin Albert • 34–36

Drahoš József • 310–312
dyslexia • 9

E

Egyed Éva • 83–87
Elekfi László • 16
elemi perceptuális szint • 30
előírás • 49
elsajátítás • 119
eszperantó • 43
etimológia • 53
etimológiai rétegek • 22
Éva Erzsébet • 283–285

F

Farkas Ferenc • 297–301
B. Fejes Katalin • 221–224
Fodorné Balthazár Enikő • 165–166
fonéma-graféma megfeleltetési szabályok • 30; 31
fordítás • 188; 191; 196; 204; 206; 210; 219
fordításelmélet • 138; 206
fordítási módszerek • 194
fordítástechnika • 138
fordítástudomány • 185
fordítástudományi kutatások • 193
fordítóképzés • 193; 197
formázóprogram • 46
forrásnyelv • 193; 201; 206; 215; 217
frazeológia • 60; 202; 319; 321
frazeológiai egység • 200; 297; 298; 300
funkcionális analfabétizmus • 257

G

Gadányi Károly • 226–228
gazdasági nyelv • 146
gazdasági szakszótár • 146
Ghiczy Erzsébet • 90–91
Gibson, Geoffrey • 175–184
Gopnik, M. • 221
Gósy Mária • 9–13
grammatikai kompetencia • 54
Gregor Ferenc • 60
gyakorisági szótár • 52
gyermeki kommunikáció • 30

H

Hadrovics László • 58; 60
Hajdú Erzsébet • 79–81
hallás utáni megértés • 80; 124; 125; 126; 145
hanglejtés • 99
Hatvani Renate • 87–90

Heltai Pál • 141–144
helyesírás-ellenőrző program • 13; 14; 15; 18
Horváth Antal • 37–38
Horváth Gyuláné • 137
Horváth Sándor • 34–36
Horváthné Kispéter Zsuzsanna • 297–301
Howatt, A. P. R. • 138
Hunyadi László • 34–36

I

illokúciós funkció • 100
implicit szabályelvönő képesség • 124
inferenciális komponensek • 92
információsűrités • 44
innatizmus • 29
intencionális szerkezet • 221
interakció • 166
interaktivitás • 34
interferencia • 194; 195; 196; 230; 250; 256; 278; 279
interjúhelyzet • 98
intonáció • 99; 146; 165
introspektív módszer • 187
írás • 86
írás elsajátítása • 30
írásképp • 238
írott nyelv • 30; 83; 86
írott szakszövegek • 139

J

Jagustinné Ujvári Klára • 224–226
javítóprogram • 16; 18
jegyzetelés • 84
jegyzetelési készség • 159
Cs. Jónás Erzsébet • 277–279
Joó Etelka • 216–220
jövevényszavak • 57; 154; 213; 228; 316
Juhász József • 60; 319

K

Kálmán Béla • 22
karakterszerkezet • 64
karaktervizsgálat • 50
Károly Sándor • 22; 60
T. Károlyi Margit 96–98
Kárpáti Zsófia • 90–91
Kassai Ilona • 119–123
Katona Edit • 199–202
Kelemen József • 63
kérdőíves módszer • 186
kéttannyelvű gimnáziumok • 173
kéttannyelvű iskolák • 174

Kiefer Ferenc • 21
Kiss Kálmán • 154–156
E. Kiss Katalin • 33
Kiss Lajos • 57; 60; 194
Kiss Sándor • 67–69
Kissné Kovács Katalin • 234–238
Klaudy Kinga • 185–187
Knieszsa István • 57; 59; 60; 312
Kocsis Mihály • 56–60
 kódváltás • 98
 kollokációk • 66
 kommunikatív funkció • 277
 kommunikatív készség • 55
 kommunikatív kompetencia • 41; 54; 76; 166
 kommunikatív nyelvoktatás • 54
 kommunikatív performansia • 231
 kommunikatív szándék • 122
 kontextuális ekvivalencia • 207
 kontextuális jelentés • 62
 kontextus • 34
 kontrasztív nyelvészet • 185
Kornya László • 245–247
Koutny Ilona • 41–44
Kovácsné Császi Gabriella • 148–154
 kölcsönszavak • 57
 közmondás • 61; 62; 80; 299; 300; 319
 központosítás • 99
 köztesnyelv • 121
 köztesnyelvi hibák • 120
Krashen, S. D. • 124
 kulcsszó • 159; 225
 kultúrák közti kommunikáció • 188

L

Laczik Mária • 52–54
P. Lakatos Ilona • 95–96
Lakoff, G. • 268
Laurence, T. Eliot • 167–170
Lendvai Endre • 190–192
Lengyel Zsolt • 29–31
 lexikai előkészítés • 55
Lőrinczy • 53
Lyons, J. • 99

M

Magyar Nyelv Gyakorisági Szótára • 63
Márton József • 289
Máté Éva • 301–304
Melich János • 58; 315
 memória • 51
 mérés • 71

meta-karakter • 65
 metakommunikáció • 165
 metakommunikációs jelzések • 165
 metanyelv • 123
Miklosich, F. • 57
Mikó Pálné • 289–301
Minya Károly • 240–242
 modell • 48
A. Molnár Ferenc • 62
R. Molnár Emma • 60–63
 mondategység • 99; 109
 morfémahatár • 35
 morfológiai elemző • 35
Munkácsi Bernát • 58
 műfordítás • 204; 206; 215; 216
 műfordító • 218
 műszaki nyelv • 202

N

Nagy Ildikó • 295–297
Nagy L. János • 238–240
Nagy Mihályné Nyáry Erika • 101–108
O. Nagy Gábor • 61; 297; 319
Navracsics Judit • 64–66
Németh Attila • 285–288
Németh T. Enikő • 98–101
 nemzeti kisebbségek • 196
 neologizmus • 68
 népnyelvű tankönyv • 118
Neubert, A. • 205
Nida, E. A. • 186; 188
Nikolov Marianne • 129–131
Nilsen, D. L. F. • 295

Ny

Nyakas Miklósné • 234–238
 nyelvésajátítás • 68; 121; 123; 148; 234;
 nyelvésajátítási folyamat • 31
 nyelvhasználat • 95; 96
 nyelvi humor • 131
 nyelvi norma • 95
 nyelvi szocializáció • 237
 nyelvi teszt • 69
 nyelvi transzfer • 148
 nyelvjárás • 96; 98
 nyelvpedagógia • 77; 78
 nyelvszociológia • 95
 nyelvtanár műveltsége • 68
 nyelvtervezés • 38
 nyelvtörténet • 17; 32

O

olvasás • 9
 olvasási zavar • 9; 10
Opitz, K. • 138
 orális nyelv • 30
Orosz György • 115–117
Ország László • 19; 61
 országismeret • 68; 74; 79; 81; 82; 245
Ortutay Péter • 204–208

Ö

önellenőrzés • 37
 összehasonlíthatóság • 71
Ötvösné Vadnay Marianna • 141–144

P

Pacsai Imre • 305–307
Pais Dezső • 316
 pályaalkalmasság • 70
Papp Ferenc • 19–22; 32–33; 60
Papp György • 192–196
Papp László • 156–158
 paronima • 321; 322
 pedagógiai grammatika • 247
Pelyvás Péter • 266–271
 performanciakutatások • 100
Pete István • 49; 292–294
Petneki Katalin • 76–79
Pogány Béla • 280–282
Pongrácz Judit • 145–148
 pragmatika • 94; 147; 148; 205; 217
 pragmatikai kompetencia • 100
Presutti, L. • 64
 pszicholingvisztika • 68; 139; 185

R

Rác Endre • 32
 ráolvasások • 115
 referatív adatbázisok • 44
 referenciális komponensek • 92
Répási Györgyné • 321–323
Réti Almée • 161–164
Róka Marianne • 256–259
 rövid idejű verbális memória • 11

S

Seregy Lajos • 13–19
 sportnyelv • 199
 statisztikai próba • 49
Steinerné Molnár Judit • 274–277
 stratégia • 122
Strevens, P. • 138

Studdert-Kennedy, M. • 9
Sturcz Zoltán • 243–245
Sulyok Hedvig • 315–319
Swales, J. • 138

Sz

szájról való olvasás • 30
 szakfordítás • 197
 szakfordító • 161
 szakfordítóképzés • 161; 162
 szakmai nyelvművelés • 38
 szaknyelv • 145; 149; 150; 159
 szaknyelvi szókincs • 142
 szaknyelvi tolmácsolás • 162
 szaknyelvkutatás • 138; 139
 szaknyelvoktatás • 138; 141; 159
 szakszókincs • 157; 165
 szakszöveg • 161
 szakterminológia • 45
 szállóige • 62
 számítógép támogatta nyelvészeti kutatás • 19
 számítógépes szövegfeldolgozás • 45
 szegmentálás • 100
Szekfi Gyula • 57
 szemantikai jelölők • 160
Szentgyörgyi Miklósné • 127–128
Szerencsi Katalin • 69–72
Sziklainé Gombos Zsuzsanna • 158–160
Szikoráné Kovács Eszter • 108–109
 szinkrontolmácsolás • 187
 szintaktikai elemző • 35
 szintetikus beszéd • 42
 szituációs játékok • 125
 „szituatív” órávezetés • 265
 szleng • 205
 szóbeli előkészítő szakasz • 128
 szociolingvisztika • 139; 185
 szociolingvisztikai kompetencia • 72
 szóelválasztás • 15
 szógyakorisági szótárak • 48
 szóhosszúság • 52
 szókapcsolat • 61; 298
 szóképzési modell • 36
 szókincs • 56; 58; 129; 131; 142; 159; 244
 szókincsbővítés • 81
 szólás • 61; 62; 80
 szóösszetétel • 52
 szótóváltozatok • 15
 szóvégműtató szótár • 16; 52
Szóllósy-Sebestyén András • 38–41
 szöveg-ekvivalencia • 216

szövegelemzés • 45
 szövegértékű összetett mondat • 92
 szövegfeldolgozás • 44
 szövegkivonatolás • 45; 48
 szövegkörnyezet • 142; 211
 szövegnyelvészet • 147; 185
 szövegszerkezet • 64
 szövegszerkezeti egység • 194
 szövegszervező elv • 221
 szövegtan • 108
 szünet • 99

T

Taber • 186
 tanulás • 119
 tannyelv • 173
 technikai olvasászavar • 11
 tesztelmélet • 71
 tesztípus • 70
Tímárné Subai Anna • 123–126
 toldalék • 16
 toldaléktár • 35
 tolmácsolás • 81; 190
Tompa József • 22
 toponimák • 57
H. Tóth Imre • 56–60
Tóth Mihályné • 247–250
Tóth Szergej • 110–114
Tóthné Kurtán Zsuzsa • 138–141
 többnyelvűség • 193
 történeti-etimológiai szótár • 53

tőtár • 35
 tőváltozat • 17
 transzfer • 152; 153; 275
Trimble, L. • 142

U

Udvari István • 118
Ujszászi Zsuzsanna • 211–213
 „utasításos” óravezetés • 265
Uzonyi Pál • 34–36

V

válaszmodellek • 134
 valencia • 35
Vámos Ágnes • 173–175
 végrehajtórendszer • 49; 50; 51
Vermeer, H. • 189
 visszacsatolás • 71; 166
 vizuális információbevitel • 258
 vizuális jelszerkezet • 232; 233
 vizuális memória • 11
 vonzatkeret • 35
Vraukó Tamás • 213–215

W

West, R. • 71
Widdowson • 149

Z

Zalánné Szablyár Anna • 72–76
Zipf • 58

18343 +