

KB
10.561/1



**Harmadik Magyar
ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIA
1993. április 2-3.**

ELŐADÁSOK

HARMADIK MAGYAR

ALKALMAZOTT
NYELVÉSZETI
KONFERENCIA

I.

A kiadvány elkészítésében közreműködött:

Dobos Csilla
Simigné Fenyő Sarolta
Salánki Ágnes

ISBN 963 661 232 3 Ö
ISBN 963 661 233 1 I.K.

Miskolci Egyetem
Bölcsészettudományi Intézet
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

HARMADIK MAGYAR

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIA

1993. április 2-3.

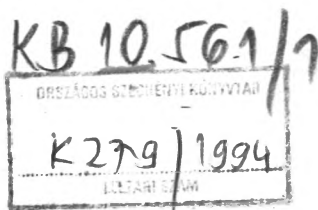
szerkesztette:

KLAUDY KINGA

M i s k o l c

1 9 9 3

108.245



Kiadja: a Miskolci Egyetem

Kiadásért felelős: a Miskolci Egyetem rektora

ME Soksorozító Üzeme: ANYT 94-1 ME

Soksorozításért felelős: Kovács Tiborné

Előszó

Az 1993. április 2-3 között Miskolcon megrendezett Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásait tartalmazza ez a két kötet, olyan formában, ahogy azt az előadók rendelkezésünkre bocsátották.

Az alkalmazott nyelvészeti konferenciák sorozata 1991-ben kezdődött Nyíregyházán, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán. Majd 1992-ben Szegeden folytatódott, ahol a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke volt a házigazda. S végül - illetve reméljük nem végül, csak harmadikként - a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézetének újonnan alakult Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke vállalkozott a soronkövetkező konferencia megrendezésének fáradságos de szép feladatára.

Mindhárom konferencián több mint 400 résztvevő volt, s az alig két napos (péntek délelőttől szombat délig tartó) konferenciák mindegyikén több mint száz előadás hangzott el egymással párhuzamosan kb. 10 szekcióban. Ennek a koncepciónak - rövid konferencia sok szekcióval - megvannak a maga előnyei, de nagy hátránya, hogy a résztvevők jobbra csak a saját szekciójuk előadásait hallgathatják meg. Ezért is tartjuk fontosnak az előadások megjelenítését.

Mint említettük, a kéziratokat olyan formában közöljük, ahogy az előadók rendelkezésünkre bocsátották, átgépelésre, átszerkesztésre nem volt lehetőségünk. A cikkek maximális terjedelme 6 oldal, ami természetesen nem elegendő a gondolatok részletes kifejtésére. De nem is ez volt a célunk. Akárcsak maga a konferencia, melyen sokan léptek fel rövid előadásokkal, ez a kiadvány is elsősorban informatív jellegű. Erre pedig napjainkban, mikor minden megújul a nyelvészet alkalmazásában és a nyelvoktatásban igen nagy szükség van. Új főiskolák, új idegen nyelvi tanszékek jöttek létre, sokan tértek haza külföldi tanulmányútról friss élményekkel, sokan vesznek részt közös kutatási programokban külföldi főiskolákkal, egyetemekkel, rengeteg új tankönyv, oktatási segédanyag jelenik meg stb. Mivel egyelőre még nincs magyar alkalmazott nyelvészeti folyóirat, - bár a konferenciánkon debütáló új NYELV-INFO leglábbis részben remélhetőleg betölti majd ezt a szerepet, - ezeken a konferenciákon, s e konferenciák kiadványaiból lehet tájékozódni a szakma legújabb fejleményeiről.

A kötet szerkezete tükrözi a konferencia menetét. A szekciók és az előadások sorrendjén csak akkor változtunk, ha az előadók nem tudták elküldeni előadásuk írott változatát. A kötetben való tájékozódást a Tárgymutató és a Névmutató segíti.

Végül szeretnénk köszönetet mondani mindazoknak, akik a konferencia és e kiadvány létrejöttéhez segítséget nyújtottak. Köszönet illeti a Magyar Tudományos Akadémia I. Osztályának Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságát, a Miskolci Akadémiai Bizottságot és a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületét.

Miskolc, 1993. november

Klaudy Kinga

Tárgymutató

Plenáris előadások 1.009.old.

Szekciók

Nyelvtanárképzés - angol 1.053.old.

Nyelvtanárképzés - német 1.141.old.

Nyelvtanárképzés - orosz 1.183.old.

Szaknyelvoktatás - szaknyelvkutatás 1.231.old.

Szociolingvisztika 1.325.old.

Számítógépes nyelvészet 1.417.old.

Lexikológia - kontrasztív nyelvészet II.009.old.

Anyanyelvi nevelés - nyelvművelés II.089.old.

Fordítás és tolmácsolás II.171.old.

A magyar mint idegen nyelv oktatása II.261.old.

Módszerter II.291.old.

Módszerter - kétnyelvű oktatás II.351.old.

Módszerter - felnőttoktatás II.379.old.

Módszerter - óvodai nyelvoktatás II.421.old.

Módszerter - videó a nyelvoktatásban II.457.old.

Utószó (Gárdus János)

Alkalmazott nyelvészeti konferenciák II.473.old.

Névmutató

<i>Almási Éva</i>	<i>II.127</i>	<i>H. Varga Gyula</i>	<i>1.445</i>
<i>B. Paróczai Jolán</i>	<i>1.211</i>	<i>H. Varga Gyula</i>	<i>II.279</i>
<i>Bakonyi István</i>	<i>1.249</i>	<i>Hajdú Erzsébet</i>	<i>1.153</i>
<i>Balázs Géza</i>	<i>1.343</i>	<i>Halász Renáta</i>	<i>1.307</i>
<i>Bácskai Anna</i>	<i>II.415</i>	<i>Hardwick Keith</i>	<i>1.071</i>
<i>Bárkán György</i>	<i>1.407</i>	<i>Hardiné Szabó Éva</i>	<i>II.321</i>
<i>Békési Imre</i>	<i>1.327</i>	<i>Hegedüs Imréné</i>	<i>1.225</i>
<i>Béky Lóránd</i>	<i>1.185</i>	<i>Hegedüs Rita</i>	<i>II.271</i>
<i>Benkes Zsuzsa</i>	<i>II.117</i>	<i>Horváth Hajna</i>	<i>II.415</i>
<i>Bihari Gábor</i>	<i>II.069</i>	<i>Horváth József</i>	<i>1.109</i>
<i>Bítróné Udvari Katalin</i>	<i>II.375</i>	<i>Horváth Márta</i>	<i>II.451</i>
<i>Boóczné Barna Katalin</i>	<i>II.305</i>	<i>Horváth Pálné</i>	<i>II.439</i>
<i>Bohákné Szabari Krisztina</i>	<i>II.255</i>	<i>Horváhné Gerendás Ágota</i>	<i>1.351</i>
<i>Braidwoodné Varga Éva</i>	<i>1.117</i>	<i>Hőnyiné Stephanides Éva</i>	<i>1.065</i>
<i>Brodzsky Éva</i>	<i>1.301</i>	<i>Jagusztn László</i>	<i>1.331</i>
<i>Busch Beára</i>	<i>II.133</i>	<i>Jagusztnné Újvári Klára</i>	<i>II.103</i>
<i>Cs. Jónás Erzsébet</i>	<i>II.221</i>	<i>Jámbor Istvánné</i>	<i>II.385</i>
<i>Csapó Henriette</i>	<i>II.409</i>	<i>Jani Mária</i>	<i>II.367</i>
<i>Czeplédi Katalin</i>	<i>1.439</i>	<i>Jászay László</i>	<i>1.195</i>
<i>Czeplédi Katalin</i>	<i>II.081</i>	<i>Joó Etelka</i>	<i>II.177</i>
<i>Dálnokiné Pécsi Klára</i>	<i>II.327</i>	<i>Juhász Nagy Andrea</i>	<i>1.425</i>
<i>Dávid Gyula</i>	<i>1.133</i>	<i>Katona Mártonné</i>	<i>II.045</i>
<i>Dobos Csilla</i>	<i>II.185</i>	<i>Karus Elvira</i>	<i>II.075</i>
<i>Drescher J. Attila</i>	<i>II.357</i>	<i>Kálmán Péter</i>	<i>II.263</i>
<i>Dukáné Kárpáti Zsófia</i>	<i>1.149</i>	<i>Kellerman Susan</i>	<i>1.085</i>
<i>Durham Dávidné</i>	<i>II.249</i>	<i>Kézdi György</i>	<i>1.029</i>
<i>Elekfi László</i>	<i>II.021</i>	<i>Kiss Kálmán</i>	<i>1.383</i>
<i>Englenderné Hock Ibolya</i>	<i>II.353</i>	<i>Kiss Sándor</i>	<i>II.299</i>
<i>Erdei Gyula</i>	<i>II.391</i>	<i>Klaudy Kinga</i>	<i>1.039</i>
<i>Fedosov Viktor</i>	<i>1.395</i>	<i>Koi Balázs</i>	<i>II.169</i>
<i>Fábiánné Náduvári Tárjána</i>	<i>II.345</i>	<i>Koltay Tibor</i>	<i>1.245</i>
<i>Fodorné Balhazár Enikő</i>	<i>1.233</i>	<i>Kovács Ferenc</i>	<i>1.431</i>
<i>Gadányi Károly</i>	<i>II.091</i>	<i>Kovács Ilona Júlia</i>	<i>1.289</i>
<i>Gárdus János</i>	<i>1.253</i>	<i>Kovács Rozália</i>	<i>II.439</i>
<i>Gárdus János</i>	<i>II.473</i>	<i>Kulcsárné Szemler Magdolna</i>	<i>1.263</i>
<i>Gerencsér Ferencné</i>	<i>II.465</i>	<i>Laczik Mária</i>	<i>II.403</i>
<i>Ghiczy Erzsébet</i>	<i>1.143</i>	<i>Lendvai Endre</i>	<i>II.195</i>

<i>Lengyel Zsolt</i>	<i>1.047</i>	<i>Sényiné Lipovits Anna</i>	<i>II.459</i>
<i>Lengyel Zoltánné</i>	<i>1.217</i>	<i>Seregy Lajos</i>	<i>1.419</i>
<i>Lengyelné Gyeduhina Ludmilla</i>	<i>1.205</i>	<i>Simigné Fenyő Sarolta</i>	<i>II.185</i>
<i>Loós Tiborné</i>	<i>1.163</i>	<i>Somos Edit Csilla</i>	<i>1.277</i>
<i>Lukácsné Budai Judit</i>	<i>II.381</i>	<i>Steinerné Molnár Judit</i>	<i>1.159</i>
<i>Martsa Sándor</i>	<i>II.011</i>	<i>Sturcz Zoltán</i>	<i>1.285</i>
<i>Máté Jakab</i>	<i>1.359</i>	<i>Suszczyńska Malgorzata</i>	<i>1.125</i>
<i>Medeova Helena</i>	<i>1.269</i>	<i>Sz. Tóth Gyula</i>	<i>II.339</i>
<i>Mézes Nándor</i>	<i>1.439</i>	<i>Szabó Béláné</i>	<i>II.423</i>
<i>Mizser Lajos</i>	<i>II.145</i>	<i>Szakálné Roth Mária</i>	<i>II.447</i>
<i>Molnár Katalin</i>	<i>1.451</i>	<i>Szakonyiné Szabó Klára</i>	<i>II.311</i>
<i>Móriczné Györfy Mária</i>	<i>1.321</i>	<i>Sz. Baka Magdolna</i>	<i>1.445</i>
<i>Murányiné Zagyvai Márta</i>	<i>II.061</i>	<i>Szépe György</i>	<i>1.017</i>
<i>Müller Mónika</i>	<i>II.431</i>	<i>Szerencsi Katalin</i>	<i>II.293</i>
<i>Nagy Ildikó</i>	<i>II.031</i>	<i>Sziklai Lászlóné</i>	<i>II.397</i>
<i>Nagy L. János</i>	<i>II.109</i>	<i>Szikoráné Kovács Eszter</i>	<i>II.113</i>
<i>Nagyné Kavalecz Anna</i>	<i>II.051</i>	<i>Szikszainé Nagy Irma</i>	<i>II.139</i>
<i>Nagyné Lőrincz Julianna</i>	<i>II.231</i>	<i>Szűcs Judit</i>	<i>1.241</i>
<i>Nemes Géza</i>	<i>II.469</i>	<i>Szűcs Mária</i>	<i>II.237</i>
<i>Nikolov Marianne</i>	<i>1.093</i>	<i>Takácsné Horváth Eszter</i>	<i>II.315</i>
<i>Novomyné Vágási Margit</i>	<i>II.201</i>	<i>Tellinger Dusán</i>	<i>II.217</i>
<i>Orosz György</i>	<i>1.389</i>	<i>Tihanyi László</i>	<i>1.465</i>
<i>Ortutay Péter</i>	<i>II.207</i>	<i>Tóth Mihályné</i>	<i>1.277</i>
<i>P. Csige Katalin</i>	<i>1.379</i>	<i>Tóth Miklósné</i>	<i>1.217</i>
<i>Pacsai Imre</i>	<i>1.461</i>	<i>Tóth Szergej</i>	<i>1.373</i>
<i>Palásthy György</i>	<i>II.241</i>	<i>Udvari István</i>	<i>1.201</i>
<i>Panyko Szergij</i>	<i>II.087</i>	<i>Ujszászi Zsuzsanna</i>	<i>II.227</i>
<i>Petőfi S. János</i>	<i>1.011</i>	<i>Uzonyi Pál</i>	<i>1.457</i>
<i>Pogány Béla</i>	<i>1.191</i>	<i>Uzsoki Andrea</i>	<i>II.371</i>
<i>Pók Mária</i>	<i>1.099</i>	<i>Varga Mária</i>	<i>1.395</i>
<i>Prószéky Gábor</i>	<i>1.465</i>	<i>Vargáné Drewnowska Éwa</i>	<i>1.171</i>
<i>Radnai Zsófia</i>	<i>1.055</i>	<i>Várkonyi László</i>	<i>II.173</i>
<i>Rébék-Nagy Gábor</i>	<i>1.315</i>	<i>Veszprémi Eszter</i>	<i>II.163</i>
<i>Répási Györgyné</i>	<i>II.157</i>	<i>Vrauko Tamás</i>	<i>1.367</i>
<i>Réti Almée</i>	<i>1.295</i>	<i>Wacha Imre</i>	<i>1.337</i>
<i>Salánki Ágnes</i>	<i>II.185</i>	<i>Wood Alistair</i>	<i>1.077</i>
<i>Sárosdyné Szabó Judit</i>	<i>1.137</i>	<i>Zimányi Árpád</i>	<i>II.151</i>
<i>Sávay Judit</i>	<i>II.285</i>	<i>Zimmerman Claudia</i>	<i>1.401</i>
<i>Savic Branka</i>	<i>II.075</i>	<i>Zs. Bernjak Elizabeta</i>	<i>II.97</i>
<i>Sényi Anita</i>	<i>1.311</i>		

Plenáris előadások

*Petőfi S. János
Szépe György
Kézdi György
Klaudy Kinga
Lengyel Zsolt*

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KUTATÁS SZEMIOTIKAI TEXTOLÓGIAI KERETBEN

Petőfi Sándor János

Ebben a rövid tanulmányban a nyelvészet és alkalmazott nyelvészet valamint a szemiotikai textológia viszonyával kívánok foglalkozni. Először a (szöveg)nyelvészet és a szemiotikai textológia kapcsolatának kérdését érintem, majd a szemiotikai textológia alkalmazására mutatok be néhány példát, végül az alkalmazott nyelvészet két lehetséges értelmezését vázolom.

1. A (szöveg)nyelvészettől a szemiotikai textológiáig

A szövegek nyelvészeti indíttatású kutatása kezdetben szöveggrammatikai illetőleg szövegnyelvészeti kutatásként került bele a köztudatba. Hamarosan világossá vált azonban, hogy szöveggrammatikáról nem lehet olyan értelemben beszélni, mint amilyen értelemben mondatgrammatikáról beszélünk, valamint az is, hogy a 'szövegnyelvészet' terminust se célszerű olyan általános értelemben használni, mint amilyenben azt kezdetben használták. Szövegmondatok szöveggé szerveződését ugyanis bizonyos kompozíciószint fölött nem a nyelvészeti relációk vezérlik, hanem az arra a világdarabra vonatkozó ismereteink, amit a szóban forgó szövegben kifejezésre kívánnak juttatni, illetőleg, ami az általunk értelmezendő szövegben véleményünk szerint kifejezésre jut. Más szóval ez azt jelenti, hogy kizárólag nyelvészeti ismeretek felhasználásával a szövegeknek sem teljes formái, sem teljes szemantikai felépítését nem tudjuk elemezni és leírni. Erre a célra a nyelvészet elméleti kereténél tágabb elméleti keretre van szükség, amiben természetesen a (szöveg)nyelvészet is megtalálhatja (illetőleg meg kell hogy találja!) a maga helyét.

Emnek a tágabb keretnek a megalkotása közben azután a fenti szempontok mellett más szempontok is felmerültek, olyanok, amelyek a 'szöveg'-fogalom célszerű értelmezésének a kérdését érintették. Az alapkérdés az volt, hogy a (bizonyos textualitas-feltételeknek eleget tevő) kizárólag írott vagy nyomtatott lexikai elemekből álló verbális elemeket célszerű-e szövegeknek nevezni, vagy egy szöveg állhat nem írott vagy nyomtatott lexikai elemekből is, illetőleg tartalmazhat nem lexikai (nem verbális) alkotóelemeket is.

Ezek és ezekhez hasonló más megfontolások vezettek a *szemiotikai textológia* elméleti keretének a létrehozásához, amely (bizonyos egyszerűsítéssel élve) a következő alapelvekre épül:

A szemiotikai textológia

(a) a szöveget sajátos formai és szemantikai felépítéssel rendelkező 'jelölő-jelölt'-viszonynak tekinti, amelynek csupán a 'jelölő' összetevője (pontosabban

annak fizikai megjelenési formája [=vehikuluma]) áll többé-kevésbé azonos módon valamennyi befogadó (valamennyi interpretátor) rendelkezésére; a 'jelölt' összetevőt a befogadó (az interpretátor) hozza létre tudásrendszere és az adott jelölő interakciójának eredményeképpen; a sajátos felépítés többek között azt jelenti, hogy eleget tesz bizonyos - a mindenkori kommunikációs szituációtól függő - összefüggőségi és teljességi feltételeknek (v.ö. Petőfi - Benkes 1992, II. fej.);

(b) biztosítja a *nyelvre és a világra vonatkozó tudás* egyazon keretben történő egymással összehangolt alkalmazását (v.ö. Petőfi - Vass 1993);

(c) lehetővé teszi *különböző nyelvű* vehikulumok egyazon keretben történő interpretálását és az értelmező interpretáció eredményének reprezentálása számára megfelelő (az egyes természetes nyelvek struktúrájától független) reprezentációs nyelvet alkalmaz (v.ö. Petőfi 1982 és 1993);

(d) lehetővé teszi *különböző médiumú* (médiumösszetevőjű) vehikulumok egyazon keretben történő interpretálását (v.ö. Petőfi - La Matina 1993);

(e) elméleti keretül szolgál vehikulumok mind *analitikus-kreatív*, mind *kreatív-produktív* interpretatív megközelítése számára (v.ö. Petőfi - Benkes 1992, Petőfi - Bácsi - Benkes - Vass 1993).

2. A szemiotikai textológia alkalmazásának néhány aspektusa

A következőkben elsősorban a fentiekben említett (b), (c) és (e) alapelvekhez kapcsolódóan kívánok egy-két példát röviden tárgyalni.

(b) A *nyelvre és a világra vonatkozó tudás* egyazon keretben történő alkalmazásának biztosítására azért van szükség, mert - ahogy azt mindnyájan tudjuk - egy adott szövegvehikulum szövegmondatai között nem kell szükségképpen fennállnia a nyelvészet eszközeivel kimutatható (és leírható) kapcsolatnak; az (1) és (2) vehikulumok esetében találunk ilyen kapcsolatot, a (3) vehikulum esetében nem, jöllehet mindhámat elfogadjuk szövegvehikulumnak.

(1) *Péter tegnap nem ment iskolába. Nagyon kőhögött.*

(2) *Tegnap nagyon rossz volt az idő. Péter ezért nem ment iskolába.*

(3) *Péter tegnap nem ment iskolába. Nagyon rossz volt az idő.*

Egy másik idevágó példának tekinthetjük az anafonikus elemek *különböző* nyelvekben történő (különböző) használatát; az olasz nyelvű (4) vehikulumban nem kapcsolják egymáshoz anafonikus elemek az egyes szövegmondatokat (lásd az ehhez a vehikulumhoz csatolt informatív magyar fordítást), e vehikulum 'normál' magyar fordítása ezzel szemben tartalmaz anafonikus funkciójú (birtokos) toldalékokat kapcsolóelemekként - lásd az (5) vehikulumot.

(4) *Il signor Palomar non si stanca d'osservare la corsa delle giraffe [...] Non riesce a decidere se galoppino o se trottano, perché il passo dele zampe posteriori non ha niente a che fare con quello delle anteriori. Le zampe anteriori, dinoccolate, si arcuano fino al petto [...] Le zampe posteriori, molto più corte e rigide, tengono dietro a balzi, [...] Intanto il collo teso avanti ondeggia in su e in giù [...]*

/Palomár úr nem fárad bele a zsiráfok futásának megfigyelésébe [...] Nem sikerül eldöntenie, hogy galoppoznak-e vagy ügetnek, mert a hátsó lábak mozgásának semmi köze az elsőkéhez. A lomha első lábak ívben felhajolnak a mellkasig [...] A hátsó lábak, melyek sokkal rövidebbek és merevebbek, hátrafelé állnak szökellésre, [...] Ezalatt a hosszan előrenyújtott nyak periodikusan mozog fel-le [...]/

(5) *Palomár úr nem fárad bele a zsiráfok futásának megfigyelésébe [...] Nem sikerül eldöntenie, hogy galoppoznak-e vagy ügetnek, mert hátsó lábáik mozgásának semmi köze az elsőkéhez. Lomha első lábáik ívben felhajolnak a mellkasukig [...] Hátsó lábáik, melyek sokkal rövidebbek és merevőbbek, hátrafelé állnak szökellésre, [...] Ezalatt hosszan előrenyújtott nyakuk periodikusan mozog fel-le [...]*

(E szöveg részletes elemzéséhez lásd Petőfi 1991.)

(c) Különböző nyelvű szövegek - közelebbről: fordítások - elemzéséhez lássuk a következő példát:

A latin nyelvű *Miatyánk* "Adveniat regnum tuum" szövegmondatának megfelelőjeként az alábbi nyelvekben a következő szövegmondatokat találjuk (forrásként Német Zsigmond (szerk.) 1990-et használtam):

- (6.1.a) *Il tuo regno venga* [tradicionális olasz]
- (6.1.b) *Venga il regno tuo* [modern olasz]
- (6.2.a) *votre règne nous arrive* [protestáns francia]
- (6.2.b) *ton règne vienne* [katolikus francia]
- (6.3.a) *venha a nós o Vosso Reino* [európai portugál]
- (6.3.b) *venha o teu Reino* [brazíliai portugál]
- (6.4.a) *Thy kingdom come* [tradicionális angol]
- (6.4.b) *may your Kingdom come* [modern angol]
- (6.5.a) *zukomme uns dein Reich* [tradicionális német]
- (6.5.b) *Komm und richte deine Herrschaft auf* [modern német]
- (6.6.a) *Jöjjön el a te országod* [tradicionális magyar]
- (6.6.b) *jöjjön el az országod* [modern magyar]

Ezeket a fordításokat akkor tudjuk adekvát módon elemezni (egymással összehasonlítani), ha valamennyit le tudjuk vezetni ugyanabból a (kanonikus) reprezentációból. Nem áll módomban itt egy ilyen kanonikus reprezentációnak a 'jól-formált' formális szerkezetét bemutatni, ezért csupán 'informális módon' próbálom érzékeltetni azt. Egy ebben az esetben alkalmazandó reprezentáció (kanonikus atomi szöveg) felépítése - bizonyos egyszerűsítésekkel - a következő (lásd (7)):

(7)

- a tc időben és lc helyen fenn áll az az eset, hogy
én /= r1:o01/ *közlöm* veled/Önnel /= r2:o02/, hogy
- a tw időben és lw helyen fenn áll az az eset, hogy
én /= r3:o01/ *dhajtom*, hogy
- a tn időben és ln helyen fenn áll az az eset, hogy
o02 országa /= r4:o04/ *eljön*
vagy
az x személy vagy csoport /= r5:o03/ *létrehozza* o02 országát /= r6:o04/
ahol: a o01, o02, o03 és o04 úgynevezett referenciaindexek;
az r1, r2, r3, r4, r5 és r6 úgynevezett szerepindikátorok.

Abhoz, hogy ebből a kanonikus atomi szövegből az egyes nyelveknek (és szociokulturális konvencióknak) megfelelő szövegmondásokat létrehozassuk a következő operációkat kell végrehajtannunk:

- el kell döntenünk, hogy az "eljön" vagy a "létrehozza" predikátumú propozíciót használjuk-e fel (a modern német fordítás az utóbbit, valamennyi felsorolt más nyelvű fordítás az előbbit használta fel);
- el kell döntenünk, hogy tegező vagy önöző formát kell-e alkalmaznunk;
- el kell döntenünk, hogy a célnyelv mely szavait használjuk fel;
- el kell döntenünk, hogy a célnyelv adta morfoszintaktikai (illetőleg szintagma-képzési) lehetőségek közül melyikeket alkalmazzuk;
- el kell döntenünk, hogy bizonyos szavak esetében nagybetűs vagy kisbetűs írásmódot kell-e alkalmaznunk;
- el kell döntenünk, hogy milyen legyen a szövegmondat-részek lineáris egymásutánja;

hogy itt csupán a legfontosabbakat említsem. E döntések eredményeit részben közvetlenül magának az atomi szövegnek az összetevőjéhez lehet hozzárendelni, részben egy úgynevezett transformációs blokkba lehet rendezni. (A fenti elemzéshez bővebben lásd Petőfi 1993.)

Azt hiszem nem kell külön hangsúlyoznom, hogy a fenti példák alkalmazott nyelvészeti példáknak tekintendők és minden további nélkül tekinthetők is!

(e) A *kreatív-produktív* szövegmegközelítésre vonatkozóan itt csupán azt kívánom megjegyezni, hogy az az *analitikus-kreatív* megközelítés előkészítésére szolgál. A kreatív-produktív szövegmegközelítés lényege abban áll, hogy az ilyen jellegű gyakorlatokban résztvevők egy-egy eredeti vehikulum átalakított (átrendezett vagy hiányossá tett) változatából próbálnak meg egy számukra elfogadható vehikulumot létrehozni, aminek során 'produktív módon' kerülnek kapcsolatba a szóban forgó vehikulummal, illetőleg az az által megkívánt nyelvészeti vagy világra vonatkozó ismeretekkel. Ezt a megközelítést mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek tanítása során eredményyel lehet alkalmazni. (Az anyanyelvi alkalmazásra vonatkozóan a konferencia résztvevői Benkes Zsuzsa és Almási Éva kolléganők szekció-előadásaiból nyerhetnek bővebb információt.)

3. Az 'alkalmazott nyelvészet' terminus értelmezéséhez

Az 'alkalmazott nyelvészet' terminus értelmezésére két lehetőséget látok:

(a) Alkalmazott nyelvészetiként értelmezni minden olyan gyakorlati célra irányuló elméleti és/vagy minden olyan ténylegesen gyakorlati tevékenységet, amelyben a nyelv (pontosabban: a nyelvi kommunikáció) érintve van. Ha megengedjük (márpedig több érv is szól amellett, hogy meg kell engednünk), hogy ebben a kontextusban a 'nyelv' terminus ne csak verbális nyelvekre vonatkozzék, hanem más szemiotikai rendszerekre (médiáimokra) is, az így értelmezett alkalmazott nyelvészet területe egybeesik a szemiotikai szövegtan alkalmazásainak területével.

Ha ezt az értelmezést a jelenlegi (több vonatkozásban is átmenetinek tekinthető) helyzetben tolerálhatónak is tartom, hosszú távon nem tartom célszerűnek. Az a

tisztázási folyamat, ami a nyelvészet, a szövegnyelvészet és a (szemiotikai) szövegten kompetencia (és ezáltal illetékességi) körének definiálása érdekében az utóbbi időben megindult, előbb-utóbb meg fog indulni az alkalmazott nyelvészet, az alkalmazott szövegnyelvészet és az alkalmazott (szemiotikai) szövegten kompetencia (és ezáltal illetékességi) körének a tisztázására vonatkozóan is. E tisztázási folyamat elsődleges célja az egyes szakterületek lehetséges részleges autonómiájának, valamint az egyes célirányos interdiszciplináris kooperációk keretének (és feltételeinek) meghatározása; egyik cél se tekinthető elhanyagolhatónak.

(b) Feltételezve a fent említett tisztázási folyamatok létrejöttét, a (szemiotikai) szövegten különféle alkalmazási területein belül beszélmi alkalmazott (szöveg)nyelvészetről; vagy talán pontosabban alkalmazott (szöveg)nyelvészetekről, megengedve (és figyelembe véve), hogy különböző célokra különböző nyelvészeti, illetőleg szövegnyelvészeti elméletek kerülhetnek alkalmazásra.

Annak elismerése mellett, hogy egy terminus értelmezésének a kérdése bizonyos szempontból 'akadémiai kérdés'-nek minősülhet (aminek tisztázásánál fontosabb lehet, hogy a különféle alkalmazási területeket legyen, aki ápolja), szükségesnek tartom, hogy ez a kérdés se merüljön feledésbe. Ha nem másért, hát azért, mert a tudományok fejlődése során terminológiai kérdések tisztázása nem egy esetben vezetett a tudományok és határtudományok térképének fejlődést előmozdító átrajzolásához.

Bibliográfia

Német Zsigmond (szerk.):

1990 *Miatyánk 121 európai nyelven / Lord's Prayer in 121 European Languages* (kétnyelvű kiadás). Budapest: Interart.

Petőfi S. János:

1982 "Representation languages and their functions in text interpretation", in: *Textprocessing. Text Analysis and Generation, Text Typology and Attribution*. Proceedings of Nobel Symposium 51, ed by Sture Allén. Stockholm: Almqvist and Wiksell International, pp. 85-122.

1991 "Szemiotikai textológia - Didaktika". *Szemiotikai szövegten* 1. pp. 7-21.

1993 "Alcuni aspetti di una teoria della traduzione dal punto di vista testologico semiotico". *Koinè. Annali della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori "San Pellegrino"*, L 2 pp. 57-73.

Petőfi S. János - Bácsi János - Benkes Zsuzsa - Vass László:

1993 *Szövegten és verselemzés. A vers kreatív megközelítésének elméletéhez és gyakorlatához*. (Megjelenés alatt)

Petőfi S. János - Benkes Zsuzsa:

1992 *Elkallódni megkerülni. Versék kreatív megközelítése szövegteni keretben*. Veszprém: Országos Továbbképző, Taneszközfelkészítő és Értékesítő V.

Petőfi S. János - Marcello La Matina:

1993 "Egy általános szemiotikai textológia felépítésének centrális aspektusai". *Szemiotikai Szövegten* 7. (Előkészületben)

Petőfi S. János - Vass László:

1993 "A szövegnyelvészet helye és feladata a szemiotikai textológiai kutatásban". *Szemiotikai Szövegten* 5. (Megjelenés alatt)

AZ ALKALMAZOTT NYELVÉSZET KUTATÁSÁRÓL ÉS OKTATÁSÁRÓL

Szépe György

1. Az alkalmazott nyelvészet tartalma és terjedelme: visszatekintés a hatvanas évek vitáira 25 év után

Az alkalmazott nyelvészet műszót Magyarországon Bárczi Géza használta először tudomásunk szerint az ötvenes évek elején (eltekintve Kaiblinger Fülöpnek a század első két évtizedében tett - folytatásra nem talált - kísérleteitől). Bárczi Géza a szótárkészítést, a helyesírás és a nyelvművelés kutatását sorolta ide. A legtöbben utólag kapcsolták össze Bárczi Géza nevével azt, ami később az ötvenes évek végén és a hatvanas években Magyarországon elindult.

Az ötvenes évek végén több szálon indult el a magyarországi alkalmazott nyelvészet: Papp Ferenc Moszkvából hozta el Melcsuk és Rozencvejg köréből ennek a diszciplínának - mint a matematikai nyelvészet és gépi fordítás partner-diszciplínájának - a jó hírét; ez-akkoriban a világnak ezen a részén a nyelvészetben belül egyfajta "protest"-műfajnak számított. (A moszkvaiak és péterváriak szintén felfedezték a saját előzményeiket a korábbi orosz nyelvész avantgarde-ban, amelyben szintén megvolt a hasznosságra és egzaktyságra való törekvés; ha jól emlékszem Reformatszkij személye kapcsolta össze a két korszakot.) Természetesen nem volt ismeretlen ebben a körben az amerikai alkalmazott nyelvészet sem, amely akkoriban szinte kizárólag az angolnak idegen nyelvként való tanítási szituációját dolgozta fel.

Ez a korszak a Magyar Nyelvtudományi Társaságban kezdődött; eseményei az MTA Nyelvtudományi Intézetben, a debreceni egyetemen, majd a pesti egyetemen, a TIT-ben, a közgazdasági egyetemen és az akkortájt nyelvvel foglalkozni kezdő MTA Számítóközpontban folytatódott. Az eleinte jobbára önképző jellegű tevékenység egyik

* Az elhangzott előadáshoz nem készültek külön jegyzetek. A szöveg véglegesítése során kiderült, hogy hasznos volna az előadás történeti részét megfelelő dokumentációval közzétenni. Erre azonban itt már nem maradt hely, ezért erre a feladatra másutt szeretnék sort keríteni (hivatkozva erre az előadásra).
- Sz. Gy.

osztályozást létrehozni. Herman József pedig összekapcsolta a kétféle szempontot egy rendszerben.

2. Az "interdiszciplináris nyelvészet" ("hyphenated linguistics"); az alkalmazott nyelvészet a nyelvtudomány modernizálásában

A tematikai gazdagság de facto kiszélesítette az egész nyelvészet érintkezési felületét. Nem mintha az egyes nyelvészeti ágazatok - amelyek már régóta megvoltak - mind vállalták volna az "alkalmazott" jelleget; mindössze az történt, hogy az alkalmazott nyelvészet szervezeti (kutatási és felsőoktatási) keretében kialakult a szisztematikus kölcsönhatásnak és együttműködésnek az eddigieknél jóval gazdagabb lehetősége.

Ilyen formán a nyelvészet interdiszciplináris kapcsolatai, a "hyphenated linguistics" zónája voltaképpen az alkalmazott nyelvészet barátságos "tartalék-sávjának" vagy szövetségeseinek volt tekinthető; s ami még ennél is fontosabb: az ezekben való tájékozódás a(z alkalmazott) nyelvészeti műveltség részének számított a modernisták között. Ne feledjük, hogy ekkoriban a nyelvészet egyfajta "vezértudomány"-nak számított számos más diszciplína számára is.

A "socio-linguistics" és a "psycho-linguistics" volt a prototípus, mellettük több, kötőjel nélkül írt ágazat, pl. a "mathematical linguistics", a "computational linguistics", az "anthropological linguistics" kezdett divatba jönni mindenfelé a világon. Ezeket nemcsak nyelvészeti alapképzettségűek művelték, hanem matematikus, pszichológus, néprajzos stb. iskolázottságú kollegák. Az irodalomkutatók pedig ilyen jellegű interdiszciplinának tekintették a nyelvészeti poétikát (gyakran a szemiotika társaságában).

Mindezeknek külön-külön és - mint tudományközi zónának együttesen is - igen nagy szerepe volt világszerte a nyelvészet modernizálásában. Ebben a fejlődési szakaszban igen erős volt az alkalmazott nyelvészet és a kötőjeles nyelvészet párhuzamossága és együttműködése; mind a mai napig problémát okoz egy-egy komplex

jellegzetessége az volt, hogy a matematikai és gépi nyelvészet összekapcsolódott az idegen nyelvek oktatásához szükséges nyelvészettel, valamint általában a modern nyelvészettel. (A formális nyelvészetnek a magyarra való alkalmazásában ez a korszak Antal László nevéhez kapcsolódik; ő ezekben a mozgásokban viszonylag csekély mértékben vett részt, mivel nem volt különösebben "csapatjátékos"; ezért - Papp Ferenc révén - a moszkvai Igor Melcsuknak és a szegedi matematikus-logikus Kalmár Lászlónak nagyobb volt ránk a hatása, mint Antalnak. Természetesen az ebben az időben virágkorát élő amerikai strukturális nyelvészet különböző iskolái is nagy hatással voltak ránk gépi és alkalmazott vonulatukkal együtt.)

Az alkalmazott nyelvészetben nem nagyon voltunk elmaradva. Az alkalmazott nyelvészet világszövetségét, AILA-t 1993-ban kezdték szervezni, első kongresszusuk 1964-ben volt Nancyban; ekkortájt Pesten, Debrecenben és Szegeden már javában folyt igen változatos modern nyelvészet, aminek egyik állandó összetevője az alkalmazott nyelvészet volt. (Akadtak természetesen olyan kollegák, akik csak egy témával foglalkoztak; szinte mindenki érdeklődött azonban a többiek által művelt témák iránt is.) A modern nyelvészetnek ekkoriban generációs -jellege volt (s eleinte természetesen eretnekségnek számított mind a tudomány-bürokrácia, mind néhány egyéb nyelvészeti irányzat szemében).

A hatvanas években aztán fokozatosan körülnéztünk, vagyis megpróbáltuk "tudományelméletileg" is tisztázni a fontosabb említett diszciplínák funkcióját, helyét és tartalmát. Erre az időre esett a szomszédos országok modern nyelvészeivel és egyre több nyugat-európai és amerikai kollegával való kapcsolat felvétele is.

Mivel az alkalmazott nyelvészet egyre tárgult, ezért áttekintésére és osztályozására több kísérlet is született. Fodor István könyvében például a nyelvtudomány és más tudományok kapcsolatából vezette az egyes feladatok megoldását, pl. a film szinkronizálást a nyelvtudomány és a filmtudomány kölcsönhatásából. Én magam a gyakorlati alkalmazás szektorai szerint próbáltam egy

kutatási témának vagy kongresszusi előadásnak a besorolása valamely alkalmazott nyelvészeti vagy/és interdiszciplináris rubrikába.

A pszicholingvisztika - sajátlagos feladatainak ellátása mellett - a humán alkalmazott nyelvészet kísérletes tudománya lett. (Ezt megelőzően a kísérleti fonetika látta el részlegesen ezt a funkciót.) Nota bene, egyszer majd sort kellene keríteni annak megvizsgálására is, hogy a számítógépes nyelvészetnek van-e hasonló funkciója és tudományelméleti státusa.

A kötőjeles nyelvészeti zóna mellett, az alkalmazott nyelvészeti keret révén számos régebbi, nyelvvel kapcsolatos kutatási ág is belekerült a modernizáció áramlatokba, ilyen például a már említett fonetika, valamint a nyelvtatisztika, gyermeknyelv-kutatás, a lexikográfia és fordítástan, hogy csak legismertebbeket említsem. Természetes módon fonódnak össze ezeknek a művelésében az alapkutatási és alkalmazott kutatási mozzanatok, valamint az interdiszciplináris keret.

Voltaképpen a nyelvészetben belüli integrálódás és differenciálódás együttes történt ebben a korszakban is, csakhogy az eddigiekhez képest ennek jelentékenyen felgyorsult a tempója.

(Csonka volna a vázlatos körképünk is, hogyha nem említenénk a fenti nyelvészeti mozgásra - ebben a korszakban - ható egyéb integratív diszciplínákat is, elsősorban a sajátos helyet elfoglaló szemiotikát, az akkortájt kibontakozó kommunikációkutatást, a tiszavirágéletű kibernetikát, majd ennek a helyébe lépett általános rendszerelméletet és a mifelénk rendkívül nehezen megerősödő tudományelméletet.)

3. Az alkalmazott nyelvészet a kutatásban, fejlesztésben, innovációban és a felsőoktatásban

Az alkalmazott nyelvészet belső felosztásának problémáját bizonyos tudományelméleti megfontolások alapján meghaladottnak kell tekintenünk (s azt a kérdést is, hogy mennyiben van szó a nyelvtudomány alkalmazásáról).

A tudományelméletben megkülönböztetik a "tisztá" (vagy "elméleti") és "alkalmazott" kutatások szintjét. A "tisztá"

kutatások a megismerésre irányulnak tekintet nélkül a felhasználásra; az "alkalmazott kutatások" pedig a felhasználásra irányulnak tekintet nélkül arra, hogy mennyi új kutatási feladatot tartalmaznak. (Természetesen a tiszta kutatásoknak bármikor jelentős gyakorlati következményei lehetnek; ismeretes az a szállóige, hogy "semmi sem praktikusabb, mint egy jó elmélet".)

A tudományszervezés kialakította az alapkutatások és az alkalmazott kutatások sávját; ez főleg a franciaországi és belgiumi műszaki tudományok (mint "alkalmazott természettudományok") esetében terjedt el s hatolt be a francia nyelvterületen működő alkalmazott nyelvészek terminológiájába is.

Az interdiszciplináris (kötőjeles) zónát elsősorban, de nem kizárólagosan az alkalmazott nyelvészti sávba sorolták be.

Az alkalmazott nyelvészeti kutatáson túl található műszaki tudományokban egy "fejlesztési" sáv is; ez inkább egy adott ország (mint gazdasági egység) "fejlesztési politikájának" tudományos szintje, mint kutatási szint. Ezt a terminust nem szokták használni a nyelvvel kapcsolatban; bár bizonyos (műszaki) fejlesztési akciónak, mint pl. a dokumentáció gépesítése természetesen volt nyelvészeti komponense is. Ezen felül föltehetően ide tartozik a kutatásokra épülő új nyelvi tanterveknek, új nyelvi tananyagoknak, új nyelvi teszteknek az elkészítése, amennyiben az oktatásra irányuló tevékenységen belül megkülönböztetnek egy fejlesztési sávot is.

Az alkalmazott nyelvészeti tevékenységben gyakran fordulnak elő tudományszervezési mozzanatok. Igaz, hogy ebben a pályázatos világban mindenféle nyelvész egyre inkább kényszerül arra, hogy saját kutatását maga szervezze; az alkalmazott kutatás szintjén azonban ennek viszonylag nagyobbak hagyományai, mivel ezeket a praktikus célú kutatásokat eddig is nagyobb mértékben finanszírozták a klasszikus akadémiai/egyetemi szférán kívülről.

A prototípuszerű alkalmazást "innovációnak" nevezik; ez persze kutatási és fejlesztési mozzanatokot is tartalmazhat. Nevezhetnénk alkotó jellegű alkalmazásnak is, de ennek nem volna értelme, mivel a humán szférában a legtöbb sikeres alkalmazás

alkotó jellegű. Valószínűleg az innovációt a keretei különböztetik meg az alkalmazott kutatástól: az innovációban nincs alapkutatási elem, mivel az innováció általában a kutatási szervezeteken kívül történik. A nyelvvel kapcsolatban a például nyelvtanítás módszertani újításai tartozhatnak ide.

A felsőoktatásban valamennyi szint előfordulhat; nem töltöm az időt ennek felsorolásával. Csak arra szeretnék rámutatni, hogy a nyelvészet szempontjából a felsőoktatásban történő átadás is beleilleszthető ebbe a folyamatba valamilyen módon: főleg akkor, hogyha az oktatást sajátos (nyelvre épülő) kommunikációs, illetve megismerő tevékenységnek tekintjük. (Erre visszatérek a 8. pontban.)

A tudományelméleti besorolást bonyolítja az "általános" és a "különös" (speciális) nyelvészet megkülönböztetése.

A speciális nyelvészetről ilyen néven nem sok szó esik: ide tartoznának az egyes nyelvekkel, azok részeivel, csoportjaival foglalkozó kutatások és szervezetek, vagyis szépszerével a nyelvészet nagyobbik része. A magyar, német, svéd, bolgár stb. nyelvészet az illető nyelvet beszélő embereket más irányból tanulmányozó diszciplínákkal tart kapcsolatot; ennek megfelelően néhol ezek a diszciplínák is tudományos jellegűek. Néha ezt a tudománycsoportot "nemzeti tudomány"-nak nevezik (általában a [kultúr]"nemzet" XIX. századbeli értelmezése alapján). A magyar nyelvészetben mint nemzeti tudományos diszciplínában a fenti tudományelméleti felosztás szerint akadnak alapkutatási és alkalmazott kutatási mozzanatok; ez azonban nem igazán releváns distinkció ebben az esetben. Egyébként viszonylag keveset foglalkoztak a "nemzeti" diszciplínák tudományelméleti helyével, ez itt nekünk sem feladatunk. Mindössze azt jegyzem meg, hogy ezen diszciplínák esetében az adott etnikai csoport történeti és kulturális értékeinek gyarapítását: feltárását, megőrzését és értelmezését fontosabbnak szokták tekinteni, mint a tudományelméleti szempontokat.

Az "általános nyelvészet" viszont határozottan a nyelvészet elméleti szintjén helyezkedik el; az általános nyelvészeti

kutatások alapkutatás jellegűek. (Itt mellőzöm az általános nyelvészet mibenlétének bővebb tárgyalását.)

A tudományelméletileg eltérő szinteken elhelyezkedő általános nyelvészet és alkalmazott nyelvészet között azonban kialakult valamilyen közösség több ok miatt is; talán leginkább azért, mert mindkettőnek eltér az értékrendszere a speciális nyelvészettől. Ezért jöttek létre Magyarországon "általános és alkalmazott nyelvészeti" tanszékek és műhelyek.

4. Az alkalmazott nyelvészet a nyelvtudományi programok és a tanárképzős programok keretében; az "oktatási (alkalmazott) nyelvészet" ("educational (applied) linguistics") problémája

Korai amerikai korszakában az alkalmazott nyelvészet nagyjából azonos volt a nyelvészek által szervezett idegennyelv-oktatás kutatási/fejlesztési részével. Az AILA alapító atyáinak többsége is így gondolkodott (a tágabb felfogású franciák kivételével). Soha sem volt problematikus, hogy itt oktatási alkalmazott nyelvészetről van szó. Ezt azért nem kellett ekkoriban külön hangsúlyozni, mert evidensen a diszciplína lényegéhez tartozott.

Később az alkalmazott nyelvészet területének bővülése során ennek két következménye lett.

Először is automatikusan kiterjesztethetővé vált az alkalmazott nyelvészeti szemlélet más oktatási területekre is: az anyanyelvi nevelésre és a gyógypedagógiai szférára. Az "alkalmazott nyelvészeti szemlélet" azt jelentette, hogy az addig jórészt kizárólag pedagógiai jellegű diszciplínákba több nyelvészet került bele, gyakran szervezetileg is átkerültek a nyelvészet körébe; legfőképp pedig azt, hogy a többi alkalmazott nyelvészeti diszciplínához hasonló kutatási stratégiát alakítottak ki.

Időközben kiderült, hogy a nálunk "gyógypedagógiá"-nak nevezett területet sokhelyütt másként keretekben szervezik, tehát nincs értelme ezt külön alkalmazott nyelvészeti diszciplínának tekinteni. Olyan tanulságok is nyilvánvalóvá váltak, hogy például az olvasás megtanításához szükséges kutatások igen közel állnak az olvasási zavarok felderítéséhez és elhárításához szükséges

kutatásokhoz: eredményességükhöz egyaránt kell nyelvészet és pszichológia, pszicholingvisztika és pedagógia.

A másik viszonylag friss fejlemény pedig az, hogy az oktatásban alkalmazott nyelvészetet most már külön is össze lehet foglalni "oktatási alkalmazott nyelvészet" ("educational applied linguistics" vagy egyszerűn "educational linguistics") néven. Ennek főleg pedagógusképzési, kutatásszervezési és finanszírozási szempontból lehet jelentősége.

Ilyen módon jelenleg Magyarországon az oktatási alkalmazott nyelvészetben belül a következő testvér-ágazatokat szokás számon tartani: (a) a magyar anyanyelvi nevelésben/oktatásban alkalmazott nyelvészetet, (b) a magyarok idegen nyelvoktatásában alkalmazott nyelvészetet, valamint (c) a magyarnak mint idegen nyelvnek (második nyelvnek) oktatásában alkalmazott nyelvészetet.

A pedagógiai alkalmazott nyelvészet egy része úgynevezett "akciókutatás"; ennek során a kutató azt a folyamatot kutatja, amelynek maga is része.

5. Alkalmazott nyelvészeti programok példái a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen

Az előző pontban említett mindhárom oktatási alkalmazott nyelvészeti ágazatnak megvan a programja Pécsett. Ezeket Radnai Zsófia mutatja be ezen a konferencián; ezért én itt ezekről csak igen röviden szólok.

A magyarral kapcsolatos két program a pécsi egyetemen a "Nyelvtudomány - Magyar irodalom" tanári szakpárosítás keretében vehető fel a Nyelvtudomány, vagyis a nagyobb részen belül; maga a "Nyelvtudomány" két részből áll: az egyik a Magyar nyelv programja, a másik pedig a két magyar alkalmazott nyelvészeti program közül az egyik (vagy pedig Általános nyelvészet, illetve Finnugor nyelvészet). A három alkalmazott nyelvészeti programot csak tanárképzősök vehetik fel; az idegennyelv-oktatással kapcsolatos alkalmazott nyelvészeti programot pedig csak olyan diákok vehetik fel, akiknek van idegennyelvi szakjuk is.

Mindhárom program önmagában felvehető is bizonyos feltételek megléte esetén.

S ha valaki valamilyen okból csak nyelvtudományi diplomát kíván szerezni (irodalmi komponens nélkül), akkor a Magyar nyelv programja mellett két B-minor szakot kell felvenni (a fent felsorolt öt program, köztük három alkalmazott nyelvészeti program közül). Ebben az esetben - terveink szerint - az Általános nyelvészet programjának és egy alkalmazott nyelvészeti programnak együttes elvégzése egy "általános és alkalmazott nyelvészeti" diplomához vezet, két alkalmazott nyelvészeti program elvégzése pedig olyan "alkalmazott nyelvészeti" diplomához, amelynek feltüntetjük a tartalmát (összetevőit).

6. Egy újabb idevehető diszciplína: a nyelvpolitika: az állam és az állampolgár számára szükséges alkalmazott nyelvészet

Ebben az előadásban csak vázlatosan mutatom be azt, hogyan szerveződik egy új alkalmazott nyelvészeti diszciplína: a nyelvpolitika.

Amennyiben régebben szóba került a "nyelvpolitika", akkor az általában a nyelvi tervezéssel (pontosabban a nyelvi státus tervezésével) volt kapcsolatos. Természetesen jól ismertek azok a nyelvpolitikai jellegű művek, amelyeket a "külső nyelvtörténet" keretében írtak pl. a francia forradalom nyelvi kihatása, a magyar, a török és az izraeli nyelvújítás, a két vagy több nyelvű államszövetségek, pl. Belgium, India, Kanada és Svájc jogilag is szabályozott nyelvhasználati kérdéseiről. A helsinki folyamat során kapcsolódtak bele ebbe a körbe az idegen nyelvek tanításának iskolai megoszlását, annak előírt vagy választható jellegét elemző írások. Ismét újabb témacsoportnak számít az anyanyelvi nyelvhasználat és annak jogi biztosítása kisebbségi környezetben. Ide is besorolható kutatási téma a (funcionális vagy teljes) írástudatlanság: az írásnak és olvasásnak társadalmi keretben történő komplex vizsgálata.

A fenti témakörök már eddig is megvoltak; felmerült azonban az egész témacsoportnak az emberi jogokhoz való hozzákapcsolása, ami határozottabb profilt ad az egész zónának.

Ezek a témák általában igen érdekesek és mivel olyan gyakorlati feladatokkal foglalkoznak, amelyek idáig jórészt az állami hivatalok hatáskörébe tartoztak (a amelyeket a legtöbbször a hivatalok nem kutatási feladatként kezeltek). Ezt a formálódó szakterületet egyre inkább kutatandónak tekintik a társadalmi kérdések iránt fogékony egyetemi körök mellett a hivatalos szférában is (még akkor is, hogyha a kutatók a kritikai társadalom-kutatóként állnak hozzá a feladatok tisztázásához).

Tanulmányok és könyvek már jelennek meg a nyelvpolitika területéről; egyre gyakrabban jelentkezik ez a téma külön szekcióként vagy kerekasztal-vitaként tudományos tanácskozáson; bevonult már a felsőoktatásba is kurzusok formájában (külön nyelvpolitikai egyetemi programról azonban még nem tudok).

Természetesen ebben az "in statu nascendi" jellegben még sok a kockázat: lehet, hogy a nyelvpolitika alapkérdéseit más majd keretekben jobban lehet kezelni, s mindössze múltó divatról van szó.

De az is lehet, hogy öt-tíz év múlva az alkalmazott nyelvészeti programoknak egyik állandó eleme lesz a nyelvpolitika vagy/és nyelvi jogok diszciplínája.

7. "Alkalmazott nyelvészet" és a "nyelvészet alkalmazása" mint a nyelvészeti műveltség része

Az egyik konklúzióm az, hogy akár a diszciplínává szervezett alkalmazott nyelvészet oldalán áll, akár a nyelvtudomány alkalmazásának a híve valaki, mindenképpen része a nyelvészeti műveltségnek ez a tevékenység. Akár szervezett kutatásról van szó, akár problémák megoldásáról, akár megrendelések teljesítéséről (akár egy adott szervezeten belül feladatok kidolgozásáról és végrehajtásáról) van szó, fel kell rá készülni: meg kell szerezni az ehhez szükséges ismereteket, készségeket és gyakorlatot.

Ennek az előadásnak nem része annak hangoztatása, hogy voltaképpen ebben az új, rendszerváltás utáni korszakban válik az értelmiség fokozottan felelőssé munkájának következményei iránt.

Hadű tegyem hozzá, hogy a felelősség egy országhoz vagy nyelvtérülethez között: a tudomány ugyan nemzetközi dolog, de az alkalmazott kutatások háttere, kerete, célpontja egy adott ország, nyelvközösség vagy földrajzi zóna.

Valószínűleg nemcsak a kutatás alkalmazásának egyéni "skill"-je, hanem a kutatás szervezésének bizonyos elemei (a témák megtervezésétől a kutatási pályázatok elkészítéséig és korrekt végrehajtásáig) mind újszerű része az alkalmazott nyelvészettel (is) foglalkozó értelmiségek műveltségének.

8. Az "alkalmazott nyelvészeti tanszék" mint a tanárképzés szükséges kelléke

Voltaképpen az egész felsőoktatás alapkutatási vagy legalább innovációs tevékenység, igen gyakran esetben alkalmazott kutatás; a kutatás és a felsőoktatás viszonyának elemzése azonban messze vezetne.

Ennél valamivel egyszerűbb a nyelvtanárok képzésének helyzete. Mind az anyanyelvi, mind az idegennyelvi tanárok többszörösen kapcsolódnak a nyelvhez. Fejlesztteni kell saját kommunikációjukat, meg kell ismerni a nyelvtudománynak és kapcsolt részeinek a korszerű ismeretanyagát, s el kell sajátítani az átadásnak vagy "átvétel vezérlésnek" a művészetét. Ez utóbbi arra utal, hogy a pedagógia - bizonyos szempontból - felfogható sajátos kommunikációs (és egyúttal megismerést elősegítő) rendszernek.

Egy olyan tárgy esetén, mint például a földrajz, fizika, vagy akár a történelem az átadandó alapidiszciplína nem "ér össze" saját anyagának tanításával, nem alkot vele egy kontinuumot. A nyelvi tárgyak esetében megvan ez a kontinuum. S az egyetlen keret, amelyben ez igazán kibontakozhat: az alkalmazott nyelvészet.

Mindez nem jelenti azt, hogy egy jövőendő nyelvtanárnak nem kell tudni pszichológiát, pedagógiát és szociológiát, amire minden pedagógusnak szüksége van. Ennek egy részét gazdaságosabb

együttesen átadni valamennyi pedagógusjelölt számára. Másik része, talán nagyobb része azonban föltehetően jobban és specifikusabban lesz megtalálható az alkalmazott nyelvészeti tanszékek által világszerte nyújtott bőséges - interdiszciplináris és pedagógiai alkalmazott nyelvészeti - kínálatban.

A jövőbeni nyelvtanár műveltségében központi helyet kellene elfoglalni a fenti értelemben vett alkalmazott nyelvészetnek. (A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karon folyó alkalmazott nyelvészeti képzésről, beleértve az alkalmazott nyelvészeti szakosodási programokat is, Radnai Zsófia mutatja be "Az alkalmazott nyelvészet mint az idegennyelvi tanárképzés rendező diszciplínája" című előadásában.)

A fentiekből, azt hiszem, következik az is, hogy valamennyi olyan intézményben (egyetemen és főiskolán), ahol nyelvtanárokat képeznek ki, szükség van külön alkalmazott nyelvészeti tanszékekre. Ezek az alkalmazott nyelvészeti tanszékek nemcsak a szaktanszékeket és a pedagógiai tanszékeket tehermentesítik majd számos feladattól, hanem hozzásegítenek egy sokkal jobban elrendezett tanárképzési folyamathoz.

Ez előadásom "intézményi" konklúziója.

AZ OROSZ SZAKOS NYELVTANÁROK ÁTKÉPZÉSÉRŐL

Kézdi György

1989-ben, amikor az oktatási kormányzat meghirdette a szabad nyelvválasztás bevezetését, az orosz tanárok átképzési programjának kidolgozásával két alapvető problémára keresett megoldást: egyrészt a közoktatásban dolgozó orosz szakos tanárok egzisztenciális gondjának, másrészt pedig a közoktatást ma is jellemző nyugati nyelviszakos tanár-hiányának az enyhítésére.

Az orosz tanárok átképzési programja két szakaszból áll: két éves tanfolyami képzéssel jutnak el a pedagógusok a középfokú állami nyelvvizsga szintjéig - ezt a továbbiakban tanfolyami szakasznak nevezzük - és a felsőoktatási pedagógusképző intézményekben intenzív levelező tagozaton három éves képzésben részesülve szerezhetnek nyelvtanári diplomát - ez utóbbi felsőoktatási szakasznak nevezzük.

Az átképzési program meghirdetése után sok vita forrása volt a tanulmányi és vizsgarend. A kezdet kezdetén ugyanis még nem létezett a három éves főiskolai szintű nyelvtanári szak, és az átképzési program is két vágányon futott: külön pályát képeltünk el a főiskolai alapidplomával rendelkezők számára öt szemeszterben, és külön pályát az egyetemi alapidplomások számára 6 szemeszterben. Már folyt az átképzés, sőt, az eleve közép- vagy felsőfokú nyelvvizsával rendelkezők számára megnyitottuk a felsőoktatási képzési szakaszt, amikor 1991-ben a három éves nyelvtanári szak alapításával - a Világbanktól nyert anyagi fedezettel - sor került annak tényleges bevezetésére is. Ezzel párhuzamosan született meg az átképzéssel foglalkozó szakértői bizottságban az a döntés, hogy az orosz szakosok átképzését is egységesen annak analógiájára, annak egy változatoként szervezzük meg mind tartalmi, mind munkajogi szempontból. Tartalmilag ez a praktikus, kommunikatív tudás preferálását jelentette a filológiai tárgyakkal szemben.

Meg kell említenünk azt is, hogy sok pedagógus kollega számára húsba vágó problémát jelent munkaköri besorolása, ami elsősorban az adott feladatra képesítő végzettség szintjének a függvénye. Természetesen a képesítés problémaköre sokak számára egzisztenciális kérdés is. Minisztériumunk részéről egyértelmű az álláspont: a besorolás szempontjából elképzelhetetlennek tartjuk, hogy egyetemi alapidplomával rendelkező orosz szakos tanárt, aki a három éves nyelvtanári másoddiplomát is megszerezte, ne egyetemi diplomásként soroljanak be. A szükséges jogi lépéseket a közalkalmazotti törvény módosítására már meg is tettük. Más kérdés azonban, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók esetében - többnyire a lektorátusokon, idegen nyelvi intézetekben - milyen képesítési

feltételeket szab meg az oktatói követelményrendszer. Ezt a felsőoktatási intézmények saját hatáskörükben bírálják el.

Az 1990/91. akadémiai évben kezdett évfolyam az idén jutott el az utolsó évfolyamig. A diploma ügyében tavaly ősszel tudtunk viszonylag elfogadható megoldásra jutni. Az erről szóló határozat a Művelődési Közlöny 1993. évi I. számában megjelent közleményben olvasható, s lényegében az alábbiakat tartalmazza: A végzett hallgatók diplomájától függően, hogy a hallgató e diplomát főiskolán vagy egyetemen szerzi, az illető felsőoktatási intézmény hitelesíti és fémjelzi a kibocsátott diploma szintjét; az egyetemek megfelelő tanulmányi és vizsgaelőírásokkal lehetővé teszik az átképzésben részt vevők számára az adott nyelv- és irodalomszakos középiskolai tanári képesítés megszerzését.

Magyarázatként hozzá kell fűznünk, hogy a középiskolai tanári képesítés megszerzését központi finanszírozással csak igen szűk körben tudjuk támogatni. A kormányzat részéről ugyanis az volt a program kettős célja, hogy az orosz tanárokat fenyegető munkanélküliség elhárítása mellett az adott közoktatási területen nyelvtanárt biztosítsunk. Bármennyire fájó is egy-egy kitűnő orosz tanárra nézve, hogy második diplomája nem a legmagasabb szintű az adott skálán, mégis bele kell gondolnunk; a legfontosabb minél előbb teljes kapacitással dolgozó nyelvtanárokat küldeni az iskolákba.

Remélhetőleg sikerül megtalálni a modus vivendit: ha nem is azonnal, de középiskolai tanári diplomához jutnak a nyelvet kiemelt szinten tanító, középiskolákban dolgozó kollégák, s ezzel sikerül a napjainkban égetően jelentkező nyelvtanár-hiányt is enyhíteni.

Az I. sz. táblázatban mutatjuk be az átképzési program felsőoktatási szakaszára vonatkozó adatokat, amelyekből egyértelműen kitnik, hogy a vezető két nyelv: az angol és a német. A számok előre vetítik azt is, hogy a következő években is hasonló számú végzett nyelvtanárra számíthatunk a közoktatásban.

Önmagukban e számokat megítélnünk, ezért a közoktatási terület nyelvtanításra vonatkozó legfontosabb adatait, valamint a nyelvszakos tanárképzési adatokat is bemutatjuk a továbbiakban.

A II. sz. táblázat az 1991/92. oktatási évben nyelvtanárképzésben részt vett hallgatók adatait mutatja be. A végzős évfolyamok létszámadatai - úgy vélem -, kellően érzékeltetik, hogy a tavalyi évben diplomát szerzett - angol nyelvből mintegy 400 fő, németből mintegy 200 fő - éppen, hogy csak enyhít az égető nyelvtanár-hiányon. A táblázat I. és II. évfolyami sorait nézve, rögtön szembe tűnik, hogy 1990-től ugrásszerűen megnőtt a nyugati nyelvekre felvettek száma, míg az orosz nyelv esetében ez csökkenő tendenciát mutat. Ezen évfolyamok hallgatói a három éves nyelvtanárképzés eredményeként az idén, majd nagyobb számban jövőre, 1993/94-ben; a 4 éves tanárképzés végzős hallgatói szintén jövőre, míg a bölcsészkarokon az 1994/95-ös évfolyam kifutásával állnak majd a közoktatás, illetve a nyelvigenyes egyéb munkahelyek rendelkezésére.

A két táblázat adatait összehasonlítva tehát a legnagyobb nyugati nyelvekből 1993-ban diplomát szerzők száma a következőképpen alakul:

orosztanár-átképzésben részt vevők: angolból 238, nappali tagozatosok 563; németből 252, illetve 382; franciából 51, illetve 106; olaszból 20, illetve 41. Ezekből a számokból érzékelhető tehát, hogy az orosztanár-átképzésben diplomát szerzők száma sem kevés, aminek azért tulajdoníthatunk jelentőséget, mivel közismert, hogy a tudományegyetemeken, s a 4 és 3 éves nyelvtanárképzésben részesülő hallgatók nagy része nem pedagógus pályán helyezkedik el. Az átképzős hallgatók pedig többnyire már eleve begyakorlott, s a pályán maradni szándékozó pedagógusok.

A nyelvtanár-szükséglet nagyon nehéz előre meghatározni, hiszen nagyon sok tényező befolyásolja azt. Az 1990. évi pedagógus kataszter nyelvtanári adatait alapul véve az orosz szakos tanárok más nyelvre történő átképzését, illetve helyettük más nyugati nyelvszakosok beállítását úgy kell terveznünk, hogy rövid időn belül cca. 10 ezer nyugati nyelvszakos tanárt tudjuk a közoktatás rendelkezésére bocsátani.

Ugyanakkor a pedagógusképző intézmények érintett tanszékeinek fejlesztésével kapcsolatban megfontolandó, hogy ne rövid távú "tömegtermelés"-re rendezkedjenek be, a színvonalcsökkenés mellett ugyanis ennek a másik vonzata a közeli jövőben a tanszéki oktatói állomány csökkenése is lehet.

A közoktatási rendszer belső, spontán átalakulása nem teszi lehetővé, a most készülő közoktatási törvényben vázolt, nagyobb szabadságot biztosító közoktatási rendszer pedig nem teszi szükségessé, hogy - a korábbi évtizedek központi tervezéséhez hasonlóan - iskolatípusra bontva határozzuk meg az általános iskolai, gimnáziumi, stb. nyelvtanár-szükségletet. Éppen ezért, de különösen a nagy nyelvtanár-hiányra való tekintettel azt szorgalmazzuk, hogy a három, a négy és az öt éves képzésben szerzett diploma mindegyike a közoktatás valamennyi iskolatípusra és évfolyami szintjére érvényes képesítést adjon.

A III. táblázat a jelen tanévben idegen nyelvet tanulók számát mutatja be az általános iskolák 4. osztályától a 8. osztályig. Látható, hogy a rendszerváltozást követően az alsóbb osztályokban egyre kevesebb az oroszul tanulók száma, míg az orosz nyelvet még a régi rendszerben tanulni kezdett felsőbb osztályokban - főként nyolcadikban - kiugróan magas. A nyugati nyelvek esetében ez a tendencia pedig épp fordítottan áll: az alsóbb osztályokban magas, a felsőbb osztályokban pedig alacsony a tanulók száma. Ugyanez a változás olvasható le a IV. táblázat két tanévet felölelő adatairól a gimnáziumok esetében is.

Ezzel szoros összefüggést mutatnak az V. táblázatnak a pedagógusokra vonatkozó adatai. Az egyes iskolatípusokban dolgozó nyelvszakos pedagógusok számának és a nyelvet ténylegesen oktató pedagógusok számának százalékos aránya világosan mutatja, hogy főként az általános iskolákban még mindig dominál az orosztanítás, és biztosra vehetjük, hogy ez nem a szülők, ill. a tanulók akaratától van így. Egyben az orosz szakos alapidomával rendelkezők, s még a pedagógus pályán maradók nagy száma azt is jelzi, hogy igenis szükség volt, szükség van az átképzési programra; szükség van az idén ott végző, mintegy 800 nyelvtanára is.

Összefoglalásként elmondható, hogy a bemutatott számok a változás tendenciájának jelzéseként csak a jéghegyek csúcsai. Mögöttük van láthatatlanul a közoktatásban dolgozó, s a felsőoktatási intézményben ismét hallgatói minőséget vállaló pedagógusok áldozatos munkája. De ott van e mellett valamennyi érintett iskola többletterheket vállaló nevelőtestülete is, s nem utolsósorban a felsőoktatási oktatók színvonalas munkája. A művelődési tárca részéről ezúton szeretném megköszönni - sokuknak ismeretlenül -, hogy részt vállalnak az átképzési program sikeres megvalósításában.

1.

AZ OROSZ SZAKOS NYELVTANÁROK ÁTKÉPZÉSÉNEK FELSOÓKTATÁSI RÉSZPROGRAMJÁBAN
RÉSzt VEVŐK SZÁMA /1992/93. TANÉV/

NYELV INTÉZM. NEVE	ANGOL			HÉNET			FRANCIA			OLASZ			SPANYOL			LATIN	ESZPE- RANTÓ	ÖSSZESEN
	I.	II.	III.	I.	II	III	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.			
ELTE BTK	74	77	46	59	59	54	16	15	20	3	4	15	5	5	8	-	-	460
JATE, SZEGED	5	7	12	18	27	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	79
JPTE, PÉCS	27	32	36	35	40	28	2	7	9	1	5	5	-	-	-	-	-	227
KLTE, DEBRECEN	21	24	18	14	10	5	2	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-	103
NISKOLCI EGY.	25	46	-	23	40	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	144
VESZPRÉMI EGY.	14	24	19	38	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	130
BDTF, SZOMBATHELY	21	32	-	29	29	52	5	-	-	-	16	-	-	-	-	-	1	185
BGYTF, NYIREGyhÁZA	27	27	21	30	27	28	-	12	15	-	-	-	-	-	-	-	-	187
BP-I KÖZG. EGY.	37	13	-	27	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	87
EKTF, EGER	27	19	21	26	21	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	132
ELTE TF	10	14	17	12	30	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	115
JGYTF, SZEGED	39	48	48	45	46	25	2	2	7	2	2	-	-	-	-	-	-	266
ÖSSZESEN:	227	363	268	356	374	252	27	46	51	6	27	20	5	5	8	6	1	2115

II.

FELSŐOKTATÁSI NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK SZÁMÁ /1991/1992. TANÉV/

ÉVFOLYAM	ANGOL	FRANCIA	NÉMET	OLASZ	OROSZ	SPANTOL	EGYÉB	ÖSSZESEN
I.	420	137	277	72	91	27	57	1091
II.	520	128	387	70	148	19	55	1377
III.	342	107	189	52	206	15	106	1017
IV.	254	71	199	41	196	19	73	853
V.	225	72	154	48	230	13	72	714
I.	291	62	181	5	113	-	5	657
II.	303	60	199	-	192	-	-	754
III.	205	34	83	-	310	-	-	632
IV.	140	24	44	-	387	-	-	595
4 EVES NYELV- TANÁRKÉPZÉS								
I.	407	44	249	41	-	-	-	741
II.	104	-	100	-	-	-	-	204
III.								
3 EVES NYELV- TANÁRKÉPZÉS								
I.								
II.								
III.								

IDEGENNYELVEK OKTATÁSA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN /1992/1993. TANÉVBEN

TANULÓK SZÁMA

kötelező idegennyelv	4. osztály	5. osztály	6. osztály	7. osztály	8. osztály	összesen
O R O S Z	4.298	6.097	12.459	35.819	75.765	134.438
A N G O L	38.798	39.535	35.169	31.467	18.615	163.584
F R A N C I A	1.367	1.569	1.843	2.182	951	7.912
N É M E T	58.519	61.335	57.722	48.975	27.326	253.877
O L A S Z	231	344	493	357	258	1.681
L A T I N	26	285	189	137	-	650
S P A N Y O L	54	79	88	119	78	445
TANULÓK ÖSSZESEN	123.417	129.722	130.838	143.929	145.570	

IV.

IDEGENNYELVEK OKTATÁSA A GIMNÁZIUMOKBAN
/TANULÓK LÉTSZÁMA/

/1991/92. TANÉVBEN/

/1992/93. TANÉVBEN/

NYELV	I.ÉVF.	II. ÉVF.	III. ÉVF.	IV. ÉVF.	ÖSSZESEN
OROSZ	6.687	9.239	12.666	20.317	48.933
	5.684	6.169	7.100	12.012	30.993
ANGOL	15.319	15.159	11.329	7.028	48.893
	16.794	15.699	13.111	11.431	57.098
NÉMET	12.558	12.350	10.584	5.769	41.312
	13.696	12.869	11.129	10.011	47.732
FRANCIA	4.244	4.230	3.287	1.387	13.183
	3.979	4.234	3.470	3.344	15.044
OLASZ	1.864	1.783	1.312	406	5.376-
	1.524	1.791	1.667	1.210	6.192
LATIN	3.930	3.484	2.480	823	10.731
	3.942	3.789	3.048	2.455	13.262
SPANYOL	469	428	293	127	1.317
	397	446	396	286	1.528
ÖSSZESEN	35.070	34.108	32.903	27.133	130.378
	36.289	33.786	32.914	32.096	135.085

V.

IDEGENNYELV-SZAKOS PEDAGÓGUSOK SZÁMA

/1992/93./

IDEGEN- NYELVI SZAK	ÁLTALÁNOS ISK.		GIMNÁZIUM		SZAKKÖZÉPISK.		SZAKMUNKÁSKÉPZŐ		ÖSSZESEN	
	K	T	K	T	K	T	K	T	K	T
A N G O L	1241	1126	1377	1251	621	591	46	38	3285	3006
FRANCIA	108	127	445	393	117	94	15	12	745	626
N É M E T	1484	1318	1094	908	555	528	83	73	3216	2917
O R O S Z	7499	3119	1951	866	1228	431	158	28	10836	4444
O L A S Z	48	30	153	134	33	26	5	1	239	191
S P A N Y O L	7	5	56	45	7	3	1	-	71	53
E G Y É B										

91,5 %

84,0 %

90,7 %

41,0 %

79,9 %

74,6 %

Megjegyzés: egy-egy pedagógus annyiszor szerepel, ahány idegennyelvi szakos képesítése van, illetve ahány idegen nyelvet oktat ténylegesen

K = képesítése van

T = ténylegesen tanítja az idegen nyelvet

FORDÍTÁSTUDOMÁNY A VILÁGBAN – FORDÍTÁSOKTATÁS MAGYARORSZÁGON

Klaudy Kinga

Az alkalmazott nyelvészeti konferenciákon már hagyománnyá vált, hogy a nyitó plenáris ülésen az alkalmazott nyelvészet általános kérdéseiről van szó, míg a záró plenáris ülésen az alkalmazott nyelvészet valamely ága kerül a plenáris ülés napirendjére.

Azért érzem, most indokoltnak, hogy legalább egy rövid előadás erejéig a plenáris ülésen érintsem a fordítás kérdéseit, mert mind a fordítás kutatásában, mind a fordítás oktatásában - csak ezalatt a három év alatt is, amióta az alkalmazott nyelvészeti konferenciákat rendezzük - óriási változások történtek.

1. Fordításkutatás a világban

Ha kezünkbe vesszük a TRANSST című kisméretű, ám annál tartalmasabb nemzetközi fordítástudományi értesítőt, mely negyedévenként jelenik meg, és tudósít a fordítással/tolmácsolással kapcsolatos konferenciákról, ösztöndíjakról, új könyvekről, folyóiratokról stb. látnunk kell, hogy a fordításkutatás, mely csak lassan és nehezen szakadt le az irodalomtudományról, most új lendületet vett. Természetesen ez a hírlevél tájékoztat az irodalmi fordítással kapcsolatos rendezvényekről, könyvekről, folyóiratokról is, de a nyelvészeti fordításkutatás - talán Gideon Tourynak, a hírlevél szerkesztőjének tudományos érdeklődését tükrözve - most nagyobb súllyal szerepel. Eddig is sokat beszéltünk arról, hogy a XX. század második felében megszületett a nyelvészeti fordítástudomány, de ami most történik, az túlnő a nyelvészet határain, szinte azt mondhatnám, hogy a fordítástudomány az európai integráció tudománya lett.

Míg azelőtt a nemzetközi szervezeteknek egy vagy két hivatalos nyelve volt, most az Európai Közösségben először történik meg, hogy minden résztvevő nyelve hivatalos nyelv, minden dokumentum az összes résztvevő nyelvéen megjelenik. Igaz, hogy ez nem 12, hanem csak 9 nyelvet jelent, mivel Belgium, Luxembourg és Írország nem jelent külön nyelvet, de az a tény, hogy az angol, a német és a francia mellett megjelenő görög, olasz, spanyol, portugál, flamand és dán nyelv is óriási mennyiségű fordítást igényel. Születőben van egy új nyelvi bürokrácia. Rengeteg

"nyelvi bürokratára" lesz szükség a jövőben. Ha pedig közép-európai államoknak akárcsak valamilyen mértékű bekapcsolódását is előrevetítjük, akkor elképzelhető, milyen mennyiségű fordításra és fordítóra lesz szükség az európai intézményrendszerbe és az üzleti életbe való bekapcsolódáshoz.

Mindez azért érdekes a fordítástudomány fejlődése szempontjából, mivel egyszerre csak váratlanul - a tudomány önfejlődése felől nézve váratlanul - elkezdett pénz kerülni a fordításkutatásba. A véletlen úgy hozta, hogy 1992 őszén gyors egymásutánban két nagy nemzetközi fordítási konferencián is részt vettem Bécsben és Prágában, s mindkét esetben alkalmam volt meghallgatni José Lambert leuveni professzor előadását arról, hogy az európai integráció, azaz az európai intézménystruktúra egységessé válása és a multinacionális vállalatok megjelenése milyen óriási fordítói tevékenységgel jár, és milyen fontos feladatokat ró a jövő kutatóira. Már ennek a mi mostani konferenciánknak a programjában is szerepel két ilyen témájú előadás a fordítói szekcióban: Heltai Pál előadása az angol hivatalos nyelvről az Európa Tanács dokumentumai alapján, és Bohákné Szabari Krisztina előadása az intézménynevek fordításáról.

Számomra, aki az előző két alkalmazott nyelvészeti konferencián a fordítástudomány legújabb fejlődéséről leginkább a szakirodalom tanulmányozása alapján tartottam előadást, meglepő volt tapasztalni, hogy itt nem a tudomány önmozgásáról van szó, hanem új társadalmi feladatokat kell megoldani, ezekre bizonyos helyeken pénzt fordítanak, és ez új lendületet adhat a tudomány fejlődésének. Most, hogy személyesen is megismerkedtem azokkal a kutatókkal, akiknek az eredményeiről tavaly és tavalyelőtt beszéltem, alkalmam volt betekinteni kutatásaik anyagi hátterébe, munkájuk finanszírozásának körülményeibe.

Minden tudomány fejlődésében nagyon fontos szerepet játszanak a műhelyek, azok a kutatóintézetek, egyetemi tanszékek, melyekben egy-egy nagy kutatóegység megszabja a kutatás irányát, tanítványokat gyűjt maga köré, nemzetközi konferenciákat rendez stb, s mindehhez meg tudja szerezni az anyagi támogatást is. Ezeknek a műhelyeknek megvan a maguk története, melyben vannak felfelé ívelő időszakok, megtorpanások, ideiglenesek vagy véglegesek. A fordításkutatás több régf műhelye nem hallat magáról az utóbbi időben (pl. a moszkvai, a lipcsei, a berlini), s több új műhely van keletkezőben, felfelé ívelő korszakban. Négy ilyen új műhelyről fogok röviden beszélni, melyek most, a 90-es évek elején a fordításkutatásban élen járnak.

Elsőként említem meg a bécsi Fordító- és Tolmácsképző Intézetet (Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Wien) melynek Viktor Petioky professzor nyugalmába vonulása után Mary Snell-Hornby lett az igazgatónöje, aki óriási lendülettel kezdett hozzá az európai fordítástudomány összefogásához. 1992 őszén megrendezte Bécsben a "Translation Studies - An Interdiscipline" című nemzetközi konferenciát, melynek záróakko:rdjaként

megalakult az **European Society of Translation Studies**. Az alakuló ülés elnöknek Mary Snell-Hornbyt választotta, alelnöknek pedig a nálunk talán kevésbé ismert tolmácsolás-kutatót, a turkui Yves Gambiert. A vezetőségbe olyan ismert kutatók kerültek be mint a francia Daniel Gile és a német Heidemarie Salevsky, mindketten a tolmácsolás kutatásának úttörői, az előbb már említett leuveni José Lambert, aki a fordítás szociolingvisztikai aspektusának elismert kutatója, a fordítói gyakorlat tapasztalatait és az elméleti megközelítést kiváló könyveiben egyesítő Radegundis Stolze stb. A tagsággal Bécsből hírlevelek útján fognak érintkezni, ily módon szeretnék majd feltérképezni Európaszerte a fordítással és tolmácsolással kapcsolatos már folyó kutatásokat, témafelelősöket fognak kinevezni stb. A társaságba bárki kérheti felvételét mivel a tagság egyéni és nem intézményi. Az alábbi címen lehet jelentkezési lapot kérni: EST c/o Prof. M. Snell-Hornby Gymnasiumstrasse 5o. A-1190 Wien Austria.

A második fontos, kezdetben inkább irodalmi, később egyre interdiszciplinárisabbá váló fordításkutatói műhely a Katholike Universiteit Leuven keretei között alakult ki José Lambert vezetésével. Itt 1989-ben CERA bank támogatásával egy speciális fordításkutatói program indult el, elsősorban a fordítás interkulturális funkciójának tanulmányozására. A program legfontosabb része a nyári egyetem, mely minden nyáron egy hónapra vendégül lát fiatal kutatókat a világ minden tájáról. Minden évben más professzor tudományos irányítása alatt (Gideon Toury 1989, Hans Vermeer 1990, Susan Bassnett 1991, Albrecht Neubert 1992) folyik a munka, mely fordításelméleti előadásokból, szemináriumi és tutorális egyéni foglalkozásokból valamint a hallgatók által készített záródolgozatok kötet formájában való megjelentetéséből áll "CERA Papers" címmel. Ezen a nyáron két magyar résztvevője is lesz a programnak Valló Zsuzsa (ELTE FTK) és Bohákné Szabari Krisztina (ELTE BTK FTCS). Jelentkezni az alábbi címen lehet: The CERA Chair for Translation, Communication and Cultures. Blijde Inkomstraat 21, B-3000 Leuven, Belgium.

Harmadikként említtem a finnországi Savonlinnát. Savonlinnában 1968 óta működött egy Idegen Nyelvi Főiskola, melyben kétéves fordítóképzés folyt. 1981-ben ezt a főiskolát a Joensuu Egyetemhez csatolták és elnevezését Savonlinna School of Translation Studies-ra változtatták. A fordítóképzés mellett, melynek idejét meghosszabbították, ez az a hely, Finnországban, ahol tudományos fokozatot lehet szerezni fordításból. Savonlinnában Sonja Tirkkonen-Condit fejt ki rendkívül aktív tevékenységet elsősorban a fordítás empirikus kutatása terén. Élénk publikációs és konferenciaszervező tevékenysége mellett óriási érdeme, hogy a fordításkutatásba fogó fiatalokat praktikus, társadalmilag is hasznosítható kutatási célok felé terei: pl. a fordítók társadalmi helyzetének kutatása, finn tudományos művek angol nyelvű rezüméinek fordítási problémái, könyvkiadók szerkesztési elveinek tudományos feldolgozása stb.

Negyedikként a trieszti *Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori* említendő, ahol Laura Gran és John Dodds néhány évvel ezelőtt műszeres kísérletekbe kezdett a tolmácsolás elméleti és gyakorlati problémáinak kutatására. Az ő esetükben valójában még nem beszélhetünk nemzetközi kutatógárdát foglalkoztató műhelyről. Inkább arról van szó, hogy jó ösztönrel azonnal publikálni kezdték kutatásaikat a kezdetben még elég szerény kivitelezésű de tartalmát tekintve annál izgalmasabb *The Interpreters Newsletter*-ben. S e kiadvány köré csoportosulnak mindazok, akik régen hangoztatják, hogy a tolmácsok tevékenységének eddig csak gyakorlati kérdésként kezelt problémáit érdemes lenne kísérletileg megvizsgálni, és a gyakorlati munkában hasznosítható tudományos következtetéseket levonni belőle.

2. Fordításoktatás Magyarországon

A fordításoktatás szerkezete Magyarországon 1973 és 1990 között viszonylag könnyen áttekinthető. 1973 őszén kezdte meg tevékenységét az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképzője, mely azóta is - immár húsz éve - folytat intenzív kiscsoportos *poszgraduális* képzést (más terminussal "szakosító továbbképzést") felsőfokú végzettséggel és felsőfokú nyelvtudással rendelkező jelentkezők számára.

Az FTCS megalakulásával szinte egyidőben 1974-ben indult a graduális fordítóképzés a műszaki, természettudományi és agrártudományi egyetemeken és főiskolákon Miskolcon, Debrecenben, Budapesten, Gödöllőn stb. Az ún. "ágazati szakfordítóképzés" modelljét Gárdus János vezetésével a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem Idegen Nyelvi Lektorátusa dolgozta ki, majd a KLTE TTK az ELTE TTK a DATE, a Gödöllői Agrártudományi Egyetem stb. fejlesztette tovább. A bölcsészettudományi karok és a tanárképző főiskolák a JATE-n megindult és sajnálatosan rövid ideig tartó fordítóképzési kísérlettel eltekintve *műfordítói szemináriumok* formájában járultak hozzá a fordítóképzéshez.

Az utóbbi három évben a helyzet gyökeresen megváltozott. Az első változás, hogy az ágazati szakfordítóképzés hagyományos modellje visszaszorulni látszik. Ennek több oka van. Az egyik, hogy a legalaposabban kidolgozott orosz nyelvi szakfordítóképzés iránti igény jelentősen csökkent, sőt egyes szakmákban teljesen meg is szűnt. A másik ok, hogy az ágazati szakfordítóképzés célja sohasem pusztán szakfordítók képzése volt, hanem mintegy másodlagos, rejtett célként mindig a magasszintű nyelvtudással rendelkező idegen nyelven tárgyalóképes szakemberek képzésére törekedett, s ezt a célt most már nem lehet rejtett, másodlagos célként kitűzni, mintegy a szakfordítóképzés melléktermékeként kevesek számára nyújtani.

Miközben az ágazati szakfordító képzés hagyományos modellje visszaszorulóban van, országszerte felmerül a fordítóképzés igénye a bölcsészettudományi karokon és a tanárképző főiskolákon. A bölcsészkarokon a szakosodás legtermészetesebb módjának tűnik, hogy a törzsképzési szakasz után fordításra és tolmácsolásra is lehessen szakosodni. A tanárképző főiskolák, és az egyszakos nyelvtanárképzést folytató főiskolák pedig szeretnének valami többletet nyújtani a náluk végző hallgatóknak - és erre szinte magától értetődően kínálja magát a fordítás és a tolmácsolás.

Plenáris előadásomra készülve szerettem volna áttekintést kapni a különböző helyeken folyó (tervezett) fordítóképzésről, s levélben kértem a kollégákat tájékoztassanak saját intézményük fordításoktatással kapcsolatos terveiről. Sok levelet kaptam, többen telefonon tájékoztattak. E rövid összefoglalóban természetesen nem tudok részletesen kitérni az összes folyó és tervezett képzésre, tehát csak röviden fogok utalni a válaszokra és a válaszolókra, akik nyilván szívesen adnak bővebb felvilágosítást, annak aki hozzájuk fordul.

Dr. Lendvai Endre, a Janus Pannonius Tudományegyetem Orosz Tanszékének vezetője elküldte a C szakként bevezetendő "alkalmazott russisztika" tantervét, melynek elvégzése után a hallgatók orosz fordító és tolmács szakdiplomát kapnának.

Dr. Molnár Katalin a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Angol Tanszékének vezetője elküldte a BDTF idegen nyelvi tanszékei által összeállított angol, francia, német és olasz tolmács és fordító szak alapítási dokumentumát. Egyelőre nem főszakként, hanem moduláris programként indítják a képzést, ami két évig fog tartani, és a hallgatók a program végén betétlapot kapnak diplomájukba. A BDTF egyébként, mint ezt dr. Gadányi Károly tanszékvezető szóbeli közlése alapján tudomásomra jutott, szlovén és horvát nyelvből is tervez fordító és tolmácsképzést.

Dr. Sohár Anikó az ELTE Világirodalmi Tanszéke által indított műfordítói programról számolt be, mely 1992 szeptemberében indult angol, német, olasz, spanyol és orosz nyelven, s 1993-ban latin és francia nyelvvel bővült. A képzés két évig tart, s a program elvégzése után a hallgató diplomájában fel lesz tüntetve, hogy elvégezte a műfordítási önálló programot x nyelve(ke)n.

Dr. Jászay László az ELTE Orosz Tanszéke által tartott fordítói és tolmácsolási szemináriumokról tájékoztatott. Dr. Ortutay Péter az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Angol Tanszékének vezetője fordításelméleti előadásáról és szakszemináriumáról számolt be.

Dr. Szóllósy-Sebestyén András a BME Természet- és Társadalomtudományi Karán folyó 3 éves szakfordító és tolmácsképzésről számolt be, mely 1990-ben indult és most végez az első évfolyam angol nyelvből. Dr. Gerencsér Ferencné az ELTE TTK Idegen Nyelvi Lektorátusának

vezetője az ELTE TTK-n angol és német nyelvből folyó nagymultú 8 féléves szakfordítóképzés folytatásáról és továbbfejlesztéséről tájékoztatót.

Ebből a korántsem teljes áttekintésből is látszik, hogy mennyi sokféle és milyen sokféle képzéssel, oktatóssal találkozhatunk. Ha most valaki azt hiszi, hogy holmi egységesítés mellett fogok érvelni, téved. Nem hinném, hogy bármiféle egységesítésre szükség lenne, hiszen minden egyetemen, főiskolán mások a feltételek, mások a személyi adottságok, márpedig ez a képzés a személyi feltételeken áll vagy bukik, hiszen fordítást és tolmácsolást csak olyanok tudnak eredményesen tanítani, akik maguk is fordítanak és tolmácsolnak - legalább alkalmilag.

Három dolgot szeretnék azonban megjegyezni. Az első, hogy a fordítás oktatásának bevezetését valamely egyetemen vagy főiskolán ne tévesszük össze a fordítóképzéssel. A második, hogy ha sokféle szintű fordítóképzés van, ezt a kiadott diplomáknak, okleveleknek, bizonyítványoknak is tükröznie kellene. Elrettentő példának említem azt az esetet, mikor a valaki azt javasolta, hogy a kéttannyelvű gimnáziumokban végzettek automatikusan ugyanolyan fordító- és tolmácsképesítést kapjanak, mint az ELTE FTCS-ben végzettek, akiknek nagyrésze idegennyelv szakot végzett bölcsész és öt év egyetemi nyelvtanulás után tölt el még egy évet a fordítóképzőben. A harmadik megjegyzésem, hogy az ELTE Fordító-és Tolmácsképzője, mint a legnagyobb fordítás- és tolmácsolás oktatási tapasztalattal rendelkező intézmény, szívesen ad tanácsokat mindazoknak, akik most kezdenek ezzel foglalkozni. Az első két megjegyzésemet részletesebben is kifejteném.

Először a fordításoktatás és a fordítóképzés különbségéről. Miközben öröndetesnek tartom a fordítás oktatásának mind szélesebb körű elterjedését, nem tartom helyesnek, hogy ezt mindenhol fordítóképzésként kívánják bevezetni és fordítói diplomával akarják honorálni. El kellene választani a fordítás oktatását a fordítóképzéstől. A fordítás oktatásának szerintem szervesen bele kellene épülnie a nyelvtanárképzésbe. Ne végezhesen úgy Magyarországon nyelvtanár, hogy ne legyenek általános ismeretei a fordításról és tolmácsolásról, a szakfordításról és a műfordításról, a hamis barátokról, az ekvivalenciáról és az adekvátságról stb. Ne végezhesen úgy Magyarországon nyelvtanár, hogy ne tudjon egy nyomdakész (vagy legalábbis lektorálható) fordítást írógéppel vagy szövegszerkesztővel elkészíteni. Ne végezhesen úgy Magyarországon nyelvtanár, hogy semmit nem tud a fordítás oktatásának módszertanáról, a tanfordítás és a valódi fordítás különbségéről stb. Vagyis a fordítás és tolmácsolás a modern nyelvtanár szakmai műveltségének része kell hogy legyen. Egy fordításelméleti előadássorozat meghallgatásától és egy-két fordítói szeminárium abszolválásától még senki sem lesz fordító vagy tolmács. Tehát ismétlem, míg a fordításoktatás elterjedését öröndetesnek tartom, azt már kevésbé tartom annak, hogy mindjárt fordító- és tolmácsképzésről beszélünk, és fordítói és tolmácsi diplomákat akarunk osztogatni. Tudom, hogy ez most nem

nagyon népszerű vélemény, hiszen a hallgatók dokumentumot akarnak. Dehát arról sem kapnak külön dokumentumot, hogy leíró nyelvtant, vagy lexikát tanultak. A fordításelméletnek és a fordítástechnikának pedig véleményem szerint a nyelvtanárképzésben ugyanolyan tantárgynak kellene lennie mint a leíró nyelvtannak vagy a lexikának.

Második megjegyzésem a diplomák, végbizonyítványok általam szükségesnek vélt differenciálását érinti. Tudom, részben azért is érvelek hasztalan a fordításoktatás egyszerű tantárgyként való bevezetése mellett, mert világszerte egyre több különböző szintű és színvonalú fordítói programot nyújtanak az oktatási intézmények, s ezekkel mindenütt jár valamiféle végbizonyítvány. Kezemben van egy áttekintés az Egyesült Államokban folyó fordító- és tolmácsolóképzésről, melyet az American Translators Association adott ki 1989-ben (*Translator and Interpreter Training in the USA. A survey.* ed. by William Park, New-York: ATA) William Park, a szerkesztő beszámol arról, hogy 1983-ban, mikor az első ilyen áttekintést szerkesztették kb. 12 olyan programról tudtak beszámolni, mely legalább négy féléves volt (az USA-ban négy félév a minimum, hogy egyáltalán programról lehessen beszélni), most ez a szám háromszorosára nőtt. A következő típusú fordítói programok vannak az Egyesült Államokban: 1./ Doctoral Program, 2./ Master's Program, 3./ Graduate Certificate Program, 4./ Undergraduate Minor Program, 5./ Undergraduate Certificate Program, 6./ Non-Credit Certificate Program. Ezek mindegyike más előképzettséget feltételez, másféle bizonyítványt ad. Valószínűleg ez lenne a megoldás Magyarországra is, mivel ez nem sértené az egyetemek, főiskolák autonómiáját, de nem is vezetne meglehetősen azonosossághoz a különböző szintű diplomák között.

AZ ÍROTT NYELV ELSAJÁTÍTÁSA

Lengyel Zsolt

1.1. Az írást sokféle tudomány vizsgálja: a régész, az etnográfus, a művészettörténész, a nyelvész, a pszichológus és a nevelés-oktatás szakembere.

A nyelvészetben belül írott nyelv kutatása századunk első negyedszázadának végéig háttérbe szorult, holott pl. Lotz János szerint az írással rendelkező nyelvek leírása, vizsgálata csak akkor teljes, ha e tevékenységi körbe bevonjuk az írott nyelvet is. "For languages where script is used, the spoken language cannot be regarded as the full representation of the language..." (Lotz 1972:7).

Európában csak a prágai funkcionalisták és a koppenhágiai iskola tekintette programjának az írott nyelv kutatását. Az utóbbiak (a Saussure-i hagyományoktól indítatva) azt vallották, hogy a nyelv lényege nem függ a manifestáció módjától. Kortársaik, de különösen az amerikai behavioristák ugyanakkor a nyelv fonocentrikus értelmezését kizárólagosnak tekintették.

Újabban Scinto elemezte az orális és az írott nyelv viszonyát (Scinto 1986). Az írott nyelv kronológiailag másodlagos az orális nyelvhez képest, de Scinto szerint ez a viszony sem történetileg, sem a jelenben nem alárendeltséget fejez ki, hanem az "első az egyenlők között" elv megvalósulását az orális nyelv javára.

1.2. A nyelvtudomány az írást döntő módon filológiailag közelítette meg, ezért kialakulása és története jobban feldolgozott a filogenezis, mint az ontogenezis szempontjából. Kevés az ismeretünk az írott nyelv ontogenetikus elsajátításáról, az írott nyelvnek az életkortól függő használati sajátosságairól (ugyanaz az orális nyelvre kevésbé vonatkozik).

1.3. Íráson többféle dolgot értünk. Az írást leginkább mint beszédművet szoktuk vizsgálni. Ebben az esetben a szövegkohézió, a lexikai és a grammatikai morféma aránya és más fontos kérdések a vizsgálat tárgya. Az írásra irányuló kutatások másfelől jelenthetik azt, hogy a *tarcs* - *tarts* - *Tarcsay* triász különbségét vizsgálom, illetve azt, hogy ezeket a különbségeket a gyerek miként sajátítja el. Az első példán (*tarcs*) azt tárja fel, hogy egy fonetikai (orális) szekvenciát optikai-vizuális módon meg tudunk jeleníteni; a *tarts* azt, hogy fel tudjuk tüntetni a fonetikai változások elfedte morfémahatárokat; végül a *Tarcsay* írásmód megtanulása a hagyományok elsajátítását és megőrzését eredményezi. Az előadás során csak az első két kérdés néhány vonatkozása fog szóba kerülni.

A továbbiakban az írás szót a fentebbi megkötések figyelembe vételével fogom használni.

1.4. Az az írás (és olvasás) részben az elméleti (általános) nyelvészet tárgya, de vizsgálata nem lehet teljes az alkalmazott nyelvészet, a pszicho-, szocio- és neurolingvisztika bevonása nélkül. Ugyanakkor az írás- (és olvasási) folyamat vizsgálatának elméleti hozamát nem csak a fentebbi diszciplínák, hanem az *educational linguistics* is kamatoztatni fogja.

2. Az írás elsajátítása

Az anyanyelvi (magyar) írás elsajátítása három nagy szakaszt foglal magában.

(i) Az első szakaszban a gyerek a betűket, mint optikai-vizuális-grafikai megkülönböztető jegyek konfigurációját sajátítja el. Ha a tanulás folyamata helyes, akkor pl. a "P" felső pocakja jobbra fog nézni és nem balra, ugyanígy a "B" esetében is, de ott két pocak.

(ii) A következő szakaszban a gyerek a fonéma-graféma megfeleltetési szabályokat sajátítja el.

(iii) A harmadik szakaszban a sekély és mély írásmód váltakozásának megtanulása zajlik.

Itt természetesen nincs lehetőség mindhárom szakaszcsoportról szólni. Csak a második szakasz, a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok elsajátítására térek ki, ebben a kérdésben is csak egy részkérdés vizsgálatára lesz lehetőség.

2.1. Az írástanulás: a fonéma státusz kielemezése

10 éves korú magyar gyerekek körében több mint 1000 hibás adatot tartalmazó korpusz elemzése azt mutatta, hogy a magyar írásrendszer elsajátításának első lépése a teljes magyar fonémaállomány kielemezése. Erről a folyamatról az alábbi hibák vallanak:

"K-G, G-K" cserék

1. *Ténylek igaz?* {tényleg}
2. A kutya *mindik* nagyon sokat és hangosan ugat
3. Halkan *csobok* a ...
4. Kati néni *mindik* dalokat énekel
5. *gazdak* {gazdag}
6. *rendőrsék*
7. *feketesék*
8. *olvasottsák*
9. A kertész ember *kondoza* a viragot
10. Dalos a *sárgarikó*
11. Vizes let a *nadrákam*.
12. *inteket*

13. A nyitot *alleg* {ablak} hirtelen nyikorogva bezárult.

14. A *patag* csobog halkan.

15. a *másodig* {második}

16. {Jóska men moziba?} telik *negi* {telik neki}

17. *gondolgodik*

18. Halkan csobog a *patagk* {a "g" utólag javítva}

19. A rendes *gyerekk* {a "g" utólag javítva} az öregebbnek segít.

20. Aki a kertet *(k)gondozza*.

21. A kutya *(kerk)kergeti* a fiut.

22. Igen még *melegt* {azaz először "g" betűt írt, ezt javította "t"-re, vagy fordítva}

23. A dal széppen *hallegszik*

24. Zenéket tanít és *putat* {kutat}

(i) A példák szerint jól érzékelhető különbség van a hibák pozíciójában: elsősorban a szó végén és közepén fordulhat elő, a szó elején nem.

(ii) A /G/ és /K/ fonémák a zöngéesség szerint archifonémát alkotnak. Ez az archifonéma van jelen az írást (kezdetben erősebben, majd a tapasztalat megerősödésével gyengébben) kísérő redukált artikuláció során. Erről vall a "G" és "K" kölcsönös és szimmetrikus felcserélése (a szimmetria a javításokban is tükröződik, l. a 18-21. példákat).

(iii) Szintén archifonémát alkot a (képzés helyében különbözve) a /K/ és /T/, a /K/ és /P/, de a köztük lévő fonetikai távolság már nagyobb, így érthető, hogy ezek a cserék csak elvétve fordulhatnak elő (22-24.).

E hibákat a beszéd folyamat jól ismert változásai (a hangkapcsolatokból adódó zöngésülés, zöngétlenedés stb.) nem indokolják, hiszen a hibák többsége abszolút szóvégen fordul elő, tehát nem hangkapcsolatokból eredeztethető.

"P-B, B-P" cserék

25. Igen, de *kébzeld* el itt hagyta a táskáját.

26. A *kébzőnek* két fajtája van: ság - ség.

27. A patak csendesen *csopog*.

28. *lomposfűrész* (lombfűrész); *lompos* fűrész

29. A bácsi a *parkpan* sétál.

30. A *patagnak* halk *csopogása*

31. *b_papír*

32. A *(pér)béres* cselekedik

(i) A "P-B" csere is erősíti a szó elejének kitüntetett jellegét: vagy nem fordul elő csere ebben a helyzetben, vagy azonnal javítja magát a gyerek (l. 31, 32).

(ii) Ez a csere is kölcsönös és szimmetrikus; többsége nem hangkapcsolatból adódó zöngésülési/zöngétlenedési folyamat eredménye.

"T-D, D-T" cserék

33. *dábla* {tábla}

34. A nagy *bernádhegyi* kutya ugat.

35. Pista azt *hidte* hogy ma felel szamtanból.

36. Csak egy *csalát* lakik benne.

37. A halat *elató*.

38. oktatja a *keztőket*

39. *szedi* {a "d" szára áthúzva "t"-ként}

40. igent *mont*

41. {Jóska ment moziba?} Na *nemondt*.

42. Moziba ment *péter* mert egy csodás, jó kis mesefilmet *attak* ki melynek címe:

Hupikék törpikék.

43. *(megsérdo)* *megsértődik*

44. *zöltseg*

45. *(ijettség)* *ijedtség*

(i) A "T" és "D" cseréje többféle okra vezethető vissza, de a pozicionális megoszlás változatlanul igaz.

(ii) A csere egyik oka ebben az esetben is az, hogy a /T/ és a /D/ archifonémát alkot a zöngéesség szerint. Ezek a hibák ugyancsak nem vezethetők le beszéd folyamatban megjelenő változásokból.

(iii) A sekély írásmód magyarázza az *attak* (42) formát.

(iv) A *nemondt* (ne mondd), *hidte* (hitte) formák (35, 41) "jó" hibák. Ezek a gyerekek már tudják, hogy a hosszú [T] hang az írásban hol "TT", hol "DT" formában jelenik meg. Ez az ismeret diktálja a *hidte*, *nemondt* hiperkorrekt formákat. E két hiba a sekély írásmódról a mélyre való áttérés bonyodalmait tükrözi.

(v) Hasonló szellemben fogant a *zöltseg* (44) és az *(ijettség)* *ijedtség* (45). A hosszú [CS] hangot gyakran jelöli "DS" vagy "TS" karakterkapcsolatból álló graféma; a /D/ + /S/ és a /T/ + /S/ fonémakapcsolat is gyakran jelenik meg hosszú [CS] hangként. A helytelen írásmódot e tények helyes ismerete, ám rossz kombinálása eredményezi.

"R-L, L-R" cserék

46. *stirfűrész*, *stir*

47. *asztar* {asztal}

48. Jóska sok *kifrit* eszik.

49. nagyon rendes *varaki*

50. Mama sokszor szokott *béres* tésztát csinálni. {béres -- béles}

51. *bérer* valaki

52. Az *erső* oszlop ban *hijánzik* a ság.

53. Kiflit eszik Jóska és hozzá egy *vilslit*.

54. a *redél* {rendért} felel

55. Moziba ment tegnap délután öt órákkal Péter

56. *hagvessenyeiken jácik*

Az /R/ és /L/ rokon a szonoritásban, ez a kapcsolat a csere alapja. A csere és e folyamat hitelességét különösen erősíti a 50. példa (a gyerekeknek a *béres* szóval kellett mondatot írni, az adat szerint a gyerek ezt eleve *béles*-nek olvasta). Wacha Imre [szíves szóbeli közlése] szerint részben a figyelmetlen, de sajnos egyre gyakrabban az átlagos beszédet is az [R] és [L] egyforma artikulálása jellemzi.

Az utolsó példacsoport a [V] hang "illékony" voltát illusztrálja: ő maga is gyakran helyettesíthet, de őt is könnyen helyettesítheti egy, valamilyen szempontból hozzá közeli hang; az alábbi betűcserékben ez a tény tükröződik.

57. A bácsi a fekete *aszvaltos* járdás sétál.

58. *béres* vizet {fizet}

59. A *fersenyző* autós.

60. Anya *atépében* dolgozik és *számolya* a pént meg a lapokat.

61. nem foglalkozik *{be} vele*

62. *ugata* kutya az *olvan* {ólban}

(i) A "V" és "F" (a zöngéesség szerinti archifonéma tagjainak) kölcsönös felcserélése újólag erősíti az archifonémáról korábban mondottakat.

(ii) A "V" helyett "P" vagy "B" is állhat. Ez a csere már nem csak az egy mozzanatban különböző fonémák leírását vonja egy kalap alá.

2.2. Összegzésképpen a következőket mondhatjuk:

(i) A betűcseréknek ez a típusa az orális nyelvi rendszerre vezethető vissza, de tulajdonképpen csak elenyésző részben a beszédhibákra vagy a beszéd folyamat során fellépő hangváltozásokra.

1. A "K-G", "T-D" "P-B", "V-F", "M-B" és "R-L" cserék szimmetrikusak és kölcsönösek. A fenti párok archifonémaként vannak jelen, és az írás következetesen arra kényszeríti a gyereket, hogy minden esetben pontosítsa: az adott lexémában az archifonéma melyik tagjának kell megjelenennie.

2. Szórványosan előfordul "G-T", "V-P" és "V-B" csere is. Fonetikailag e pár tagjai is könnyen összefüggésbe hozhatók egymással, de nem alkotnak archifonémát.

(ii) Kezdetben az orális nyelvi folyamatok aránylag pontos lekottázása folyik (tehát hűen tükröződnek a különböző zöngétlenedési, zöngésülési, a képzés helye stb. szerinti változások). Ez a lekottázás sem egyszerű, mivel "küzdelem" folyik, hogy az archifonéma mely tagját válassza a gyerek. A triviális hibák (*kébzeld* stb.) e küzdelem legmasszívabb maradványai, olyanok, melyeket a környezet a legerősebben támogat. A helyes formák megjelenésének két előfeltétele van: (1) az archifonémák tagjai közötti küzdelem sikeres "megvívása"

aránylag neutrális fonetikai helyzetben (*csalát* helyett *család*), és (2) a "környezeti befolyásoló (maszkírozó) ártalmak" felismerése (*kébzeld* helyett *képzeld*). Az, hogy az írás kezdetben közelebb van a beszédhez, mint a beszéd az íráshoz, e két mozzanatban is konkretizálódik.

(iii) Miért tűri el jobban az orális nyelv a beszéd folyamat során keletkezett morféma-torzulásokat és miért kevésbé (vagy nem) az írott nyelv? Az ellentmondásra a nyelvi értési folyamatok időbeni lefolyása ad választ. Az orális nyelv tempója gyorsabb, mint az írotté. Ez azzal is jár, hogy az orális nyelvben a kontextus gyorsabban nyújt segítséget az "eltorzított" morféma értelmezéséhez és megértéséhez. Az írás-olvasás lassabb folyamat, így a kontextus támogató funkciója is később segíti a megértést, ezért fontos a morféma pontos jelölése.

Lotz János (1972), *Script, Grammar and the Hungarian Writing System*, The Hungarian-English Contrastive Linguistics Project, Working Papers 2

Scinto, L.F.M. (1986), *Written Language and Psychological Development*, AP, Harcourt Brace Jovanovich, New York

*Nyelvtanárképzés
- angol*

*Radnai Zsófia
Hőnyiné Stephanides Éva
W.K.Hardwick
Alistair Wood
Susan Kellerman
Nikolov Marianne
Pók Mária
Horváth József
B. Varga Éva
Malgorzata Suszczynska
Dávid Gyula
Sárosdyné Szabó Judit*

AZ ALKALMAZOTT NYELVÉSZET MINT AZ IDEGENNYELVI TANÁRKÉPZÉS RENDEZŐ DISZCIPLINÁJA

Rádnai Zsófia

I. A felhasznált terminus definíciójáról

Amint Szépe György bevezető előadásában hallhattuk, ez a definíció időben és térben is változhat (történeti és geográfiai variációk), ezért az egyértelműség kedvéért célszerű minden esetben konkrétan megjelölni azt a területet, amelyre a kutatás vagy ismertetés vonatkozik.

Esetünkben ez a terület az "alkalmazott nyelvészet az idegen nyelvek oktatásában". Ezért pontosítva a definíció a következőképpen módosul: a nyelvvel és a nyelvtanulással foglalkozó tudományok válasza a gyakorlatban felmerült kérdésekre, és azok alkalmazása.

A definícióban benne foglaltatik néhány szükséges tevékenység:

1. a kérdések ismerete, illetve felismerése;
2. az adekvát kutatási módszerek megtalálása;
3. a válaszok közvetítése a gyakorlat számára.

II. A tanárképzés jelenlegi átmeneti helyzetéről

Az idegennyelvi tanárképzés tartalmi és formai szempontból egyaránt átmenet jeleit mutatja a hagyományos (centralizált, felülrol irányított és életkorok szerint intézményesített) rendszerb l egy új típusú (a helyi igényekhez igazított, decentralizált, ugyanakkor az életkori egységesítés felé haladó) szisztémába. Az átmenetre a formák sokszínű sége jellemz : például 2-3-4-5 éves képzés, graduális és poszt-graduális képzés, valamint átképzés.

A hagyományos rendszerben a különféle intézménytípusokban egységesen az alábbi követelmények elérése volt a cél: a nyelvtanár

- a) tudja jól használni a célnyelvet;
- b) ismerje a célnyelv irodalmát, kultúráját, nyelvi rendszerét;
- c) készüljön fel az osztálytermi munkára (ismerje és tudja alkalmazni az eljárásokat, technikákat).

A különbségek inkább a három elem egymáshoz viszonyított arányaiban jelentek meg.

Fenti követelmények azért elégitették ki többé-kevésbé a szükségleteket, mert a tanügyi irányítás rendszerében a döntések felülről jöttek, tehát a kormányzat szintjén dőltek el a nyelvpolitika fontos döntései (hol, kinek, milyen nyelvet tanítsunk, milyen mennyiségben). Ezek alapján a pedagógiai irányítás szintjén (minisztérium, háttérintézetek) elkészültek a tantervek, megbízták a tankönyvírókat, sőt minta-tanmenetek is születtek. Ebben a rendszerben a tanár feladata az így rendelkezésre bocsátott tananyag közvetítése, átadása volt. A tanár tanított, a diák tanult.

Ez a helyzet állt fenn egészen a legutóbbi időkig, igaz csak elméletben, hiszen a gyakorlat az elmúlt évtizedben lényegében meghaladta azt, és foként a nyelvi "BIG BANG" éve, 1989 óta már csak töredékeiben maradt meg ez a monolitikus építmény. A helyzetet szinte az átláthatatlanságig színesítette a társadalom egyes csoportjai, a helyi populációk igényeinek megjelenése (életkori b vülés, formai változatosság), a hirtelen a piacra betört nemzetközi nyelvoktatási "ipar" termékeinek elérhet sége.

A megváltozott körülmények a tanári szerepet is lényegesen átalakították. Fontossá kezd válni a team-munka, elébe kell menni a szükségleteknek, össze kell hangolni a célokat a tanulói igényekkel, figyelembe kell venni a kimeneti szabályozást (vizsgák), adaptálni kell, esetenként el kell készíteni a tanterveket, ki kell választani a megfelelő kurzus-anyagokat.

Minthogy e feladatoknak a legjobban a korszerű, humanisztikus pedagógiai megközelítés felel meg, a tanulót is fel kell készíteni az újfajta tanulói szerep betöltésére. (Mellékesen megjegyzem, hogy a tanuló nem mindig vállalkozik önként és örömmel erre az új fel-

adatra, és gyakran áll elő az a helyzet, amelyről a tréfa szól: a kiscserkész át akarja erőszakkal vezetni az utcán a vak embert, akinek nem is ott van dolga.) A valódi partneri viszony kialakításához ugyanis először a felelősség megosztására, a tanulói önállóság megalapozására, a segítő csoport formálására van szükség, és ehhez mindkét félnek fokozott tudatosságra kell szert tennie.

Fenti feladatok különösen nagy nehézséget jelentenek hazánkban, ahol a pedagógiai hagyományok az alapelveknek gyakran ellentmondanak, és ez egyaránt vonatkozik a tanító rendszer (tanár, tanterv, eszközök) és a tanuló rendszer (egyén és csoport) összes elemére.

A tanárképzés céljai között is természetes módon kezdenek megjelenni az újszerű elemek: a szubsztantív és taktikai tudás mellett a tanári tudásban egyre nagyobb teret szerez a diagnosztikus és a stratégiai komponens (a tanulói igények, szükségletek és képességek mérése; a tervezés és döntés sajátos tanári képességeinek fejlesztése). A komponensekhez pedig megfelelő forrás-diszciplínák kapcsolódnak, amelyek közül, - tekintettel arra is, hogy a tárgyalt területen a nyelv és kommunikáció egyszerre tárgya és eszköze a tanulás-tanítás folyamatának - különösképpen említésre érdemes a nyelvészet régi és újabb diszciplínái (mint például a pragmatika) mellett például a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a kommunikációelmélet, az informatika, vagy akár a vezetéstudomány.

Bonyolítja a helyzetet, hogy a korábbi merev oktatási rendszerre épülő tanárképzés intézményi struktúrája következtében szinten mindenütt csak a feladatoknak egy szűk szeletére szabott a képzés felkészültsége és lehetősége, miközben az egyedi nyelvtanár feladatai a nyomasztó piaci kereslet és az átalakuló munkamegosztás következtében ezeken a korlátokon jóval túlmennek. (Szinte kizárt, hogy a pedagógus csak az iskolai keretek között tevékenykedjék, nem beszélve arról, hogy maguk a keretek is rendkívüli sokszínűséget mutatnak: óvoda-iskola, 4+8/6+6 éves oktatás, magániskolák, szakosodás.)

Hasonlóképpen átmeneti jelenségek tapasztalhatók a képzésnek egy-egy intézményen belüli struktúrájában, például az egyetemi tanárképző intézetek megalakulása, és ennek következtében a hagyományos szakmódszertan elhelyezkedésének bizonytalanságai (szaktanszék vagy tanárképző?)

Mindezek alapján a tanárképzés rendszerében gyökeres fejlődésnek kell bekövetkeznie. Ennek egyik legfontosabb eleme az egység megjelenése a sokféleségben, amelyet csak egy rugalmas, egymásra épülő modulokból álló, nyitott elemes rendszer képes biztosítani.

A pécsi és külföldi tapasztalatok alapján ebben a moduláris rendszerben a központi, rendező szerepkör betöltésére a címben megjelölt diszciplína látszik alkalmasnak. Metaforákban gondolkodva olyan ez, mint egy rendező pályaudvar, amelyre befutnak a forrásvidékekről a rakománnyal megterhelt hosszú szerelvények, és ott egy-egy kocsit lekapcsolva majd összekötve, újabb hosszú célszerelvényeket állítanak össze és indítanak útra, ezúttal a nyelv-tanárképzés megfelelő szektora felé.

Azt bizonyítandó, hogy mennyire nagy szükség van egy ilyen moduláris jelleg program kialakítására, célszerű áttekinteni egy látszólag homogén célpopuláció, adott esetben a pécsi angol szakos programban részt vev diákok összetételét. Azért ezt a programot emelem ki, mivel az els kísérleti jelleg alkalmazott nyelvészeti modult itt dolgoztuk ki a 80-as évek els felében.

A III. évfolyamon indított program bemen populációját kezdetben kétféle (magyar és nem-magyar szakos) hallgatók alkották (közöttük nyelv-, történelem és természettudományos szakosok), akikhez mára már egyszakosok is csatlakoztak. Teljesen nyilvánvaló, hogy ezeknek a diákoknak a szükségletei eltérnek több paraméter mentén is, mint például a nyelvészeti háttértudás, a társadalmi háttértudás, vagy a világtudás következtében (ezen belül a szakmai képzettségben).

Ezt a képet teszi még tarkábbá, hogy egy-egy karon belül többféle nyelvszak diákjai tanulnak, akiknek a programjai jelenleg a meglehetősen vegyes presztízszű szakmódszertanon kívül lényegében

nem tartalmaznak a fent kifejtett újszerű szükségletekre célokra felkészítő elemeket.

A tanárképző programok moduláris rendszerének egy lehetséges formájának tervezése során a sokféle igény és célkitűzés mellett további két szempontot is figyelembe vettünk: a fejlesztő és kutató pedagógusok, illetve a nevelőképzésben majdan működni képes tanárjelöltek számára készítendő programok szükségességét.

III. Három pécsi alkalmazott nyelvészeti program

Az alábbiakban, a probléma egy lehetséges megoldásaként, közöljük a pécsi alkalmazott nyelvészeti szakosodások számára készített programok tantervi táblázatait. Ezzel itt az a célunk, hogy bemutassuk, hogyan lehetséges ezen a tág területen olyan modul-rendszer kidolgozása, amely lehetővé teszi a jelenlegi szűkös anyagi lehetőségek között a rendelkezésre álló oktatói kapacitás maximális kihasználását. Ezeket a programokat az 1993/94. tanév során "B-minor" szakká kívánjuk alakítani.

Az Alkalmazott nyelvészet az idegennyelv-oktatásban programot idegennyelv-szakos tanárjelöltek vehetik fel. Az Anyanyelvi nevelés (alkalmazott nyelvészet a magyar anyanyelv-oktatásban) programot magyar szakos tanárjelöltek vehetik fel; ennek a programnak a célja óvónóképző és tanítóképző főiskolák tanárainak képzése. A Magyar mint idegen nyelv/hungarológia programot - optimális esetben - magyar-idegennyelv szakos tanárjelöltek vehetik fel; ennek a programnak a célja külföldön dolgozó magyar lektoroknak és belföldön dolgozó speciális nyelvtanároknak a kiképzése. (Megfelelő kiegészítő stúdiumok esetén ezt felvehetik olyanok is, akik csak magyar szakosok, de legalább egy idegen nyelvet magas fokon ismernek. Ezt a programot felvehetik külföldi diákok is, akik majd hazájukban tanítanak magyart.)

A következő három lapon a három program tantervi táblázata látható; mindháromnak van egy-egy lapnyi magyarázata, amelyeket itt egy lapon egyesítettünk. (A táblázatos felírás természetesen nem a hivatalos forma, hanem egyszerűsített áttekintés.)

**ALKALMAZOTT NYELVÉSZET
AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁBAN SZAKOSODÁS
TANTÁRGYAINAK ÁTTEKINTŐ TÁBLÁZATA**

1. Kód	2. A tantárgy neve	3. Forma	4/5. Órafe.	6. Telj.	7. Fel.	8. Megj.
1. tantárgycsoport: Alapóró tantárgyak:				mind a 8 te. kötelező		
<u>ALK1610</u>	Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(1)
<u>ALK1620</u>	Bevezetés a didaktikai kutatásba	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	
<u>MMY2200</u>	Pszicholingvisztika	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(2)
<u>ALK2600</u>	Nyelvelsajátítás	Ea.*	2 / 2	Fel.	ALK1610	
2. tantárgycsoport: Idegennyelv-oktatási tantárgyak:				kötelező legalább 12 te.		
<u>ALK2210</u>	Az idegennyelv-elsajátítás pszichológiája	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK1610	
<u>ALK2220</u>	Idegennyelvi tantervek és tananyagok	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK1610	
<u>ALK2230</u>	Mérés és értékelés az idegennyelv-oktatásban	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK1610	
<u>ALK2240</u>	A kisgyermek másodiknyelv-elsajátítása	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK1610	
<u>ALK2250</u>	Felnőttek nyelvtanulása	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK1610	
<u>ALK2260</u>	Vezérelt nyelvtanulás	Sz.	2 / 2	Fel.	0	(3)
<u>ALK2270</u>	Irodalom az idegennyelv-oktatásban	Sz.	2	Fel.	ALK1610	
<u>ALK3210</u>	Az idegennyelv-oktatás technológiája	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK2220	
<u>ALK3220</u>	Vezérelt idegennyelv-oktatási projektum	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK2220	(4)
<u>ALK3230</u>	Alkalmazott nyelvészeti kutatómódszertani szeminárium	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK2220	(5)
<u>ALK3240</u>	Az idegennyelv-oktatás története	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	
3. tantárgycsoport: Egyéb nyelvészeti tárgyak:				kötelező 10 te.		
<u>MMY1510</u>	Bevezetés a magyar mint idegen nyelv /hungarológia tanulmányozásába	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(1*)
<u>MMY2510</u>	Gyermekegyelv	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK1610	
<u>ALK3310</u>	Kontrasztív nyelvészet	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	(6)
<u>MMY3320</u>	Kétnyelvű nevelés	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2200	
<u>ALK3320</u>	Szaknyelv és oktatása	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	(6)
<u>ALK3300</u>	Fordítástan és oktatása	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	(6)
<u>ÁLT3410</u>	Nyelvtipológia	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	
<u>ÁLT3440</u>	Areális nyelvészet	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	
<u>ÁLT3510</u>	Szociolingvisztika	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	
<u>ÁLT3530</u>	Nyelvpolitika	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	
<u>KOM3640</u>	Nemzetközi kommunikáció	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK2220	
4. tantárgycsoport: Kiegészítő nyelvészeti tantárgyak:				kötelező legalább 2 te.		
<u>MMY1110</u>	Magyar nyelvészeti bevezetés	Ea./Sz.	3 / 2	Kol.	0	(7)
<u>MMY1050</u>	Magyar nyelv rendszere	Ea.*	2 / 1	Kol.	0	(8)
<u>MMY1060</u>	Magyar nyelvészeti áttekintés	Ea.*	2 / 1	Kol.	0	(8)
<u>MMY2210</u>	Általános nyelvészet főbb kérdései	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(7)
<u>MMY3170</u>	Magyar alkalmazott nyelvészet	Sz.	2 / 1	Fel.	0	

**AZ ANYANYELVI NEVELÉS
(ALKALMAZOTT NYELVÉSZET
A MAGYAR ANYANYELVI OKTATÁSBAN) SZAKOSODÁS
TANTÁRGYAINAK ÁTTEKINTŐ TÁBLÁZATA**

1. Kód	2. A tantárgy neve	3. Forma	4/5. Órafe.	6. Telj.	7. Fel.	8. Megj.
1. tantárgycsoport: Alapító tantárgyak:						
<u>MAN1410</u>	Beveretés a magyar anyanyelvi nevelésbe	Ea.*	2 / 2	Kol.	mind a 6 te. kötelező 0	(1)
<u>ALK1620</u>	Beveretés a didaktikai kutatásba	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	
<u>MNY2200</u>	Pszicholingvisztika	Ea.	2 / 2	Kol.	0	(2)
2. tantárgycsoport: Anyanyelvi nevelési tantárgyak:						
				kötelező 10 te.		
<u>MAN2210</u>	Anyanyelv-oktatási tantervek és tananyagok	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(9)
<u>MAN2220</u>	Mérés és értékelés az anyanyelv-oktatásban	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(9)
<u>MAN2230</u>	Beszédnevelés és tanítása	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(10)
<u>MAN2240</u>	Olvasás és írás tanítása	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(10)
<u>MAN2250</u>	Pogalmazás és tanítása	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(10)
<u>MAN3360</u>	Anyanyelvi nevelés az óvodában	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(11)
<u>MAN3370</u>	Anyanyelvi nevelés az elemi iskolában	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(11)
<u>MAN3380</u>	Anyanyelvi nevelés a középiskolában	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(11)
<u>MAN3390</u>	Anyanyelvi nevelési kutatómódszertani szeminárium	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN1410</u>	(6)
3. tantárgycsoport: Egyéb anyanyelvi tantárgyak tantárgyak:						
				kötelező 8 te.		
<u>MAN2300</u>	Anyanyelvi nevelés az irodalomtanításban	Ea.*	2 / 2	Kol.	<u>MAN2210</u>	
<u>MAN2310</u>	Nyelvi és kommunikációs rehabilitáció	Sz.	2 / 2	Fel.	<u>MAN2210</u>	
<u>MAN3320</u>	Magyar nyelvi nevelés nemzetiségi iskolában	Ea.*	2 / 2	Kol.	<u>MAN2210</u>	(12)
<u>MAN3330</u>	Cigány gyerekek nyelvi nevelése	Ea.*	2 / 2	Kol.	<u>MAN2210</u>	(12)
<u>MAN3340</u>	Nyelvi nevelés külföldön	Ea.*	2 / 2	Kol.	<u>MAN2210</u>	(13)
<u>MAN3350</u>	A magyar anyanyelvi nevelés története	Ea.*	2 / 2	Kol.	<u>MAN2210</u>	(13)
4. tantárgycsoport: Kiegészítő tantárgyak:						
				kötelező 8 te.		
<u>MTH1510</u>	Beveretés a magyar mint idegen nyelv/hungarológiába	Ea.	2 / 2	Kol.	0	(1*)
<u>MAN2400</u>	Nyelvelsajátítás	Ea.	2 / 2	Kol.	<u>MNY2220</u>	(14)
<u>ANY2410</u>	Gyermeeknyelv	Ea.	2 / 2	Kol.	<u>MNY2200</u>	(14)
<u>KOM3130</u>	Kommunikációkutatás I.	Ea.	2 / 2	Kol.	<u>MNY2220</u>	
<u>MNY3180</u>	Magyar alkalmazott nyelvészet	Sz.	2 / 1	Fel.	0	
<u>ANY3510</u>	Szociolingvisztika	Ea.	2 / 2	Kol.	<u>MAN2210</u>	(15)
<u>ANY3530</u>	Nyelvpolitika	Ea.	2 / 2	Kol.	<u>MAN2210</u>	(15)
5. tantárgycsoport: Egyénileg kezdeményezhető tevékenység:						
				kötelező 8 te.		
<u>MAN3500</u>	Anyanyelvi nevelési kísérletben való részvétel	V.	I / 4	Fel.	<u>MAN1410</u>	(16)
<u>MAN3510</u>	Nyári anyanyelvi vagy olvasói táborban való részvétel	V.	I / 4	Fel.	<u>MAN1410</u>	(16)
<u>TKP3520</u>	Stabodon választott pedagógiai kurzusok	Sz.	4 / 4	Fel.	<u>ALK1620</u>	(17)

**A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV/HUNGAROLÓGIA SZAKOSODÁS
TANTÁRGYAINAK ÁTTEKINTŐ TÁBLÁZATA**

1. Kód	2. A tantárgy neve	3. Forma	4/5. Órâte.	6. Telj.	7. Fel.	8. Megj.
1. tantárgycsoport: Alapóró tantárgyak:		mind a 6 te. kötelező				
<u>MIR1510</u>	Beveretés a magyar mint idegen nyelv/ hungarológia tanulmányozásába	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(1)
<u>ALK1610</u>	Beveretés az alkalmazott nyelvészetbe	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(1*)
<u>MNY2200</u>	Pszicholingvisztika	Ea.	2 / 2	Kol.	0	(2)
2. tantárgycsoport: Nyelvoktatási tantárgyak:		kötelező 8 te.				
<u>MAM1410</u>	Beveretés a magyar anyanyelvi nevelésbe	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(1*)
<u>ALK2210</u>	Az idegennyelv-elsajátítás pszichológiája	Ea.*	2 / 2	Kol.	ALK1610	
<u>ALK2230</u>	Mérés és értékelés az idegennyelv-oktatásban	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK1610	
<u>ALK2240</u>	A kisgyermek másodiknyelv-elsajátítása	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK1610	(5)
<u>ALK2250</u>	Felnőttek nyelvtanulása	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK1610	(5)
<u>ALK3210</u>	Az idegennyelv-oktatás technológiája	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK2230	
<u>MAM3320</u>	Kétnyelvű nevelés	Sz.	2 / 2	Fel.	ALK2230	
3. tantárgycsoport: Magyar mint idegen nyelv tantárgyai:		mind a 8 te. kötelező				
<u>MIR2400</u>	MIRY tantervei és tananyagai	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR1510	(9)
<u>MIR2410</u>	MIRY tanításának módszertana	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR1510	(9)
<u>MIR3420</u>	MIRY tanítási gyakorlat	V.	X / 2	Fel.	MIR2400	(7)
<u>MIR3430</u>	MIRY kutatási szeminárium	Sz.	2 / 2	Fel.	MIR2400	(5)
4. tantárgycsoport: Hungarológiai tantárgyak:		kötelező 12 te.				
<u>MIR2510</u>	A kortárs magyar kultúra határainkon túl	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR1510	
<u>MIR2520</u>	A diaszpórák magyarsága	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR1510	
<u>MIR2530</u>	A magyarság kulturális földrajza	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR1510	
<u>MIR3540</u>	Magyarország történelme	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	
<u>MIR3550</u>	A magyarság társadalmi modelljei	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	
<u>MIR3560</u>	Magyar művelődéstörténet	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	(20)
<u>MIR3570</u>	A magyar zene külföldi szemmel	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	(20)
<u>MIR3580</u>	A magyar művészet külföldi szemmel	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	(20)
<u>MIR3590</u>	A hungarológia oktatásának története	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	(5)
5. tantárgycsoport: Kiegészítő nyelvészeti tantárgyak:		kötelező 4 te.				
<u>ALK3310</u>	Kontrasztív nyelvészet	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	(21)
<u>ALK3330</u>	Fordítástan és oktatása	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	(21)
<u>ANY3510</u>	Szociolingvisztika	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	(22)
<u>ANY3530</u>	Nyelvpolitika	Ea.*	2 / 2	Kol.	MIR2400	(22)
6. tantárgycsoport: Magyar nyelvészeti és néprajzi tantárgyak (nem magyar szakosoknak):						
<u>MNY1110</u>	Magyar nyelvészeti bevezetés	V.	3 / 2	Kol.	0	(23)
<u>MNY1050</u>	Magyar nyelv rendszere	Ea.*	2 / 1	Kol.	0	(23)
<u>MNY1160</u>	Magyar nyelvészeti áttekintés	Ea.*	2 / 1	Kol.	0	(23)
<u>NÉP2230</u>	Magyar néprajz	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(24)
<u>FWU2350</u>	Finnugor művelődéstörténet	Ea.*	2 / 2	Kol.	0	(24)

MEGJEGYZÉSEK
ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI SZAKOSODÁSI PROGRAMOK
TANTÁRGYAINAK ÁTTEKINTŐ TÁBLÁZATÁHOZ

A rövidítések feloldása:

ALK	Alkalmazott nyelvészet az idegen nyelvek oktatásában szakosodás tárgyai
ÁNY	Általános nyelvészet szakosodás tárgyai
Ea./Ea.*	Előadás/Előadás vagy szeminárium
Fel.	Meghatározott feladatok teljesítése
FNU	Finnugor szakosodás tárgyai
Kol.	Kollokvium
KOM	Kommunikáció (B-maior szak) tárgyai
MNY	Magyar nyelv (A-maior szak) tárgyai
MAM	Anyanyelvi nevelés (alkalmazott nyelvészet a magyar anyanyelv-oktatásban) szakosodás tárgyai
MNH	Magyar mint idegen nyelv/bungarológia szakosodás tárgyai
NÉP	Néprajz (A-maior szak) tárgyai
Sz.	Szeminárium
Te.	Tanegység
TKP	Tanárképzés kurzus
V.	Vegyes vagy besorolhatlan
X	Előre meghatározathatatlan óraszám

[Átlátnás] Két vagy három programban is előforduló kurzus számát aláhúzzuk.

A táblázatokban a 8. oszlopbeli Megjegyzések kifejtése:

- (1). Alapozó kurzus saját programban.
- (1*) Alapozó kurzus egy másik alkalmazott nyelvészeti programban.
- (2) Azoknak kell felvenni, akik a Magyar nyelvi programban nem teljesítették.
- (3) Egy új idegen nyelvet kell ennek keretében elkezdni; bármikor felvehető.
- (4) Közös kutatás.
- (5) Szakdolgozati szeminárium is; egyszer megismételhető.
- (6) Teljesíthető a diák idegen nyelvi szakján is.
- (7) Azok számára ajánlott, akik nem tanultak még általános nyelvészeti bevezető tárgyakat.
- (8) Azok a számára ajánlott, akik nem tanultak magyar nyelvészetet.
- (9) Kötelező kurzus.
- (10) A három (10) jelzésű kurzus körül legalább egyet fel kell venni.
- (11) A három (11) jelzésű kurzus körül kettőt kell felvenni.
- (12) A két (12) jelzésű kurzus körül az egyiket (vagy a Kétnyelvű nevelést) fel kell venni.
- (13) A két (13) jelzésű kurzus körül az egyiket fel kell venni.
- (14) A két (14) jelzésű kurzus körül az egyiket fel kell venni.
- (15) A két (15) jelzésű kurzus körül az egyiket fel kell venni.
- (16) Tipikusan a "100 órás" (pedagógusokat felkészítő) tanfolyam ér 4 tanegységet; a nyári táborokon megszerezhető tanegységek száma egyedileg bírálandó el.
- (17) A meghirdetett tanárképzés speciális kurzusok közül lehet választani.
- (18) A két (18) jelzésű kurzus körül az egyiket fel kell venni.
- (19) Legalább 28 tanóra tanítási gyakorlat kötelező tanári vezérreléssel.
- (20) Kötelező vagy a MNH 3560, vagy a MNH 3570, vagy a MNH 3580.
- (21) A kettő körül az egyiket fel kell venni; teljesíthető a hallgató idegen nyelvi szakján is.
- (22) A kettő körül az egyiket fel kell venni.
- (23) Azok a számára, akik nem tanultak magyar nyelvészetet kötelező előfeltétel; a tanulmányok második évének végéig teljesítendő.
- (24) A kettő körül az egyiket fel kell venni. Kötelező azok számára, akik nem tanultak magyar nyelvészetet.

NÉHÁNY SZÓ
A SZÉKESFEHÉRVÁRI
KODOLÁNYI JÁNOS FŐISKOLÁRÓL

Hönytne Stephantdes Éva

Magyarország egyik legjelentősebb dunántúli városának, Székesfehérvárnak több, mint egy évszázados vágya vált valóra a főiskola megalapításával. Eddig is voltak a városban kihelyezett főiskolai és egyetemi tagozatok, de önálló felsőoktatási intézménnyel Székesfehérvár nem rendelkezett.

Az 1990-es rendszerváltozás tette lehetővé a törvények megváltoztatásával, hogy 1992-ben egy önálló főiskola kezdje meg működését a városban. A főiskola valamikor a városban tanuló Kodolányi János író nevét vette fel.

A szervezést a Comenius Tanulmányi Társaság kezdte, majd a városi önkormányzat erkölcsileg és anyagilag egyaránt támogatta, hogy egy nem állami fenntartású intézmény létrejöhessen. A szakirányú tervezetet szakemberek állították össze. A megalakult főiskola az első olyan alapítványi intézmény Magyarországon, amely államilag is elismert. A kormány a főiskolai képzést és a megszerezhető diplomát egyenértékűnek ismerte el az állami főiskolákéval. Jelenleg állami normatíva nélkül, az alapítványok, a tandíj és vállalkozásainak jövedelméből gazdálkodik a főiskola, de minden remény megvan arra, hogy a jövő tanévtől állami támogatásban is részesül.

Az 1992/93-as tanévben a főiskola két szakkal, három tanszékkel, 140 hallgatóval kezdte el működését egy épületben. A jövő tanévtől kezdve három épületben mintegy 700 hallgató folytatja a főiskolán tanulmányait.

A főiskolai tervezet figyelembe vette a megnövekedett igényeket a nyugati nyelvek (angol, német, francia), valamint Fejér megye a német etnikummal kapcsolatos feladatait, így 3 éves angol, illetve német tanárképzést vállalt fel. A francia nyelvi tanárképzést 1994 őszétől tervezi.

Az angol és a német tanszék elsődleges feladata, hogy olyan angol, illetve német nyelvi tanárokat képezzen, akik az

idegen nyelvet szóban és írásban helyesen, választékosan használni tudják, és rendelkezzenek megfelelő módszertani ismeretekkel és készségekkel, hogy mind általános, mind középiskolai szinten a nyelvet oktathassák.

A képzés során a hallgató gyakorlati órákon fejleszti beszéd- és íráskészségét, nyelvtani tudását és gazdagítja szókincsét, megalapozza az angol, illetve német nyelvészeti tudását (a hangtan, szótan, mondattan, szövegtan, lexikológia és a nyelvtörténet területén), megismerkedik az angol, illetve német nyelvű országok történelmével, földrajzával, kultúrtörténetével, jelenlegi társadalmi és gazdasági életével és kultúrájával, valamint az említett nyelveket beszélő országok irodalmával a különböző műfajok (líra, dráma és regény) alapján. Elolvassa és feldolgozza az angol, az amerikai, valamint a német és osztrák irodalom legjelentősebb alkotásait.

A fent említetteket egészítik ki a szakmódszertani előadások, szemináriumok és a kötelező oktatási gyakorlat. A tanulmányokat a választott témakörből szakdolgozat és államvizsga zárja.

A hallgatóknak módjában áll érdeklődésének megfelelően speciális szemináriumon, művészfilm vetítéseken részt venni.

A társadalom és neveléstudományi tanszék biztosítja magyar nyelven az alapvető, általános ismereteket mind a filozófia, pedagógia, pszichológia, mind a szociológia, politológia, művelődéstörténet, esztétika és etika területén. Az említett tárgyak részben az alapképzés részét képezik, részben szabadon választottak. Az európai, hazai és amerikai szemlélettel egyaránt megismerkedhet a hallgató. Az elméleti oktatást kötelező nyári nevelési gyakorlat, valamint óralátogatások egészítik ki.

A tanszékek felépítése

A tanszékek felépítése és bővítése folyamatos. Jelenlegi munkatársaink többsége több évtizedes tanítási gyakorlattal és tudományos munkássággal rendelkezik az oktatott területen. Többségük más kutatóintézetben, illetve egyetemen - elsősorban

az Oktatáskutató Intézetben, illetve a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen - végzett munkája mellett látja el feladatát. Több kollégánk állandó munkahelye a főiskola. Ők részben a székesfehérvári középiskolai oktatásban már hosszú évek folyamán tapasztalatot szereztek, részben a különböző magyarországi egyetemeken frissen végzett kollégák közül kerültek ki. Számos anyanyelvi oktató segít a munkánkban.

Tekintettel arra, hogy a Kodolányi János Főiskola tagja a regionális Alba Regia Egyesülésnek, így a Világbank által támogatott FEFA (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap) révén lehetőségünk van technikai felszerelésünk, könyvtármányunk gyarapítására, valamint az oktatók továbbképzésének támogatására.

Felvételi követelmények és továbbtanulási lehetőségek

Tekintettel arra, hogy a Kodolányi János Főiskola tandíjas, alapítványi intézmény, lehetőséget kívánunk nyújtani a jelentkezőknek az állami intézetek felvételén való részvételre, ezért a mi felvételi írásbelinkre a húsvéti szünet elején kerül sor, a szóbelire pedig április végén. A középiskolai tanulmányi eredményeket a pontszámnál nem vesszük figyelembe. Így csak a felvételin szerzett pontszámok számítanak. A jelentkezés feltétele a "C" típusú középfokú állami nyelvvizsga. Aki ezzel nem rendelkezik, vagy a felvételin nem éri el az általunk kívánt szintet, annak lehetőséget biztosítunk az előkészítő évfolyamunkon való részvételre.

Az előkészítő évfolyam - tandíjjal - két féléven át heti 16 nyelvórát, valamint magyar nyelvű, minimum hat óra szakirányú képzést (irodalom, történelem, számítástechnika, stb.) nyújt. Megfelelő eredmény esetén továbbtanulást biztosít főiskolánkon.

A tandíj mindig az infláció függvényében változik. Az 1993-as naptári évben 45 ezer forint. Ez előreláthatóan a jövő tanévre 55 ezer forintra emelkedik. A tanulmányi eredményektől függően azonban a második félévtől kezdve a tandíj csökkenhet, és a kiváló eredményt elért hallgatók tandíjmentességet is

élvezhetnek. Szükség esetén a hallgatók szociális támogatásban is részesülhetnek. A Székesfehérvárott működő vállalatok némelyike tanulmányi ösztöndíjat ajánlott fel és mi is biztosítunk jó nyelvtudású hallgatóinknak kereseti lehetőséget nyelvtanfolyamokon, a közoktatásban, illetve könyvtárban. Ha a hallgatók igénylik, kollégiumi szállást kaphatnak.

Hallgatóinknak továbbtanulási lehetősége is van. A jó eredményt elért hallgatók "különbözeti" vizsgával szakirányú továbbképzésen folytathatják tanulmányaikat a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen az angol, illetve német szakon, valamint a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen, ahol 4 féléves továbbtanulással egyetemi diplomát szerezhetnek.

Főiskolánk jelenlegi tanszékei a székesfehérvári önkormányzat jóvoltából, testvérvárosi kapcsolatok révén kapcsolatban állnak az egyesült államok-beli, Alabama állami birminghami egyetemekkel, valamint a nagy-britanniai Chorley városával, úgyszintén a németországi Schwabisch Gmünddel ahonnan könyvadományokkal, diákcserevel, illetve anyanyelvi tanárok küldésével támogatják munkánkat. További terveink szerint a közeljövőben kapcsolataink számos más országra és városra is kiterjednek.

Kiegészítő tevékenységek

A főiskola saját kulturális és sportegyesülettel rendelkezik, amely lehetővé teszi a hallgatóknak, hogy színjatszók, népi- és társastánckörben, valamint számos sportágban, mint a sí, tenisz, asztalitenisz, férfi és női kosárlabda, úszás, részt vegyenek. A főiskolának NB II-es kosárcsapata is van. Rendszeresen szervezünk úszótanfolyamokat és sítúrákat - énekkarunk már több külföldi turnén is részt vett.

Valamennyi hallgatónk részt vesz számítógépes szövegszerkesztő tanfolyamon.

Hallgatóinknak lehetőségük nyílik a második évfolyamtól kezdve a kötelezően választott nyelven kívül második idegen nyelv (angol, német, francia, olasz, orosz és japán) tanulására, valamint külön díj ellenében angol üzleti nyelv

tanulására és külföldön is elismert nyelvvizsgát adó tanfolyamok elvégzésére.

További tervek

A főiskola saját vezetőtanár-képzést kezdeményez Székesfehérvár tehetséges és érdeklődő angol, illetve német szakos tanárai számára, és így biztosítja hallgatóink harmadévben esedékes gyakorlótanítását.

Az 1993/94-es tanévvel megkezdjük az orosz-szakos tanárok hároméves angol, illetve német nyelvi átképzését. Eltérően az országos levelezőrendszertől a kollegák a nappali képzésnek megfelelően vesznek részt az előadásokon, de szemináriumaitkat külön tartjuk.

1993 őszétől idegenforgalmi és hotel--management szak indul a főiskolán 160 fővel, 7 féléves képzéssel, amely magába foglal egy féléves, lehetőleg külföldi gyakorlatot. A szak-tárgyi oktatók a budapesti Közgazdasági Egyetem és a Pénzügyi és Számviteli Főiskola oktatói közül kerülnek ki.

Ezzel együtt idegennyelvi lektorátus is létesül, amely a nyelvszakosok második nyelvi és az idegenforgalmi szakosok nyelvi oktatását látja el.

Az idegenforgalmi szakon végző hallgatóknak, megfelelő tanulmányi eredmény elérése után lehetősége nyílik - felvételi vizsgával - a Budapesti Közgazdasági Egyetemen, tanulmányaik szakosított folytatására.

Terveink itt nem fejeződnek be. Az 1994/95-ös tanévben két további szakkal szeretnénk a főiskola palettáját színesíteni: kommunikációs és francia szakkal. Rendelkezőnk saját TV-stúdióval és minden reményünk megvan a regionális rádiósugárzási engedélyre, így oktatási és nyelvi programokat sugároznánk. Tantervi programjaink az Oktatási és Művelődésügyi Minisztérium jóváhagyására várnak.

HUNGARIAN SUPPORTED DISTANCE LEARNING TRIAL

W. K. Hardwick

INTRODUCTION

In Hungary and throughout Eastern Europe there is a chronic shortage of suitably trained English language teachers and it will be many years before this situation can be rectified.

To address this problem, the Foreign Language Department of the Hungarian Ministry of Education, the British Council and Omegaglen Kft, a Management Training School which specialises in Distance Learning methods, organised a conference which took place in Budapest in January 1992.

The two day conference was attended by 150 delegates who were, for the most part, English language teachers from state schools and higher education establishments throughout Hungary. The principal speakers were representatives from the Linguaphone Institute Limited, London, and the London Chamber of Commerce and Industry, both of which organisations have many years experience of language training and teaching.

The outcome of the conference was that the delegates agreed that the best way to overcome the teacher shortage would be to introduce a new system of Supported Distance Learning. This would allow each individual student to study at his or her best speed at home, with weekly tutorial support from the teacher to bring the student up to the standard of an internationally-recognised examination.

Teachers and officials recognised that such a method of teaching would mean a total change of the traditional Hungarian teaching methods. However, if the system worked then they conceded it was a realistic and cost-effective way of tackling their problems.

THE SUPPORTED DISTANCE LEARNING TRIAL

The Hungarian Ministry of Education, therefore, decided to sponsor a trial project (in three stages) to test the efficacy of a Supported Distance Learning system. It was decided to use the tried and tested Linguaphone Business English course which has comprehensive tutorial support, making it eminently suitable for the trial. The London Chamber of Commerce and Industry agreed to act as an external monitor of the trial.

Nine schools and colleges throughout Hungary agreed to take part Project SDL, a total of 78 students. In April the students sat a "benchmark" examination set by the LCCI's examinations board covering the skills of reading and writing, listening and writing, and speaking and listening. The best was set at a slightly higher level than LCCI's "English for Business" threshold level, with an oral element.

Immediately on completion of this examination and before the results were known, the students began a three month study programme using the books, cassettes and a dictionary from the Linguaphone Business English course.

The students were divided into three groups:

Group 1 (32 students). These students received instructions in the traditional classroom "face to face" method. The students were not permitted to have individual Linguaphone Business English packs. Only the teacher received a copy of the material. No additional guidance or training was given by the Linguaphone consultant in the methodology of Supported Distance Learning.

Group 2 (20 students). Each student received a Linguaphone Business English pack for home self-study but no help from their project teachers.

Group 3 (26 students). Each student received a Linguaphone Business English pack and weekly or fortnightly tutorial sessions from the project teacher. In addition, the teachers received further training in the methodology of Supported Distance Learning from the Linguaphone consultant who visited the schools in May and June.

Following the three month trial period the LCCI examinations board set a final examination in June. The student's oral skills were not re-tested in a Speaking and Listening test as, unfortunately, the LCCI examiners found that the data yielded by the initial test was unreliable. The LCCI were not told which students were in which group.

THE OUTCOME

The results of the trial have just been published and are summarised in the attached Tables 1 and 2. A statistical analysis of the results clearly shows that the Group Two students (ie home self-study with no teacher support) greatly improved in both Reading and Writing and Listening and Writing skills. On the other hand, Group One students (traditional, face-to-face classroom instruction) failed to achieve an acceptable improvement in any skills.

Remarkably the greatest progress, more than 100% greater than Group 1, was made by Group 2, the Group receiving no teaching or tutorial support. One could conclude, provided the learning material is well produced, the teacher is irrelevant in the learning process! This would, however, fly in the face of common sense. Anecdotal

evidence from both student and teacher confirms that students appreciated weekly contact with their tutor - to re-assure and to motivate. The results of Group 3 confirm this, at least as regards Reading and Writing.

Despite the flaws in the trial, not least the small sample size of Group 2, it is clear that distance learning has worked well for these Hungarian language students.

These are most encouraging results and could have implications not only for the teaching of English in Hungary, but also in demonstrating the efficacy of distance learning as a means of teaching languages.

WAY AHEAD

As a result of this trial, the Hungarian Ministry of Education is considering how best to develop a programme for distance learning methodology which can be included in the current curriculum of teacher training colleges and universities. An English teacher trainer has been appointed to cover distance learning techniques at the leading private teachers training college and, to obtain more data, a further trial is planned, expanding the system into other schools and colleges.

CONCLUSION

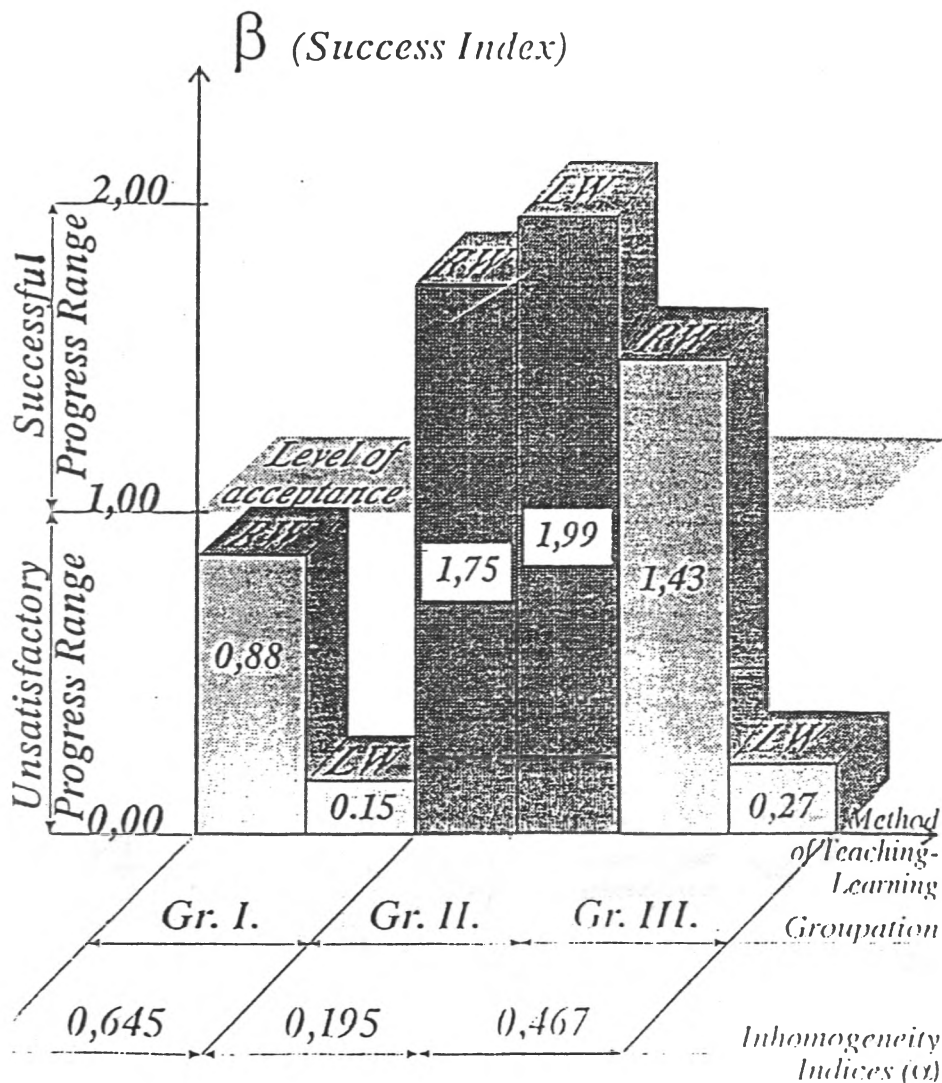
This limited trial has shown that properly supervised distance learning techniques have worked in training Hungarian students in English. As a result, distance learning is now being introduced as a cost effective way of helping to overcome a chronic shortage of teachers.

Table 2

Group	Item		Statistical Measures				
			Arith. mean	Mode	Median	Progress	Size of samples
I.	RW	initial	35,34	37,14	37,85	41,96	29
		final	50,17	53,33	51,25		
	LW	i	46,72	58,00	53,57	13,30	
		f	52,93	64,84	62,05		
II.	RW	i	46,00	45,45	45,71	53,48	10
		f	70,60	68,00	70,00		
	LW	i	46,00	50,00	47,50	45,65	
		f	67,00	70,00	67,50		
III.	RW	i	41,15	36,67	40,00	63,54	26
		f	69,30	66,67	67,77		
	LW	i	46,92	47,50	48,57	17,22	
		f	55,00	43,33	52,00		

It can be observed that the progress is lower in I.W Tests whereas the highest progress is produced by Group II. and partially in Group III, RW testing, exhibiting however the best rate of efficiency with 63,54 percentages in increase.

Table 1 Spatial bar chart showing the repartation of :
 - Success and
 - Inhomogeneity indices
 (RW=Reading-Writing; LW=Listening-Writing)



THE MA IN APPLIED LINGUISTICS: A NEW PROJECT FOR HUNGARY

Allstar Wood

INTRODUCTION

This paper describes the new MA in Applied Linguistics to be introduced at Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, in the academic year 1993-94 as part of the FEFA programme supported by the World Bank. The reason for describing the programme is that it is the first of its kind in Hungary and seems to the author to be of importance for the development of the discipline of applied linguistics in Hungary. The degree will be in applied linguistics, for those with a background in English, German or French teaching, and will be part-time over a period of two years.

REASONS FOR THE MA

The basic rationale for the development of this new MA programme is the changing situation as regards language teaching in Hungary. As is well-known, the changes in the political situation have led to a corresponding change in the teaching of foreign languages in schools, colleges and universities in this country. From being compulsory and usually the sole language taught, Russian has become much less important and its place as the first foreign language has been taken by English, with German and other Western European languages also becoming more important.

Just as there has been somewhat of a revolution in terms of the subjects taught, so too there have been big changes in the methodologies used in language teaching as more contemporary and communicative methods have been introduced and private language schools have mushroomed all over the place. This, of course, is a reflection of the explosion in demand for English, which has resulted in a massive increase in student numbers. Thus in my university, KLTE Debrecen, student numbers have grown from around 30-40 a year to over a hundred, so that now there are over 500 students of English at the university and English is the biggest subject in terms of student numbers. Such a situation is of course by no means unique to Debrecen and may be paralleled in educational institutions throughout the country. In addition to the growth in numbers in traditional degree courses there has also been an attempt to meet the demand for more teachers by instituting the new 3-year degrees and by retraining Russian teachers.

Everywhere you look, therefore, there seems to be a massive increase in undergraduate training. However, there does not seem to have been nearly as much thought put into the provision of greater training for those who would train these new teachers. Such massive expansion at undergraduate level is bound to have implications for schools, colleges and universities in terms of the ability of teachers there to cope with the additional numbers being fed through the system.

The answer to this need for more training may be found, we would argue, in training in applied linguistics. Applied linguistics may be defined, for the purposes of the MA, as that discipline which provides an interface between the interests of the pure linguist, concerned with language as a theoretical system, and those of the language teacher, concerned with the practicalities of teaching students in the classroom. Applied linguistics therefore lies at the centre of a confluence of related disciplines and is the appropriate subject for the language teacher wishing to raise her/his level of knowledge of the discipline underlying her/his skill. The relationship of applied linguistics to related areas is set out in figure 1.

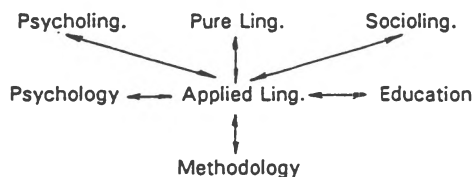


Figure 1: The Relationship of Applied Linguistics to other disciplines

POSTGRADUATE QUALIFICATION

The target audience for the MA would be of two main types: those involved in language teaching in schools, whether primary or secondary, and those at tertiary level. In schools, the expansion of student numbers at undergraduate level has meant there is a corresponding shortage of *vezetőnárak* to supervise them. This means that new supervisors need to be trained as the experienced and highly skilled supervisors such as those found in the two KLTE schools cannot cope with the numbers involved. In addition, especially with the Russian retrainees, there seems to be little control over such supervisors. In the extreme case, we will start to get students who have more, and more up-to-date, training in applied linguistics and methodology than the supervisors. Of course, supervisors need first of all to be excellent

practical teachers with sound experience, but for the proper development of the profession they also need to have a thorough grasp of the background to current methodologies, which means a knowledge of applied linguistics.

At tertiary level, too, many teachers in teacher training colleges have not had any further training in applied linguistics beyond their first degrees. In addition, their first degrees may have had practically no element of applied linguistics. It is even clearer at tertiary level that the teacher must do more than give "classroom tips" and must have a solid theoretical background to their teaching. This argues for the necessity for a degree like that we are developing.

It might be argued that short-term courses could cover the deficiencies mentioned, but in reality this would do no more than paper over the cracks. Courses such as that being developed at CETT in Debrecen in observation are certainly valuable, but by their nature they can only give so much, being limited to 2 hours per week for one semester. Conversely, it would be totally impractical and far too expensive to send every teacher abroad for a year - that is not a feasible NATIONAL policy.

The answer, therefore, would seem to be to set up a post-graduate degree here in Hungary, lasting long enough and of sufficient academic rigour to be a serious contribution to the development of the language teaching profession. It should not be like the old *kisdoktorátus*, as such a purely research-based degree gives a training in too narrow an area. So it should contain a substantial taught component. However, to ensure the necessary degree of academic rigour, it should also have a dissertation. Since, given the current financial realities in Hungary, it is unrealistic to expect teachers to give up their jobs for a year, it will be a part-time degree. This is also justified educationally in that it will help teachers to keep in touch with classroom realities during the course and enable them to carry out classroom research easily, something which is a problem with full-time degrees in the UK.

The development of this type of degree would not only be in line with the situation in Western Europe, but would also follow the pattern that has developed in recent years in many countries. Countries which in the past might have sent students to do MA's in Applied Linguistics in the UK are in many cases developing their own domestic MA's. Examples are countries as diverse as Singapore or Brazil.

MA'S IN UK

In the United Kingdom the MA in Applied Linguistics has become the standard qualification for any senior post in EFL. After about five years experience it is practically impossible to go any further in the profession without this qualification. As a result of this situation there is an immense profusion of MA courses in Applied Linguistics, TEFL etc. There are probably over 100 hundred such degrees and, partly as a result of this, practically no two are precisely the same.

Due to this large number the content of MA's is increasingly driven by client choice. Students have a great degree of choice in the courses they follow to gain the degree and there is usually a large number of subjects available. Degrees are more and more modular in nature, allowing the student to put together his/her own degree. In many places, such as Lancaster, there are no compulsory modules at all. In others, such as Essex, there are around 40 modules, with the student able to pick and choose among them to come up with one of half-a-dozen different degrees. The logical culmination of all this is that the label of Applied Linguistics as applied to a degree is very little guide to what in fact was covered during the course. Therefore there is an increasing tendency towards a transcript approach as the only way to properly describe the content.

A further consequence both of the diversity and consumer choice is that MA's are becoming more and more applied in nature, reflecting the interests of teachers. In many places, such as Bangor and Lancaster, it is possible to avoid syntax altogether. In fact Chomsky does not seem to be part of any course at Lancaster - and Lancaster is one of the few linguistics departments in the country with a 5 rating from the ESRC! The trend towards more and more applied, therefore, seems to be growing, though other places, such as Reading, still require study of syntax, semantics etc.

•

ORGANISATION OF MA

Since Hungary is extremely short of English teachers - this is the problem in fact we are trying to remedy with the MA - it would be crazy to withdraw some of the best of them from schools for a year. As mentioned earlier, this would neither be practically feasible nor would it necessarily be educationally better. Attendance on our MA, therefore, will be part-time. However, to ensure a sense of cohesion and commitment on the part of the students and to provide the more solid basis full-time contact provides, there will be 2 full-time blocks during the course.

Thus the course will run for one 3-week block in August, followed by two semesters one day a week, then a further 3-week block the following August. The final seven months would be for the writing of a dissertation of 20-25,000 words. This would mean that students would start fairly intensively and then study part-time for a year, before another intensive burst. Most teachers can manage to obtain one day a week off, and the course would probably take place on a Friday, but this is a matter of practical organisation rather than principle.

The number of classes a student attended during both the block and the one-day-a-week courses would depend on the particular choice of modules. A student might choose to take more modules which were taught during the intensive block and less during the semester, or vice versa. Regardless of how the modules were divided up, the students would take a total of 9 modules, of 28 hours each, 20 hours in class and a further 8 of guided reading and less intensive contact, a total of 252 hours. In addition there will be a further compulsory course on Research Design and Methods, which would cover another 28 hours, making a total of 280 hours. This is significantly longer than MA's in the UK, which typically have 120-180 hours. After the completion of the taught part of the course the dissertation would take a further 6 or 7 months.

SYLLABUS OF THE MA

The MA will be made up of 3 blocks, A, more theoretical linguistics, B, more applied, and C, more specialist options. The range of modules covered in the blocks are listed in Table 1.

Block A	Block B	Block C
Syntax	Psycholinguistics	ESP
Semantics	Sociolinguistics	Testing
Phonology	Theory of Methodology	Audiovisual Aids
Lexicology	Practice of Methodology	Computational Ling.
Discourse Analysis	Syllabus, Course & Materials Design	CALL
		Error Analysis
		Language Teacher Training

Table 1.

The topics in Block C are not fixed and others may be added or some of the above changed. This is simply intended as an indication of the kind of courses that will be taught. In addition,

all students will have to take a course in Research Design and Methods, to enable them to go on and write their dissertation.

Students would take 3 courses from each block, giving a good broad coverage of the field, but without forcing them to do any particular course. Students will receive guidance and advice in choosing the courses appropriate to their needs, but they are adults and experienced teachers and it would be both inappropriate and counter-productive for us to insist on a student doing a particular course. However, they will be advised on which courses to follow if they want to study a particular option or write their dissertation on a particular topic. Thus someone who wanted to write on, say, Variation in Interlanguage, would be strongly advised to do the Psycholinguistics option, which will focus on SLA.

FUTURE TRENDS

More generally, I would argue that such a degree as the one we are instituting and which is described in this paper is vital to the development of the discipline of applied linguistics in Hungary. Although applied linguistics in Hungary goes back over a number of years to the work of individuals such as Papp István, it is still nevertheless a fairly young discipline, for example in the fact that this is only the Third Conference on Applied Linguistics in Hungary. To further develop the discipline it is necessary to have a fully fledged degree in the subject. Furthermore, although I am in favour of courses in applied linguistics as part of undergraduate teacher training, it is necessary to have a proper postgraduate, post-experience degree.

The development of language teaching too requires such a degree. This is not simply because it is aimed at the improved training of language teachers, but because new ideas in language teaching come from two different sources. They may come out of the classroom experience of teachers, but they may also be generated by applied linguistics theory. A glance at the history of communicative language teaching will immediately indicate that it is a child of both these parents and would never have reached the level of development it did without input from the discipline of applied linguistics.

In addition the sister disciplines of applied linguistics, such as education, would also benefit from the greater rigour in the area of language teaching that further development of the field in this country would bring about. And, dare I say it, the field of pure linguistics can only be helped by pressure from applied linguistics to develop models that are more user-friendly and bear more relationship to the everyday experience of real language users, whether learners or teachers.

We hope that the establishment of our MA in Applied Linguistics will contribute to the fulfillment of the above goals. If you are interested in finding out more about the MA, please contact us at the following address:

Dr. Hollósy Béla
The Course Director
MA in Applied Linguistics
Angol-Amerikai Intézet
KLTE
PF 73
4010 Debrecen
Fax: 52 12-336

APPLIED LINGUISTICS COURSES IN HIGHER EDUCATION IN GREAT BRITAIN

Susan Kellerman

This paper is divided into three sections. The first will consider the nature of applied linguistics and endeavour to offer a working definition of the term, and will establish the scope of this survey; the second section, a brief historical review of the last thirty-five years, will attempt to characterise developments in the teaching of applied linguistics; and the third section will consist of illustrations of current courses, including content, structure, and methods of assessment.

1.1. Definition of applied linguistics

It is necessary to spend a little time at the outset considering what is meant by 'applied linguistics' for two reasons. Firstly, perceptions of applied linguistics are somewhat different here in Hungary from those in Western Europe and North America, and different emphases given to certain aspects of the discipline. Secondly, in both Great Britain and N. America, there has traditionally been (and clearly still is) something of a problem in defining applied linguistics to the general satisfaction of both those within the discipline and those outside it (see definitions 1-3, Appendix A). Much of this problem derives from the relationship between applied linguistics and linguistics. In the early years of the discipline's existence, from the mid-1950s and into the 1970s, the applied linguist was perceived as a poor cousin to the (theoretical) linguist, wholly dependent on the theoretician for his or her existence, and presumably grateful for the crumbs that fell from the linguist's table (see Allen and Corder's 1973 definition of an applied linguist: no.7, Appendix A). It is doubtful whether many applied linguists would be content now with this notion of dependency, whether the theories originated from linguists, psychologists or anyone else. Applied linguistics has, over the years, not only developed in terms of its autonomy, but has also broadened and developed its sphere of interest. (This broader, more enterprising approach is reflected in definitions 4 and 5, Appendix A). The dynamic and changing nature of applied linguistics is now all too evident, as are its multiple aims and bases, and this is another reason why it is so difficult to pin down a satisfactory definition. Applied linguists are now creators of theories in their own right, initiating investigations and proposing applications as well as responding to the need for solutions to language problems. One field of study originally contained within applied linguistics, second language acquisition, has burgeoned to such an extent that it is now considered by many to be a separate, autonomous discipline (cf. MA in SLA at Essex University.)

For a contemporary perception of applied linguistics, I have turned not only to recent works of reference, but also to a professional journal (*Applied Linguistics*) and a professional association, the British Association for Applied Linguistics (BAAL), for statements of their aims and activities (see nos. 8-11, Appendix A). I feel that these last statements best reflect the contemporary spirit or character of the discipline and the way in which its teaching is developing. (For an extensive discussion of the nature

and scope of applied linguistics, see Kaplan, 1980; Grabe and Kaplan, 1992; Brown, 1992.)

1.2. Scope of the survey

It is difficult to make generalisations about applied linguistics in higher education in Great Britain since there are now some 20 of the 'old' universities alone (i.e. excluding the former polytechnics, which have just recently acquired university status) offering master's courses in applied linguistics, with some institutions sometimes offering more than one course involving applied linguistics in some form or other. This takes no account of other courses offering applied linguistics at postgraduate or at undergraduate level, at the 'new' universities or at colleges of higher education.

Applied linguistics is mostly taught at postgraduate and post-experience level. Master's courses (i.e. MA or MSc in Applied Linguistics, or some similar designation) are taught courses, usually lasting one calendar year, consisting of nine months' tuition followed by the writing of a dissertation of approx. 15,000 - 20,000 words. There are also postgraduate, post-experience diplomas in applied linguistics, lasting nine months: typically, the same input as the MA course without the dissertation. In addition, some postgraduate, post-experience diplomas and certificates in TEFL/TESOL (duration usually one term, i.e. 10 weeks) may include applied linguistics components.

There is, as far as I can discover, no first degree in applied linguistics (i.e. BA or BSc), either as a single subject or combined subject degree. At undergraduate level, applied linguistics may take the form of one component in, for example, a linguistics or languages degree programme (e.g. applied linguistics is an option within main subject Linguistics at Reading University); or elements of applied linguistics may be included in a course with a title such as: (English) Language and Linguistics, or Language Studies (cf. BA/BA [QTS] at UCRYS), discussed in Section 3).

This survey of applied linguistics teaching will concentrate, for the most part, on those courses offered at master's level.

2. Brief historical review of British applied linguistics

It would probably be true to say that, in addition to a broadening of its field of interests, the teaching of applied linguistics has experienced a top-down movement over the last three decades, i.e. from postgraduate (initially master's level) down to the current, sporadic representation at undergraduate level referred to above.

The first university outside the United States to establish an applied linguistics course was Edinburgh in 1957: originating as a diploma course, this was to become the MSc in Applied Linguistics. At that time, aspects of theoretical linguistics were strongly represented, and the 'applications' were clearly biased towards language teaching; these characteristics were reflected in the 4-volume Edinburgh Applied Linguistics Course, published in 1973 (see the résumé of contents in Appendix B). The vast majority of the participants in postgraduate applied linguistics courses have always been, and still

are, language teachers with several years' relevant work experience, and the majority of courses are still clearly targeted at those involved in some way with language teaching or language provision. The majority of these teachers have always been involved in EFL (both NS and NNS), and this is still the case in the 90s. Foreign language and mother-tongue teachers from the UK have always been very much under-represented. There are several reasons for this: one of the most important must be the limited opportunities for financial support for professional development made available to teachers in state schools; another reason is the predominance of English (both as object and medium of study) in theoretical/descriptive linguistics and in applied linguistics research; and those in UK foreign language and mother-tongue teaching have generally been slower to recognise the relevance of applied linguistics to their profession.

The central components of many MA courses continue to be, as from the early years, aspects of the description of English: phonology, syntax and semantics, and sociolinguistics and psycholinguistics are also regularly offered. Yet there has also been a trend in recent years for some master's courses to ignore such core subjects as phonology, syntax and semantics, and this is leading to what Brown (1992) calls "considerable variation in what might be called 'the theoretical input' in the training of applied linguists." There are a number of reasons why these core subjects may be omitted from MA courses (see Brown, 1992, for a discussion of this); but it may also be the case that they are still present, 'disguised' under less theoretical-sounding labels, perhaps symptomatic of the trend identified and criticised by Roberts (1993) to "reorganise discipline areas out of existence."

Current applied linguistics MA courses reflect the broadening out of the scope of applied linguistics both within and beyond what may still be regarded as the core subjects. In many cases, this broadening is reflected in a wider choice of options offered within an MA programme, as the following examples of now standard topics will show:

- computer applications, both in language teaching and in research
- training in understanding and using statistics in teaching and research (including using computer statistical packages)
- research methods and design
- language and gender
- language and power
- ELT management
- young learners

In other cases, a master's course may focus on a specific area of applied linguistics, as in the following examples:

- applied linguistics and translation (MA in Arabic/English Translation with Applied Linguistics at Exeter University)
- lexicography (MA in Lexicography at Exeter University)
- integration of language studies or linguistics and literature (M.Litt. in Linguistics for the Teaching of English Language and Literature at Strathclyde University; MA in English Language in Literary Studies at Nottingham University)

3. Current courses: content, structure, and assessment methods

As an illustration of the range of applied linguistics courses currently being offered in Britain, I propose to look at three in some detail: two MA courses, and one course at undergraduate level from a college of higher education.

3.1. MA in Applied Linguistics at Essex University

There has been an MA in applied linguistics at Essex university for twenty years, and there are now four MA courses concerned to a greater or lesser extent with applied linguistics, viz. MA in Applied Linguistics/ELT/Language Acquisition/Descriptive and Applied Linguistics.

The primary orientation of the MA in Applied Linguistics is towards language teaching, particularly EFL. A good first degree and a minimum of three years' teaching experience (and, for NNSs, a near native command of English) are required. There are two full-time course schemes:

(1) 12 months: consisting of 8 modules (totalling 160 contact hours); assessment by coursework assignments and a 16,000-word dissertation

(2) 9 months: 10 modules (totalling 200 contact hours); assessment by coursework assignments totalling 40,000 words (essays and projects)

This modular structure also permits part-time study over 24 or 36 months, offering a degree of flexibility of particular value to teachers (an increasingly common feature on MA courses of this kind). There is no longer any examination requirement on any of the Essex MA schemes.

Course outline

<i>Term 1</i>	Language learners in classrooms Language teaching 2 options (see below) from list A for 8-module scheme (+ 1 more from list A or B, 10-module scheme)
<i>Term 2</i>	Research methods for ELT Approaches to SLA 2 options from List A for 8-module scheme (+ 1 more from list A or B, 10-module scheme)

Options

List A: applied phonetics and phonology; discourse analysis; ELT management; ESP; foundations of language; foundations of syntax; implications of SLA research; literature in language teaching; materials design; materials evaluation; methodology in language teaching; reading; sociolinguistics; syllabus design; teaching speaking and listening skills; teaching writing; teaching young learners; testing; UG and SLA; varieties of English; vocabulary and vocabulary teaching.

List B: developmental first language phonology; developmental first language syntax; developmental second language syntax; English phonology; English syntax; experimental methods in speech and language research; gender; general phonetics; history of English; language and mind; lexical functional grammar; morphology;

phonetic theory; phonology; pragmatic phonetics; psycholinguistics; speech; speech processing.

3.2. MA in Special Applications of Linguistics, Birmingham University

The course is designed for people working in education, media, publishing, translation and language planning. Assessment is based on coursework, examination, a research project and a dissertation of 20,000 words.

Course outline (based on academic year 1987-8)

Term 1: 100 hours foundation teaching (incl. introduction to linguistics; principles of text analysis; principles of discourse analysis; lexis; close reading and composition; psycholinguistics; sociolinguistics; introductions to specialist options.)

Term 2: 50 hours foundation teaching + specialist option

Term 3: specialist option + dissertation of 20,000 words

Specialist options: lexicography; computers in language study and language learning; discourse intonation; language planning and language teaching; lexis and written text; non-literary translation; spoken discourse and classroom application; EFL project evaluation; genre analysis and ESP.

3.3. Language Studies at The University College of Riron and York St. John (UCRYSI) (affiliated to Leeds University)

UCRYSI offers a three-year BA degree and a four-year BA [QTS] (the latter for trainee teachers). A Language Studies component is offered as part of the curriculum for students studying for either degree, and although not called applied linguistics, Language Studies clearly draws on aspects of the discipline. It can be a major or minor subject, or an option for students of other disciplines. Certain subjects are particularly appropriate for those training as teachers (e.g. Children's Learning and Language Studies), others for BA students (e.g. Investigating another Language). (The Language Studies programme is given in Appendix C.) Assessment is by means of coursework assignments (essays, seminar presentations, transcriptions, analyses) and examinations.

BIBLIOGRAPHY

Allen, J.P.B. and S.Pit Corder (eds.) (1973) The Edinburgh Applied Linguistics Course. London: OUP.

Bowers, R. and C. Brumfit (eds.) (1992) Review of ELT: Applied Linguistics and Language Teaching. Vol.2/1

Brown, G. (1992) The State of the Art in Applied Linguistics. In Bowers and Brumfit (eds.)

Carter, R. (1993) An A-Z of Applied Linguistics. Penguin.

Crystal, D. (1991) A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Basil Blackwell.

Crystal, D. (1987) Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: CUP.

Grabe, W. and R. Kaplan (1992) Introduction to Applied Linguistics. Reading, MA: Addison-Wesley.

Kaplan, R.B. (ed.) (1980) On the Scope of Applied Linguistics. Rowley, MA: Newbury House.

Roberts, C. (1993) Endpiece. BAAL Newsletter (No. 43)

APPENDIX A

DEFINITIONS OF APPLIED LINGUISTICS

Quotations 1- 6 are taken from Kaplan R.B. (ed.) (1980) On the Scope of Applied Linguistics. Rowley, MA: Newbury House.

1. "... a fuzzy field" (Kaplan)
2. "...the very name ... is misleading and inadequate, both too narrow and too broad." (Buckingham)
3. "... an ill-chosen name" (Buckingham)
4. "Applied linguistics is the scientific-educational field dealing with the application of concepts, principles, findings, concrete results of linguistic description and/or research to the identification and solution of educational and sociocultural problems of a linguistic nature. It is a field centered on human problems, that is, involving human beings as communicative agents or recipients."

(Francisco Gomes de Matos, p.9)

5. "Applied linguistics seeks and accepts illumination from any and every source, ie. it is multidisciplinary. It draws on linguistics, psychology, neurophysiology, information theory, sociology, anthropology, educational philosophy, logic, scientific method, etc. No single discipline monopolises the theory and methodology of applied linguistics, not even theoretical linguistics. It is not limited to language learning and teaching. With numerous aims and multiple bases, applied linguistics has a constantly changing nature: it is dynamic, not static."

(Stevens, p.18)

6. *Quoted from S.Pit Corder, 'Applied Linguistics and Language Teaching' in Allen, J.P.B. and S.Pit Corder (eds.) (1975) Papers in Applied Linguistics. London: OUP*
"Applied linguistics is a set of related activities or techniques mediating between the various theoretical accounts of human language on the one hand and the practical activities of language teaching on the other..... on the one hand, applied linguistics in its broadest sense is concerned with many activities apart from language teaching, and ... on the other, language teaching involves the application of knowledge derived from many theoretical studies apart from linguistics."

(pp.4-5)

7. J.P.B.Allen and S.Pit Corder (eds.) (1973) The Edinburgh Applied Linguistics Course. London: OUP.

"The applied linguist is a 'consumer' of theories, in that he (sic) attempts to make use of the explanations they provide about the nature of language in order to plan and execute language teaching programmes. He (sic) is not a creator of theories - that is the role of the theoretician"

(Preface, p.ix)

8. Crystal, D. (1991) A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Basil Blackwell.

"A branch of linguistics where the primary concern is the application of linguistic theories, methods and findings to the elucidation of language problems which have arisen in other areas of experience. The most well-developed branch of applied linguistics is the teaching and learning of foreign languages, and sometimes the term is used as if this were the only field involved. But several other fields of application have emerged in recent years, including the linguistic analysis of language disorders (clinical linguistics), the use of language in mother-tongue education (educational linguistics), and developments in lexicography, translation and stylistics."

(In the *Cambridge Encyclopedia of Language*, Crystal also includes under applied linguistics: interpreting, language planning, and second language acquisition.)

9. Carter, (1993,) R. An A-Z of Applied Linguistics. Penguin.

"...applied linguistics is the application of linguistic theories, descriptions and methods to the solution of language problems which have arisen in a range of human, cultural and social contexts. One of the main contexts for its application is the exploration of problems in language learning and teaching and for many the term is used with almost exclusive reference to this field. However, the term applied linguistics is used in relation to other fields such as: literary studies (stylistics); translation studies; lexicography; language planning; as well as specific branches of linguistics such as clinical linguistics and critical linguistics. Ideally, applied linguists should work alongside other professionals in the exploration of language problems or difficulties so that the application of linguistics becomes the result of a genuine synthesis rather than one in which answers are found only according to an agenda provided by the linguist."

10. Applied Linguistics (journal, OUP):

"The aim of this journal is to promote a principled approach to language education and other language-related concerns by encouraging inquiry into the relationship between theoretical and practical studies."

11. BAAL: applied linguistics is "a multidisciplinary approach to language problems."

LANGUAGE STUDIES PROGRAMME

APPENDIX B

FUNDAMENTAL LINGUISTICS COURSE (1973)

ed.) P.B. Allen & S.Pa. Corder

Vol.1. *Exploring applied linguistics is divided into the following sections:*

Linguistics as object of scientific investigation
Structural linguistics
Relation of theory to application (NB: The application is language teaching)

Vol.2. *Papers in applied linguistics*

Applied linguistics and language teaching
Some basic concepts in linguistics
Grammar and language teaching
Phonological theory and language teaching
Semantics and language teaching
Sociolinguistics and language teaching
Psychology and language teaching
Adult theories, child strategies and their implications for the language teacher

Vol.3. *Techniques in applied linguistics*

The background to course design
Practical phonetics and phonology
Pedagogic grammar
Language laboratory materials
Error analysis
Reading and writing
Syntax
Programmed instruction
Language testing

Vol.4. *Testing and experimental methods*

Basic concepts in testing
The construction of language tests
The design and interpretation of experiments
Procedures and comparisons in the analysis of experiments
Statistical inference

	B.A. (QTS)		B.A.	
	SEM I	SEM II	SEM I	SEM II
YR I	Introduction to Language Studies	Structure & Meaning in English	Introduction to Language Studies	Structure & Meaning in English
YR II	Language and People		Investigating another language OR Language in Texts OR Language & People	LS 201 Linguistics: Theory and Practice
YR III	Language in Texts	LS 201 Linguistics: Theory & Practice C66: Children's Learning and Language Studies	LS 202 Analysing Talk	2 courses from: LS 203 Language Studies and TESOL LS 204 Language Acquisition & Development LS 205 Sociolinguistics
YR IV		2 courses from: LS 203 Language Studies & TESOL LS 204 Language Acquisition and Development LS 205 Sociolinguistics		

TANCEVALA REPKA SZ MAKOM: AZ OROSZ SZAKOS TANÁROK ÁTKÉPZÉSÉNEK TAPASZTALATAI

Nikolov Marianne

Először a dolgozat címét szeretném megindokolni. A 'Tancevala repka sz makom' a mindenki számára közismert 'Debrecenbe kéne menni' kezdetű magyar műdalra írott orosz nyelvű dalocska kezdősora, mely egy nyelvi probléma gyakoroltatásának megkönnyítésére íródott. Nyilván feltehető lett volna autentikus orosz népdal, de abban a helyzetben ez a megoldás volt kézenfekvő. Mégis sokan ezt legalább sikerrel megtanulták oroszul, tehát nem minden feje tetejére állított ötlet sül el úgy, ahogy várnánk. Valami hasonló dolog történt az orosz szakos tanárok átképzésével kapcsolatban. Az 1989-es miniszteri döntés egyszerre tette lehetővé bármely idegennyelv tanítását és potenciális munkanélkülivé az orosz szakos tanárokat. Kézenfekvő volt a javaslat: ezeket a tanárokat kell átképezni más nyelvekre. A Népszabadság 1993. március 25-i számának adatai szerint '...az egykori több mint tízezer orosz tanárnak mintegy kétharmada vesz részt tanfolyami vagy főiskolai, egyetemi szintű átképzésben.' (Gyarmati, 1993)

Az orosz szakos hallgatók átképzése a Janus Pannonius Tudományegyetem Angol Tanszékén 1990 februárjában kezdődött, az országban elsőként, két csoportban 30 hallgatóval, azóta minden szeptemberben újabb 30 fős évfolyam indult. Az első - egyetemi - diplomákat 1993. március 25-én vehették át boldog tulajdonosaik. A tapasztalatokról egyrészt kérdőívekre adott hallgatói válaszok, másrészt kollégáim és a magam több mint három éves munkája alapján számolok be.

A résztvevők

Az első évfolyamon meglepően magas volt a nem orosz szakos tanárok aránya. Ennek oka kettős: a program megszervezéséhez nagyon rövid idő állt rendelkezésre, mindenki bekerült, aki rendelkezett középfokú nyelvvizsgával, ha jelentkezett. Bár felvételi vizsga első alkalommal nem volt, nyelvileg ezek a tanárok voltak a legképzettebbek, de a legnagyobb különbségek is náluk

tapasztalhatók a kimagaslóan jó teljesítmények miatt. Erre, és az 1990/91-es évfolyamra azok a tanárok kerültek be, akik nem muszájból kezdtek angolul tanulni, hanem vagy eredetileg is angol szakra készültek egyetemre, főiskolára, de nem nyertek felvételt, vagy belső indíttatásból hosszabb ideje tanultak angolul, pusztán a nyelv, a kultúra kedvéért, néhányan évek óta tartottak attól,

hogy az orosz kötelező jellege megszűnik. Közülük többen évekig a TIT-ben, gyerektanfolyamokon és nyári táborokban tanítottak kedvtelésből és pénzszerzési lehetőségként angolt. A nyelvet tulnyomó többségük a gimnáziumban kezdte, és vagy egyéni tanulással, vagy saját költségükön szerzett nyelvtudással szereztek nyelvvizsgát, még a lavina megindulása előtt. Angolt az egyetemi képzés második évétől - a GYED-en lévők kivételével - mindannyian tanítanak, kb. 25%-ban középiskolákban vagy a felsőoktatásban, míg a többiek általános iskolákban vagy egyéni vállalkozóként, kezdő vagy középhaladó fokon. Ezeknek a tanároknak zöme eredetileg egyetemi diplomával rendelkezik, az orosz szakosok többségének másik szakja történelem, néhányuk magyar vagy egyéb. Első diplomájukat 90%-ban 1980. és 1988. között szerezték, a képzés rangidőse 1969-ben, míg a legfiatalabbak azonnal a diplomaszerezés után átképzősökké váltak.

- Későbbi évfolyamainkon az egyetemi végzettségük aránya jóval alacsonyabb, többségüknek általános iskolai tanári és néhányuknak tanítói diplomája van. A hallgatóknak megközelítően a fele 1989 után kezdett az angol nyelvvel foglalkozni vagy régebbi nyelvtudását felfrissíteni, jórészt az átképzősök számára szervezett nyelvoktatás keretein belül. Az elmúlt évi júniusi felvételi vizsgán több olyan jelölt volt, aki még nem kapta meg a májusi nyelvvizsga értesítőjét.

Az átképzési program

Az Angol Tanszéken az átképzési programot megelőzően ötéves angol szakos és kétéves kiegészítő képzés folyt, ezek mellé vállaltuk a hároméves átképzési program kidolgozását. Az ötéves program arányait a hallgatók szükségleteinek megfelelően változtattuk meg: a négy általánosan elfogadott tantárgycsoporton (civilizáció, irodalom, nyelvészet, alkalmazott nyelvészet) belül a fő hangsúlyt az alkalmazott nyelvészetre, ezen belül a módszertanra helyeztük. Hat féléven keresztül vettek részt tanítási eljárások, módszerek, tananyagok, osztálytermi megfigyelés és

kutatás szemináriumokon, valamint bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe címmel kaptak elméleti alapvetést. Az alkalmazott nyelvészeti program a nappali tagozatos hallgatók képzésével ellenkező irányba építkezik. A gyakorlati tudnivalóktól, a mindennapi tanításhoz szükséges készségek és alapvető ismeretek kialakításától halad az elméleti háttér kiszélesítése felé. Ezeknek a tanároknak a mindennapi munkájához van szüksége segítségre, és a szemináriumokon feldolgozott anyagot azonnal hasznosíthatják saját tanításuk során.

A másik három tantárgycsoportra szintén folyamatában dolgoztuk ki az orosz szakos tanárok átképzésének programját. Ezeken a területeken a változtatások nem voltak olyan mértékben eltérőek az ötéves képzés programjától, mint az alkalmazott nyelvészet területén, bár például nyelvészetből elméleti nyelvészet helyett is leíró nyelvészeti ismereteket kaptak.

A tanterv kidolgozásának mikéntjét 'kutatásalapú'-nak (inquiry based) nevezhetnénk Gebhard és Duncan (Gebhard and Duncan, 1992) nyomán, akik a folyamatos értékelés és visszajelzések alapján a folyamatos tantervmódosítás hiveiként első hallgatói csoportunkkal a 'tanuló központú tantervet' (learner-centered curriculum, Nunan, 1988) igyekeztek bevezetni és megvalósítani. Tulzás volna azt állítani, hogy a kezdeti szervezatlenség és kapkodás nem játszott szerepet a tanterv alakulásában: kényszerűség is befolyásolta a folyamatos tantervmódosításokat. A hallgatói visszajelzésekből azonban egyértelműen megállapítható, hogy míg az első és második félévekben kivétel nélkül zavaró tényezőként említették a szervezési hiányosságokat és kellemetlenségként élték meg a tanterv változásait, mára a program jólszervezetté nőtte ki magát. Természetesen csak a lehetőségekhez képest: a már államvizsgáló hallgatók még mindig bizonytalanok voltak diplomájuk dolgában: angol nyelvtanári vagy középiskolai angol nyelv és irodalom szakos oklevelet kapnak-e. További feszültségek várhatók ezen a téren egyrészt újabb évfolyamokon, másrészt a munkahelyeken, ahol kétszakos főiskolai diplomás kollegák érzik majd kellemetlenül magukat. Az új alkalmazotti törvény besorolása ezt a feszültséget tovább fokozza.

Elvárások

A képzés első félévében név nélkül kitöltött kérdőívek alapján a hallgatók egyöntetűen azt várták, hogy nyelvtudásuk, elsősorban

beszédkészségük fog fejlődni, új ismereteket irodalomból és kulturából, megerősítést a nyelvtan területén vártak. A képzés során folyamatosan arról panaszkodtak, hogy éppen a beszédkészség területén nem elégedettek, míg a civilizációs és főleg irodalmi ismereteket tulzottnak, néhol teljesíthetetlennek találják. A tanterv alkalmazott nyelvészeti, módszertani területe elvárásaik közt csak néhányuknál, ott is utolsóként szerepelt. Érdekes, hogy későbbi évfolyamainkon a hasonló elvárások mellett megjelent a külföldi részképzés igénye, néhányan az egyéves angliai ösztöndíjakban látják a kiutat, míg mások egyéves nappali képzés keretében látnák elérhetőnek az átképzést. Mindez ellentmondásban áll a résztvevők családi háttérreljárásával. Kivétel nélkül gondként említik, hogy családi életük rovására kell Pécsre utazniuk, gyerekeiket nincs kire hagyniuk. Az első két évfolyam hallgatói közül senki, a későbbiek közt többen ritkább vagy rövidebb egyetemi foglalkozásokat javasolnak.

Eredmények

Az elsőként végzett évfolyam az államvizsgát követően újabb értékelő kérdőívet töltött ki név nélkül. Mindannyiukat a diploma aggasztotta, hisz még nem tudták biztosan reményeik valóra válnak-e. Az átképzés során kivétel nélkül úgy érzik, hogy szókincsük bővült, folyamatosan, választékosabban és tudatosabban beszélnek, de nem elégedettek magukkal. Visszatekintve azt is hasznosnak ítélik, ami miatt folyamatosan panaszkodtak: nem bánták a rendkívüli erőpróbát, sikerrel birkóztak meg vele. Néhányan kiemelnek konkrétumokat, melyekre nem hiszik, hogy az osztályteremben valaha is szükségük lenne, de belátják, hogy az az ismeretanyag, melyet megszereztek, önbizalmukat növeli. Legtöbben a nyelvtan és módszertan hasznosságát emelik ki, egyrészt kevesebb hibával tudnak kommunikálni, másrészt úgy érzik sok ötletet szereztek a tanításhoz, 'feltöltődtek', most jöhet a kipróbálás. Legtöbb kritika a nyelvgyakorlatokat érte, de más tárgynál is hiányolták az egymásraépülést. A válaszok hangvétele utólag is kritikus, de véleményem szerint reálisan ítélik meg a helyzetet.

Eredményeink közé tartozik, hogy 1992. novemberében 44 fős hallgatói csoportunk járt az angliai Barnstaple-ben kététes részképzésen a SOL (Services for Open Learning) alapítvánnyal közös szervezésben, melynek utiköltségét a Pro Renovanda támogatásából fedeztük, míg a program részvételi díját a hallgatók maguk állták.

Néhány hallgató részt vett a tavaly nyári önköltséges angliai tanárcserében, s közülük jópáran gyerekcsoportokat is visznek Angliába. Hasonlóképpen eredménynek ítélem azt, hogy ezek a tanárok rendszeresen látogatják a továbbképzéseket, tananyag bemutatókat, konferenciákat, többen tagjai az IATEFL Hungary-nek.

Sokan kétségek közepette, gyanakodva kezdtünk bele az orosz szakos tanárok átképzési programjába. Kezdetben úgy tűnt az ötlet paradox. Mégis, az elmúlt évek során rá kellett jönnünk, ez az igazi kihívás, ezek a tanárok családjuk és munkájuk mellett, rendszeres utazást vállalva, állandó kisebbségi érzéssel küszködve vállalják a megmérettetést. Többségüket közvetlen családi környezete támogatja, de kollegáik közül sokan úgy látják, jól jöhet az a heti két 'szabadnap' meg az órakedvezmény.

Közülük hányan válnak sikeres angol tanárrá, még nem tudjuk. A jövőben rajtuk is mulik, hogy az immár kötelezően választható angol ne jusson az orosz sorsára. Tudniuk kell tanítványaikat úgy motiválni, hogy magában a nyelvtanulásban leljék kedvüket.

Visszakanyarodva a gondolatmenet elejére, egy vidám angol gyerekdallal fejezem be, mely egyben körjáték: Here we go round the mulberry bush, avagy This is the way we retrain Russian teachers.

Referenciák

Gebhard, J. and Duncan, B. 1992. EFL Teacher Education Curriculum Development as Inquiry: The Orosz Szakos Tanárok Átképzési Programja. in Flowerdew, J., Brock, M. and Hsia, S.(Eds.) 1992. Perspectives on Second Language Education. City Polytechnic of Hong Kong.

Gyarmati Szabó É. 1992. Átképzett orosz tanárok. Népszabadság 1993. március 25.

Nunan, D. 1988. The Learner-centered Curriculum. New York: Cambridge University Press.

CROSS-CULTURAL AND CROSS-CURRICULAR TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Pók Mária

Culture is that accumulation of group expressions usually developed over time which unites members of the group to one another, past, present and future.

Such expressions as clothing, food, dance music, architecture and environmental education often are joined together by such aspects as physical characteristics, religion and/or language. As the primary means of expression as well as an extension of behaviour, language is the key, yet often overlooked, nucleus of culture.

One way to incorporate a cultural topic, to introduce a subject (e.g. environmental education) in the foreign language classroom is the so-called content-based education. Many researchers argue that content-based language teaching is an effective way to teach both a target language and a subject.

However, some critics have questioned whether message-focussed input provides the necessary information students need in order to progress in the target language.

It seems that it may be desirable to combine content-based approaches with grammar based activities in the language classroom, especially in circumstances where the language is taught as a foreign language and not as a second language. (This, again, brings about another question to be answered who makes a better content-teacher: a native speaker of the target language or a non-native speaker?)

Topic-based instruction is suitable for virtually all levels of language proficiency to introduce a content into the course. The units are based on a content theme and form the base for language analysis and practice in the foreign language classroom.

Given the topic-based instruction model, teachers in language courses will use a whole range of strategies to work towards their goals.

In language classes items taught reflect concrete aspects of the national way of life. But more subtly, teachers should try to suggest how the language itself reflects an activity of mind, an expression of behaviour: contractions, lack of inflection, word order, compounding lexicon, tense sequencing, etc. All these represent ways of thinking, some very simple, some highly complex. In short, the teacher's presence in the classroom is a constant aspect of the culture taught, whether she knows (or likes) it or not. Just as the students are constant expressions of their own culture.

And each of them picks up clues, whether conscious of it or not, just as a child picks up the aspects of its culture identified above, consciously or not. Thus all language teaching - however badly or well it is done - is not void of certain political bearing on the students' attitudes towards different educational and cultural issues.

If we take environmental education, as our example, its overall goal was expressed at the Belgrade Workshop (1975) as follows:

"To develop a world population that is aware of, and concerned about the environment and its associated problems, and which has the knowledge, skills, attitudes, motivations and commitment to work individually and collectively towards solutions of current problems and the prevention of new ones."

It follows from this definition that there is a certain knowledge component which is essential as a base for building the skills and fostering the attitudes which are the main focus of environmental and foreign language education alike.

In a content-area the foreign language teacher does not have to be a full information center.

Information is available in the enormous number of publications relevant to target cultures. But the teacher's role in a content-based classroom is different. S/he is to

1. select content of interest to students
2. structure activities to explore that content in ways in which students will want to participate actively
3. ensure interaction among students at different levels of proficiency in the target language
4. monitor student comprehension and adjust input accordingly
5. find ways of linking with students' previous experiences, both conceptual (in other subjects) and linguistic
6. draw attention to important and interesting language forms, including their sociolinguistic dimension
7. build on what the students have learned

Summarising: content-based language courses have three main purposes: (1) to teach the *content*; (2) to teach the *language*; (3) and to teach *learning strategies* and *study skills* that could help the students be more successful in the other two.

How do these principles apply to foreign language teaching? (in the primary schools, [pupils aged 6-14] - these being the foundation of a nation's educational system).

Those who believe in the Whole Language approach know that it is an entire philosophy about teaching, learning, and the role of language in the classroom. It stresses that language should be kept whole and that children should use language in ways that relate to their own lives and cultures. In the whole language classroom, the final product - the "answer" - isn't as important as the process of learning. The ideal classroom is a child-centered one in which students enjoy learning because they can see that the material has meaning and relevance to their lives. The teacher is not an authoritarian and a transmitter of information but a resource, coach, and co-learner who shares power with the students and allows them to make choices.

The challenge to the teacher is to adapt the curriculum and activities to the interest and level of language proficiency of the children (see Appendix II), to provide a content-rich environment linked up as closely as possible with other subjects and to assure that children are constantly engaged in learning. There is an ongoing evaluation in whole language, both teachers and students (and parents) have a clear understanding of accomplishments and needs. Teachers observe and interact with students to discover what and how they are learning; they notice when a student tries a new strategy, they keep notes on how they are progressing, they examine students' work often and they share what they learn with the students so they can learn to judge how they are doing for themselves.

However, it is not enough to change our classroom practice to be recognized as a whole-school. Everyone involved in implementing whole language philosophy has to become a learner. Teachers need to feel it is safe to take risks and to experiment. That means providing a supportive environment. It's not enough to tell people what they should be doing. It means everyone should be working together on a specific curricular problem they would like to address and then explore possible instructional alternatives. That can't happen unless everyone is working from the same philosophical position. Therefore, principals, administrators, supervisors, advisors etc must also examine their beliefs about learning and teaching and about teacher development. (see Appendix I)

Some still hold the belief that there is some magic correct solution to the many complexities of instruction. But the reality is that there is no one right answer to any question about teaching and learning. The answer will always depend on what has gone on before, on what the students seem to know; on the strategies they have at their disposal at the moment; on the resources at hand; on how much time is available, on how far teachers think they can push the conventional expectation and values of the school and the community.

When planning for topic-based class it is necessary to devise and adopt a strategy, demonstrating links between the subjects. This calls for careful thought. Lower grade primary teachers would probably make the best whole language teachers, because they are familiar with links and integration of subjects within the curriculum. Many secondary school teachers will find it difficult. The main concern here is for separate subject areas to be woven into a coherent piece by means of cross-curricular links. Environmental education via a foreign language can be one of these links. Of prominent importance are that (1) teachers talk to each other about what they do and (2) a co-ordinator whose task is to evaluate existing practice and plan a coherent programme. Team teaching of agreed topics, combined field studies, shared programmes of study, foreign student exchanges, regular exhibitions of work, - are all ways to achieve coherence.

Beyond the local facilities, teachers will rely on other sources, such as books, brochures, slides, videotapes, audiomaterials, their students' imagination - just to

mention a few - to stimulate learning, to open the eyes of the students to appreciate their world, to make them be aware of possible threats to it, and to demonstrate the clear relevance of their school work to the world beyond.

Let us now react to a frequently mentioned problem. Teachers would often complain about being unable to manage their classes satisfactorily, despite their thorough lesson-plans and all their efforts to provide a variety of interesting tasks. Some areas of potential conflict may be: beliefs (prejudices); personality (abilities); teacher stereotypes; concept of learning, etc. When great differences occur things can go very wrong indeed. But where and why do things go wrong? Let us examine only one of the possible dichotomies here, namely, the relationship between the teacher's teaching style and the learner's learning style.

Not everyone learns in the same way. "Learning styles" refers to the "variety of ways people take in, store and retrieve information". We probably use a combination of several learning styles as we go about our work. If we can determine our strongest/preferred learning styles, these will give us clues about how to best approach a particular task. Which learning style is best? None is better than the other. Each learner has his/her own learning habits.

The teachers' task here is twofold (at least): (1) they are to help learners to discover their own learning styles; (2) they should create a relaxed, co-operative atmosphere to ensure a "personalized" approach to foreign language learning, that is try to adjust their teaching styles to meet at least half way their learners' learning styles (see Appendix III). Perhaps (1) is more relevant for intermediate proficiency learners, whereas (2) can be in the target of beginner courses (language learning VS language acquisition).

How does it apply to content-based language teaching? Provided that the contents are meaningful, relevant and interesting for the learner, we give grammatical items first as lexical elements. It will facilitate the students' conscious learning at a later stage. This may suggest that we should favour a cyclical syllabus (Widdowson and Brumfit, 1981), where the rules of grammar are first approached through actual communicative use. And then there we are again at our original problem: how to meet the challenge of a cross-curricular syllabus. You will find the result of an attempt in Appendix IV/a and IV/b.

1. Context - situational analysis.
2. Rationale
3. Aims
4. Objectives
5. Addressing characteristics of the curriculum:
breadth, balance, progression, continuity, relevance, differentiation, coherence.
6. Relationship to national curriculum elements:
 - * core subjects;
 - * electives;
 - * personal and social education;
 - * other cross-curricular dimensions, skills and themes;
 - * relationships with each component of the theme
7. Components of the curriculum content:
 - * knowledge and understanding;
 - * attitudes and values;
 - * skills;
 - * key concepts;
 - * reference to hidden curricula;
 - * key areas of study;
 - * specificity of delineation;
 - * references to stages;
 - * prioritizing of emphases
8. Pedagogy and implementation:
 - * structure and organization;
 - * time and timetabling;
 - * teaching and learning styles;
 - * resource organization - time, space, materials, staff, administration, money;
 - * methods of delivery;
 - * using out-of-school contacts.
9. Specific activities and experiences
10. Assessment, evaluation, recording
11. Identifying existing practice and planning necessary changes and innovations
12. Management issues
13. Development of a whole-school policy and whole-school approach
14. Planning, implementing and evaluating the school development plan for cross-curricular issues.

(Adapted from Keith Morrison's M.A. course, University of Durham, 1992)

II.

Stages of language proficiency and a list of adequate activities for each stage

- 1 Pre-production: - minimal comprehension
 - no verbal production

list, point, move, mime, match, draw, select, choose, act out, circle

2. Early production: - limited comprehension
 - one-two word responses

name, label, group, respond, discriminate, list, categorize, tell/say, answer

3. Speech emergence: - increased comprehension
 - simple sentences
 - some basic errors in speech

recall, retell, define, explain, compare, summarise, describe, roll-play, contrast

4. Intermediate fluency: - very good comprehension
 - more complex sentences
 - fewer errors in speech

analyse, create, defend, debate, predict, evaluate, justify, support, examine,
hypothesise

(Original idea: Prof. Angela Parrino, HUNTER College, New York)

A general lesson plan based on the difference in learning styles

1. Motivation: addresses the needs of those students who must become actively and personally involved in the lesson. These students need to see why the material they will be learning is relevant to them, and how it relates to information they have already experienced. This learning style forms the basis for the initial phase of the lesson plan.
2. Concept development: Information: is designed for students who are interested in gaining new knowledge and who want the information as it is presented in texts and by researchers. This is an integral part for the presentation of the new material in the lesson.
3. Practice: students practice and understand what was presented in the information stage. They need various types of exercises and activities to try out what they have learned in order to make it more understandable.
4. Application: here the students are free to see how the new material can be used in other situations and other disciplines. The students in this stage have left the practicing and experimenting with the new concept and have now branched out on their own to see other possibilities for using what they have acquired. It is here that the students show how they have internalized the new material.

(Based on D.Kolb and B.McCarthy's 4MAT system)

Preparing a Unit: River pollution

1. Concepts:
 - water is essential for life
 - rivers are valuable resource for human life
 - rivers must be protected from pollution
2. Attitudes:
 - care and concern for the environment and all living things
 - respect for the Earth resources
 - respect for the opinions of others and rational argument
3. Environmental issues:
 - water conservation
 - causes of water pollution
 - problems of water supply
 - destruction of natural habitats and endangered species
4. Other areas covered by the topic:
 - Resources; energy
 - plants and animals
 - people and communities
 - waste
5. Communicative objectives (will vary according to particular lessons)
in general: what pupils should be able to:
 - understand and communicate towards the end of the lesson
6. Linguistic and cultural objectives in terms of:
 - structures
 - vocabulary
 - aspects of linguistic and cultural awareness
7. The development of personal and study skills
8. Extension activities

(Thanks to JOY PALMER, University of Durham, for suggesting many of these ideas)

P.E

- *water sports
- *giving first aid
- *leap frog
- *fishing competition

SCIENCE

- *water around us
- *fresh and salt water
- *food chains
- *transportation
- *water cycle
- *pollution cause,
- *effect, solution
- *energy
- *field trips

MUSIC

- *songs about rivers
- *listening to sounds of rivers
- *making/imitating splashing sounds
- *healing/relaxing music effect

MATHEMATICS

- *fish prices
- *planning the costings of a holiday by river
- *length of rivers
- *ordinal numbers
- *percentage + graph-reading

GEOGRAPHY

- *the Planet's longest rivers
- *studying maps
- *food from rivers
- *river habitats
- *river transport
- *river pollution
- *holiday by rivers

RIVERS

cross-curricular links

LANGUAGE

- *names of the biggest rivers
- *comparison (...longer than...; as long as ...)
- *colours, shades
- *verbs related to water: sink, float, swim, etc.
- *rhymes
- *poems
- *stories
- *creative writing (haiku, free writing, diary, etc.)
- *grouping, categorizing
- *arguing
- *role play; scenarios
- *interview
- *sayings, proverbs

Art

- *fishing boat pictures
- *pictures of animals and plants living in rivers
- *design a T-shirt to save fish in rivers
- *display of unwanted waste (objects) found in a river on a field-trip
- *famous paintings of rivers
- *rivers in winter
- *making useful objects for the classroom: a frog-shaped pencilbox, a fish-shaped purse, a swan-shaped dustbin etc.
- *design own pictures using patterns for rivers (fish scales, frog feet, etc.)
- *video: Tarka, the Otter

RELIGIOUS EDUCATION

- *water as a life source
- *use of water in religious ceremonies
- *Biblical stories
- *moral responsibilities

A SONG OF GLASGOW TOWN

I'll sing of Glasgow town,
That stands on either side
The river that was once so fair,
The much insulted Clyde.
That stream, once pure, but now so foul,
Was never made to be
A sewer, just to bear away
The refuse to the sea.
Oh, when will Glasgow's factories
Cease to pollute its tide,
And let the Glasgow people see
The beauty of the Clyde!

I'll sing a song of Glasgow town:
On every side I see
A crowd of giant chimney stalks
As grim as grim can be.
There's always smoke from some of them -
Some black, some brown, some grey
Yet genius has invented means
To burn the smoke away.
Oh, when will Glasgow factories
Cease to pollute the air;
To spread dull clouds o'er sunny skies
That should be bright and fair!

(From "BENEATH THE WIDE WIDE HEAVEN" Virago Press, 1991, p.73.)

TESL-L THE GLOBAL DEPARTMENT

Horváth József

The Teachers of English to Speakers of Other Languages List is an electronic forum of EFL/ESL teachers around the world. It is a special forum of teachers who wish to make full use of the potential of communication via electronic mail. Email offers swift and free exchange of ideas in a number of ways: participants can post messages from their workstations to the entire membership of the forum, they can subscribe to special interest group discussions, and they can direct correspondence to individuals whom they may never see in life. The most important strength of TESL-L, besides the immediacy of messages, lies in the fact that teachers who appear to share common concerns but work independently of each other have access to a pool of ideas not readily available through other sources. This paper will present the ways in which specific topics of interest are discussed in the forum. The goal of the paper is to highlight the speciality of TESL-L which this author regards as a global forum. The third, and major part of the paper, provides the findings of a survey conducted in February 1993 among the members of TESL-L.

Discussions

There are over a thousand teachers currently subscribed to the List. They represent a variety of teaching environments, ranging from college departments of English as a second language in the United States of America to high schools in Japan where English is taught as a foreign language.

The reasons for joining and taking part in the List discussions are numerous. The List, by providing instant access to an unmoderated forum of discussions, facilitates the exchange of experiences and experiments that no academic journal can compete with in terms of speed. Many users of this network appear to regard as the speciality of the discussions the fact that whatever may arise in their teaching as a problem to which they may not have

the solution at any given time, they will have only to post a message that will be read by all who are logged on and they may well receive over twenty different answers and suggestions to their queries.

Discussions in the main forum in the past have focused on topics in the following categories:

Grammatical and linguistic problems, classroom techniques, cultural issues, and personal experiences.

The primary strength of the List lies in its accessibility and the fact that users of the network have a wide variety of teaching and learning experiences. What may appear as problematic to one teacher may well have been discussed recently on the forum. When viewpoints are compared and experiences shared, users, whether they actually take the advice or follow through the suggestion or not, are constantly maintaining discussion that allows for total freedom of expression and may result in improving teaching and learning skills.

The Global Department

When over a thousand teachers around the world maintain this sort of communication on a daily basis, receiving up to forty electronic messages a day from the List, the experience, while mostly beneficial to all, may be tiring as well. This is why the listowners have arranged for the setting up of sublists which cater for specific interest. There are now eight such special forums: Computer Assisted Language Learning, Electronic Communication and Language Learning, Fluency First and Whole Language, Intensive English Programs and Administration, Intercultural Communication, Jobs and Employment Issues, Literacy and Adult Education and Materials Writers. Both the main and the sub forums are unique in a sense that discussions, although each branch has its listowners, are not moderated, meaning that whatever comes up in a discussion will be a valid point. While it is certainly true that some issues are more relevant to the background of some teachers than others, it is regarded as a general rule of thumb that members of the List have the right to post whatever message they want.

The List is becoming a forum with the characteristics of a

new type of global department: one where members are free to express whatever it is they hold as valid, are encouraged to share experiences and will provide help when asked to. These professional and interpersonal services are rendered in most local departments as well; however, because the exchange of ideas is open at all times, what is being received by the forum is available to all members.

This results in the specialty of the List that there is no chair figure per se. Each member could at times take on a role that will resemble the behavior or authority usually associated with that of a traditional chair, yet all other members can do, should they wish, the same.

Yet the point is not a scuffle for positions, as there is none to win in the race. It is a totally humane environment, where members will be respected even when opinions differ or clash on certain issues.

It is this humane nature of the List which makes it so attractive to most of its users. Perhaps there is a contradiction in terms in an electronic forum being humane, but in fact that is the case. As will be seen from the survey results, members who have responded to the questionnaire have voiced the values of "helpfulness" and "assistance" most often as characteristics of what the List can do for them, as well as what they can do for it. It appears that human interaction, when channelled electronically, takes on a whole different nature and people who may not cooperate efficiently on the staff of the same "physical" department become associates at this "electronic" department.

In the following, I shall give details of how I have found out about members' attitudes toward, and experiences with, this global department, which I joined at the beginning of this year.

The Survey

In February 1993, a questionnaire of ten items was sent first to the Electronic Correspondence sublist of the forum, requesting information from the members. This was followed up by two postings of the same request directed to the entire membership of TESL-L. A total of twenty-six responses were received within day of the

first posting, with another twenty-four arriving by the end of February. The New York based owner of the list, Anthea Tillyer, made the proposition that the findings of this survey be made available to the the US Department of Education. Data has been forwarded and is expected to be published in the special report to be sent to the Washington administration.

The Questionnaire included ten items. In this part of the paper, the answers to these will be surveyed.

(1) When did you join TESL-L?

There were three main groups of respondents depending on when they joined the List. Most (thirty) of them joined sometime in 1992, there were thirteen people who said they joined this year, and the third group was made up by longtime members (seven).

All members responded to this question, even the ones who could not remember exactly the day, the month or the year.

(2) How did you learn of its existence?

Responses to this question fell in five distinct categories: through personal contact (word of mouth), electronic message (personal or list), and printed matter. The fourth group (three members) did not give an answer, whereas one, Anthea Tillyer, wrote that she actually founded it.

(3) What do you regard its specialty?

Eight people left this question unanswered. They either did not answer or indicated that they may not get the meaning implied. Of the other forty-two, respondents gave the following as the specialties of the List:

TESL	16
Quick access to information	5
Sharing information	5
Global communication	3
Networking	2
Providing format	3

(4) Which discussion(s) have you enjoyed most?

All but four of the respondents elaborated on what sorts of discussion topics or formats they have enjoyed most. Many members

listed more than one topic. As seen from the list below, every fourth respondent mentioned that they especially likes cultural or cross-cultural topics discussed.

A list of the most popular topics is given below.

Cultural issues	12
Classroom	9
Writing	7
Nicknames	4
Problem solving	4
Baked beans	4

(5) Which discussion(s) have you enjoyed least?

A high number of respondents (thirteen) commented that they disliked postings sent to the forum where one member attacked another networker. As one said, "There are some people on the list who like to send immature comments, and others who respond to them. I usually just read the immature comments and ignore them." The kinds of discussions most people enjoy the least are the ones that they call personal opinions, comments or attacks.

(6) How many of your students have access to electronic mail?

Fourteen respondents said none of the students they teach or know have access to email, whereas the second largest group of respondents was of those who reported that all of their students do (ten respondents).

There were only two members who said they had no idea how many have, while most who could not give numbers indicated that they believe at least "some" students have email.

It appears that respondents use email in their teaching.

(7) How has being a member changed your teaching?

Of the fifty respondents to the questionnaire, forty-five answered this question. Thirty of them said that being a member has changed their teaching to varying degrees. Below are a number of ways these members listed as particular changes in their teaching:

Introduced electronic communication with students	8
Tried new ideas	6
Feels connected	6

Sensitized to various questions	4
Keeps up-to-date	3
Uses message printouts in class	3

(8) Your affiliation (institution, department, country)

USA	32
Hong Kong	3
Hungary	3
Japan	3
China	1
Egypt	1
Finland	1
France	1
Puerto Rico	1
Switzerland	1
N/A	3

(9) Your name (if you wish to be identified)

Answers to this question were ommitted from the report and are not given here for lack of space. ¹

(10) Any comments of TESL-L

Here is a sampling of responses to the last question:

The thing that is of the most value to me is the ability to seek help on particular matters from a vast group of experts. For example, last night I posted a message requesting novels related to quest for peace. I have already received 15 wonderful responses. What is more, though the list is not related to peace or literature, the suggestions they have given me are far better than what I received from 60 people in our literature-oriented English Department.

It's a real mixed bag, that requires going through a lot of marginal information to get to the gems that are also available on the list.

I've decided ~~that~~ the TESL-L List is not a conference, or a list or an encyclopedia, but conforms most closely to the traditional school staffroom. Teachers sit around during their spare time and banter and throw out questions and ideas. The information given is sometimes precise, but usually purely

anecdotal. There are the usual talkers and bullies and the shy types who, nevertheless, may soak up what is being said and make good use of it.

Conclusion

TESL-L is one of the few international forums of teachers which renders immediate assistance to educators in the fields of information, advice and contact gathering and dissemination. It is there for and by the teachers who regard it as one of the resources that help them maintain professional and personal contact with others, with whom they may disagree but who, after all, are there to help them when in need. The List is best viewed as a service, as a global department that can complement local departments.

I have been a member of the List since early January, 1993. After I joined, five of my colleagues at the English Department at Janus Pannonius University have subscribed to it. Hungary is now one of the countries that have a strong representation in the List. My purpose with this talk was to inform all who may have an interest in joining of but one aspect of the List, its discussions, through the findings of my survey I conducted earlier this year to find out about List members' attitudes and experiences. It appears that it is a worthwhile decision to explore what the List may hold for all of us.

The List renders numerous other services, about which this paper could not give details. However, if interest is aroused and other teachers wish to utilize these information database services, they can send their first message to the list to subscribe. ²

Notes

1 Acknowledgement is made to all respondents. There is no space here to list them, but I wish to thank them all for their time taken in sending me their answers.

2 This is how to do it. Send an electronic message to this address:

LISTSERV@CUNYVM.BITNET

In the message screen, type in, substituting your name:

SUB TESL-L Yourfirstname Yourlastname

LINGUISTICS IN LITERATURE TEACHING
/My experiences in Nottingham/

Braldwoodné Varga Éva

Introduction

Having won a scholarship for studying the teaching of literature I took part in one term of an MA course from October to December 1992 at Nottingham University. I arrived there with a purely literature centred interest and I have to admit I felt disappointed to find the syllabus filled with what I rather thought were linguistic seminars. It must have been the old fashioned antagonism or, what Michael Long refers to, as the unfortunate split concept rendering "literature for the humanist, language for the scientist"¹ that was working at this preliminary stage of resistance in me. Soon, however I had to find myself deeply involved in those phases of dealing with literature which cannot be labelled as purely literary criticism. By the end of the term I had developed a strong interest in stylistics, as well as its application in teaching literature. It is the development of this interest that I would like to trace in this paper, giving a short outline of the course from a subjective point of view and a model of the application of linguistics in literature teaching mentioned in the title.

The dilemmas of syllabus design

When launching the three year teacher training programme in English at the University of Miskolc some of our colleagues had, contrary to others, no doubts whatsoever about the place of literature in the curriculum. Our opinion was supported by the following aspects of literature teaching:

1. the teaching of literature is firmly based on using and therefore developing one of the basic language skills, i.e. reading.
2. reading requires a great deal of self-access learning and individual work on the student's part, an approach which is most desirable at an advanced level of teaching.
3. literature represents one of the three subjects which provide a content for a notional syllabus (the other two being civilization and linguistics)².

4. from a pedagogical point of view it is a means of developing the personalities of the would-be teachers through the various encounters with several types of human situations and characters reflected in the literary works.

These aspects, however, seem to be controversial in themselves in so far as:

1. if we are to develop reading skills, we have to face the antagonism of extensive or intensive reading. (Traditionally the first one would be the choice in the case of literature teaching.)

2. if we require a lot of individual reading we may end up neglecting language development altogether.

3. it is even more so if we concentrate on the quantity of the works, and genres that have been read by the student.

4. finally, the growth model will lead to a one-sided lexicon-like knowledge of the content and without proper guidance the student might not realize that he or she has been a participant in the interaction between reader and writer.

It was not until I had read the information on the composition of the MA course in English Language in Literary Studies run by the University of Nottingham, and had worked my way through the obstacles of a purely literature teaching intention, that I realised the importance of involving linguistics in literature teaching. The course (or rather the term of the course I spent there) has convinced me that to make the interaction between writer and reader clear to the student both levels of literary effect have to be highlighted; the linguistic level where, in terms of communicative language teaching the reader's role is decoding the language signs and this is what leads to intensive reading, and the conceptual level where the message is at work through the ethos of the literary work.³ Thus the development of reading comprehension can lead to the enhancement of literary competence, which is often taken for granted by exposing the student to the variety of literary conventions represented in the different styles and genres. The objectives of the Nottingham course made it clear for me that there are special ways of developing literary competence. Even if we accept that the ethos works instinctively through intuition, this can be traced back to its source - the material of the literary work, i.e. the text itself. So what is required is an analytical approach to the text, to its composition, elements and structures so as to discover

why the author has made certain choices. This is what calls for text-linguistics, discourse analysis and stylistics in support of literary studies. The incorporation of these subjects into the course enables the student to acquire investigative techniques for analysing and interpreting literary works.

A well considered integration of literary and language studies will require, however, preliminary knowledge of at least one of the following, or preferably, all of them: descriptive, systemic-functional or transformational-generative grammar. (To decide when and where each of these would be useful represents the subject of a comprehensive investigation. Obviously the genre, the period and the individual style of the author are of determining significance. Dylan Thomas's poetry, for example, would frequently call for the use of transformational grammar; the systemic-functional grammar would give useful crutches for highlighting some of T.S.Eliot's poetry; the study of discourse analysis provides a better understanding of the genre of drama.⁴ The usage of descriptive grammar will be seen in the analysis given below.

The objectives of an integrated course

The incorporation of the language-investigating approaches into the literary syllabus would certainly lead to a greater awareness of the role and structure of language as well as to a valuable reinforcement of language competence, but not necessarily to literary competence. Here we have to argue with Roger Pearce (1977) who claims that "linguistic analysis becomes an integral aspect of the process of understanding literature, a means of formulating intuition, a means of objectifying it and rendering it susceptible to investigation and so doing a means of feeling out and revising our initial interpretation"⁵. It is this initial interpretation or intuition which has to be stimulated by no other way than exposing the student to a variety of well chosen sensitising literary works which can be graded from the obviously response-eliciting ones (in my opinion these would be Romantic or Neoromantic works) to the more difficult or open-ended representatives (the products of the Modernists). This sensitisation process is built on the fundamental concept that the literary work is a coherent piece of discourse and the more the student takes part in such a discourse the more likely his acquisition of literary competence becomes. We need a gradual development from intensive reading of a limited

number of literary works accompanied by a detailed linguistic analysis into a phase when rather extensive reading is required with the language of the literary text not being subjected to such a detailed linguistic analysis. Stylistics will be introduced here which still deals with the language but concentrates rather on the literary effects achieved by a particular language use.⁶ In this way

extensive reading seems to be crucial to the evolvement of an ability to realise the significance of a particular literary work, or in other words, to the development of literary competence. The following model analysis was a result of a subtle integration of linguistic analysis with literary stylistics.

The task given to the students was to provide an interpretation of Theodore Roethke's poem Child on Top of a Greenhouse concentrating on the sentence structure, the noun phrases and the verb forms.

A model analysis

The wind billowing out the seat of my britches,
My feet crackling splinters of glass and dried putty,
The half-grown chrysanthemums staring up like accusers,
Up through the streaked glass, flashing with sunlight,
A few white clouds all rushing eastward,
A line of elms plunging and tossing like horses,
And everyone, everyone, pointing up and shouting!

There are several striking features in the poem which leave the reader with a sense of unexpectedness and suspense; the timelessness due to the non-finite verb forms; the barely modified noun-phrases in subject position creating a picture of a simple world, the shift from the definite to the indefinite articles putting the close surroundings into an unidentified wider context; the use of transitive verbs without an object and the intransitive ones with an object leading to a 'twist of mind' and the lack of an object after the final verb leaving the poem unresolved. This sense of suspense is reinforced by the exclamation mark at the end of the poem.

The expectation of a finite verb form is gradually developed through the seven clauses (line 4 contains an elliptical clause "flashing with sunlight", while the beginning of the line is the complement to the previous clause thus creating a deviation to

the one line-one clause pattern). This timelessness achieved by the ellipsis of the auxiliary is, on the one hand similar to a child's lack of time concept, and on the other hand it gives the poem a rather abstract and general value of statement. The parallel construction of the non-finite clauses (NP+VP+O/C) comes to a halt in the middle of the poem with the internal deviation of clause structure. The initial position of the adverbial particle, which provides the reader with orientation concerning the position of the persona in the close surroundings, with its third repetition in the last line serves the foregrounding of the last verb. At this stage the deviation is also a watershed in the immediacy of the first part as a concrete set of the scene, which is achieved by the definite article and the possessive pronoun (the wind, the glass, the .. chrysanthemums; my trousers, my feet), while the description of the more distant scenery, owing to the indefinite premodification, does not provide firm orientation or location.

Neither does the indefinite general pronoun (everyone) give the reader a definite classification of the participants. The only clear distinction it proposes is division; dividing the human world into two (first person singular - referred to by the possessive pronoun, and the rest). This distinction is further emphasized by the parallelism in the last line (everyone, everyone) as well as the structurally achieved distancing between the two (my - at the beginning, everyone - at the end of the poem). This may indicate the position of the participants at the opposite ends of the situational axis '(on top - pointing up).

In the second part of the poem we get a description of the wider surroundings with a glimpse of the natural and the human world. The closer surroundings, both the man-made and the natural, are characterised by brokenness, fragmentation, restriction and passivity through the Past Participle (half-grown) and the intransitive verbs. The world outside, however, is full of motion and power. The persona's position is also a result of an act which is contrary to all the passivity felt in the first part even though it is not defined only reflected by the state and position of the rest of the world. Obviously the child's act does not meet the expectation of the others.

Who is this child? Certainly not a particular person. The lack of

an article in the title provides the countable noun with an abstractness. The reason for this is the character of the recollection of a childhood experience where identification with the hero is not so simple. The act he commits, i.e. breaking out, and the view he achieves, i.e. above the rest, seeing beyond them, are characteristic of a child, any child or a former ego - in this case. That is the reason for the twist in the usage of transitive and intransitive verbs.

Thus it is not only the verb forms but also the unidentified persona, which count for the general sense of this experience. This is also supported by the progressivity of the non-finite verbs. So the personal childhood experience through its recollection exceeds the boundaries of the particular and acquires a general sense.

Summary

In my paper I hoped to point out the various aspects of designing a literary syllabus integrating the development of both language and literary competence. In the model analysis I intended to give an example of what should be achieved by the student by the end of such a course, i.e. the ability to find a way into the literary work through its language using a stylistic approach.

For all of this I have to express my gratitude to Prof. Ronald Carter and his colleagues at the University of Nottingham.

Notes and references:

1. Michael N. Long: A Feeling for Language: The multiple values of teaching literature in C.J.Brumfit and R.A.Carter: Literature and Language Teaching (1986:38) Oxford Univ. Press
2. C. J.Brumfit: Language and Literature Teaching: From Practice to Principle (1985:105) Pergamon Press
3. The ethos is defined as "an affective state raised in the receiver by a particular message and whose specific quality varies as a function of a certain number of parameters. Among them a large place is reserved for the addressee himself." "Though it is subjective impression, it is always motivated; in the last analysis,

by "objective data." - says G.D.Pickett: Reading Speed and Literature Teaching in Brumfit and Carter (1986:271)

4. see D.C.Freeman: The Strategy of Fusion: Dylan Thomas's Syntax in Style and Structure in Literature (Essays in New Stylistics) ed. by Roger Fowler (1975)

e.g. T.S.Eliot: A Game of Chess in The Waste Land - where Halliday's functional theory of language can be of great help for the understanding and interpretation

5. cit. in Brumfit (1985:4)

6. Widdowson defines stylistics as follows: "By stylistics I mean the study of literary discourse from a linguistic orientation and I shall take the view that what distinguishes stylistics from literary criticism on the one hand and linguistics on the other hand is that it is a means of linking the two." in H.G.Widdowson: Stylistics and the Teaching of Literature (1975:3) Longman.

A STUDY IN INTERCULTURAL PRAGMATICS: APOLOGY

Małgorzata Suszczynska

INTRODUCTION

The purpose of this paper is to contrastively examine the speech act of apology in L1 English (EE) and L1 Hungarian (HH), and to define the extent of pragmatic transfer in L2 English of Hungarian students (HE). The analysis will focus on the choice, frequency and partly on form and content of semantic formulas used by the subjects in written responses to eight situations in a Discourse Completion Test, which was administered to 10 native English students studying Hungarian in the Hungarian Studies programme in Szeged and to two groups (20 subjects each) of second and third year students studying English at the English Department of JATE.

PROCEDURE

The data for analysis were collected in classroom, in the presence of a teacher. Subjects were instructed to read the descriptions of situations in their DCT sheets and answer them in writing as if they were real-life interactions. A Discourse Completion Test was selected as an instrument for data collection because of its advantage of being an effective means of gathering data quickly and creating an initial classification of semantic formulas (Beebe and Cummings, 1985).

The eight apology situations used in my study came from a paper by Cohen and Olshtain (1981) and included apologizing for (1) insulting someone at a meeting, (2) forgetting a meeting with your boss, (3) forgetting a get-together with your friend, (4) forgetting a date to take your son shopping, (5) hitting another car while backing out, (6) bumping into an elderly lady in a department store, hurting her leg and knocking her packages, (7) bumping into the same lady and shaking her up a bit, and (8) unavoidably bumping into the same lady because she was standing in the way.

STRATEGIES FOR APOLOGIZING

Apology is an expressive speech act or speech situation, which is routinized due to the fact that "Every society ... seems to have its norms and values with regard to what kinds of deeds and omissions require apologies ..., and how these obligations can be met verbally" (Coulmas 1981, 70). Fraser defines apologies as "one type of remedial work, action taken to change what might be seen as an offensive act into an acceptable one, (when we) violate social norms... (or) fail to fulfill a personal expectation" (1981, 258).

In my analysis I use a set of semantic formulas based on the modified version of Fraser's list used by Cohen and Olshtain (1981) in their study on measuring sociocultural competence.

Thus, a speech act of apology comprises the following semantic formulas:

1. An expression of apology (APOL)
 - a. An expression of regret ("I am sorry")
 - b. An offer of apology ("I apologize")
 - c. A request for forgiveness ("Forgive me", "Excuse me")
2. An explanatory account (ACCOUNT)
3. An acknowledgment of responsibility (RESP)
4. An offer of repair (REPAIR)
5. A promise of forbearance (FORB) ("It won't happen again")

An ACCOUNT, in common usage an excuse or explanation, is, according to Fraser, a mitigating circumstance that should successfully "transfer the responsibility of offence to another party or source" (1981, 260). Thus strategies for providing accounts include not only references to outer circumstances, but also include claiming that the offensive act didn't really occur ("Oh, you misunderstood!"), admitting commission of the act but claiming ignorance of its effects, unintentionality of the offensive act ("I didn't mean to offend you") and impaired competence such as being tired, forgetful or scatter-brained.

An acknowledgment of RESP is a strategy where the actor admits his awareness of infringement. It can be a mere acknowledgment like "I know this is the second time I forgot the meeting", or may become more deferential (here self-face-humbling), like "That was my fault" or "Doing that was a dumb thing to do" (The last two examples from Fraser 1981, 263).

An offer of REPAIR takes place when the actor goes "on record as incurring a debt with the hearer ... (and shows) willingness to make amends" (Garcia 1989, 14) as in "Can we reschedule?"

or "What about tomorrow?". Also, expressions of concern about the hearer's condition, like "Are you all right?" or "Did you hurt yourself?" which often accompany actual offers of repair can be included as they function to redress emotional or moral damage.

In this study I use Beebe's definition of pragmatic transfer as "transfer of L1 sociocultural competence in performing L2 speech acts or any other aspects of L2 conversation, where the speaker is trying to achieve a particular function of language" (Beebe et al., 1990, 56, quoted in Kasper, 1992, 206).

The first four situations represented two variables of status (boss - friend - son) and familiarity (stranger at a meeting - your own son). The remaining four situations were tailored to measure the intensity of APOL strategies, where status and familiarity remained constant while the gravity of offence changed.

DATA ANALYSIS

The overall comparison of the use of the semantic formulas by the three groups showed differences in distribution, content and frequency of occurrence, and the HE responses showed pragmatic transfer of the HH patterns in all those areas.

All three groups of subjects used APOL very extensively, with the HH and HE groups using fewer expressions of APOL in their responses to an offended person at a party (situation 1) and while apologizing to the son (situation 4). Some HH speakers tended to perceive the situation 1 (when speaker said "I feel that your last remark was directed at me and I take offence") as a challenge and made tentative apologies or didn't apologize at all (3 cases), hedging the answer "Nem értem, mire céloz" or challenging back "... ha magadra vonatkoztatod, hát valami lehet benne, nem?".

In contrast, the EE responses were all apologetic, and in half of the cases APOL was followed by a redressive complement ("I'm sorry that/if you feel that way"). The HE subjects used APOL without such a complement, and only one response was not an apology.

All the groups had relatively low APOL in situation 5 (hitting a car) where the offended driver verbally reprimanded the offender for causing the damage.

In the intensity of APOL and the use of address, there were differences both in distribution and in frequency in all three groups. The EE subjects intensified their regret in five situations, with the absolute preference for situation 6 (100%), where the lady's packages get spilled and her leg hurt; the HH group intensified their APOL in six situations and also favoured situation 6, although used APOL less (60%,) while the HE subjects used intensive APOL in all the situations, and

favoured situation 2 (apologizing to your boss). Also, the HE group used forms of address (honorifics, names, endearments) more often than the HH group or the EE subjects who used them least.

Finally, there are also essential differences in how the intensity of APOL is graded to match the gravity of offence (situations 6,7 and 8). The EE group sharply switched from "Oh, my God, I'm so sorry" (situation 6) to "Sorry/Excuse me" (situations 7 and 8), the HH group from "Ó, Istenem. Kérem, ne haragudjon" to "Elnézezt/Bocsánat", while the HE group were less successful in grading their APOL, and intensified their responses (although with declining frequency) in all three situations almost never using "Excuse me" (2 instances).

In their use of ACCOUNT all the groups used it frequently when apologizing at a party (situation 1), to the boss (situation 2) and to a friend (situation 3). In the remaining situations, the EE group frequently provided account when apologizing to a car driver, while the HH and the HE groups used more ACCOUNT when apologizing to the son. There were also differences in the content. For example, while apologizing to the boss, the EE group used a narrow, well defined set of excuses, claiming they forgot the meeting and/or/because of other important business, project or work, as in "I'm so sorry, I was so busy with that other important project that it completely slipped my mind". In contrast, the HH and HE groups were much less work-oriented, and besides claiming they forgot the meeting or were scattered-brained, they also included family problems ("Elnézést, de a gyerek belázosodott. Itthon kellett maradnom, nem hagyhattam egyedül", or "I had to solve a very important family business") and accidents ("Jaj, ne haragudjon, de belefejeltem a konyhaszekrénybe és orvoshoz kellett menjek", or "The problem is that I'm locked in the house and cannot get out"). Finally, many ACCOUNT responses claimed mere non-intentionality ("I did not mean to offend you", "Nem volt szándékos"), which in the case of the EE group was limited to situation 1 (an offence at a party), while for the HH and HE groups appeared in other situations as well.

The RESP strategy offered some problems in the analysis. In order to remain within the five-category model, I included within this category such deferential responses like "Olyan ügyetlen vagyok/voltam", mostly characteristic of the HH/HE responses, although some of them seemed to have a multifunctional character and could be analysed as ACCOUNTs ("Figyelmetlen voltam")

The EE group acknowledged RESP in five situations, and used it most frequently while apologizing to a car driver (situation 5), the formula being "It's clearly my fault". The HH and HE group used it in all situations (except for situation 7 for HH), and in four of them - apologizing to the boss, your friend, your son, and a car-driver - with approximately the same frequency (30-40%).

The style of the acknowledgment of RESP depended on the situation in which RESP was used. The EE subjects were slightly deferential when apologizing to a friend ("I messed up"), they admitted "It's my fault" to a car driver and acknowledged RESP to the boss and the child ("I know that this is the second time/that I promised"). The HH group used RESP more extensively in these situations and except for situation 5 (Car) ("Én vagyok a hibás"), the responses were more self-abasing (deferential) than in the EE data. When apologizing to the boss, besides acknowledging awareness of infringement, the HH subjects expressed shame and discomfort - "Nagyon szégyellem magam miatta" and the same behaviour could be found when apologizing to a friend ("Tudom, hogy szemétség", "már megint hülye voltam") and to the son ("most igazán szégyellem magam. Borzasztó egy anyád van"). Also, when apologizing to the lady for bumping into her, spilling her packages and hurting her leg, many HH subjects used a deferential formula "Szörnyen ügyetlen voltam" after APOL and offered REPAIR later ("Jaj, bocsásson meg, hölgyem. Milyen ügyetlen vagyok, nem előre néztem. Remélem nem ütötte meg magát? Hadd segítsék összeszedni a csomagokat") while the EE group proceeded immediately to offer REPAIR and didn't use RESP at all ("Oh, I'm terribly sorry. Are you all right? Let me help you with your packages."). The HE group used RESP in the same set of situations and with the same or higher frequency when apologizing to the boss, a friend, the son and a car driver, and less than the HH group (but more than the EE data) when apologizing to the lady in situation 6. In general, the RESP reactions were more moderate in self-abasing than the HH data. Face-humbling expressions were used occasionally when apologizing to a friend ("I'm such a fool") and to the lady in situation 6 ("I was so clumsy").

The strategy of REPAIR was used by all three groups of subjects in all situations except in apologizing to someone at a party (situation 1) and in situation 8 (bumping into a lady because she was blocking the way). All the groups used little REPAIR when apologizing to the boss. In all the remaining situations the EE subjects used more REPAIR than the HH and HE groups, and when apologizing to the child, to a car driver and to the lady from situation 6 the REPAIR strategy appeared in all the EE responses (100%). The content of repair was basically similar for all the groups.

The last strategy to be discussed is FORB. It has a very formulaic form in all three sets of data ("it won't happen again" and "Többet nem fog ilyen előfordulni") and the EE group used it when apologizing to the boss, while both HH and HE groups also used FORB when apologizing to a friend.

FINDINGS

The findings of the analysis based on the set of five semantic formulas, concerning the transfer of the semantic formulas (percentage of occurrence per situation) are summed up in the following diagram:

APOL	EE > HH / HE (89) (84) (84)	Intensified	HE > EE > HH (31) (25) (21)
ACC	HE > HH > EE (61) (60) (58)	APOL: Address	HE > HH > EE (24) (14) (8)
RESP	HH > HE > EE (23) (21) (13)		
REPR	EE > HE > HH (53) (44) (38)		
FORB	HE > HH > EE (9) (6) (5.6)		

In the use of APOL and ACCOUNT, the basic strategies for apologies, the three groups show very small differences, while with the next two strategies, the differences of distribution between the groups are much more definite, with the HH group using RESP much more than the other groups, while the EE group being first in the use of REPAIR. It should be noticed, that the HE group has the medial position in the use of RESP and REPAIR, it is half way between NS and TL standards.

As for the intensity of APOL and the use of address forms, the HE group always exceeded the two native groups, providing more "verbal goods", which is an attested interlanguage phenomenon with NNs at an intermediate level (cf. Kasper, 1991). Also, the HE group found it difficult to grade the intensity of APOL according to the gravity of offence, which was most evident in the last three situations of the DCT.

Still, there were other differences observed in the data which could not be successfully shown within the five formula framework. For that reason I introduced three new categories that complement the original five formulas and obtained the following average occurrence of these categories in the data:

APOL	EE > HH/EE (89) (84)	REPAIR	EE > HE > HH (48) (41) (37)	NON-INTENT	HH/HE > EE (15) (6)
ACC	HE > EE > HH (56) (51) (45)	FORB	HE > HH > EE (9) (6) (5.6)	SELF-ABASE	HH > HE (10) (4)
RESP	HE > HH > EE (18) (13) (11)			CONCERN	EE > HE > HH (15) (9) (6)

Two of the new categories, an expression of CONCERN ("Are you all right") and NON-INTENTIONALITY of offence ("I didn't mean to offend you") were attested in all the groups and functioned to provide a more subtle insight into the pragmatic behaviour of the subjects, e.g. that for both the HH and HE groups NON-INTENTIONALITY of offence was a much more important strategy than for the EE subjects. Also, through identifying a formula of SELF-ABASEMENT it turned out that the Hungarian groups used strategies not found in my native English data. Other deferential strategies used only by the Hungarian groups, and not listed in Appendix III, included asking for punishment, like one HE response in situation 2: "Kill me, do whatever you want", acknowledging H's right to be offended or to dislike S, like in the HH responses to situation 3: "Teljesen igazad van, hogy haragszol rám", and "Tudom, hogy már nagyon utálsz" or offering H that he should commit the same offence against S, like in a HH response in situation 3: "Legközelebb késsél te is". More data is needed to examine how important those strategies are for the Hungarian groups and to what extent they transfer into L2 English.

CONCLUSIONS

The purpose of this study was to analyze apology strategies used in English and in Hungarian and to examine pragmatic transfer in L2 of Hungarian students according to the five apology strategies used in other studies. It has turned out that the instrument applied for analysis did not adequately represent the data and a new set of categories was added, which helped to reveal more subtle differences in the responses of the three groups. Also, introduction of new categories changed the pattern of occurrence of the basic five categories, which shows that the findings largely depend on the instrument of analysis, here the number (and definition of) semantic categories.

The absence of self-abasing responses in the EE data does not mean that the EE speakers do not use this strategy, but rather that the situations and the data collection procedure (DCT) did not elicit that kind of response in my experiment.

With my analysis I was able to (partly) answer the question concerning the choice and preference of particular formulas in the two native groups, show pragmatic transfer of native patterns by the HE group and describe certain IL phenomena independent of L1, like problems with grading the intensity of APOL or providing more verbal goods than L1 or TL. No general conclusions have been drawn concerning transfer of content or how the choice of strategies correlates with the variables of status and familiarity, which would require a more extensive study, including more subjects and different data collecting procedures.

REFERENCES

- Beebe, L.M. and Cummings, M. 1985: Speech act performance: A function of the data collection procedure? Paper presented at the TESOL Convention, New York.
- Cohen, A.D. and Olshtain, E. 1981: Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. *Language Learning* 31(1), 113-134.
- Coulmas, F. 1981: "Poison to Your Soul". Thanks and Apologies Contrastively Viewed. In Coulmas, F. (ed.), *Conversational Routine, Explorations in Standardized Communication and Prepatterned Speech*, The Hague: Mouton, 69-91.
- Fraser, B. 1981: On Apologizing. In Coulmas, F. (ed.), *Conversational Routine, Explorations in Standardized Communication and Prepatterned Speech*, The Hague: Mouton, 259-271.
- Garcia, C. 1989: Apologizing in English: Politeness strategies used by native and non-native speakers. *Multilingua* 8, 3-20.
- Kasper, G. 1992: Pragmatic transfer, *Second Language Research* 8(3), 203-225.

LAYERS OF METAPHORS

David Gyula

Metaphors are pervasive in all walks of life. When a child is still in the preliminary stage of learning a language he or she instinctively chooses metaphorical expressions to simply designate how the thisness of an object can be likened to the thatness of another.

We say that cognition appears at such an early stage of human development. The reason why a child uses metaphors like He is a monster or He is a monkey is that he or she is still unable to construct more complicated devices of language. He or she need not paraphrase what he or she wishes to utter in the form He looks like a monkey by his facial expression and his behaviour and motion are quite like those of a monkey. Thus the whole array of expressions is put into a compact phrase. By choosing a metaphor a child unconsciously triggers a lot more creative thought-process than by pronouncing the self-explanatory and lengthy paraphrase. Both the speaker and the listener or decoder become more cognitive by using metaphors.

In a later phase of human development metaphors come forward from several distinct sources.

One of them is part of the ever-changing set of idiomatic expressions making up quite a significant part of the language spoken by native speakers. And what about non-native speakers? As idiomatic expressions form an essential part of language you can not choose between using and not using them.

The metaphorical expressions I consider an integral part of the above-mentioned group can, of course, only be labelled "dead metaphors" i.e. they have lost, through constant use, a great deal of the expressiveness "real metaphors" have.

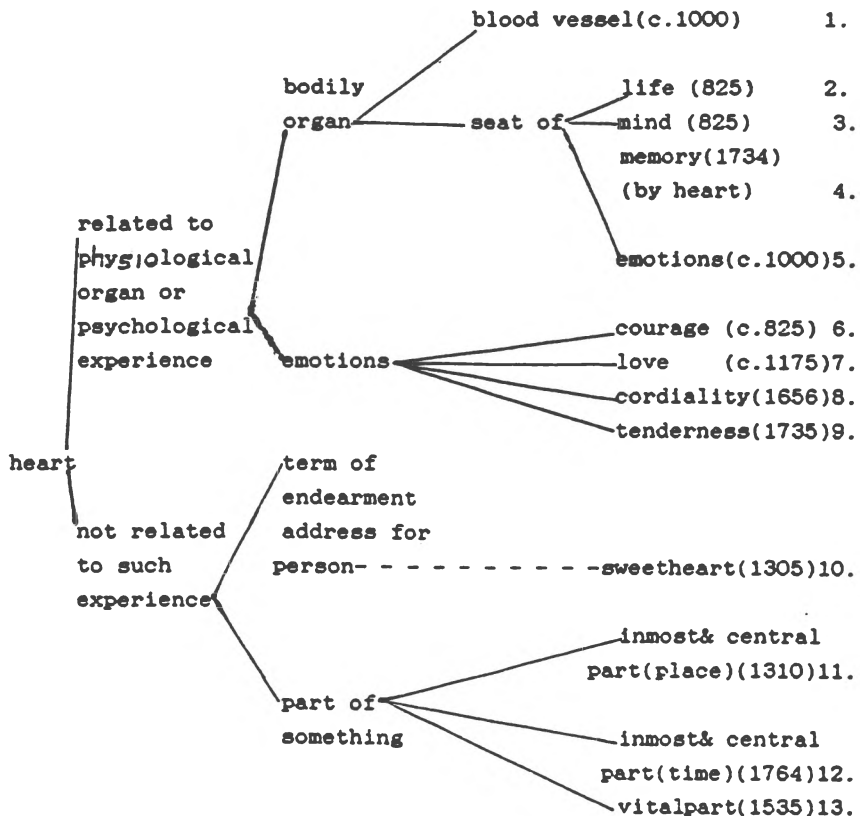
This fact, however, does not justify their being ignored in the process of language learning. This part of language has been

neglected so far in foreign-language teaching and so it should be integrated into it unless we want a language that only resembles English.

In this paragraph I intend to have a look at the variety of metaphorical and/or idiomatic expressions. Various parts of speech are involved in the process of "metaphor-making":

The first group is made up of metaphors that are used in either spoken or written English and are deeply rooted in traditional folk theories or they are new inventions.

Let us consider now the possible structuring of the most common readings of the noun heart. "Given the traditional stereotype that the heart is not just a blood pumping organ but also the seat of life, mind, memory and emotional life, it is not astonishing that this central organ, which is a container, has been used as a vehicle for several contained psychological experiences, too"-says Rene Dirven. (1)



The first five meanings of heart are related to the bodily organ and its function as the seat of life and other faculties. In the next four cases heart is a container and it contains four distinct elements of a metonymic process. Sweetheart is a synecdoche because the part stands for the whole. In the last three examples heart becomes metaphorical because of its central location in space and its vital function.

As we can see the noun heart can be metaphorised and can have various ramifications. Its meaning, however, can be applied in describing a person's character by adding a qualitative feature as in a heart of gold. It is actually not the extension of the sense of heart as a bodily organ but rather a figurative projection of a set of qualities onto a person's character.

Deese analyses the operation of metaphors and says (2) "The literal and figurative concepts should not share too many important or salient features. It is uninformative to say that a lion is a tiger. It is even not very good to say that the tiger is the lion of India. We are bothered, even though there are close familial resemblances, because it is precisely those features in which lions and tigers differ that are brought to mind by the comparison. The literal and figurative concept must have some features in common..., but they had better be neither too numerous or salient nor too obscure and dependent upon a kind of erudition."

The second kind of metaphors are the key elements of poems i.e. poetic metaphors. It was Henle, who compared poetic and other metaphors that he termed trivial metaphors (3): "The difference between trivial metaphor and poetic metaphor is not that one can be paraphrased and the other not, but that the paraphrase of the latter is without end. Its endless precisely because it can always spring back to life".

The third kind of metaphors is an integral part of the English language. It can be termed a phrase metaphor, and it can often be found in phrasal verbs. The verb and particle combination, like turn sth about, turn sth /sb back, turn sth down, turn sth in, turn sth off etc. make up the group of spatial metaphors and can, by no means, be ignored as there is a large number of them in English. Several idiomatic expressions can be enlisted among the phrase metaphors like dead end, a chip off the old block, a pillar of society, a (small) cog in the machine, a kick in the pants and others.

The fourth group is that of the discourse metaphors, which include a few idiomatic expressions and proverbs (like Once bitten twice shy, One swallow doesn't make a summer), sayings (We are all in the same boat, Let's put all our cards on the table), catch-phrases, myths, fables and animal epics. The idiomatic expression He has gone round the bend, for instance, suggests that the subject of the sentence has left the normal course of mental behaviour and thus it matches a picture of a mental process with that of a spatial description.

Language-learners should be exposed to all this variety of metaphorical expressions too. The exposure, however, need not be put off to a higher level of proficiency but it should begin gradually in earlier phases of language learning. Besides, it is an important issue not only on the learner's side but we must admit quite frankly that teachers should also be able to use a more idiomatic and more "compact" form of language, too, keeping in mind the metaphor Time is money.

References:

1/R. Dirven, Metaphor As a Basic Means for Extending the Lexicon (W. Paprotte and R. Dirven (eds.) The Ubiquity of Metaphor, Amsterdam /Philadelphia, Benjamins, 1985. p.109

2/Deese, James 1974: Mind and Metaphor, New Lit. History 6 (1974) pp.213-214

3/Henle, Paul 1954: The Problem of Meaning. Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association 27 (1954) p. 175

DIFFERENT SUBJECTS TO BE INTEGRATED DURING
ENGLISH TEACHER TRAINING FOR THE LOWER CLASSES
OF PRIMARY SCHOOLS

Sárosdyné Szabó Judit

*Prehistory of English Language Teaching
at Primary Schools*

There has long been a keen debate concerning the ideal age for starting to learn a foreign language. Certain practioners maintain that it is very difficult for young learners to acquire a foreign language while they are unsure about their mother tongue.

Whilst acquiring their first language children are dependent on their relationship with their parents. In the early days of language study the view that language was learned mainly through imitation and repetition was widely accepted. Through such imitation and repetition it seems children receive help in recognising the way in which utterances are structured. -

Children also imitate and repeat short phrases which are attached to a particular kind of situation in a similar way. Through frequent imitation such phrases are learned and continue to be used as unanalysed wholes. This type of utterance has thus been termed formulaic.

Recent studies of young children learning a foreign language would seem to confirm that imitation and repetition are the first strategies to be used.

We can draw the conclusion that learning a foreign language for young children does not do any harm to children but it makes use of the advantages of their young age. But first of all we have to know how to teach young learners.

It must be totally different from the way adults are taught. That is why when we decided to train English teachers for primary schools we took this factor into consideration and it was our main principle.

We started our training in 1988. We think that it is primary school teachers who are the most suitable persons for teaching foreign languages to young children, because they are aware of the characteristic features of young children. They know their psychological peculiarities, so they really know how to draw their attention, how to keep their interest. As they are supposed to pass different aptitude tests in singing, drawing P.E. etc. they know

how to involve motion and singing in the teaching process. They can play language games during the lessons and extracurriculum activities.

So first we introduced a three-year English course for students who had passed a language examination at intermediate level. The number of English lessons was about 500 during the three-years. It proved to be too few. To train them satisfactorily, so we established the four year course in 1991 where the number of lessons was increased to 1200.

The curriculum of this course involves the following subjects:

English Grammar, Language Development, Methodology of English Language Teaching to Young Children, Children Literature, British and American Literature and Civilisation.

The main difference between our training and that of the university is that we focus on Methodology and Children's Literature rather than on Linguistics and English and American Literature. The reason why we do so is that for teachers dealing with young learners it is extremely important to know how to keep their attention, and how to make different activities more and more interesting in the English lessons.

Our training is at the experimental stage, and last year in 1992 a project financed by the British Council and the Hungarian Ministry of Education was started to improve the level of this training.

Within the framework of this project twelve English teachers working for the 12 teacher training colleges of Hungary were sent to Canterbury for an intensive inservice course where we were trained in the different ways of observation, testing, presenting nursery rhymes and songs, organising activities for young children. In addition to all these activities we had the chance of visiting English schools which were struggling with the new tasks as set out by the National Curriculum.

We got a taste of curriculum designing and I would like to talk about this activity.

We tried to find out how to avoid overlapping between different subjects, how to make the individual subjects more effective.

We tried to find different methods of integration.

For example we teach Children's Literature which means nursery rhymes tales and songs. Which skills can be developed within this subject? An example would be the pronunciation skill which is normally developed in the lessons of English Grammar.

We can develop communicative skills within this subject if we ask the pupils to characterize the main character in a tale, for example in Little Red Riding Hood. In this way there is a link with Language

Development. We can present grammatical structures with nursery rhymes as well. For example, "I am going to the market for an apple to chew." You cannot explain the different use of the Infinitive, but through drills you can make them automatic.

What about British culture? For example, when we teach the tale of Goldilocks and the Three Bears we speak about porridge eaten from bowls, which is characteristic of British people. It is the British who eat porridge for breakfast.

You can develop many skills through a tale. Listening, speaking, writing (for example they have to write a letter to the main character or the author of the tale) and of course reading.

You can integrate Methodology in Children's Literature as the trainees are supposed to practice how to present the new vocabulary of a tale, how to read it, how to act it out and so on.

This is just one example of integration of subjects, but it can be extended throughout the curriculum.

*Nyelvtanárképzés
- német*

*Ghiczy Erzsébet
Dukáné Kárpáti Zsófia
Hajdú Erzsébet
Steinerné Molnár Judit
Loós Tiborné
Vargáné Drewnowska Éva*

EGYSÉGESÍTETT NYELVOKTATÁSI KONCEPCIÓ AZ ELTE-N

Ghicz Erzsébet

Előadásomban kitérek arra, hogy miért van szükség ezen koncepció kidolgozására, miért éppen most, továbbá arra, hogy mi a koncepció célja. Egy "történelmi" visszapillantásból kiindulva beszélek arról, milyen módon jelenik meg az egységesítés a tanegységekben és a záróvizsgakövetelményekben a gazdag hagyományokkal rendelkező öt éves bölcsész- és tanárképzésben és a harmadik évében működő hároméves tanárképzésben belül.

Mielőtt a tárgyra térnék, kérem engedjenek meg egy pontosítást: a címben említett koncepció természetesen a Germanisztikai Intézetben belüli nyelvoktatásra vonatkozik.

Az egységesítés szükségessége a hároméves tanárképzés beindulásának első évében merült fel, amikor néhány, a hároméves képzésben részt vevő hallgató az öt éves képzés keretein belül szeretne volna tanulmányait folytatni, mivel egy második szakot csak ott vehet fel. Az átjárhatóság igénye és lehetőségének megteremtése tehát az egyik impulzus. A másik abból a tényből következik, hogy a nyelvtanár - bármely szakon végzett is - ugyanazon társadalmi követelményeknek kell, hogy megfeleljen.

A hároméves képzésben a hallgatók nyelvgyakorlati óraszám a I. éven 10 (3-3 írott, ill. beszélt nyelv, 2 óra nyelvtani gyakorlat, 2 óra országismeret), ez az óraszám a II. és III. évben csökken, 6 ill. 2 órára. Ez az óraszám azonban jóval magasabb az öt éves képzésben részt vevő hallgatók nyelvgyakorlati kötelező óraszámánál. Hét éve a hallgatók heti 2 órában vesznek részt nyelvgyakorlaton, ez kezdetben szigorúan 6 szemeszteren keresztül kötelező volt, 1989 óta a hallgató választására volt bízva, mikor veszi fel ezt a tanegységet, ill. felmentést kér-e alóla, anyanyelvi ill. az anyanyelvi szintet megközelítő nyelvtudására hivatkozva. Ennek a hét évvel korábbi óracsökkenésnek több oka volt:

1. a kötelező jénai részképzés, melynek feladata intenzív nyelvi és gyakorlati országismereti képzés volt, sok projektfeladattal kiegészítve,
2. a kétszakosságból következő túlterheltség, és
3. a hallgatók azon igénye, hogy több időt és energiát fordíthassanak szaktárgyaikra.

1989-ben volt az utolsó államilag dotált jénai részképzés, és ekkor került bevezetésre az egyszakosság. Ezen két tényező együttes hatásaként a nyelvoktatás óraszám növelésének igénye merült fel. Hozzájárult ezen igény felmerüléséhez és gyors erősödéséhez az is, hogy az ösztöndíjkinálat rapszódikus, információ hiányában a lehetőségek sok hallgató előtt nem ismertek, ill. a pályázati kiírások határideje túl szűkre szabott. Sok hallgató már tanít és ezen tevékenysége során természetesen igényességre törekszik, ráébred nyelvi hiányosságaira ill. a tudatosság hiányára. Felmerül benne az igény az elmélyedésre, ami

abban is tükröződik, hogy a záróvizsgát tett hallgatók közül többen is részt vesznek nyelvgyakorlatokon, főként nyelvtani gyakorlatokon, bár ez számukra már nem kötelező tanegység.

Az ötéves képzés megfogalmazott célja, hogy a hallgató azon nyelvi kompetencia birtokában legyen, amely számára lehetővé teszi, hogy

1. sikeresen elvégezze tanulmányait
2. filológiai képzése képessé tegye arra, hogy bekapcsolódjon a tudományos munkába és kutatásba, illetve
3. tanári képesítést nyerjen és a középiskolai oktatásban helytálljon.

Ezen tevékenységek műveléséhez birtokában kell, hogy legyen a 4+1 készségnek, ahol a +1 a "fordítás" címszóval jelölhető, bár célszerűbb az "Übertragung" szót használni, kiegészítve a kontrasztivitás fogalmával. Mielőtt rátérek, milyen tanegységeket kínálunk a jövőben, azaz 1993 szeptemberétől az ötéves képzésen a hallgatóknak, röviden vázolom, milyen részekből áll ezidáig, azaz az 1993-as tanév II. szemesztere befejezéséig az alap- és a záróvizsga. (Zárójelben mindjárt meg kell jegyezni, hogy az alapvizsga 1993 szeptembertől nem szerepel a tanegységek között.)

Az alapvizsga részei:

1. írásbeli

a) összefüggő, autentikus német szöveg alapján a leíró nyelvtannal kapcsolatos feladatok megoldása, pl. „Indokolja meg a névelők használatát a szövegben!”

b) fogalmazás elkészítése; választási lehetőség: három adott téma közül

c) összefüggő, autentikus magyar szöveg fordítása németre.

2. szóbeli

a) általános téma kifejtése, a stimulus ill. a kiindulópont egy-egy irodalommal, vagy általános kultúrával kapcsolatos idézet, szövegrész, kép, karikatúra, stb.

b) az "elméleti nyelvtan" vizsgarészben egy leíró nyelvtannal kapcsolatos kérdés kifejtése, valamint egy adott mondatban bizonyos nyelvtani jelenség elemzése a hallgatói feladat.

Az írásbeli a) és a szóbeli b) feladatrészt közelebb áll a lingvisztikához, a vizsga törlésének ez volt az egyik oka, a másik a tanegységek felvehetőségének flexibilitása 1989 óta (ad absurdum a hallgató egyszer jelentkezhetett az alap- és a záróvizsga letételére).

A záróvizsga csak írásbeli részből állt, ennek több oka volt. A

közelmúltban ezt a vizsgát a 6. szemeszter végén, közvetlenül a szigorlat előtt lehetett és kellett letenni, gyakran csupán 1-2 nap különbség volt e két, döntően fontos vizsga között. Mivel a különböző szakszemináriumokon eleve a szóbeliség dominál, a záróvizsgán az írásbeliség alapos mérése lett a feladat. A hallás utáni értés mérése szintén hasonló okból került ki a feladatok közül (élőszóban megtartott előadások kérdések alapján történő összefoglalása volt a feladat).

Az írásbeli feladat összetettsége biztosította három készség (a hallás utáni értést kivéve), továbbá a fordítási készség sok szempontból történő mérését.

Részei:

- a) nyelvtani ismeretek gyakorlati alkalmazása különböző feladatokban, pl. direkte Rede áttevése indirekte Rede alakba
- b) a szókincshez és a frazeológiához kapcsolódó különböző gyakorlatok
- c) igényes, kulturális témájú német szöveg átalakítása (Textumformung) megadott kifejezések alapján
- d) fordítás németre, a szöveg ez esetben is többnyire kulturális témájú, ritkábban népszerű tudományos.

A szövegcentrikusság nemcsak a c) és d) pontokban leírt feladatokat jellemezte, hanem lehetőségek szerint a nyelvtani és a szókinccsel kapcsolatos feladatokat is, pl.: összefüggő szövegben előforduló appozíciók rogzása.

A hároméves képzésben az első két és fél év alatt nyert tapasztalataink alapján máris módosítottuk a vizsgafeladatokat. Az alapvizsga helyett a 2.szemeszter végén ez év májusában már házi dolgozat elkészítését várjuk a hallgatóktól, ez "Erörterung" jellegű fogalmazás. A hallgatók három, nagyon általánosan fogalmazott témakörből választhatnak: ökológia, a szélsőjobboldali jelenség, terheességmegszakítás. A záróvizsga továbbra is írásbeli és szóbeli részből áll.

Az írásbeli

- a) előadáshoz kapcsolódó feladatból áll, a hallás utáni értést vizsgáló
- b) az írott szöveggel kapcsolatos feladatok (pl. írjon olvasói levelet egy újság szerkesztőségéhez az adott szövegre reagálva) az olvasott szöveg értésén túl méri a hallgató produktív írásbeli készségét.

A szóbeli rész idén már nem tartalmazza a sokat vitatott Diskussion részfeladatot, hiszen a 3 hallgató "vitája" a szemináriumi csoport, mint

plénium előtt nélkülözte a vita legfőbb jellemzőjét: a spontaneitást. Betanult "vita" nem vita. Jelenleg a következők a részfeladatok:

a) Plénium előtt tartott rövid előadás során az előadó szabadon beszél (kb. 5-8 percig, cédulajegyzetek használhatók), előadását illusztrálhatja kép- és hanganyaggal. Fennáll persze annak veszélye, hogy a hallgató betanult szöveget ad elő, bár a szemináriumokon is a szabad előadást gyakoroljuk.

b) A vizsga második részében kép, karikatúra, idézet, stb. a hallgatóval folytatott beszélgetés elindítója, ahol ténylegesen eszmecserére kerül sor a két vizsgáztató és a hallgató között.

Az elmondottakból kiviláglik, hogy a kétfajta képzés vizsgakövetelményeiben már eddig is voltak közös vonások. A vizsgák számának csökkentését feltétlenül alátámasztja az a követelmény, hogy a hallgatóval szemben ne csak a vizsgán, ill. kizárólag a vizsgán támasszunk magas követelményeket, hanem állandóan, mégpedig a szemináriumokon. A vizsgán adasson meg neki az a lehetőség, hogy bebizonyítsa, birtokában van azon képességeknek és készségeknek, azaz olyan magas szintű nyelvtudásnak, amely segítségével mind írásban, mind szóban meg tud felelni hivatásának és a vele szemben támasztott igényeknek, legyen az a nyelvrára való készülés, egy önéletrajz, pályázat vagy beszámoló elkészítése, egy előadás megírása és természetesen előadása, hogy csak néhányat említsek azon számtalan feladat közül, amelynek egy végzett bölcsészhallgató vagy német nyelvtanár eleget kell, hogy tegyen. A tanegységek közti átjárhatóságot már az őstől biztosítjuk a nyelvtanítás keretén belül. Így az ötéves képzésben a záróvizsga feltételül szolgáló hét tanegység egy része közösen kerül meghirdetésre a hároméves képzés megfelelő tanegységeivel, pl. a nyelvtani gyakorlatok, az országismereti, fordítási ill. az írott nyelvi készséget fejlesztő foglalkozások. Kivételt képez az ún. Személyes, amely a hallgatók speciális igényeinek ill. a szemináriumvezetők speciális kínálatának megfelelően kap tartalmat, pl. dráma-szeminárium, frazeológia, retorika, stb. Egy-egy tanegységen belül a szemináriumvezető többfajta szempontot figyelembe véve és a hallgatói tudásszintnek megfelelően alakítja a munkát, önállóan dönt arról, hogy pl. a német anyanyelvű hallgatók milyen formában kapcsolódjanak be a szemináriumi csoport munkájába. Ebből következően feltételezhető, ha minden hallgató megtalálja egy-egy tanegységen belül a tudásszintjének, érdeklődésének megfelelő csoportot. Természetesen ajánljuk a hallgatóknak további szemináriumok felvételét. Mivel a tanegységek felvételének ideje és sorrendje teljesen tetszőleges, csak ajánlani tudjuk, hogy a "gyakorlati nyelvtan" (praktische vagy Übungsgrammatik) tanegységet a hallgató az első két szemeszterben vegye fel. Bármely szemináriumi vezetőnek jogában áll a hallgatónak azt tanácsolni, hogy vegyen fel egy tanegységet, pl. egy nyelvtan tanegységet, ha nyelvtani tudása nem felel meg az írott nyelvi ill. a fordítás - szeminárium követelményeinek.

Röviden ismertetném a hét tanegység tartalmát.

A két tanegységet átfogó nyelvtani gyakorlat feladata elsődlegesen nem a nyelvtan rendszerezése és a nyelvtani helyességre való törekvés, hanem ezen túlmenően a nyelvtani szerkezetek normának, nyelvi szituációnak és a nyelvi közlés stílusának megfelelő alkalmazása. Fontos feladat, hogy a hallgatók képesek legyenek arra, hogy bonyolult gondolataikat adekvát nyelvtani szerkezetekkel fejezzék ki, hogy ne legyen törés, - rosszabb esetben szakadék - a közlés tartalma és a nyelvi forma között, mint az manapság gyakran tapasztalható. Törekvésünk, hogy a hallgatókban kifejlesszünk egy olyan nyelvi és nyelvtani szenzibilitást, amely nyitott az új, a normától eltérő struktúrák megértésére, befogadására.

Az írott nyelvi kifejezés készségét a mindennapi életben leggyakrabban előforduló szövegtípusok elemzésével, reprodukálásával, irányított és önálló produkálásával fejlesztjük. Ilyen szövegtípusok a már említett önéletrajz különböző típusai, pályázat, rövid tartalmi összefoglalás, beszámoló, olvasói levél, jegyzőkönyv, stb. Az írásbeli érvelés készségének fejlesztése is elengedhetetlen követelmény.

A szóbeli kifejezőkészség fejlesztésének az a célja, hogy a hallgató az adott nyelvi helyzetnek és a kommunikáció céljának megfelelően fejezze ki magát, ill. reagáljon. Szerepjátékok, e korosztály érdeklődését felkeltő szövegek készítenek a hallgatót vitára és érvelésre, saját véleményének szabatos kifejtésére, a másik meggyőzésére, aminek az anyanyelvi oktatásban sajnos alig jut szerep. A helyes kiejtés, intonáció és hangsúlyozás szintén szerves része a szóbeli kommunikáció fejlesztésének.

A fordítási szemináriumokon a kontrasztivitás szempontja kerül előtérbe, a germanizmusok és a hungarizmusok visszaadásának lehetősége a célnyelvben, továbbá a stilisztikai árnyalatok felismerése és átültetése is súlyozott feladat. Feltétlenül fontos az Übersetzung, azaz fordítás, és az Übertragung, azaz átültetés közti lényeges különbség tudatosítása.

Az országismereti szeminárium nem kultúrtörténeti ismeretek és tények közlése ill. elsajátítása, hanem a kultúrákat összekötő sokrétű kommunikáció és a kultúrák közti kapcsolatteremtésre való ráhangolódás, a más kultúra megértése, befogadása és közvetítése. Un. élő országismerettel kívánunk foglalkozni, olyan témákkal, melyekkel a német nyelven tanuló és oktató ember nap mint nap szembesül, amelyekkel kapcsolatban véleménye kell, hogy legyen és állást tudjon foglalni.

A korábban taglalt speciális gyakorlat a hetedik tanegység.

A hét tanegység a záróvizsga feltétele. A záróvizsgával kapcsolatban csak a régi záróvizsgától való eltérésekre és ezek okára fogok kitérni. A vizsga legfőbb céljai:

adjon lehetőséget a hallgatónak arra, hogy bebizonyítsa:

1. képes olyan nyelvtani, lexikai és stilisztikai feladatokat megoldani, amelyek összefüggő, autentikus és igényes német szöveghez

kapcsolódnak. Ezen feladatokkal az olvasás és a hallás utáni értést és az írásbeli készséget mérjük és értékeljük. Szóba került az előszóban megtartott előadás helyett gépi hang alkalmazása, de ezt egyelőre elvetettük megbízható és jó minőségű technikai felszereltség hiányában.

2. igényes, nehéz, eredeti magyar szöveg németre fordítása egy- és kétnyelvű szótárakkal. A fordítás értékelésének legfontosabb kritériumai:

- a) az eredeti szöveggel való maximális tartalmi megegyezés
- b) a fordítás tegye nyilvánvalóvá az eredeti szöveg intencióját, adja vissza annak sajátosságait és nyelvi szépségeit.

3. A beszédképesség mérése és értékelése a szóbeli vizsga keretein belül történik. A szóbeli vizsgán nem kerül sor a képből ill. szövegből kiinduló beszélgetésre a vizsgáztatók és a vizsgázó között, mert ilyen feladat aligha fordul elő valós élethelyzetben, továbbá sok múlik a hallgató ügyességén, talpraesettségén, szerencsésén és fantáziáján, tehát a nyelvtudás adekvát értékelése aligha lehetséges. A plénum előtti kiselőadásra a szemináriumi foglalkozások keretében kerül sor. A kiselőadás, mint feladat marad: a választott téma továbbra is az országismerethez kapcsolódik, legyen aktuális, jellemezze az adott országot. A hallgatónak a félév vége előtt egy dossziét kell leadnia, ez tartalmazza

- a) az előadás témáját
- b) az előadáshoz felhasznált szövegek és cikkek másolatát, könyv(ek) esetében a bibliográfiát, szemléltetés céljából esetleg képeket, statisztikákat, grafikákat, stb.
- c) a téma lényegesebb kérdéseit, amelyeket előadása során részletesen kifejt, ezekkel kapcsolatban állást foglal.

Az előadást követően beszélgetésre, eszmecsere-re kerül sor a hallgató és a vizsgáztatók között. A vizsgáztatók a leadott dossziék anyagát előzetesen tanulmányozzák, esetleg a témához kapcsolódó saját anyagot (kép, rövid újságcikk, stb.) hoznak, amelyekre a vizsgázó reagál. Ez a szóbeli vizsgafeladat azt vizsgálja, hogy a hallgató rendelkezik-e előadóképességgel, beleértve a dokumentáció összeállítását (erre szolgál a dosszié ill. annak értékelése).

Előadásom végére érve szeretném hangsúlyozni a koncepció kísérleti ill. provizórikus jellegét. Mind a hallgatók, mind az oktatók jobbító szándékú javaslataira számítunk, ugyanis csak ezek birtokában tudjuk a követelményrendszert egyértelműen meghatározni. Csak pontosan megfogalmazott követelményrendszer alapján lehet mérni a hallgatók tudásszintjét azonos, vagy legalábbis megközelítően azonos kritériumok alapján.

A DaF-TANÁRKÉPZÉS MODELLJEI NÉHÁNY NEM NÉMET ANYANYELVŰ ORSZÁGBAN

Dukáné Kárpáti Zsófia

Intézetünkben már három éve folyik a németet idegen nyelvként (DaF) tanító tanárok képzése. A kezdeti időszakban, az új curriculum kidolgozásánál segítséget német nyelvterületről kaptunk, ahol a DaF-képzésnek már hagyományai voltak. Az elmúlt év folyamán azonban lehetőségünk nyílt további tapasztalatok megszerzésére is: tanulmányoztuk néhány nem német anyanyelvű ország DaF-képzését, remélve, hogy hasonló gondjainkra néhol találunk megoldást.

I. DÁNIA

Dániában a DaF-képzés két szinten folyik, az ottani iskolarendszer igényeinek megfelelően.

A/ Nyelvtanárokat képeznek a Pedagógiai Főiskolán, akik az általános iskolákban ("Volksschule") (10 ill. 12 osztály) helyezkednek el. A képzés két részből (6 szemeszter) áll: 4 szemeszter alapstúdium, 2 szemeszter főszak- stúdium. Az előbbi elvégzése után a tanár az első hat osztály valamennyi tantárgyát oktathatja, a 7. osztálytól felfelé csak a főszakjait. Az első szemeszterben heti három nyelvórájuk van, majd az óraszám ötre emelkedik. Vizsgát csak a stúdium végén kell tenniük.

E rövid ismertetőből is kitűnik, hogy a "Volksschule"-ban oktató tanárok igen nehéz helyzetben vannak, hiszen a képzés nagyon rövid és igen sokoldalú a magyarhoz képest.

A nehézségek áthidalására létrehoztak országsszerte egy rendszert, "Pedagogical Service Centre" néven. Minden körzetben van egy ilyen központ, amely az általános iskolai és gimnáziumi tanárok munkáját segíti. Továbbképző kurzusokat szervez (a központban, de akár a helyszínen is). Könyvtárából a tanításhoz szükséges kiegészítő tananyagokat az iskolák rendelkezésére bocsátja- előzetes egyeztetés után kiszállítja. Ez lényeges, mivel Dániában a tanulók a tankönyveket az iskoláktól térítésmentesen kaphják használatra és így takarékosabban lehet tananyaghoz jutni. A PSC laborában szinte valamennyi tévé és rádióműsort rögzítik, ezek is kikölcsönözhetőek. Katalógusuk segítségével az újonnan megjelent kiadványok könnyen hozzáférhetővé válnak a tanárok számára. Házinyomda és videóstúdió áll a diákok rendelkezésére, projektjeik elkészítéséhez.

B/ A gimnáziumi DaF-tanárok képzése az egyetemen, a Germanisztikai Intézetben történik. Curriculum nincs, csak vizsgaszabályzat. A szemináriumok, előadások látogatása teljesen a hallgatóra van bízva, tanegységnek csak a vizsgák számítanak. A hallgatóknak négy nyelvi vizsgát kell letenni:

beszélt nyelv (előre egyeztetett 100 oldal "pensum" alapján beszélgetés, majd a témához kapcsolódó ismeretlen szöveg megbeszélése, argumentáció)
az írott nyelvi vizsga fordításból áll - az anyanyelvre ill. németre történő fordítás egy-egy vizsgát jelent (a hallgatók mindkét esetben csak egy nyelvről szótárt használhatnak)
országismeret (írásbeli vizsga, előírt 300 oldal "pensum" alapján).

A felsőoktatásban - ill. már az érettségénél is - általánosan elfogadott szabály, hogy a vizsgákon minden esetben kéttagú vizsgabizottság van jelen: egy vizsgáztató az intézettől és egy "külsős" akár a minisztériumból, akár más egyetemről. Az írásbeli vizsgafeladatokat is e rendszer szerint javítják. Amennyiben a hallgató nem ért egyet a bizottság minősítésével, egy újabb bizottság vizsgálja felül a döntést. Tehát a vizsga híven tükrözi a dán oktatási rendszerre olyannyira jellemző demokratizmust. A hatékony nyelvtanárképzés szempontjából nehézséget jelent számukra a nyelvgyakorlati órák hiánya, ill. esetleges látogatottsága. Ez mérhető le egyébként valószínűleg a hallgatók jónak nem mondható nyelvtudásán. A mi intézetünk ebben a tekintetben lényegesen jobb helyzetben van.

Még egy intézetről kell röviden szólni: Dániában működik egy egyetem tanárok számára ("Lehrerhochschule"), amely az ország mintegy 57 000 általános és magániskoláiban tanító tanár továbbképzését bivatott biztosítani. Ez egyetemi rangú intézmény. Két fő tevékenysége: tanfolyamokat szervez gyakorló tanárok számára és postgraduális képzést nyújt tudományos fokozat megszerzéséhez.

II. BELGIUM

Belgiumban három egyetemen gyűjtöttünk tapasztalatokat, Brüsszelben és Antwerpenben. A nyelvgyakorlaton belül az evaluációs rendszert vetettük össze a nálunk alkalmazott vizsgamódszerekkel, hasznos információt remélve, mivel jelenleg is dolgozunk egy egységes vizsgarendszer kialakításán.

Germanista stúdiumon Belgiumban a német, angol és holland stúdiumot értik: a három nyelvből kettőt szabadon választva kell párosítani. Az egyetemi képzés két részből áll, az első két évet "Kandidatur"-nak, az utolsó kettőt "Licenz"-nek nevezik. A tanárképzés a negyedik évben, vagy egy ötödik évben történik, a diák választása és igénye szerint.

A nyelvgyakorlat itt is két részből, a beszélt és írott nyelv oktatásából tevődik össze. Az írott nyelv oktatásánál fontos szerepet játszik a kontrasztivitás, a grammatika. Sok időt fordítanak a fordításra, ezenkívül természetesen irodalmi szövegekkel, német nyelvű sajtóval dolgoznak. A hallgatóknak önállóan kell tematikus szöveggyűjteményt összeállítani. Megismekednek a különböző írott nyelvi szövegtypusokkal és szövegalkotási feladatot is kapnak. A beszélt nyelvi órák a miénkhez hasonló felépítésűek: videófelvételek és újsághírek feldolgozása, argumentáció, könyvismertetések alkotják az órák gerincét. Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy hasonlóan a nálunk bevált gyakorlathoz, nincs egységes tankönyv, a tananyagot az oktató tanárok válogatják. Nagyobb hangsúlyt kap viszont a fordítás, szívesen alkalmazzák a megértés ellenőrzésére is.

Az évközi vizsgák szűrő jellegűek és ennek megfelelően igényesek. Bár a nyelvi órák látogatása nem kötelező, a szigorú vizsgakövetelmények motiválják a hallgatókat az órákon való részvételre. A szóbeli nyelvi vizsgákon egyértelműen körülhatárolt anyag tartalmának, szókincsének számonkérése történik. A felkészüléshez a hallgatók audió- vagy videófelvételeket, szövegeket kapnak önálló feldolgozásra és a vizsga során a beszélgetés alapját ez az anyag képezi. Így válik a vizsgaanyag egyértelmű meghatározásával a szóbeli vizsgák követelménye egészen pontosan körülhatárolhatóvá. Az írásbeli vizsgák több részből állnak. A nyelvtani részben számonkérlik az írott nyelvi órákon gyakorolt nyelvtani problémákat. Megadott témához fogalmazást kell készíteni (Erörterung). Fordítási feladat is van, az anyanyelvre történő fordításnál irodalmi szövegek is előfordulnak.

Az antwerpeni UFSIA Egyetemen minden szakterületet felölelő módszertani központ működik. A hallgatók felkészülését rendkívül korszerű technika támogatja.

III. HOLLANDIA

Az előző két országhoz hasonlóan Hollandiában is a nyelvgyakorlati órák szerkezete és a vizsgatípusok, vizsgamódszerek álltak érdeklődésünk középpontjában.

A nyelvoktatásban a gyakorlat és a vizsgák szoros egységet képeznek: a tanév során a gyakorlati és vizsgaidőszakok szabályos ciklusonként váltják egymást, öt hét

gyakorlatot három hét vizsgaperiódus követ - ötször ismétlődve - és közé iktatva négy ismétlővizsgára van lehetőség. Tehát az oktatás blokkrendszerben folyik.

Lényeges szempont és számunkra megszívlelendő, hogy az egyes idegennyelvi tanszékek között szoros az együttműködés, pl. közös előadások vannak általános elméleti témákban, mint a fordításelmélet, szókincs bővítés stb.

Hollandiában is különválasztva fejlesztik a beszéd és íráskészséget. Az előbbi többféle modulban, intenzíven fejlesztik (pl. monológ, dialógusstruktúrák, argumentáció). Fontos szerepet kapnak a spontán, ill. a szituációs specifikus dialógusok, a partnerre való beállítódás gyakorlása ("Partnerbezogenheit"). Az interferencia tudatos kiküszöbölésére törekednek, pl. anyanyelvi dialógusokat elemeznek és vetnek össze hallgatói párbeszédekkel. A referátumokat minden esetben vita formájában dolgozzák fel. Az írott nyelvi órákon úgyszintén a szövegtípusokkal foglalkoznak. Fontosnak tartják a hibaanalízist, a hallgatók hibalistát, hibafüzetet vezetnek.

A megszerzett ismereteket a vizsgákon szigorúan számonkérlik. Ezt az elvet hivatott a már említett blokkrendszer alátámasztani. A vizsgáknál rendkívül lényegesnek tartják az objektivitást, a szubjektív szempontok teljes kizárására törekednek. Ennek érdekében a hallgató teljesítményét laboratóriumi körülmények között értékelik. A szemináriumi csoportban végrehajtott feladattípusok (pl. szerepjáték) ismétlődnek a vizsgán. De ekkor a vizsgázók szereplését magnón rögzítik és a vizsgáztató a felvételt később értékeli. Vannak nyelvi laborban végzett feladatok is, a hallgató ebben az esetben is önállóan dolgozik és a rögzített hanganyagot a vizsgáztató utólag értékeli ki, anélkül, hogy a vizsgázó jelen lenne.

Még egy intézetről kell röviden említést tenni: Arnhem-ben működik a CITO Intézet, amelynek feladata tesztek kifejlesztése felsőoktatási szinten is. Ez egy országos tesztfelkészítő intézet, az egységesítési törekvések nyomán kerülnek megvalósításra.

IV. ANGLIA

Angliában, a nottinghami egyetemen belül a "School of Education"-ben, a Modern Nyelvek Intézetének módszertani központjában gyűjtöttünk tapasztalatokat a hallgatók módszertani képzéséről. Ez Angliában poszt graduális képzés, a hallgatók már rendelkeznek a választott nyelvből főiskolai végzettséggel, ill. ezt a módszertani képzéssel párhuzamosan szerzik meg, amennyiben tanári diplomát szeretnének. A képzés nappali hallgatóknak 3 trimeszterből, estiseknek 6 trimeszterből áll. Mivel a hallgatók az iskolákban a legkülönbözőbb modern nyelveket tanítják, a "tutor"-oknak nem elegendő egyetlen nyelv ismerete, hogy megfelelő útmutatásokkal segíteni tudják a hallgatókat.

Az oktatás két részből tevődik össze. Az első harmadban a hallgatók különböző típusú középiskolákban hospitálnak, melyet minden esetben megbeszélés követ, a tapasztalatokat közösen értékelik ki. Ezenkívül megbeszélésekre kerül sor az iskolák igazgatójával, pályakezdő és tapasztalt pedagógusokkal egyaránt. A tényleges iskolai gyakorlat januárban kezdődik és a tanév végéig tart.

Ezzel párhuzamosan folyik a szemináriumi munka. A szemináriumokra jellemző a "CO-teaching", legalábbis az óra egy részén alkalmazzák. Fontos szerepet játszik a micro-teaching, melyet videón rögzítenek, majd rögtön utána sor kerül a kiértékelésre. Az elméleti ismereteket a "tutor" közvetíti, azt rögtön átültetik a gyakorlatra.

A hallgatóknak négy szemináriumi feladatot kell elkészíteniük: írásbeli beszámolót a középiskolai hospitálásról, szóban kell számot adniuk plénium, vagy a szemináriumvezető előtt szakirodalmi ismereteikről - a Módszertani Központ irodalomjegyzéke alapján, tananyagot kell összeállítaniuk és egy projektet kell elkészíteniük megadott téma szerint.

Az összefoglaló a teljesség igénye nélkül készült, inkább gondolatébresztőnek szántuk. Európa különböző részein élünk ugyan, mégis hasonló nehézségek előtt állunk és azonosak a célkitűzéseink. Ha a másutt látottak nem is adaptálhatóak, közvetlenül a tapasztalatok egy részét mégis fel tudjuk használni saját gyakorlatunkban.

-

A DaF-TANÁRKÉPZÉS MODELLJEI NÉMETORSZÁGBAN
/Heidelberg, München, Hamburg/

Rajdu Erzsébet

Magyarországon 1990 szeptemberében indult el kísérleti jelleggel a németet idegen nyelvként (Deutsch als Fremdsprache = DaF) oktató tanárok speciális képzése az ELTE-n. Miután iskolarendszerünk teljes vertikumában az orosz megszűnt első idegennyelv lenni, hirtelen megnövekedett az igény a nyelvileg és módszertanilag alaposan felkészített, az oktatás minden szintjén idegen nyelvet hatékonyan tanítani tudó pedagógusok iránt.

A Dr. Tóth Pál vezetésével új curriculumot kidolgozó team bátran kérhetet útmutatást a német nyelvterületről, hisz ott a DaF- tanárképzésnek akkor már több mint egy évtizedre visszamenő hagyományai és tapasztalatai voltak, bár a fejlődés náluk sem volt vitáktól és ellentmondásoktól mentes.

A DaF-szak helyéről az egyetemi képzésben még ma is eltérőek a nézetek. Van olyan egyetem, ahol a germanisztika szerves része, van, ahol a nyelvoktatás kutatásának (Sprachlehrforschung) részterülete, van ahol önálló szak. Elnevezése is különböző értékrendet és hangsúlyt juttat kifejezésre:

DaF (= Deutsch als Fremdsprache) DaZ (= Deutsch als Zweitsprache, Ausländerpädagogik) (külföldiek nyelvoktatása). A két utóbbi változat a Németországban élő vendégmunkások és menekültek problematikáját helyezi előtérbe, akiknek anyanyelvük mellé feltétlenül meg kell tanulniuk a német nyelvet is.

Heidelberg, a legrégibb német egyetemi város mindig is vonzotta a külföldi diákokat, hiszen itt diplomát szerezni különös rangot jelentett. Ezért a II. világháború után ez az egyetem létesített először egy olyan szakot, amely túllépett az emelt szintű nyelvtanfolyamok nivóján, s a hazai germanisztikai képzéstől eltérő, a célszágok elvárásainak megfelelő, német nyelvtanári képzést nyújt. Az IDF - Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, nevével is hangsúlyozza, hogy filológiai (nyelvészeti és irodalmi) képzést ad, mert kezdetben sokan megkérdőjelezték egyetemi létjogosultságát.

A szak információs kiadványában (IDF-Wegweiser ill. Veranstaltungskommentar Wintersemester 1992-93) kimondja, hogy az IDF az Újfilológiai Fakultáshoz tartozik éppúgy, mint a Deutsches Seminar. Feladata a németet mint idegennyelvet magisterstudiumként oktatni és e területen kutatásokat folytatni. Kizárólag külföldi diákokat fogad, akik hazájukba visszatérve német tanárként, vagy ahhoz közel álló pályákon, pl. rádióban, sajtónál, kiadóknál tölthetnek be magiszteri vagy doktori fokozathoz kötött állásokat.

Az IDF tehát olyan germanisztikai studiumot kínál német nyelvterületen, mely a külföldi diákok képzettségi szintjéhez igazodva kíván eleget tenni különleges elvárásaiknak.

A tanulmányi idő 8 szemeszter, mely egy szigorlattal záródó 4 szemeszteres alapképzést és az erre épülő 4 szemeszteres szakképzést foglalja magába. A doktori fokozat megszerzésére is nyílik ezt követően lehetőség.

Az Újfilológiai Fakultás döntése értelmében a DaF-szak a következő szakpárosítási formákban vehető csak fel:

a) főszak: Nyelvészet

1. mellékszak: Irodalomtudomány

2. mellékszak: bármely egyéb szak az egyetem kínálatából

b) főszak: Irodalomtudomány

1. mellékszak: Nyelvészet

2. mellékszak: bármely egyéb szak az egyetem kínálatából

Minden hallgató köteles szakirányú tanulmányainak megkezdése előtt letenni a német nyelvvizsgát (PzNdS - Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse), mely írásbeli ill. szóbeli részből áll.

A stúdium 5 részterületet ölel fel:

1. *Nyelvgyakorlat* (beszélt és írott nyelvi tanegységekkel: kiejtési gyakorlatok, intonáció, szókincsfejlesztés, szövegfeldolgozás, konverzáció, értekezés, írás, stilisztika, fordítás, retorika) 9 tanegység 20 óra az első 6 szemeszterben mindenki számára egységesen.

2. *Nyelvészet* (a nyelvtudomány alapjai, a német nyelv leírása, az idegennyelv elsajátításának feltételei és struktúrái. Fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika, pszicholingvisztika, szociolingvisztika, nyelvfilozófia)

Főszakként: 7 tanegység 16 óra

Mellékszakként: 5 tanegység 12 óra

3. *Irodalom* (Az irodalomtudomány alapjai: a német nyelvű irodalom 1750-től: korszakok, műfajok, szerzők, irodalomelmélet, irodalomkritika, kulturális régiók)

Főszakként: 11 tanegység 24 óra

Mellékszakként: 6 tanegység 14 óra

4. *Didaktika* (Bevezetés a didaktikába, módszertan, tananyagelemzés, oktatási gyakorlat, oktatáskísérő szeminárium)

Főszakként: 4 tanegység 8 óra

Mellékszakként: 3 tanegység 6 óra

5. *Német kultúra - Országismeret* A német nyelvterület történelmének, társadalmi struktúrájának, oktatási rendszerének, művészet- ill. zenetörténetének, médiumainak tanulmányozása

Főszakként: 8 tanegység 16 óra

Mellékszakként: 6 tanegység 12 óra

Tehát a stúdium főszakként összesen 39 tanegységet és 84 órát

mellékszakként összesen 29 tanegységet és 62 órát

foglal magába a vizsgajellegű tanegységeken (szigorlat, magiszterdolgozat, magisztervizsga) kívül.

A 4.szemeszter befejezése után esedékes *szigorlat* három fő részből áll:

a) kb. 15 oldalas házi dolgozat a nyelvészeti vagy az irodalomtudományi alapstúdium tárgyköréből

b) írásbeli zárthelyi vizsga (4 órás)

Értekezés a kultúrtörténet-országismeret tárgyköréből a hallgató által választott a vizsgáztatóval egyeztetett témában.

c) Szóbeli vizsga (20 perc) az irodalomtudomány és a nyelvészet tárgyköréből (2 nagyobb vagy 3 kisebb téma kifejtése) kétfágú bizottság előtt.

Minden részjegynek legalább "elégségesnek" kell lennie. A házi dolgozat jegye duplán számít bele a szigorlati összesített jegybe.

A 8.szemeszter végén tehető le a magisztervizsga, amelyhez a felsorolt tanegységeken kívül még kiegészítő nyelvi ismeretek igazolása is szükséges:

- a) vagy az ún. kis latinum
- b) vagy a hallgató országában a kis latinumnak megfelelő másik klasszikus nyelv
- c) vagy a németen és az anyanyelven kívüli modern nyelv beható ismerete

A magisztervizsga részét képezi

- 1. a főszakból írt magiszterdolgozat
- 2. 4 órás írásbeli zárthelyi vizsga a főszakok és a mellékszakok tárgyköréből. A dolgozat témáját a 3 megadott témakörből a vizsgázó a vizsgáztatóval egyeztetve maga választja meg.
- 3. szóbeli vizsga - 1 órás a főszakokban,
30 perces a mellékszakokban
- 2 tagú bizottság előtt fejt ki két témát a vizsgázó az irodalom ill. a nyelvészet tárgyköréből, melyeket a vizsgáztatóval egyeztetve maga választott meg. A mellékszakokban nem várnak el a vizsgázótól olyan mélyreható elemzéseket, mint a főszakoknál.

A tanítási gyakorlat az egyetem nyelvkurzusain folyik (Anfängerkurse des Internationalen Studienzentrums) és mindössze 2 "próbaórát" készít elő a jelölt, amit aztán a szemináriumvezető a szemináriumi csoporttal együtt kiértékel. 1975-től folyamatosan 450-500 hallgató folytat tanulmányokat a Heidelberg-i Egyetem IDF-szakán. Heidelbergben kívül csupán Würzburg indított szakot kizárólag külföldieknek, de Würzburgban csak a külföldön már befejezett germanisztikai stúdiumot végzett hallgatók nyelvvországbeli továbbtanulására specializálódtak.

A másik fő DaF-képzési modell, ahol a német anyanyelvűek együtt tanulnak a külföldiekkel, sokkal elterjedtebb. Ide sorolhatjuk Münchenen kívül a német egyetemek nagy részét (Bayreuth, Augsburg, Bamberg, Bielefeld, Bochum, Bonn, Bremen, Essen, Gießen, Hamburg, Kassel, Oldenburg, Saarbrücken, Mainz, Freiburg, Düsseldorf).

Van olyan egyetem is néhány (Essen, Flensburg, Paderborn) ahol külföldieket nem is fogadnak DaF képzésre.

A müncheni modell középutat képvisel a hangsúlyosan filológiai alapokon nyugvó heidelbergi és a nyelvi-módszertani-országismereti képzést előtérbe helyező, Krumm professzor nevével fémjelzett hamburgi iskola között.

Münchenben a 8 szemeszteres magiszterstudium 7 részterületet ölel fel, ezek megoszlása heti óraszámban főszakon illetve mellékszakon:

1. A mai német nyelv lingvisztikája	8	6
2. A nyelvi norma kutatása	4	2
3. Szaknyelvi kutatás	4	2
4. Az idegennyelv oktatásának módszertana	8	6
5. Vendégmunkás-lingvisztika (ez külföldiek számára fakultatív)	4	2
6. Irodalom	8	6
7. Országismeret		
külföldieknek	6	4
németeknek	4	2

A kurzuskínálatból kiderül, hogy az országismeret tanegységekhez más intézetek szakoráit (történelem, politológia, földrajz, gazdaságtan, művészet- ill. zenetörténet) vehetik fel a hallgatók.

A müncheniek minden területen megpróbálnak felülemelkedni a "belnémet germanisztika" egyoldalú szemléletén, s igyekeznek megteremteni az ún. "interkulturális" germanisztikát, mely egyre tágabb teret enged a komparatív kutatásoknak.

A Krumm professzor által kialakított hamburgi modell szintén 8 szemeszterre tervezett magiszter-studium.

I. Alapozó szakasz

főszak

a) Nyelvoktatás/Nyelvtanulás

Bevezetés a nyelvoktatásba	4 ó
DaF módszertan	
Tananyaganalízis/Didaktizált DaF Grammatika	6 ó
ajánlott még 1-2 országismeret, ill. a médiumokkal foglalkozó szeminárium	(6 ó)

b) Nyelvoktatási gyakorlat

Tanítás megfigyelés	
Tanári magatartásformák	3 ó
Hospitálás	+3 ó

c) Nyelvgyakorlat

Külföldiek számára legalább heti	<u>12 ó</u>
Németek számára idegennyelv tanulása	

II. Fő képzési szakasz

a) Nyelvoktatás/Nyelvtanulás

Nyelvelsajátítási teóriák	4 ó
Kutatási módszerek	2 ó
Javasolt még kollokvium/konzultációs óra	

b) Nyelvoktatási gyakorlat

A tanulói nyelv vizsgálata	2 ó
javasolt 3 bónap külföldi tanítási gyakorlat	

c) Nyelvgyakorlat

Külföldieknek tanulmányaikat kiegészítő nyelvórák	
Németeknek legalább heti 4 óra idegennyelv tanulás.	

A DaF szakos hallgatóknak házi dolgozatukat, vizsga-zárthelyijüket DaF témából kell írniuk. A magiszter-vizsga szóbeli részében is a 3 téma közül 2-ben DaF témát fejtenek ki.

A három eltérő modellt egymás mellé állítva világossá válik, hogy a magyarországi viszonyokra egyik sem adaptálható módosítások nélkül. Az ELTE-n dolgozó team arra törekszik, hogy megtalálja az optimális megoldást, mely az összes érintett fél (iskolák, egyetem, hallgatók) szemszögéből vizsgálva helyes arányokat alakít ki a filológiai, módszertani, nyelvi, országismereti képzés illetve a tanítási gyakorlat között.

Ez utóbbi tekintetében az egy éves iskolai gyakorlat bevezetésével pozitív eredményt könyvelhetünk el, mind az iskolák, mind a tanárjelöltek részéről, erről részletesebben Morvai Edit kolléganőm számol be.

Literatur

- 1) Dokumentation Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West)
zusammengestellt von Dietrich EGGERS, Rolf EHNERT, Gabriele NEUF-MÜNKEL, Armin WOLFF
DAAD 1982
- 2) DIETRICH, Rainer u Heuer, Fritz: Deutsch als Fremdsprachenphilologie. Das Heidelberger Modell, in: Die Unterrichtspraxis, 2/1975, S. 54-62.
- 3) EGGERS, Dietrich und Palzer, A: Von "Deutsch für Ausländer" zu "Deutsch als Fremdsprache ". Daten zur Geschichte eines Faches, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 1/1975, Gross, Heidelberg 1975, S. 103-118.
- 4) EGGERS, Dietrich: Konzepte der Lehrerbildung für das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. Statements und Zusammenfassung eines Diskussionsforums, in: Die Aus - und Weiterbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache, in: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 9, Regensburg 1982, S. 47-48 und 60-64.
- 5) KRUMM, Hans-Jürgen: Konzepte der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrerbildung in der Bundesrepublik, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache, Nr. 4/1981, S. 29-32. Ebenfalls abgedruckt in: Materialien Deutsch als Fremdsprache 19, Regensburg 1982, S. 54-59.
- 6) Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland.
DAAD Bonn 1991
- 7) WEINRICH, Harald: Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache, Deutsch I, Herausgeber Alois Wierlacher, 1980, S. 28-45.
- 8) KRUMM, Hans-Jürgen (Hg), ABEL, Brigitte: Lehrerbildung, Deutsch als Zweitsprache, Ausländerpädagogik, Deutsch als Fremdsprache (Protokoll eines Seminars der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache Hamburg, 5.-6. 12. 1986)
ZFI Arbeitsberichte, Hamburg 1987

DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Steinerné Molnár Judit

Baden-Württemberg hat das dreigliedrige Schulsystem.

Nach 4 Grundschuljahren kommen die Kinder entweder in die Hauptschule (unterste Schulart), in die Realschule (mittlerer Bildungsweg) oder ins Gymnasium.

In der Haupt- und in der Realschule müssen alle Schüler ab Klasse 5 Englisch lernen. In der Hauptschulabschlußprüfung (am Ende der 9. Klasse) können die Schüler, die bis zum Schluß am Englischunterricht teilgenommen haben, nach eigener Wahl eine schriftliche oder mündliche Prüfung in dieser Fremdsprache ablegen. Die schriftliche Prüfung dauert 120 Min. und umfaßt die Bearbeitung eines fremdsprachlichen Textes.

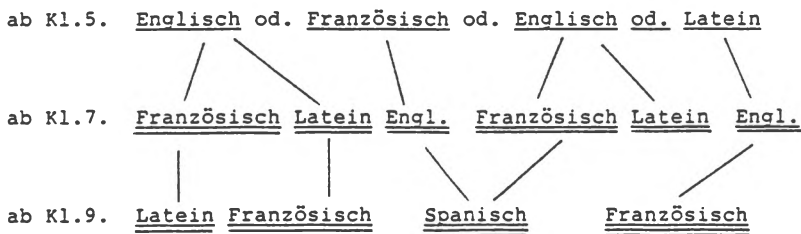
In der Realschule können die Schüler/innen ab Klasse 7 Französisch als Wahlpflicht statt Natur und Technik oder Hauswirtschaft nehmen.

Die schriftliche Realschulabschlußprüfung nach Klasse 10 (die "Mittlere Reife") umfaßt jedoch nur Mathematik, Deutsch und Englisch, nicht die 2. Fremdsprache, in der jedoch freiwillig eine mündliche Prüfung abgelegt werden kann.

Die Prüfung in Englisch umfaßt ein Diktat, eine erweiterte Textaufgabe und eine Übersetzung (aus der Fremdsprache ins Deutsche).

Im Gymnasium lernen die Schüler/innen in der Regel auch Englisch als 1. Fremdsprache. In einigen Gymnasien gibt es aber auch die Möglichkeit, Französisch oder Latein als 1. Fremdsprache (ab Klasse 5.) zu wählen.

Mögliche Sprachkombinationen



Ab Kl. 7 muß jeder eine 2 Pflichtfremdsprache (Französisch/ Englisch/Latein) dazunehmen. Manche Gymnasien bieten ab Kl.9 eine 3. Fremdsprache an (Russisch/Spanisch/Italienisch).

Die 1.+2. Fremdsprache müssen die Schüler bis einschließlich Kl. 11 beibehalten.

Nach Kl. 10 muß in der der 1 Fremdsprache eine schriftliche Prüfung abgelegt werden ("Zentrale Klassenarbeit" - für alle Schüler in Baden-Württemberg gleich!).

Nach Kl.11 kann eine Fremdsprache abgewählt werden. In den letzten beiden Schuljahren (Kl.12+13. bzw. reformierte Oberstufe) muß also eine Fremdsprache mindestens als Grundkurs bis zum Abitur beibehalten werden.

(Grundkurs/GK - wie ein Nebenfach)

(Leistungskurs/LK - wie ein Hauptfach)

Hat der Schüler die Fremdsprache als LK gewählt, dann muß er für das Abitur eine schriftliche Prüfung machen, hat er sie nur also GK, dann kann er die Fremdsprache als 3. schriftliche Prüfungsfach wählen.

Das Kultusministerium entscheidet, welche Fremdsprachen und wieviele (2 oder 3) an einem Gymnasium unterrichtet werden können.

Im Vergleich zu Ungarn haben in Baden-Württemberg die einzelnen Gymnasien also weniger Selbstbestimmungsrechte.

Der Fremdsprachenunterricht spielt in den deutschen Schulen eine wichtige Rolle und wird durch Schüleraustauschprogramme gefördert, wobei es vier verschiedene Möglichkeiten gibt:

1. Eine ganze Klasse fährt ein Mal während ihrer Schulzeit nach Frankreich, bleibt dort 10-14 Tage und besucht den Unterricht. Die Schüler/innen wohnen während dieser Zeit bei den Familien der Kinder, die nacher nach Deutschland kommen.
2. Der Austausch mit England oder mit Amerika erfolgt meist klassenübergreifend, d.h. Schüler/innen aus verschiedenen Klassen, die Interesse an einem solchen Austausch haben, können sich um die Teilnahme bewerben. Der Verlauf entspricht dem unter 1. geschilderten.

Wegen der hohen Reisekosten erfolgt jedoch oft kein Gegenbesuch aus England oder Amerika. In beiden Fällen wird der Austausch von den Schulen selbst organisiert. Jede Fahrt wird von dem Lehrer organisiert, der mit der Klasse bzw. Gruppe ins Ausland fährt.

3. Viele Städte haben Partnerstädte im Ausland und organisieren Schülerustausch, z.B. Waiblingen mit Mayenne (in Frankreich), Devizes (in England) und neuerdings mit Baja.
4. Einzelne Schüler können sich für einen Austausch auf Landesebene melden, der 8 Wochen, 3 oder 12 Monate dauern und bis nach Australien führen kann.

In allen Fällen müssen die Eltern für alle Reisekosten und die Ausflüge am Ort selbst aufkommen.

Allerdings haben es die Eltern sehr einfach, was den Kauf der Schülerbücher betrifft: sie werden alle von der Schule gestellt und von der Stadt bezahlt. Selbstverständlich können die Eltern die Bücher auch selbst kaufen. Bücher zu bekommen, auch fremdsprachliche, ist kein Problem.

Die Bücher sind nach den neuesten methodisch-didaktischen Erkenntnissen aufgebaut: die Kommunikationsfähigkeit in den verschiedenen Alltagssituationen steht dabei in den ersten Jahren im Vordergrund, später folgen überwiegend historische und landeskundliche Texte.

Die Bedeutung der Fremdsprachen ist auch daran zu erkennen, daß sie Hauptfächer sind und mindestens 3 (bis zu 6) Wochenstunden umfassen.

Den meisten Schüler macht das Erlernen der Fremdsprache - mindestens in den ersten Jahren - großen Spaß. In den späteren Jahren lernen sie häufig nur noch der Noten wegen, einige allerdings auch, weil sie erkannt haben, wie wichtig Fremdsprachen sind in einer Welt, die immer näher zusammenrückt.

DER PRÉCIS - EIN KONDITIONSTRaining IN DER FREMDSPRACHENAUSBILDUNG

Loós Tiborné

Im Rahmen der Russischlehrerumschulung erscheint im 2. Semester des II. Studienjahres das Fach "Textproduktion" in einer Wochenstunde, das im 1. Semester des III. Studienjahres in zwei Wochenstunden fortgesetzt wird.

Nach der Abhandlung und Übung der wichtigsten Parameter für den persönlichen und offiziellen Brief, den Lebenslauf, die Bewerbung, für eine Eingabe, das Ausarbeiten eines Referates, einer Inhaltsangabe usw. stellte sich mir die Frage der Annäherung an die freie Textproduktion.

Im Unterricht der Muttersprache läßt der Lehrer Aufsätze schreiben. (Er läßt ein Bild beschreiben, von einem Erlebnis berichten, gibt eine Problemstellung, worüber die Schüler ihre Gedanken, Gefühle, Meinungen ausdrücken.)

In einer Seminargruppe mit Fremdsprachstudenten hat eine solche Aufgabenstellung meistens zur Folge, daß jeder - je nach Temperament und Sprachkenntnissen - Produktionen von sich gibt, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht dazu geeignet sind, etwas global für alle zu veranschaulichen. Es bleibt bei einer Verbesserung und Beurteilung durch den Lehrer, von der höchstens der Aufsatzschreiber etwas registriert. Die übrigen Mitglieder der Gruppe fühlen sich kaum angesprochen. Die Lerneffektivität solcher Aufgaben ist gleich Null, zumindestens fraglich.

Auf der Suche nach einer einheitlichen Übungsmethode, die dennoch jedem einzelnen unzählige individuelle Lösungsmöglichkeiten offen läßt, bin ich auf den Précis gestoßen. Das Wesen der Anfertigung eines Précises besteht darin, daß ein vorgegebener Text streng auf ein Drittel seiner Länge (plus/minus 15 Worte) so gekürzt werden muß, daß keine wichtige Information ausgelassen oder im Text verrückt werden darf, daß die Stilebene des Ausgangstextes beibehalten werden muß, wobei die darin vorkommenden Ausdrücke nicht benutzt werden dürfen, sondern durch Synonyme und Umschreibungen ersetzt werden müssen.

Die Anfertigung eines Précises erfordert also ein gutes Selektionsvermögen im Hinblick auf das Wesentliche und Unwesentliche der Textvorlage, die Fähigkeit, Satzteil- und ganze Satzkonstruktionen zu kürzen, das Suchen nach den besten Synonymlösungen. Im Hinblick auf den neuen Text muß beurteilt werden können, daß er keine Gedankensprünge, keine Ungereimtheiten enthält, auch einem Leser, der den Text der Vorlage nicht kennt, voll verständlich ist.

Ein jeder Verstoß gegen den Précis macht erneute Versuche notwendig, etwas anders, besser lösen zu müssen. Da ein neuer Text entstanden ist, muß er auch eine eigene Überschrift erhalten, die der neuen Textakzentuierung entspricht.

Bei der Einführung dieses Aufgabentyps empfiehlt es sich, viele Hinweise im Hinblick auf die Lexik, auf Satzstrukturmöglichkeiten, auf die Umwandlung der direkten in die indirekte Rede usw. zu geben. Der erste Précis sollte frontal, in Gemeinschaftsarbeit der ganzen Gruppe angefertigt werden.

Strukturelle Kürzungsmöglichkeiten werden von den Studenten bald erkannt und relativ problemlos angewendet. Ähnliche Aufgaben wurden früher schon im Rahmen der Stilübungen gemacht.

Sehen wir uns das an einem Beispielssatz an:

Sie war immer und immer wieder bemüht,

sich in den Vordergrund zu drängen. (13 Worte)

Sie wollte wiederholt/ständig/dauernd/unablässig/pausenlos/unbeirrt/ usw.

beachtet werden/auffallen/den Ton angeben/dirigieren/bestimmen/das Sagen haben/ usw.

(5-6 Worte in vielen lexikalischen Variationen)

Schon schwieriger wird es bei der Auswahl der Ersatzwendungen (Synonyme) im Hinblick auf die gleiche Stilebene. Hier müssen manchmal ganze Wortfelder aufgelistet werden.

Beispiel:

Er hat die Augen für immer geschlossen.

Angemessen:

Er ist gestorben/verstorben/sanft entschlummert/hat das Zeitliche gesegnet usw.

Unangemessen:

Er ist abgekratzt/verrecks/verendet/krepiert/in die Grube gefahren/ hat ins Gras gebissen/den Löffel geworfen u.v.m.

Für Nomen müssen oft Überbegriffe, Unterbegriffe, Bezugsbegriffe herhalten, bei denen es nicht egal ist, in welchem Textzusammenhang der eine oder andere Ersatzausdruck erscheinen kann.

Beispiel:

Psychiater/Seelenarzt/Mediziner/Doktor/Fachmann

Ein Ehepaar suchte mit seinem fünfjährigen Sohn einen Psychiater auf.

Eltern brachten ihren Vorschulbuben zu einem Seelenarzt.

Nicht möglich:

Eltern brachten ihren Vorschulbuben zu einem Fachmann.

Ein Wörterbuch präsentiert Sprache mit vielen Ausdrucksmöglichkeiten, bleibt aber immer noch ein Buch mit sieben Siegeln für den, der über die Kompetenz der Auswahl nicht verfügt. Hinweise wie gehoben, normal- oder umgangssprachlich, regional, derb, obszön sind nur globale Richtungsweiser für jemanden, der die Fremdsprache nur aus Büchern, in der Schule gelernt hat.

Die Anfertigung eines Précises stellt auch an einen Muttersprachler Anforderungen, die dieser nicht immer auf den ersten Schlag bewältigen kann. An einem Précis muß geknobbelt, gefeilt werden. Sei es, was weitere Kürzungen betrifft, sei es im Hinblick auf eine noch bessere Wortwahl und Formulierung.

Im Seminar habe ich Gruppenarbeit angestrebt. Es waren meistens Dreiergruppen, die an einer gemeinsamen Lösung gearbeitet haben. Zu Hause hatte jeder das Ergebnis individuell zu überarbeiten. Je mehr solcher Aufgaben trainiert wurden, desto bessere Einzellösungen sind entstanden.

Die Ergebnisse waren überschaubar und konnten so einem lehrreichen Vergleich dienen. Nach einer gewissen Zeit entwickeln die Studenten auch erfreuliche Aktivitäten, die Précislösungen anderer als gut oder weniger gut beurteilen zu können.

Die Auswahl der Textvorlage muß sehr sorgfältig durch den Lehrer erfolgen. Am besten ist es, wenn er die Umformungsmöglichkeiten in mehreren Phasen ausprobiert, um sich zu vergewissern, daß der Text in jeder Hinsicht den Anforderungen an den Précis entsprechend von seiner jeweiligen Lernergruppe bewältigt werden kann.

Zu jeder Aufgabe und nach den individuellen Lösungen gebe ich den Studenten dann

eine eigene Précislösung. Nicht mit dem Anspruch, daß dies die beste Lösung sei, sondern zur Anschauung und Überprüfung, was ähnlich oder anders machbar ist.

Der Précis wird nach folgenden Gesichtspunkten beurteilt:

1. Sind alle wesentlichen Gedanken bzw. stofflichen Einzelheiten der Vorlage referiert, ohne deren Bedeutung zu verändern oder sie zu interpretieren?
2. Ergibt die Raffung einen zusammenhängenden Text?
3. Ist das Original mit eigenen Worten wiedergegeben?
(Sind z.B. Bilder sprachlich umgeformt? Sind Vergleiche, die zum Verständnis des Textes nicht beitragen, weggelassen? Ist die direkte in die indirekte Rede umgeformt worden?)
4. Ist das Original auf ein Drittel (plus/minus 15) gekürzt?
5. Ist die Stilebene der Vorlage auch im Précis eingehalten?
6. Ist die Überschrift so gewählt, daß sie das Wesentliche der Vorlage treffend benennt?

Zur Korrektur:

- ? = steht nicht im Text (schwerwiegender Fehler)
- 1 = dasselbe Wort wie im Text; ein Ersatzwort (Synonym) wäre zu suchen gewesen!
- 2 = unzutreffendes Ersatzwort
- * = gutes Ersatzwort
- V1 = ein wichtiger Gedanke ist ausgelassen worden
- V2 = ein wichtiger Gedanke ist nicht klar zum Ausdruck gebracht worden
- // = Gedankensprung; Vorstellungen, die nicht zusammenpassen; kein zusammenhängender Text

Da dieser Aufgabentyp alle Kenntnisse des einzelnen in der Fremdsprache mobilisiert, viel autonomes Arbeiten erfordert, halte ich ihn für ein ausgezeichnetes Mittel, Fertigkeiten im Ausdruck fit zu halten, zu erweitern und zu vervollkommen. Deshalb hat er sich die Bezeichnung Konditionstraining in jeder Hinsicht verdient.

Beispiel:

Die Wachtel
von Marie Luise Kaschnitz

Constanza fragte mich heute gegen Abend, ob ich einen Vogel zu rupfen verstünde. Was für einen Vogel? fragte ich. Sie legte etwas auf den Küchentisch, was aussah wie ein Klümpchen feuchten Papiers. Als ich es in die Hand nahm, fiel der Vogel heraus. Er war schlank und graubraun, mit einem spitzen Schnabel und ein wenig lichtblauem Federflaum am Köpfchen, das ihm schlaff herunterhing. Massimo hat ihn für mich geschossen, sagte Constanza.

71

Massimo ist ein junger Student und ein Freund von Constanza, und sie hat ihn gern. Es fiel ihr nicht ein, zu sagen, ach das arme Vögelchen, oder zu behaupten, sie würde keinen Bissen davon über die Lippen bekommen. Sie betrachtete den Vogel, der auf meiner flachen Hand lag, und zeigte mir die Schußwunde, an der ein wenig Blut klebte, schwarzes, geronnenes Blut. Mach schnell, bitte, sagte sie, ich muß fort.

70

Ich setzte mich an den Tisch und fing an, dem Vogel die Federchen aus dem kleinen Körper zu ziehen. Dabei fiel mir etwas ein, der Strand an der Bucht von Palermo, an einem stürmischen Herbsttag. Scharen von Zugvögeln, die über das Meer herkamen, helle, scharfe Schüsse und Hunderte von kleinen Vogelleibern, die auf den grünen Brandungswellen trieben und von einem kleinen Hund herausgeholt wurden. Fremdes Land, dachte ich, fremd, fremd. Ich zupfte und zupfte, es ging ganz leicht, aber es waren eine Menge Federn, und als ich fertig war, bedeckten sie wie eine helle, leichte Wolke den ganzen Tisch. Ich holte die Schere und schnitt dem Vogel die Flügelknorpel durch, ich hatte ein unangenehmes Gefühl dabei, weil es fast gar keinen Widerstand gab. Dann schnitt ich auch den Kopf ab, diesen winzigen Kopf mit den offenen Augen, die ganz hell waren und kalt und starr.

144

Was für ein Unsinn, dachte ich, ein Huhn verliert nicht weniger am Leben als ein Singvogel, auch ein Kalb lebt vermutlich nicht weniger gern. Constanza hatte die Pfanne schon aufgestellt, und ich wusch den Vogel und zog ihm die Gedärme aus dem Leib. Constanza warf die Flügel und den Kopf in den Mülleimer; sie versuchte, auch die Federn wegzuräumen, aber es war ziemlich zugig, und ein großer Teil wehte ihr unter den Fingern weg und zum offenen Fenster hinaus.

Der Vogel brutzelte schon in der Pfanne, in Speck gewickelt und mit Salbeiblättern be-
steckt. Vielleicht ist es eine Wachtel, sagte Constanza und sah mich mit einem merkwür-
digen Ausdruck an. Ja, wahrscheinlich ist es eine Wachtel, sagte ich. Und dann verzehrte
Constanza den Vogel unmittelbar aus der Pfanne und gab mir ein Stück zu versuchen, und
es schmeckte sehr gut.

59

424

Fremde Sitten

Constanza bat mich, einen Vogel für sie zu rupfen. Es war
ein erdfarbenes Vögelchen mit zarten hellblauen Federn am
Kopf. Ein Jagdgeschenk sei es, von Massimo, sagte sie.

28

Constanza ist mit Massimo befreundet. Sie dachte nicht da-
ran, den Vogel zu bedauern. Aufmerksam schaute sie auf die
Einschußstelle.

19

Während ich den Vogel rupfte, kam mir in den Sinn, wie ich
bei Palermo den Tod von vielen, vielen Singvögeln mit ange-
sehen hatte. Unbegreiflich diese Menschen hier. Unbegreiflich.
Er hatte erstaunlich viele Federn. Ohne Anstrengung konnte
ich Flügel und Kopf entfernen, es war fast zu einfach.

47

Doch dann überlegte ich, daß Singvögeln und Schlachtvieh das
Leben vermutlich gleich lieb sei. Ich reinigte den Vogel, und
Constanza räumte die Abfälle weg.

24

Sie schien zu wissen, daß es eine Wachtel war. Als sie den
Vogel aß - gleich aus der Pfanne - ließ sie mich kosten. Es
schmeckte vortrefflich.

25

143

Singvogelschicksal

Constanza bat mich, einen Vogel für sie zu säubern,
ein kleines Ding, erdfarben, mit blaßblauen Daunen
am Kopf. Massimo hätte es für sie erlegt. 24

Massimo und Constanza sind befreundet. Sie bedauerte
das leblose Federbündel nicht, betrachtete interessiert
die Einschußstelle, drängte, sie habe es eilig. 20

Den kleinen Vogel rupfend sah ich in Gedanken die Schwaden
ziehender Vögel über dem Meer bei Palermo, die vielen ab-
geschossenen Vögelchen, die ein Jagdhund ans Ufer
brachte. Unbegreiflich. Mit der Schere trennte ich Kopf und
Flügel ab und fühlte Unbehagen, da es so leicht ging. 45

Ich schalt mich, daß auch Geflügel und Kälber geschlachtet
werden, nahm den Vogel aus.
Constanza beseitigte die Abfälle. 18

Dann briet sie das Tierchen mit Speck und Salbei, wollte
mich glauben machen, es sei eine Wachtel. Aus dem Brat-
tiegel essend gab sie mir eine Kostprobe. Es schmeckte
köstlich. 29
136

ANWENDUNG DER TEXTLINGUISTIK IM AUFSATZUNTERRICHT.

Vargné Drewnowska Ewa

Nach den Erfahrungen, die ich während meiner siebenjährigen Unterrichtspraxis gesammelt habe und vielen Erwägungen über das Thema: "Der Aufsatz im Deutschunterricht" bin ich zu dem Entschluß gekommen, daß der gelenkte Aufsatz die empfehlenswerte Form auf fast allen Unterrichtsstufen ist.

Lenken bedeutet: dem Lernenden Anhaltspunkte, Arbeitsaufträge, Ratschläge und bestimmte sprachliche Muster zu geben. Diese Auffassung wird auch von B.Sowinski vertreten: "Die Anfertigung von schriftlichen Texten ist (...) weniger an die eigenen Worte des Schülers als vielmehr an vorgegebene sprachliche Muster gebunden, wie sie ihm durch die Lektüre sowie durch Mustertexte zur Nachahmung nahegebracht werden.(...)"

Die Abfassung schriftlicher Texte ist immer mit der mehr oder weniger bewußten Berücksichtigung von Regeln der Textkonstitution verbunden, deren Verletzung zu fehlerhaften Ausdrucksweisen führt." (Textlinguistik, S.146)

Ich hoffe, einen entsprechenden Weg für die Formulierung der Anhaltspunkte und Arbeitsaufträge gefunden zu haben: sie werden nämlich aufgrund der linguistischen Textanalyse von Musterbriefen und literarischen Texten bearbeitet.

Die Analyse wird anhand der in der "Linguistischen Textanalyse" von K.Brinker dargestellten Schritte durchgeführt. Nach jedem Schritt folgen die Informationen für die Lernenden: Wortlisten, Ausdrücke, Arbeitsaufträge, und Ratschläge.

Die Zielgruppen, in denen ich meine Methode anwende, sind in verschiedenen Lernstufen. Es sind die zukünftigen Englischlehrer, die Deutsch als zweite Fremdsprache 4 Stunden wöchentlich lernen, im zweiten Jahrgang, außerdem: die Germanistikstudenten im Direktstudium: der erste Jahrgang sowie der erste und der zweite Jahrgang im Fernstudium - die Umschulungsgruppen von Russischlehrern.

Auf den niedrigeren Lernstufen teilt der Lehrer den Studenten nur die aus der Textanalyse folgenden Informationen mit. Mit der Textanalyse selbst beschäftigt sich die Gruppe nicht. In den Gruppen der Germanistikstudenten dagegen wird die Analyse im Unterricht durchgeführt und die Anhaltspunkte für den Aufsatz werden gemeinsam mit den Studenten formuliert.

Wichtig ist, daß der Lernende seine Aufsätze von Anfang an zielbewußt verfaßt. Deswegen sollte er zuerst von der zu schreibenden Textsorte, der Textfunktion und der Form der Themenentfaltung genau informiert werden.

Als erste Textsorte habe ich den Privatbrief gewählt. Dank seiner Makrostruktur eignet sich der Brief eigentlich für alle Unterrichtsstufen, denn er besteht aus kurzen Eröffnungs- und Schlußteilen, die schon den Anfängern leicht beizubringen sind und einem sehr variablen Hauptteil, dessen Thema jeder Lernstufe entsprechend von einem niedrigeren oder höheren Schwierigkeitsgrad sein kann.

Der Musterbrief : " Absage auf eine Einladung zur Verlobung" stammt aus dem Handbuch : "Gutes Deutsch schreiben und sprechen" von G.Reinert-Schneider und W.Manekeller.

Die Studenten bekommen eine ähnliche Aufgabe: Formulieren Sie eine schriftliche Absage zu einer Einladung!

Laut der Textsortensystematik in der "Deutschen Grammatik" von U.Engel gehört dieser Text in Bezug auf das Hauptziel, die Gesprächstaktik und den Öffentlichkeitsgrad dem Typ Kontaktpflege mit dem Subtyp Brief. Außer dem Globalziel gibt es hier auch ein Nebenziel: Überzeugen

1.Beschreibung der Textfunktion.

Es ist ein Kontakttext: "Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, daß es ihm um die personale Beziehung geht (insbesondere um die Herstellung und Erhaltung des persönlichen Kontakts)." (K.Brinker:Linguistische...S.111)

Die Funktion wird durch explizit - performative Formen mit Verben signalisiert:"Könnt Ihr uns verstehen?", "Dürfen wir Euch besuchen?"

Der Text ist "an feste gesellschaftliche Anlässe geknüpft, die den Ausdruck der psychischen Einstellung des Emittenten verlangen."(K.Brinker: Linguistische...S.111) Im Brief wird sie bereits im ersten Satz geäußert:

" Liebe Gerti, Lieber Franz, wie gern wir zu Eurer Verlobungsfeier gekommen wären...Ihr wißt es."

Für die Kontakttexte ist die Erfüllung einer sozialen Erwartung durch den Emittenten charakteristisch. Hier beruht sie darauf, daß das Ehepaar Wamke als Ersatz für die Abwesenheit bei der Verlobungsfeier den Verlobten eine kleine Überraschung verspricht.

Zu 1. Die Lernenden bekommen eine Liste mit Wendungen und Sätzen, die Absage und / oder Entschuldigung für die Absage zum Ausdruck bringen. In fortgeschrittenen Gruppen kann der Lehrer die Liste zusammen mit den Studenten anfertigen, z.B:

-Könnt Ihr uns verzeihen?

-Bitte, habt Verständnis für uns.

-Wir bitten Euch um Entschuldigung für unsere Abwesenheit...

-Wir bedauern sehr, nicht kommen zu können.

-Es ist uns furchtbar peinlich, Euch enttäuschen zu müssen.

-Es tut uns sehr leid, daß wir diesen Tag nicht mit Euch feiern können.

-Wir bedauern sehr, auf Euere Einladung verzichten zu müssen.

2. Beschreibung der Kommunikationsform und des Handlungsbereichs.

Der Emittent kommuniziert in einer privaten Rolle.

Auf eine engere Bekanntschaft deuten hier die Anrede mit: "Liebe Gerti, lieber Franz" "Ihr", "Euch" und die Unterschrift: "Eure Gisela und Karl Warnke".

Zu2. Der Lehrer erarbeitet mit den Studenten eine Liste mit Anreden und Grußformeln, die für den privaten Bereich in der Korrespondenz typisch sind, z.B:

- Liebes Brautpaar,
- Liebes Silberhochzeitspaar,
- Liebe Braut, lieber Bräutigam,
- Es grüßt Euch Eure...
- Wir wünschen Euch alles erdenklich Gute Eure...
- Mit den herzlichsten Grüßen Dein...

3. Beschreibung von thematischen Restriktionen (vor allem in Hinblick auf die temporale und die lokale Orientierung).

Lokal: Das Thema ist fixiert -"Absage" und liegt innerhalb der Kommunikationspartner.

Temporal: Als "gleichzeitig" kann die Absage gekennzeichnet werden, als "vorzeitig" - die Buchung der Reise, als "nachzeitig" die Acht-Wochen Fernost -Reise und die Verlobungsfeier.

Zu3. Der Lehrer macht mit den Studenten eine Liste mit Sätzen, Adverbien, Adjektiven, und Partizipien, die die Vor- bzw. Nachzeitigkeit ausdrücken, z.B:

Vorzeitigkeit: ausgebucht, geplant, entschieden, unlängst, fest, gebucht.

Nachzeitigkeit: Aussagesätze im Präsens mit Temporalbestimmungen, z.B:Heute in zwei Wochen fahren wir ab.

4. Beschreibung der Grundform der thematischen Entfaltung.

In diesem Text haben wir mit der argumentativen Themenentfaltung zu tun. Dem Emittenten geht es darum, durch Angabe von Gründen den Rezipienten dazu zu bringen, daß er ihm seine Abwesenheit bei der Feier verzeiht.

Der Emittent will den Rezipienten von seiner Sichtweise überzeugen: "Ihr könnt Euch denken, daß man eine solche Reise , noch dazu in unserem Alter, lange im voraus plant."

Die Ausdrücke der Vorzeitigkeit dienen hier zugleich als Argumente z.B:" fest gebucht".

Zu 4. Es soll dem Lernenden erklärt werden, daß eine überzeugende Argumentation mit der konkreten Situation zusammenhängt, in welcher die Korrespondenz geführt wird.

Entscheidend ist also, wer mit wem korrespondiert, um welche familiäre Feier es sich handelt, in welchem Land und in welcher Region sie stattfindet.

Bei der Argumentation sollen also auch kulturelle, und gesellschaftliche Unterschiede zwischen beiden Ländern berücksichtigt werden.

5. Beschreibung textsortenspezifischer und syntaktischer Mittel.

Es gibt hier vollständige Sätze. Grammatisch wird die Textkohärenz explizit folgend realisiert:

-durch Wiederaufnahme des Substantivs: "Aber zu dieser Zeit machen wir unsere große Auslandsreise. Ihr könnt Euch denken, daß man eine solche Reise (...) lange im voraus plant."

-durch Wiederaufnahme durch eine Pro-Form: "Aber vielleicht haben wir als Trost(...) eine kleine Überraschung. Freut Euch darauf."

-durch Wiederaufnahme des Pronomens: "...wie gern wir zu Eurer Verlobungsfeier gekommen wären. Ihr wißt es."

-durch anaphorische Verknüpfung mit der Konjunktion "aber": "...wie gern wir zu Eurer Verlobungsfeier gekommen wären. Ihr wißt es. Aber zu dieser Zeit machen wir (...) unsere erste große Auslandsreise."

Die Kohärenz wird auch implizit durch "semantische Kontiguität" d.h. "Begriffliche Nähe" gesichert. (Brinker, Linguistische...S.105) Es handelt sich hier um ein ontologisch begründetes Kontiguitätsverhältnis: "Ihr wart mit eurer Planung - in diesem Fall schneller. In der Jugend schreitet man meistens rascher vom Entschluß zur Tat."

In dem Begriff "Jugend" ist also der Begriff "Ihr" enthalten.

Den argumentativen Teil des Briefes schließt die Frage: "Könnt Ihr uns verzeihen?" Diese Frage funktioniert hier als Nachschaltung also als eine den Argumentationsstrang zusammenfassende Positionsmarkierung. (vgl. Engel, Deutsche Grammatik, S.105)

Zu 5. Den Lernenden sollten diejenigen lexikalisch-grammatischen Mittel erklärt werden, die einen Text kohärent machen.

Als Hausaufgabe können sie die Kohärenz verschiedener Texte (jeder Unterrichtsstufe entsprechend) analysieren. Auf diese Weise werden sie dazu motiviert, daß sie mehr Aufmerksamkeit der Kohärenz von eigenen Aufsätzen widmen.

Es sollte ihnen beigebracht werden, durch welche Mittel die Medialstruktur der geschriebenen Texte zu realisieren ist. Es geht hier um solche Wendungen wie z.B:

-Wir würden gerne zu Eurer...feier kommen, aber wir müssen Euch Folgendes mitteilen:...

-Die Hauptursache unserer Absage auf Eure Einladung haben wir noch nicht genannt:...

Diese Positionsmarkierungen (Vorschaltungen) bezeichnen den Beginn eines Argumentationsstranges und lenken die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf die danach kommenden Argumente. Die Nachschaltungen deuten dagegen darauf hin, daß der Emittent den argumentativen Teil seiner Aussage abgeschlossen hat, z.B:

-Nun bleibt uns nur, Euch um Verzeihung zu bitten.

-Wir bleiben also in Gedanken bei Euch.

Dank den Positionsmarkierungen wirkt der Brief noch mehr kommunikativ. Wichtig ist also, den Lernenden beizubringen, wie man den kommunikativen Charakter eines Textes bewußt unterstreichen kann.

Die nächste hier analysierte Textsorte ist ein Bewerbungsbrief.(Manekeller, Dr.Reinert-Schneider: Gutes Deutsch ...S.308)

Die Studenten bekommen folgende Aufgabe: Bewerben Sie sich um eine in der Zeitung ausgeschriebene Stelle, an der Sie besonders interessiert sind!

Das Globalziel des Textes ist , den Rezipienten dazu zu v e r a n l a s s e n , daß er den Bewerber anstellt.

Es gibt hier aber zwei wichtige Nebenziele:

1.den Rezipienten zu i n f o r m i e r e n und

2.ihn dadurch zu ü b e r z e u g e n, daß sich der Bewerber für die ausgeschriebene Stelle eignet.

1. Beschreibung der Textfunktion.

Die Hauptfunktion des Textes ist die Appellfunktion:" Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, daß er ihn dazu bewegen will, eine bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einzunehmen (Meinungsbeeinflussung), oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Verhaltensbeeinflussung)." (Brinker,Linguistische...S.102)

Die Autorin des Bewerbungsbriefes möchte den Rezipienten davon überzeugen, daß sie allen in der Anzeige gestellten Anforderungen entspricht. Durch die Infinitivkonstruktionen und die Interrogativsätze (die häufigsten Indikatoren der Appellfunktion) ähnelt der Brief einer Werbeanzeige:

"Arbeiten, schnell und zuverlässig, habe ich gelernt." "Wie ich bin?(...)Durch Hektik nicht aus dem Tritt zu bringen." "Sind das nicht genug gute Gründe, mich zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen?"

Zu1.Ein Bewerbungsbrief soll überzeugend und sachlich wirken. Jeder Satz soll eine neue Information enthalten. Der informative Charakter dieser Bewerbung kommt hier bei der Thema - Rhema Progression zur Geltung.(siehe Punkt 5: thematische Kohärenz)

2. Beschreibung der Kommunikationsform.

Die Kommunikation wird schriftlich und halböffentlich realisiert.

Zu2. Bei der schriftlichen Bewerbung gibt es bestimmte Regeln, deren Einhaltung die schriftliche Kompetenz des Bewerbers bestätigt. Es handelt sich um die genaue Adresse des Bewerbers, der Institution, bei der er sich bewirbt, den Betreff, die Anrede, die Grußformel und um die Anlagen. Darauf sollten die Lernenden aufmerksam gemacht werden.

3. Beschreibung von thematischen Restriktionen (die temporale und die lokale Orientierung).

Das Thema liegt innerhalb der Kommunikationspartner. Temporal ist es durch die Merkmale: "vorzeitig" (die bisherigen beruflichen Erfahrungen), "gleichzeitig" (die Arbeit in einem Kreditinstitut) und "nachzeitig" (die eventuelle Stelle bei der Neuer Versicherung AG) gekennzeichnet.

Zu3. Da die der Bewerbung beigefügten Anlagen alle nötigen Informationen enthalten, sollte in dem Bewerbungsbrief nur kurz darauf gedeutet werden, welche Tatsachen in der Vergangenheit des Bewerbers, in der Gegenwart und in seiner beruflichen Zukunft von Bedeutung sind oder sein können.

Als grammatische Zeitformen werden in solchen Texten meistens das Perfekt und das Präsens gebraucht.

4. Beschreibung des zugrunde liegenden thematischen Musters und der Art der Musterrealisierung.

Die Themenentfaltung läßt sich als informativ bezeichnen. Die im Text vorhandenen Informationen über den beruflichen Weg der Autorin werden zugleich als Argumente verwendet:

"Ich bin in einem Kreditinstitut tätig, ungekündigt,..."

So gibt die Dame zu verstehen, daß sie nicht gezwungen ist, sich um eine andere Stelle zu bewerben, sie tut es aus reinem Interesse an der Arbeit und an besseren Verdienstmöglichkeiten: "...schreibe 300 Anschläge /min ..." d.h. ihre Leistung ist hoch. In Klammern, so nebenbei, gibt die Dame zu, daß ihr die moderne Bürotechnik Vergnügen macht. Der Satz in Klammern zeigt uns eine ziemlich raffinierte Taktik, da Informationen in Klammern gewöhnlich nicht die wichtigsten sind. Diese aber drückt das große Engagement der Autorin und ihr Interesse am Beruf, vielleicht sogar Berufung aus.

Zu 4. Die Lernenden sollen sich überlegen, welche Informationen über ihr berufliches Leben in einem Bewerbungsschreiben als Argumente verwendet werden können. Die thematische Einteilung des Briefes soll visuell leicht bemerkbar sein. Deswegen ist es empfehlenswert, den Beginn eines neuen Teiles auch graphisch durch einen größeren Abstand zwischen den Zeilen zu machen.

Thematisch ist der Brief in drei Teile gegliedert. Zuerst teilt der Emittent dem Rezipienten mit, was ihn zu der Bewerbung bewogen hat. Im zweiten Teil folgt eine kurze, durchaus argumentative, berufliche Charakteristik, im dritten Teil eine persönliche.

5. Beschreibung textsortenspezifischer sprachlicher Mittel.

Die Textkohärenz wird im ersten Teil durch implizite Wiederaufnahme realisiert. Zwischen den ersten zwei Sätzen gibt es ein logisch begründetes Kontiguitätsverhältnis. "Sie haben eine Menge Arbeit für eine neue Kollegin. Arbeiten schnell und zuverlässig habe ich gelernt."

Zwischen dem Betreff des Briefes: "Ihre Anfrage ABC in ..." und dem dritten Satz ist das Kontiguitätsverhältnis auch logisch begründet: "Und als ich mir Ihre weiteren Fragen " (die in der Anzeige stehen) " kritisch vorlegte..."

Die grammatische Kohärenz des ersten Teiles wird durch die Wiederaufnahme von Personalpronomen: "ich", "mir", "für mich" gesichert.

Im zweiten Teil ist die grammatische Kohärenz nicht so stark ausgeprägt, trotzdem wirken die Sätze nicht inkohärent, weil sich die Konjugationsformen der Verben (Sing.1.Pers.): "schreibe", "beherrsche", usw. eindeutig auf das Personalpronomen "ich" beziehen.

Die Kohärenz im dritten Teil wird explizit durch die Wiederaufnahme des Pronomens realisiert: "Wie ich bin?(...) freundlich, hilfsbereit - sagen meine Zeugnisse."

Die thematische Kohärenz des Textes erfolgt durch die Progression mit einem durchlaufendem Thema, d.h. das Thema bleibt konstant; in den einzelnen Sätzen ist ein neues Rhema vorhanden: "Arbeiten schnell und zuverlässig (R1) habe ich (T1) gelernt. Und als ich (T1) mir Ihre weiteren Fragen kritisch vorlegte (R2) und alle mit „ja,, beantwortete (R3), stand für mich fest: Dort bewerbe ich mich. (T1) (R4) Daß mich (T1) dabei das gute Gehalt mit Leistungszulagen reizt (R5)- natürlich."

Die mediostrukturelle Gliederung ist auch in diesem Brief durch die Positionsmarkierungen bemerkbar. Die Vorschaltung: "Sie haben eine Menge Arbeit für Ihre neue Kollegin..." steigert die Aufmerksamkeit des Rezipienten und läßt viele Informationen vermuten. Der argumentativ - informative Teil wird durch folgende Frage abgeschlossen: "Sind das nicht genug gute Gründe, mich zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen?" Sie funktioniert hier als Nachschaltung, weil sie wie ein Resümee wirkt.

Zu5. Die Aufgaben zur Textkohärenz sind wie zu dem Punkt 5. des vorigen Textes.

Die Lernenden versuchen unter der Leitung des Lehrers eine Liste mit Wendungen und Sätzen vorzubereiten, die hier als Vor - und Nachschaltungen dienen, z.B:

- Die fachlichen Forderungen, die Sie stellen, erfülle ich, weil....
- Ich habe Ihre Anzeige in... von.... mit größtem Interesse gelesen...
- Die von Ihnen ausgeschriebene Stelle hat mich aus folgenden Gründen angesprochen:...
- Ich möchte Sie gern in einem persönlichen Gespräch von meinen Kenntnissen im beruflichen Bereich überzeugen.
- Ich hoffe, mein Bewerbungsbrief ist so gelungen, daß Sie mich zu einem Vorstellungsgespräch einladen.

- Wenn Sie diese Voraussetzungen bewegen könnten, mich zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen, würde ich mich freuen.

Die Positionsmarkierungen sind in einem Bewerbungsbrief von besonders großer Bedeutung. Wenn der Anfang ein Interesse beim Rezipienten erweckt, wird er ihn wahrscheinlich zu Ende lesen.

Ein geschickt verfaßter Abschluß des Bewerbungsbriefes kann das am Anfang erweckte Interesse weiter steigern, infolge dessen der Bewerber zu einem persönlichen Gespräch eingeladen wird.

Als Beispiel für einen literarischen Text habe ich einen Abschnitt der Erzählung von H.Piontek: " Mit einem schwarzen Wagen" gewählt.

Die Studenten bekommen folgende Aufgabe: Schreiben Sie einen Bericht unter dem Titel: Das Gespräch über den Unfall aus Sicht des Mädchens."

Die Analyse von diesem Abschnitt wird mit den Studenten im Unterricht durchgeführt. So werden Sie zur aktiver Teilnahme an der Formulierung der Anhaltspunkte für ihren Aufsatz motiviert.

Vor dem Verfassen des Berichtes sollte erklärt werden, daß es sich hier nicht um einen, sondern um zwei Texte handelt, und zwar um einen Unter - und um einen Obertext, also um eine Textschichtung.(vgl.Engel, Deutsche Grammatik, S.110)

Als Untertext werden hier Taubners Aussagen aufgefaßt, die das Mädchen im Obertext, also in seinem eigenen Bericht wiederholt.

Es gibt zwei Ausdrucksformen der Textschichtung: die direkte und die indirekte Textwiedergabe. In der direkten Form wird der Untertext in Anführungszeichen wiederholt und durch Kommas vom Obertext getrennt.

Durch die Anführungszeichen würde der Aufsatz dem ursprünglichen Text sehr ähneln. Deswegen ist es empfehlenswert, hier auf diese Form zu verzichten. Der Konjunktiv ist die typische Form für die indirekte Wiedergabe. Die Verwendung des Konjunktivs ist auch von einer gewissen Distanz begründet, die zwischen der Meinung des Mädchens und den von ihm wiederholten Äußerungen Taubners entsteht, z.B:

- Taubner meinte, ich denke, er sei betrunken und wahrscheinlich sei er es auch gewesen.
- Er behauptete, seine Frau wisse, daß er ein sicherer Fahrer sei.

Zum Schluß möchte ich hinzufügen, daß mit Hilfe der auf einer linguistischen Analyse beruhenden Methode außer Briefen und Berichten auch andere Textsorten verfaßt werden können wie z.B: Erzählung, Inhaltsangabe, Gegenstandsbeschreibung, Zeitungsnachricht u.a. Die Variationsmöglichkeiten sind hier sehr groß.

Durch meine Unterrichtsvorschläge hoffe ich treffende Beispiele dafür gegeben zu haben, daß sich die linguistische Textanalyse im Aufsatzunterricht vielseitig anwenden läßt.

Literaturverzeichnis:

1. Baldeger, Markus-Müller, Martin-Schneider, Günter: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. München, Wien, Zürich, Langenscheidt, 1990
2. Brinker Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden. Berlin, E.Schmidt Verlag, 1988
3. Duden: Briefe gut und richtig schreiben. Ratgeber für modernes Schreiben. Mannheim, Wien, Zürich, Dudenverlag, 1989
4. Eggerer, Wilhelm - Meyer, Egon: Aufsatzlexikon. Begriffe und Themen. München, 1972
5. Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1988
6. Gebhardt, Michael - Gschrei, Hans: Deutsche Aufsätze. Unterstufe. München, 1990
7. Gebhardt, Michael: Deutsche Aufsätze. Mittelstufe. München, 1990
8. Gebhardt, Michael: Deutsche Aufsätze. Oberstufe. München, 1985
9. Manekeller, Wolfgang - Dr.G.Reinert - Schneider: Gutes Deutsch schreiben und sprechen. Niederhausen, Falken, 1989
10. Merold, Maria - Brandl, Hans: Aufsatzmodelle für die 11 bis 13 Jahrgangsstufe und das Abitur. München, 1988
11. Sowinski, Bernhard: Textlinguistik. Stuttgart, Berlin, Köln, Kohlhammer Verlag, 1983
12. Fremdsprache Deutsch. 1. Schreiben. Klett - Edition Deutsch, Goethe - Institut, Juni 1989

Anhang:

1.

Liebe Gerti,
lieber Franz,

wie gern wir zu Eurer Verlobungsfeier gekommen wären ... Ihr wißt es. Aber zu dieser Zeit machen wir, fest gebucht, unsere erste große Auslandsreise - Fernost. Ihr könnt Euch denken, daß man eine solche Reise, noch dazu in unserem Alter, lange im voraus plant. Ihr wart mit Eurer Planung - in diesem Fall: leider - schneller. In der Jugend schreitet man meistens rascher vom Entschluß zur Tat. Könnt Ihr uns verzeihen?

Aber vielleicht haben wir als Trost für unsere Abwesenheit eine kleine Überraschung für Euch. Freut Euch darauf. Noch mehr aber auf Eure Verlobung, deren Versprechen ein neues Kapitel in Eurem Leben aufschlägt.

Dürfen wir Euch besuchen, wenn wir von unserer Acht - Wochen - Fernost - Reise zurück sind?

Mit herzlichen Grüßen

Eure Gisela und Karl Warnke

2.

Maria Maibohm
Mozartstraße 216
500 Köln 1

14.08.19...

Neue Versicherung AG
Personalentwicklung
Herrn Bert Bohne
Postfach 12 34

5000 Köln 1

Ihre Anzeige ABC im Kölner Stadt - Anzeiger vom 13./14.08.19..
Qualifizierte Phonotypistin gesucht

Sehr geehrter Herr Bohné,

Sie haben eine Menge Arbeit für Ihre neue Kollegin. Arbeiten, schnell und zuverlässig, habe ich gelernt. Und als ich mir Ihre weiteren Fragen kritisch vorlegte und alle mit "ja" beantworten konnte, stand für mich fest: Dort bewerbe ich mich.

Daß mich dabei auch das gute Gehalt mit Leistungszulagen reizt - natürlich.

Ich bin in einem Kreditinstitut tätig, ungekündigt, schreibe 300 Anschläge/min (übrigs: 180 Silber/min Steno) , beherrsche DIN 5008 und 5009, kann mit Textsystemen und PCs umgehen (moderne Bürotechnik macht mir Spaß). Schreibgut: Geschäftsbirefe, Berichte, Protokolle, Werbebirefe, Vordrucke.

Wie ich bin? Engagiert, durch Hektittk nicht aus dem Trit zu bringen, umsichtig, zuverlässig, freundlich, hilfsbereit - sagen meine Zeugnisse.

Sind das genug gute Gründe, mich zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen? Danke.

Freundliche Grüße

Anlagen

3 Zeugniskopien

Lebenslauf

Lichtbild

Aus: Wolfgang Manekeller, Dr. Gabriele Reinert - Schneider. Gutes Deutsch schreiben und sprechen

3.

Schwankend stand er auf. Der Fenstertisch war besetzt; er ging auf ihn zu, rückte sich einen Stuhl zurecht, ohne um Erlaubnis zu bitten. Der Mann, dem er nun gegenüber saß, sah ihn feindlich an, das Mädchen neugierig, später lächelnd. "Entschuldigen Sie" , sagte Taubner, und man hörte, daß ihm das Sprechen schwerfiel, " ich weiß, ich störe Sie, aber es gibt Momente im Leben..... Taubner" , sagte er, "ein anständiger, ein guter Name, immer schon hochanständig gewesen."

Er bekam keine Antwort. Der Kellner brachte das Glas hinter ihm her und zog die rechte Augenbraue mißbilligend in die Höhe.

"Sie denken, ich bin betrunken, und wahrscheinlich bin ich's auch" , fuhr Taubner fort, "doch wenn ich hinterm Steuer sitze, verstehen Sie, dann reagiere ich richtig und - wie der

Blitz. Tatsache. Ich könnte Ihnen einen Fall erzählen, der sich wie ein Unfall anhören würde, wenn ich nicht wie der Blitz..... verstehen Sie? Ich säße jetzt nicht hier."

"Das alles kann ja interessant sein", sagte Taubners Tischnachbar ärgerlich, "aber nicht für uns!"

"Meine Frau weiß, daß ich ein sicherer Fahrer bin. Andere wissen es auch, nur die Polizei weiß es nicht."

"Die Polizei?" wiederholte das Mädchen mit einem halben Lächeln.

"Ja, die Polizei", fing Taubner von neuem an, "alles weiß sie, und was sie nicht weiß, bekommt sie heraus. Bloß von meinem sicheren Fahren hat sie keine Ahnung. Davon weiß sie nichts."

"Vermutlich wird sie es noch erfahren", sagte das Mädchen und lachte laut.

Damit endete ihr Gespräch.

Heinz Piontek: Mit einem schwarzen Wagen
(Ausschnitt)

Nyelvtanárképzés
- orosz

Béky Lóránd
Pogány Béla
Jászay László
Udvari István
Lengyelné Gyeduhina Ludmilla
B. Paróczai Jolán
Lengyel Zoltánné - Tóth Miklósné
Hegedűs Imréné

ÚJ SZÍNTÉREN AZ
ALAPFOKÚ OROSZNYELV-OKTATÁS

Béky Lóránd

A kérdés, amit fölteszek egyáltalán nem szónoki, viszont nagyon is időszerű:

Lesz-e még, talán már jövőre, de legkésőbb 2 év múlva, szóval lesz-e még, aki előadást tart, lesz-e mit, miről, lesznek-e még akiknek előadást tarthatnak, lesznek-e olyanok, akiket érinthet a felvetett probléma az orosz filológia körében? Az értelmes válasz természetesen csak az lehet, hogy igen lesznek. Lesznek bizonyára, de a kör annyira beszűkül, pl. kvalitatív vonatkozásban is, hogy már csak néhány és elsősorban az idősebb generáció tagja műveli tovább azt, amit évtizedekkel ezelőtt megkezdett. A filológiai kutatások talán inkább elméleti síkon folytatódnak bizonyára egy kisebb körben, s alig-alig érintik azok az alkalmazott nyelvészetet, holott a korábbinál sokkal nagyobb mértékben éppen arra lenne szükség.

Mire alapozom mindezt? Az orosznyelv-oktatás, nyelvtanulás helyzetében 1989-től beállott változás és annak további tendenciája igazolja a fentieket. Az általános iskolában és a középiskolában az orosz tanulóinak számának drasztikus csökkenéséről Pogány Béla rajzolt igen plasztikus képet a közelmúltban Debrecenben és Pécsen. Nézzünk néhány adatot az egri EKF Orosz tanszékének hallgatói állományában bekövetkezett változásról. A tanszékről tudni kell, hogy az 5 tanárképző főiskola legnagyobb orosz tanszéke volt hallgatói és tanári létszámát tekintve. Az évente felvett hallgatók száma meghaladta a 100-at, volt időszak, hogy 110 és 130 között ingadozott, de általános volt a 4 évfolyamon a 400 fölötti hallgatói létszám. Ezzel szemben most mi a helyzet? 1989-ben a szabad nyelv választás rendeletének első évében még 96 főből állt az I. évfolyamunk. 90-ben már csak 45, 91-ben 33, 92-ben 25 hallgatót tudtunk felvenni, 93-ban pedig, miután 26 jelentkezőnk van, márcsak 1, 10-15 fős csoportot tudunk talán beindítani. A többi főiskolán is - kisebb-nagyobb eltéréssel -, de megkezelítőleg ugyanez a helyzet: 89-hez képest jelentős a csökkenés.

Felvetődik tehát a kérdés: Mi lesz az orosz nyelv jövője hazánkban? Kézdy György erre így válaszol: "Az orosz fontos nyelv

marad. Ma a középiskolában jelentősebb igény nyilvánul meg iránta, mint az általános iskolában, ám elmarad az angol és a német mögött./Köznevelés 1992. dec. 11.40.sz./. Itt két dolgot kell világosan látnunk:

1. Aligha hiszem, hogy ez az igény a középiskolában reális igényt jelentene. Arról van inkább szó, hogy ma a középiskolában tanulók ötévi orosztanulással a hátuk mögött folytatják még oroszból tanulmányaikat, de már ott is csökkenő létszámmal. Vagyis az orosznyelv-tanulás hullámhegye a középiskolában már ma is levo-
nulóban van.

2. Ehhez képest az általános iskolát már régen elérte a hullámvölgy. Mert mi történt az utolsó 4-5 évben?

Glatz Ferenc minisztersége idején 1989-ben tették szabadon választhatóvá az idegen nyelveket a kötelező orosz helyett. Idézet a Művelődési Közlöny 1989.12. számából /906. old./ KOZLEMENYEK." Idegen nyelvek oktatása az alapfokú nevelési-oktatási intézményekben:... Az általános iskolában egy idegen nyelv választása kötelező. A választott idegen nyelv bevezetése felmenő rendszerben történhet a 4. /legfeljebb az 5./ évfolyamtól szakosított tantervű oktatás esetén a 3. évfolyamtól."

Egy igen erős, kétségtelenül jelentkező társadalmi nyomás - a tárgyilagosság kedvéért tegyük hozzá - jogos nyomás hatására az igazgatók mindent megtettek, hogy biztosítsák a nyugati nyelvek oktatását iskolájukban. Bár a rendelet előírta, hogy..."2. nyelv oktatására csak az a pedagógus alkalmazható, aki az adott nyelvből általános iskolai /középiskolai/ tanári oklevéllel rendelkezik. A választott idegen nyelvet taníthatja olyan közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgával, tanítói szakkollégiumi végzettséggel rendelkező pedagógus is, aki vállalja a nyelvtanári oklevél megszerzését." Az új közoktatási törvény tervezete szerint nyelvtanári diplomával lehet tanítani 10.osztályig.Középiskolában a nyelvtanári diploma, esetenként határozott időre szóló szerződéssel való tanításra jogosít. Ennek ellenére az igazgatók alkalmaztak mindenkit, aki valahogy tudja-tudta az idegen nyelvet. Olyanokat is, akik nem nyelvszakosak, nincs nyelvvizsgájuk, sőt mégcsak nem is pedagógusok. S miután a rendelet azt írja elő továbbá, hogy az iskolában csak egy nyelv kötelező, számos angol tagozatos osztály - különösen a 4.-5.-6. osztályok közül azonnal leadta az orosz. Pedig lehetőség lett volna annak továbbfolytatására /ld. idézet utolsó mondata:"5.

Azokban az iskolákban, amelyekben jelenleg szakosított tantervű idegen nyelv oktatása folyik, az orosz nyelv órakerete bármelyik évfolyamon vagy az adott idegen nyelv, vagy egy másik idegen nyelv oktatására is felhasználható. Ebben ez esetben is lehetővé kell tenni az orosz nyelv választhatóságát azon tanulók részére, akik ezt igénylik." Az orosz tanárok többsége, beleértve a középgeneráció számottevő részét is "kezdte magát átképezni." Az amúgy is túltelített, anyagi gondokkal küszködő pedagógusok szakmai érdeklődése érthető módon - de sajnálatosan - elfordult az oroszról. A fiatalok nem szerezhetik meg a - csak a gyakorlattal párosuló, odaadó lelkiismeretes munkával elérhető tanári szakmai tudást, az idősebbek pedig látva a szakmai irányítás teljes hiányát csak hivatástudatból utasítják el az egy napra alkalmazott szükségmunkás felelőtlenségét. A szakma központi irányítása fokozatosan gyengült s ma ott tartunk, hogy ténylegesen nem is beszélhetünk róla.

Nézzünk szembe a tényekkel: az általános iskolák zömében 1993. júniusában befejezik az orosz tanítást-tanulást. Ebből következik, hogy az alapfokú orosz nyelv-oktatás új szintre kerül, az nem lesz egyenlő a mai általános iskolai orosz oktatással. Az orosz a 12-16 év között a preferált /angol, német/ nyelvek mellett jelenik majd meg a többi nyelvvel együtt. Ekkor lesz igazán szembetűnő az elmaradása a francia, spanyol, latinhoz viszonyítva, hisz ezekből középiskolai kezdő tapasztalat van, oroszból nincs. Csak egyetlen példa ennek illusztrálására: "Oroszból soha nem készült tankönyv tizenéves kezdőknek, hiszen a gyerekek már előtanulmányokkal érkeztek a középiskolába." Köllő M. A nyelvtudás négy éve. Népszabadság 1993. márc. 8. Ilyenirányú javaslatait az OPI még 1989-ben letette a Minisztérium asztalára. Ha az új oktatási törvény tervezetéből indulunk ki, láthatjuk, hogy a 11 §. 4. pontja kimondja,

/4/ Az állam gondoskodik

a/ Az Országos óvodai nevelési program és a Nemzeti alaptanterv elkészítéséről, gondozásáról és kiadásáról,

b/ az országos vizsgakövetelmények kidolgoztatásáról és kiadásáról, az állami vizsgaközpontok fenntartásáról, a vizsgabiztonság kijelöléséről,

c/ a tantervek, taneszközök- és a vizsgarendszer fejlesztéséről,

d/ a tankönyvkínálatról,

majd kidolgozza a nevelést és oktatást tantervi úton.

Számunkra különösen fontosak a tantervi szabályozásról szóló 145-ban foglaltak.

A nevelés és oktatás tantervi szabályozása

14 §

/2/ Az iskolai nevelés és oktatás tartalmi követelményeit - a szakképzés szakmai követelményeit kivéve - a Nemzeti Alaptanterv határozza meg. A Nemzeti Alaptanterv tartalmazza

a/azokat a legfontosabb elveket, célokat, feladatokat, amelyeket az iskolai nevelő és oktató munkában, a vizsgakövetelmények meghatározásánál, a tanterv készítésénél és a tankönyvíráskor figyelembe kell venni,

b/ a tantervkészítéshez használható kerettanterveket, amelyek tartalmilag összhangban vannak a Nemzeti Alaptantervben kitűzött elvekkel, célokkal és feladatokkal, valamint a követelmények rendszérével.

3/ Az iskolák a kerettantervek alapján helyi tantervet készítenek, vagy az ajánlott tantervek közül választanak.

15 §

1/ Az iskolai a helyi igények, a tanulók szükségletei, érdeklődése figyelembevételével, a teljes képzési ciklusra készíti el a helyi tantervet. Rá lehet bízni az iskolát. Az oktatási intézmény pedagógiai programja 2./ meghatározza

a/ az iskolában folyó nevelés és oktatás céljait,

b/ az iskola helyi tantervét; az iskola egyes évfolyamain tanított tantárgyakat és azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit. Itt meg kell állnunk egy szóra. Aki egy kicsit is foglalkozott tantervelméleti kérdésekkel az tudja, hogy a tantervelmélet a tanítás-tanulás tartalmának kérdéseivel a tantervkészítés elméleti problémáival foglalkozik.

A tanterv megszabja egy iskola típus célját, feladatait, nevelői és tanulói tevékenységeket, az osztályonként feldolgozásra kerülő tananyagot rövid, tételes felsorolásban, az egyes tantárgyak célját, feladatait, követelményeit /tantárgyi normákat/, meghatározza a tanításra fordítható időt, felsorolja a felhasználható eszközrendszert, módszertani alapelveket, ajánlásokat tartalmaz. Figyelme az órán, iskolán kívüli tevékenységekre is kiterjed.

"A tanterv az oktatómunka legfőbb szabályozó tényezője; pedagógiai program, amely a feldolgozandó tartalom meghatározásával együtt a feldolgozás módjára /szervezeti formák, módszerek, eszközök/ nézve

is eligazítást ad." /Nagy S. Az oktatáselmélet alapkérdései Tk. Bp. 1981. 101 p./

"A tantervek, mint az intézményes oktatás céltudatosan kiválasztott és elrendezett tartalmát hivatalosan előíró dokumentumok mindig a változás és stabilitás kettős szorításában alakultak, fejlődtek.-"/Ballér E. Tantervi típusok változásai 1989. 7.sz. 3.p./A változást egyfelől a gazdasági, politikai, társadalmi fejlődés, másfelől a felhasználó /iskola, pedagógus/ sürgeti. A stabilitás mellett viszont az oktatás egységessége, tervezhetősége, az egyes iskolák közötti átjárhatóság szól, amely egy viszonylagos védelmet nyújt a hátrányos helyzetűeknek és egy bizonyos eredményességet is garantál.

Napjainkban, amikor a gazdaság, a politika, az egész társadalom egy gyökeres változás előtt is alatt áll, mi sem természetesebb, hogy az oktatásnak s ezen belül az oktatás alapidokumentumának a megváltozott körülményekhez, a felhasználó igényeihez kell igazodnia.

Rá szabad, rá lehet vagy rá kell-e bízni ezt a több ezer magyar iskolára?

Gondoljuk, hogy a leglényegesebb szakmai rész mégis megjelenik majd a Köznevelési törvényben a NAT-ban, s a benne leendő vagy a hozzátartozó kerettantervben jelenik majd meg. Hogy mikor? Kommentár nélkül idézek Kálla Eszter cikkéből:

"Nemzeti Alaptanterv 1 /NAT1-NAT2-NAT3 - zeng tőle az ország, tanácskozások viták. A pedagógustársadalom sem igazán tudja már követni, s most még jön az "egyszerű" NAT, ami allítólag pontosan szemben áll ezekkel!

Mivel csakugyan "rólunk van szó", vagyis gyerekeinkről, unokáinkról, nem árt, ha mégis figyelünk.

Mi a NAT3? A szakma, azaz zömében tudósok által évek óta gyártott, javított /NAT1,NAT2/ tantárgyi alaptantervek gyűjteménye. Még a vele rokonszenvezők is elismerik alapvető hibáját: hiányzik belőle "az összhangzó értelem". Nincs alatta, mögötte olyan szemléleti egység, világosan megfogalmazott alapelvrendszer, ami szerves egésszé tenné ezt a - minden szakág által nyilván legjobbnak és feltétlen fontosnak tartott dolgok kerültek bele - ismeretanyaggyűjteményt.

A NAT3 alkotói, a szakma három legnagyobb intézménye: az Országos Köznevelési Intézet - OKI /Zsolnai József/, az MTA Peda-

gógiai Bizottsága /Báthori Zoltán/, és az Oktatáskutató Intézet /Kozma Tamás/ keresi most a konszenzust /magyarul:vonja kétségbe jogosságát és illetékességét/ a Baranyi Károly /a Művelődési és Oktatási Minisztérium főosztályvezetője/ által hirtelen elővarázsolts NAT-tal, amely éppen a fentebbi hiányt kívánja pótolni. Baranyi Károly azt mondja, éppen a NAT3-ról tartott viták ébresztették rá őket, kényszerítették ki azt a felismerést, hogy itt kivezető utat, feloldást, igazi segítséget a sok tenni akaró jószándéknak az nyújt, ha adnak valamiféle szabályzatot, amihez tartva magát egy rendszer részeként, ugyanakkor mégis önállóan működhet mindenki /Pesti Hírlap 1993. jan.26./

A Russzisztika 93, valamint a februári pécsi konferencián is felvetettem, hogy a jelenlegi általános iskolai oroszoktatás megoldatlan kérdéseivel /mint pl a maximalista tananyagok, a 6. és 8. osztályos tankönyvek/ foglalkozzunk-e még?

A másik terület - ahol szintén késésben vagyunk - felkészülés az oroszoktatásra egy magasabb korosztály számára. Tudomásom szerint a debreceni Gyakorló Gimnáziumban készült el egy tanterv, ennek közzététele, természetesen figyelembe véve a szerzői jogokat mindannyiunk érdeke lenne.

Ehhez kapcsolódik szorosan a fellelhető /?!/ tankönyvek Zdravstvujtye vagy az 1989-es kiadású Zsuravljova, Sipico, Nahabina, Protaszova Galjeva szerzői kollektíva által írt Russzkij Jazik tankönyv kezdőknek című könyv, vagy más anyagok - ha vannak - adaptálása.

S mindehhez tartozik a módszertani képzés és továbbképzés tartalmi átalakítása.

Előbb utóbb lesz Oktatási Törvény. A feladatok megoldásra várnak.

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK ÁTALAKULÁSA DEBRECENBEN

Pogány Béla

A legkülönbözőbb országos napilapokban, helyi orgánokban, rádió és TV adásokban olvashatunk és hallhatunk a Nyugathoz való felzárkózás szükségességéről. Ennek nélkülözhetetlen kötőeleme az idegen nyelvek magas szintű elsajátítása. A megváltozott politikai és gazdasági körülmények következtében nap mint nap érzékelhetjük akár mint nyelvtanárok, akár mint szülők, hogy a Világbank, a British Council, az állam másfélmilliárdos támogatásának kézzelfogható eredménye: egyre több város egyre több iskolájában jelennek meg az angolt, németet, franciát tanító anyanyelvi lektorok. A hathatós külföldi támogatás nyomán egyre több hallgatónk kap külföldi tanulmányokhoz több hónapos ösztöndíjat. A hazánkba érkező nyelvtanár kollégák munkája igazi eredményt csak haladó, azaz az adott idegen nyelvet legalább heti 4-5 órában tanulónál hozhat. Ha kezdő csoport már anyanyelvű lektorral dolgozik, szükséges, hogy munkáját egy-két órában magyarországi kollégája segítse bizonyos nyelvtani alapok gyors és biztos elsajátíttatása érdekében! A heti 2-3 órás nyelvoktatás számunkra továbbra is "formalitás" marad, csak tantervi deklaráció a minden iskola-típusban előírt nyelvtanításnak!

Az intenzív, tehát magasabb óraszámú nyelvoktatás eredményesebbé, beszédközpontúbbá tétele érdekében szükségesnek tartanánk, hogy a Magyarországra érkező nyelvtanár kollégák olyan gimnáziumokba, szakközépiskolákba kerüljenek, ahol garantáltan effektívebb körülmények között dolgozhatnak. Munkájuk igazán ott lehet hatékony, ahol a tanulók rendelkeznek alapvető lexikai és grammatikai jártasságokkal és készségekkel. Így a "teacher", a "lehrer" feladata az igazi társalgás lehet, mintegy küszöbként a külföldön vagy éppen itthon folytatandó felsőfokú tanulmányokhoz.

Még mindig általában az eredményes idegennyelv-oktatás kérdéseit feszegetve beszélnünk kell a szaktanári ellátottság problémáiról. A nyugati nyelvek nagy divata ellenére és

mellett vannak még orosztanárok. Vannak lelkes igazgatói ösztönzés eredményeként nyugati nyelvet tanító orosztanárok. Vannak átképzésre járó orosztanárok és vannak a nyugati nyelvek szaktanárai. Hamarosan lesznek az egyetemen öt év alatt és három év alatt végző nyelvtanárok. Vannak és lesznek főiskolát végzett és végző nyelvtanárok. Lesznek és vannak a tanítóképzőkben végző, a nyelvet négy évig tanuló nyelvszakos tanítók. A felsorolás nem véletlen. A felsorolás érzékelteti, hogy az utóbbi években sok minden történt a szabad nyelvválasztás lehetőségének megteremtéséért. Lassan szükség lenne rendeletbe foglalni azt is, hogy a különböző végzettségek milyen jogosítványokat adnak a diplomásoknak.

A változások középiskolai vetületének, valamint a nyelvtanárképzési vetületének tükrében, mi elsősorban az orosz nyelv oktatásának helyét és szerepét keressük. Keresünk a tények tükrében, mert sok lelkes és jó orosz tanárunk szerepzevarrral küszködik. Nehéz hozzászokni a gondolathoz: az orosz nyelv nem valószínű, hogy életünkben valaha is, ismét kötelező nyelvvé válik. Egy, és egy lesz a szabadon választható nyelvek közül. Helye és jövőnd szerepe bizonyos tendenciákból jól érzékelhető. A várható tendenciák Debrecen városában is jól érzékelhetők. A továbbiakban kizárólag az 1992 szeptemberében Debrecenben készült statisztikák adatai-ra támaszkodunk.

Nézzünk meg először egy táblázatot, amelyen feltérképeztük Debrecen 41 általános iskolájának az orosz nyelv oktatására vonatkozó adatait.

Első oszlop: hány iskola,

Második oszlop: hányadik osztályában tanulák az orosz nyelvet

Harmadik oszlop: hány fő tanulója összesen

Negyedik oszlop: hány fő van a legkisebb csoportban

Ötödik oszlop: legnagyobb létszámok osztályokban, iskolákban

5 ált. isk.	IV	51 fő	3 fő	21 fő
7 ált. isk.	V	61 fő	3 fő	13 fő
15 ált. isk.	VI	229 fő	5 fő	38 fő
28 ált. isk.	VII	1043 fő	6 fő	181 fő
39 ált. isk.	VIII	2264 fő	4 fő	174 fő

Összesen: 3648 fő

Összehasonlításként említhető meg, hogy Debrecenben angol nyelvet 5453 fő, német nyelvet 3743 fő, francia nyelvet 271 fő, latin nyelvet 28 fő tanul.

Nyilvánvaló, hogy a nyugati nyelvek létszámindexe fordított az orosz nyelvével, azaz kevés nyolcadikos tanul angol és német nyelvet. A csökkenő orosz nyelvi csoportok létszámát az alsóbb osztályokban mindenekelőtt az angol és a német nyelv vette fel.

Jelenleg a tanított nyelvek közül az angol és a német mögött az orosz nyelv a harmadik helyet foglalja el. Izgalmas kérdés: megelőzheti-e népszerűségben a francia nyelv az orosz?

A táblázatban rögzítettek még szemléletesebbé válnak, ha a nyolcadikos és hetedikos tanulók nyelvválasztási szándékait megvizsgáljuk az elképzelt továbbtanulási tervek tükrében. Naivitás lenne azt hinni, hogy a most orosz nyelvet tanuló 2254 nyolcadikos közül mindenki szeretné tovább tanulni ezt a nyelvet. A teljesség igénye nélkül, tájékozódási céllal érdeklődtünk Debrecen néhány, frekvenciát általános iskolájában.

Debrecen orosz nyelvet tanító 39 iskolájának egyike a KLTE Gyakorló általános iskolája. A 108 végzős közül 73 gyerek tanul oroszul. A továbbtanulási lapokon - mivel több iskolába, illetve osztálytípusba jelentkezhetnek, 304 nyelvtanulási igényt jelöltek meg. A nyelvválasztás megoszlása a következő: angol - 112, német - 91, francia - 50, orosz - 21, olasz - 15, latin - 15. A 21 tanuló közül esetleg 2 választaná kezdő szinten az orosz, egy pedig kimondottan haladó szinten szeretné folytatni!

A TK Gyakorló Iskolájának nyolcadik osztályából származik a következő példa 33 tanulóból, akik mind az orosz tanulták, 25 fő tanul úgy tovább, hogy nyelvtanulással is számolni kell. 107 nyelvválasztást jelöltek meg. A megoszlás: angol - 43, német - 31, orosz - 25, latin - 4, francia - 2, olasz - 2.

Harmadik példánk a TK Arany János Gyakorló Iskolájából származik, ahol 87 végzős tanuló közül 77 tanul oroszul. Összesen 7 fő, ebből 6 kezdő szinten, egy pedig folytatva tanulmányait akarja és választja az orosz nyelvet!

Negyedik iskolánkban 61 nyelvválasztást regisztráltunk. Ebből 8 jut az orosz nyelvre.

Összegezve konkrét példaanyagunkat a felmérés 249 nyolcadikosra terjedt ki, akik 565 nyelvválasztást jelöltek meg. Ebből 61 jut az orosz nyelvre.

Ez százalékban azt jelenti, hogy a továbbtanulók 24 %-a akarja tanulni az orosz nyelvet. Vagy másképpen: ha az iskolából kimegy négy negyedik osztály, ahol tanulták az orosz nyelvet, helyére csak egy iskolázható be!

Zárásként még egy rövid számsort ismertetnénk. Három iskola 208 hetedik osztályos tanulóját kérdeztük meg: melyik nyelveket szeretnétek tanulni/továbbtanulni az általános iskola elvégzése után? A 208 tanuló közül jelenleg igaz csak 55 tanulja az orosz nyelvet - mindössze 7, azaz hét fő tanulná az orosz nyelvet szabad akaratából!

A FUNKCIONÁLIS GRAMMATIKA EGY LEHETSÉGES VÁLTOZATA AZ OROSZ NYELVTANÁR-KÉPZÉSBEN

Jászay László

A grammatikai hagyományok egymástól viszonylag jól elhatárolható keretekben tesznek kísérletet a nyelv leírására. Ennek megfelelően válnak külön az ismert szintek: a morfológia, a szintaxis, a lexika és a szóképzés (a fonológiát itt azért nem említjük, mert annak vizsgálati tárgya, a fonéma, önmagában nem jelentést hordozó egység). E szintekhez kötődő nyelvreírást oroszul szokás így is nevezni: „уровневое описание строя языка”. Az ilyen szempontból folyó vizsgálódásnak azonban minden szakszerűsége és létjogosultsága ellenére vannak bizonyos korlátai is. A jelenségek elemzése megreked az adott grammatikai osztályok, kategóriák határain belül. A hasonló, valamilyen általános vonatkozásban azonos típusú jelentések komplex vizsgálata csak akkor lehetséges, ha kilépünk a mindenkor szűk keretből és a funkciók közös sajátosságai alapján olyan nyelvreírási módszert követünk, amely integrálja a morfológiai, szintaktikai, szóképzési és lexikai eszközöket. Erre az elvre épül a komplex szemléletű funkcionális grammatika, amelynek immár részletekig kidolgozott elméleti modelljét szolgáltatja az elsődlegesen Bondarko nevéhez fűződő szentpétervári funkcionális nyelvészeti iskola.

A funkcionális grammatika legfőbb sajátossága a komplexitás és abban az integráló jellegben rejlik, amelynek alapját a k ü l ö n b ö z ő s z i n t ű nyelvi eszközöket egyesítő szemantikai funkciók alkotják.

Közludomású, hogy a nyelvreírás irányát tekintve két, egymással ellentétes utat járhatunk be: egyrészt kiindulhatunk a formából, haladva a jelentések felé (az analízisnek ez az útja főként valaminek a megértéséhez vezet el), másrészt, kiindulópontként a jelentésvízonyokat is fölvehetjük, és akkor onnan haladunk a forma irányába, azaz a különböző, gyakran igen változatos formában megjelenő nyelvi eszközöket elemezzük egy általánosított, közös jelentés alapján. Ez az irány a szövegalkotást segíti.

A funkcionális grammatika (a szentpétervári iskola felfogása szerint) ebben a tekintetben is komplex: nem mond le „forma → jelentés” irányról, de a két irány szintetizálásában a hangsúly határozottan a szemantikai indítatású megközelítésre tolódik el¹. A maximális

komplexitást a szemantikai viszonyoknak megszervezésben való integrálása biztosítja, ez az orientáció ún. funkcionális szemantikai mezőkben nyer kifejezést.

¹Már önmagában e sajátosság alapján is kijelenthetjük, hogy a funkcionális grammatikának ez a változata nem egyszerűsíthető le L.V.Scserba ún. "aktív grammatikájára", bár kétségtelenül ebből a forrásból is táplálkozik.

E mezők kapcsán - főként idehaza - leginkább az aspektualitásra volt szokás hivatkozni, amely A.V.Bondarko nyomán már a 60-as évek végétől kezdve általánosan használt terminussá vált¹ (a hazai ruszisztikában is! - lásd Bihari József, Drahos József, Dezső László, Krékits József, Pete István, Salga Attila némely munkáját). Mindazonáltal már akkor "léteztek" egyéb szemantikai mezők is - igaz, elméletileg kevésbé kidolgozott interpretálásban. Már régóta többen is különbséget tesznek a szűkebb grammatikai időkategória és a tágabb temporalitás között. A taxisnak mint külön kategóriának (bondarkoi értelemben: funkcionális szemantikai mezőnek) a kiemelése e körből ugyancsak nem teljesen újkeletű fejlemény (vö.: P.O.Якобсон, Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. М., 1972). A taxis kapcsán már előljáróban meg kell jegyezni, hogy ez a fogalom csupán terminológiai nem épült be a hazai orosz grammatika-oktatás nyelvészeti szókincsébe, de annak tartalmi lényege nem vész el, mert az megragadható az idő- és időkategória oldaláról, illetve bizonyos szintaktikai kérdések keretében is.

A szűkebb "залог" kategória mellett is már régóta használatos a tágabb értelmű "залоговость" ("igefajtajelleg", diatézis) kifejezés (lásd: A.B.Бондарко-М.Л.Булакин, Русский глагол. М., 1967). Az elvi mintát mindehez részben V.V.Vinogradov nyújtotta, aki az igemódot (наклонение) a modalitás tágabb kategóriájába ágyazva értelmezte morfológiai keretek között (B.B.Виноградов, О категориях модальности и модальных словах в русском языке // Избр. труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975).

A funkcionális szemantikai mező mai elmélete sokat merített a múlt nyelvészeti örökségből. Némely vonatkozásban a fogalmi kategóriák elméletére támaszkodik, amelynek megalapozója O.Jespersen (The Philosophy of grammar. London, 1924), s amely koncepció több orosz nyelvésznél is érvényesül (pl.: И.И.Мещанинов, Понятийные категории в языке // Труды Военного ин-та иностр. языков, 1945, № 1). A prágai nyelvészeti

iskolától mindenek előtt a "centrum-periféria" elvet teszi magáévá (pl.: F. Daneš, The relation of centre and periphery as a language universal // Travaux linguistique de Prague, t. 2, 1966).

¹Akkor "első változatában" még funkcionális szemantikai kategóriának nevezték, a "mező" elnevezés a 80-as évektől kezdve jelenik meg A. V. Bondarko munkáiban.

Rátérek az említett funkcionális szemantikai mezők konkrétabb bemutatására. Kizárólag a predikatív centrumúakra szorítkozom, a nem predikatív centrumú mezőket itt pusztán felsorolásszerűen veszem számba (amúgy, természetesen, bármelyik közülük egy nagyobb önálló előadás témája is lehetne).

Modalitás - igemód. Mindkettő a valósághoz fűződő különböző viszonyokat jeleníti meg a beszélő nézőpontjából. A lényegesen tágabb modalitás kapcsán (amelyet szokás "objektív" ill. "szubjektív" minősítésekkel szűkíteni) helyesebb magának a nyilatkozatnak ("высказывание") a valóságviszonyáról beszélni, míg az igemód esetében ezt a viszonyt az igei cselekvésen keresztül szemléljük és formálisan is morfológiailag keretek közé szorítjuk. Az igemód kategóriájának csupán ezért mindössze három megjelenési formáját tartjuk számon (kijelentő, felszólító, feltételes), mert az orosz nyelvben ezeknek van következetesen és rendszeresen használt mutatójuk.

"Igefajtajelleg" (diatézis) - igefajta ("заоросаосшь - заор"). Az "igefajtajellegel" oly módon képzelhetjük el mint _integráló funkcionális szemantikai mezőt, hogy a cselekvésnek az alanyához és tárgyához való viszonyát formai kötöttségek nélkül, pusztán szemantikai szempontból vesszük figyelembe. Maga az orosz "заор" mint "igefajta-kategória" ennél lényegesen szűkebb: belefoglalva azt a tágabb mezőbe, célszerű "заор"-nak, mint a mező centrumának az aktív-passzív oppozíciót tekinteni, nem sorolva már ide a visszaható igéket (valóságos visszaható és kölcsönösen visszaható igék), amelyek inkább eme centrum körül helyezkednek el. Mindkét esetben általános szemantikai alapként a tranzitivitás (az ige tárgyias jellege) szolgál, részben ez működletti a "mechanizmust".

Perifériális értelmezésben "lépnek be" a diatézisbe a különböző alanytalan cselekvések (мне нездоровится, меня тошнит és hasonló), továbbá a műveltetésnek felettébb változatos, olykor erősen kontextuális módozatai.

Temporalitás - idő. A temporalitás mezejének centrumában különválnak az időkategória, amely a cselekvésnek a beszéd pillanatához való viszonyát jelöli morfológiailag szerveződő eszközökkel. Ha ez a

viszony nem paradigmatis grammatikai alakok segítségével fejeződik ki, hanem bármilyen egyéb eszközzel, akkor az már nem tartozik az időkategória tartományába, de nyilvánvalóan a temporalitás határain belül marad. Példaként szolgálhatnak, többek között, a kizárólag múlt időt kifejező, váratlan cselekvést rögzítő álfelszólító alakok (а он возьми да побеги), valamint az igei indulatszóval alkotott mondatok (Кошка шмыг под стол; Я и бац его по спине). A morfológiai időkategória hiányának az oka számos esetben az, hogy a mondatban hiányzik maga az ige. Például, amikor az összetett névszói állítmányban jelen idő kifejezésekor nincs kopula, vagy amikor elliptikus mondatokban hagyjuk el az igei állítmányt. Ezek is a temporalitás megjelenési formái. Végül periférikusan tartoznak e körbe az időhatározók mint lexikai elemek.

Taxis. Kiemelve a taxist az időkategóriából és a temporalitásból, azt úgy tekinthetjük, mint a cselekvések e g y m á s h o z v a l ó időbeli viszonyát, s ennek szintaktikai megformálását. Alapvetően az egyidejűség és különböző idejűség viszonyairól van szó, melyeknek legmarkánsabb változata a határozói igeneves szerkezetekben ölt testet. Ezt nevezik "függőtaxisnak" (зависимый таксис), utalva arra, hogy bizonyos cselekvések viszonyában az egyik mint másodlagos, kísérő (nem önálló) cselekvés kapcsolódik valamilyen elsődleges, ún. alapcselekvéshez. Érdekes, hogy a határozói igenévvel kifejezett időviszonyt különböző más grammatikai jelentések is árnyalhatják. E helyen csupán arra hozok fel példát, amikor a 'feltételhez kötöttség' szemája is jelen van a határozói igenévben: "Рудин не в состоянии был сказать, любит ли он Наталью, страдает ли он, будет ли страдать, р а с с т а в и ш с я с нею" (Тургенев). "П о т е р я в ш и голову, по волосам не плачет" (lásd Bondarko 1987, 273).

Aspektualitás - víd. Az aspektualitáson belül a víd mint egyfajta grammatikalizálódott aspektus jelenik meg. A víd kategóriát szokás e funkcionális szemantikai mező "morfológiai magjaként" is emlegetni. E centrumon kívül esik mindaz, ami kevésbé vagy egyáltalán nem grammatikalizálódott, de ugyanakkor nem közömbös a cselekvés időbeli lefolyásának jellege szempontjából. Az aspektualitásnak ezt a szféráját töltik ki a legkülönbözőbb cselekvésmódok, amelyek az alapige szemantikai modifikációinak tekinthetők időbeli, mennyiségi vagy minőségi viszonylatban (ezek a szempontok gyakran keverednek egymással, de általában egyikük dominánsnak számít). A tisztán lexikai elemek (долго, с каждой минутой, всё больше, не раз, вдруг stb.) alkotják itt is a mező periferiáját. Mindegyik cselekvésmód önmagában is kisebb szemantikai mezőt alkot.

Az aspektualitásba beépül egy igen tág fogalmi-szemantikai mező

is: a limitativitás (más nevén: terminativitás), amely a cselekvésnek határpontos jellegével függ össze ("предельное действие"), a cselekvésnek a maga "határához" való viszonyát fejezi ki. (A "határpont" fogalma nem mindig azonos a cselekvés eredményével, végkifejletével, hanem tágabb annál.) A limitativitás (vagy terminativitás), rendkívül lényeges szemantikai mozgatója a vid-kategória működésének, de kiindulási alap a vid és a cselekvésmódok összefüggéseinek feltárásában is.

Vázlatosan áttekintettük a predikatív centrumú funkcionális szemantikai mezőket, amelyek sok vonatkozásban kölcsönösen összefüggnek egymással. Nyilvánvaló azonban, hogy a legszorosabb összefonódás három mező, a temporalitás, az aspektualitás és a taxis között figyelhető meg. Az időfogalom mindhárom vonatkozásban lényeges elem. Azt is mondhatnánk: a temporalitás voltaképpen olyan mértékben tágítható, hogy az magában foglalja az aspektualitást is (a cselekvés időbeli lefolyásának jellegét), és a taxist is (a cselekvésnek időbeli egymáshoz való viszonyát).

A funkcionális grammatikában a fentebb említett mezőkön kívül még számos szemantikai mező különböztethető meg, amelyek egyrészt nem predikatív központúak, másrészt lehetnek ún. policentrikusak is. Ilyenek például a perszonalitás, szubjektualitás (szubjektuális jelleg), objektualitás (objektuális jelleg), komparativitás, poszesszivitás, meghatározottság/meghatározatlanság, lokativitás, mennyiség, minőség stb.

A funkcionális grammatika imént vázolt elveinek alkalmazása kiváltéppen az idegennyelv-tanításban fejt ki "jótekonny" hatását. Két szempontra hívnám fel a figyelmet: /1/ a kommunikatív orientációra, /2/ a kontrasztív megközelítés maximális elősegítésére.

1. Az idegen nyelven beszélőt vagy íróit mindenek előtt az érdekli, hogy a/ szemantikailag mit kell kifejeznie, b/ ehhez milyen eszköztár áll rendelkezésre, azaz milyen nyelvi formák közül válogathat, c/ a megfelelő forma kiválasztása milyen szempontok alapján történjék. E grammatika komplex, integráló jellege éppen ezt szolgálja.

2. Az ismertetett nyelvleírási módszer ideális alapul szolgál tipológiailag eltérő nyelvi rendszerek összehasonlítására. Általában ugyanis olyan jelenségek egybevetésére kerül sor, amelyek nem abban különböznek, hogy az egyik vagy másik nyelvben szemantikailag mit kell (vagy lehet) kifejezni, hanem magában a kifejezési módzatokban, a

nyelvi eszközökben. Vö. például a meghatározottság kifejezését a névelős nyelvekben és a névelőt nem ismerő nyelvekben (ez lehet akár magyar-orosz szembesítés), vagy az aspektualitást szláv-nem szláv viszonylatban (ez számunkra orosz-magyar szembesítést jelent).

Záró megjegyzésként a következőt szeretném hangsúlyozni: a grammatika funkcionális megközelítése széles horizontú rálátást tesz lehetővé a nyelvben meglévő általános szemantikai viszonyokra. Eközben szó sincs arról, hogy ez a módszer összemosná a különböző szintű kategóriákat, hiszen az integráción belül mindegyik megőrzi a maga saját érvényességét. Arról van csupán szó, hogy a jelentés kohéziós ereje nem engedi meg a szemantikailag összetartozó, egynemű dolgok egymástól való függetlenítését, pusztán azért, mert a grammatikai kategóriák szigorú formai kritériumai azok egynémelyikét "kirekesztik a maguk köréből".

Szakirodalom:

A. В. Бондарко, Л. Л. Буланин. Русский глагол. "Просвещение", Л., 1967.

A. В. Бондарко. Функциональная грамматика. "Наука", Л., 1984.

A. V. Bondarko, Functional Grammar. A Field Approach. John Benjamine Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia, 1991.

Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. (Отв. ред.: А. В. Бондарко), "Наука", Л., 1987.

Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. (Отв. ред.: А. В. Бондарко), "Наука", Л., 1990.

Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. (Отв. ред.: А. В. Бондарко), "Наука", СПб., 1991.

ADATOK A KELET-MAGYARORSZÁGI UKRAINISZTIKA TÖRTÉNETÉHEZ

Udvari István

Az elmúlt években bekövetkezett társadalmi-politikai változások bizonyos konzekvenciákat eredményeztek a hazai nyelvoktatás területén is. E változásokkal függ össze az orosz nyelv kötelező oktatásának megszüntetése, az angol és német nyelvek előtérbe kerülése. Reálpolitikai tényezők okán egyre több szó esik a szomszédos népek nyelveinek tanításáról. Ukrajna függetlenné válásával pedig új helyzet állt elő az ukrán nyelv és kultúra magyarországi oktatása terén is. Eltekintve az emigránsoktól, e szomszédos állam nyelvét és kultúráját rendkívül kevesen ismerik hazánkban. Aktuális feladatként jelentkezett tehát a magyarországi ukrainisztika intézményi háttere kiépítésének megkezdése. Ebben, mint az Ukrajnához legközelebb eső felsőfokú intézmény, természetesen szerepet kapott a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola. Az elmúlt évben főiskolánkon Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék létesült, a Művelődési és Köznevelési Minisztériumtól engedélyt kaptunk az ukrán szak indítására. 1993. tavaszán 18, azaz tizennyolc fő jelentkezett hozzánk ukrán szakra. Az ukrán szak indításával kapcsolatos feladatok megoldásához a kijevei Tarasz Sevcsenko Egyetemről nyelvi lektort hívtunk meg. Lektorunk, Fanyko Szergij feladata, többek között, jegyzetek előkészítése az I. évfolyam számára.

A könyv- és folyóiratbeszerzés bonyolult körülményei között a könyvtárfejlesztést közvetlen csere keretében igyekszünk végezni. Cserekötelezettségeink részbeni teljesítésére kívánjuk felhasználni tanszékünk acaáját a Studia Ukrainica et Rusinica c. sorozatot, melynek első kötete a napokban jelent meg. Ukrajnai periodikákon kívül rendszeresen kapunk vajdasági és szlovákiai ukrán és ruszin kiadványokat is.

Tanszékünknek a ternopoli Volodimir Hnatyuk főiskola ukrán tanszékeivel van munkakapcsolata. Úgy tervezzük, hogy a jövőben hallgatóink Ternopolban vennének részt részképzésen.

A továbbiakban néhány problémára szeretnék utalni, hogy az itt lévők lássák és átérezzék az e téren jelentkező gondokat.

1. Az ukrán nyelv helyzete, státusza magában Ukrajnában is problematikus. A városok jelentős részében a kommunikáció nyelve az orosz nyelv; az ukrán rádió és televízió több műsorában ukrán-orosz nyelvi dualizmus figyelhető meg; számos ukrán egyetemen, főiskolán az oktatás csak részben folyik ukrán nyelven. E tény a részképzés helyének kiválasztásában is figyelembe kell vennünk.

2. Az ukrán nyelvet mint idegen nyelvet eddig talán egyetlen felsőoktatási intézményünkben sem tanították rendszeresen. Észak-Amerika és Németország kivételével, ahol jelentős az ukrán kivándorlók száma, az ukrán nyelv és kultúra egyetemi oktatása az egész világon gyermekcipőben jár. Hazánkban az ukrán nyelv idegen nyelvként történő oktatásához hiányoznak a megfelelő tankönyvek. Az ukrán kultúra tanításához sincsenek hazai tankönyvek, segédkönyvek, szöveggyűjtemények. A szovjet Ukrajnában kiadott könyvek javarésze pedig csak erős kritikával használható, mert tartalmilag, s szemléletükben elavultak.

3. A magyar közvélemény viszonylag keveset tud Ukrajnáról. Az ukrán nyelv presztízse alacsony. A magyar fiatalaságból hiányzik a motiváció az ukrán tanulásához. E téren a szegedi egyetem oktatóinak is speciális, érdekelkeltő, perspektívát mutató munkát kellene végezniük. Az ukrán nyelv és kultúra magyarországi presztízisének kulcsa végeredményben magában Ukrajnában van. Ha Ukrajna és népe(i) egy demokratikus, európai normák és értékek szerint működő, gazdaságilag is vonzó országot teremt(enek), akkor a későbbiekben nálunk külön, motiváció-felkeltő munkát nem kell majd végezni.

4. A hazai ukrainisztikát eddig javarészt intézményi háttér nélkül művelték, olyanok, akik egyéni érzelmi, intellektuális elkötelezettségből tették ezt. Tekintettel erre, az ukrán B szak budapesti, az ukrán A szak szegedi beindításával, s a nyíregyházi Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék megalakításával párhuzamosan koordinálni kellene a

hazai ukrainisztikai kutatásokat, a tankönyvírást – megje-
lölve a rövid-, közép- és hosszútávú feladatokat. Erre egy
állandó munkabizottságot lehetne létrehozni, ahol minden
érintett intézmény képviseltetné magát.

E kérdésről, a nyíregyházi tanszék indításáról, alakuló
kapcsolatairól egy rövid forrásgyűjteményt állítottam össze.
A téma iránt mélyebben érdeklődők részletesebben a közle-
ményből is tájékozódhatnak. Vö. Udvari István: Adatok a ha-
zai ukrainisztika történetéhez. in. Acta Academiae Paedago-
gicae Nyíregyháziensis, tomus 13/C. Nyíregyháza, 1993.

Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia
Tomus I

Dolgozatok

Hodinka Antal tiszteletére

Наукові дослідження на честь Антонія Годинки

Szerkesztette: Udvari István

Kiadja a Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke

HU ISBN 963-7170-33-2
HU ISSN 1216-9986

Nyíregyháza, 1993

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О ПРОЗАИЧЕСКОЙ СТРОФЕ
ЦВЕТАЕВСКОГО ТЕКСТА

Lengyelné Gyegyuhina L.

Изучение текста на материале художественных произведений не является чисто лингвистической задачей в силу эстетической значимости всех языковых элементов и структур. Для научного, делового и некоторых жанров публицистического стилей установлены определенные закономерности их построения: типы и средства связи, графические минимальных текстов, называемых или сложными синтаксическими целыми, или сверхфразовыми единствами /СФЕ/ или прозаическими строфами /ПС/; речевые типы СФЕ. В художественной литературе невозможно свести всё многообразие построений текста к минимуму структур. И хотя в основе наблюдений над художественным текстом могут лежать синтаксические особенности, тем не менее наиболее важным представляется говорить о своеобразии идеостили мастера слова и его художественного метода.

Именно по отношению к художественной прозе более точным можно считать термин прозаическая строфа, который не только дает возможность сосредоточить внимание на "композиционном, стилевом и художественном своеобразии произведения" /1/, но и сближает прозу с поэзией, позволяя заметить ритмические, интонационные, синтаксические и др. особенности прозы поэта.

В связи с рамками выступления материал ограничен рассмотрением только начальных строф произведений, поскольку именно они находятся в сильной позиции — в них задается триада: Человек—Прос-странство—Время /2/; от них часто зависит построение текста и своеобразие его.

Проза Марины Цветаевой представляет интерес для анализа по многим причинам. Прежде всего она является "продолжением ее поэзии" /3/. На особый характер ее указывала и сама М. Цветаева: "Проза поэта — это другая работа, чем проза прозаика, — в ней единица усилия /у с е р д и я/ — не фраза, а слово, и даже часто — слог". Эта особенность сближает поэзию и почти все жанры прозы Марины Цветаевой — дневниковые записи, письма, воспоминания о поэтах и современниках, автобиографические эссе, статьи о литера-

туре.

Однако выделение жанров применительно к произведениям Марины Цветаевой представляется довольно условным: художник слова, она относилась ко всем своим работам как к творчеству – вот почему письма – это не пример эпистолярного стиля, а "эпистолярная лирика /4-32/; многочисленные эссе ее о поэтах, воспоминания о них – "это не литературные портреты..., это портреты души – душ – поэта, о котором она пишет и о ней самой" /5-401/; статьи об искусстве и прежде всего о поэзии – это нравственно-философская лирика или лирические нравственно-философские рассуждения /не случайно Н.Струве назвал ее "моралистом" в духе литературы XVIII в./.. Одним словом, к какому бы жанру ни относить произведение Марины Цветаевой, это всегда проза п о э т а.

Своеобразие цветаевского текста начинается с з а ч и н а . Обычно в текстах именно зачин является организующим синтаксическим центром ПС и характеризуется рядом довольно четких признаков: относительной /или полной/ независимостью, полнотой состава предложения, введением темы и "камартона", определяющего стилистическое единство строфы, подчеркивание начального момента мысли.

В прозе Марины Цветаевой намечается некоторое тяготение определенного типа зачинов к тому или иному жанру: так, в дневниковых записях и автобиографической прозе с их ярко выраженным личностным началом зачин часто стоит по законам разговорной речи – это или н е п о л н о е предложение /"Двое с половиной суток ни глотка". – Октябрь в вагоне; "Не собирательный дедушка, как "дедушка Крылов" или "дедушка Андерсен", а самый достоверный, только не родной, а сводный". – Дом у старого Пимена/; или д и а л о г /"-Марина Ивановна, хотите службу? – Мои службы/, или п р я м а я речь /"Я одно любила – делать." – гл. Первая Гончарова/. Предложение-зачин может быть и полным, и даже сложным, однако оно строится по всё тем же законам разговорной речи: "Сидели, мирно ужинали, – а может, и обедали, дело слов, ибо салат всё тот же, – итак, сливая русский ужин с французским обедом в римском салате, – ели: отец, мать и сын."/Страховка/ Особенности этих зачинов является коммуникативная слабость их, выражающаяся: в инверсии; местоименной замене субъектных форм; стилистическом контрасте – разговорная лексика сталкивается с "книжным" синтаксическим оформлением этих предложений /и б о , и т а к , деепричастный оборот и т.д./.

В статьях о литературе, воспоминаниях о современниках зачины чаще всего бывают полными предложениями /в том числе и сложными/, но и они характеризуются отсутствием твердого начала: "Что в России действительно хорошо – это детские книжки" /О новой русской детской книге/ – выделена рема.

Как и в поэзии, прослеживается четкая структурно-смысловая связь зачина с заголовком: "Не мой и не Асик: общий". – Жених; "Не улечка, а уцелье." – Улечка/; с эпиграфом: "Нет, бледности в ней не было никакой, ни в чем, всё в ней было – обратное бледности, а всё-таки она была *pourtant rose* /всё-таки розовой/, и это своеобразие будет доказано и показано" – субъект зачина о н а связан с названием произведения – "Повесть о Сонечке", основная же мысль зачина противопоставлена эпиграфу: *Elle était pale-et pourtant rose, Petite-avec de grands cheveux...* /Она была бледной – и всё-таки розовой, Малюткой – с пышными волосами /фр./; или с цитатой, с которой начинается глава /"Есть упоение в бою/ И бездны мрачной на краю" –А.Пушкин/ и зачин которой является как бы продолжением пушкинских стихов: "Упоение, то есть опьянение – чувство само по себе не благое, вне-благое – да еще чем?" /Искусство при свете совести/.

Структура заголовка и зачина может предопределять и композицию произведения: так, в "Герое труда" со-противопоставление имен зачина Б а л ь м о н т и Б р ю с о в вызывает композиционный параллелизм и контраст главы "Брюсов и Бальмонт".

Не менее важен и ритм, и звукопись ПС и зачина /как и в поэзии/: "Есть магические слова, магические вне смысла, одним звучанием своим – физически-магические – слова /.../, не нуждающиеся в разуме, а только в слухе, слова звериного, детского, сновиденного языка". /Пушкин и Пугачев/ Мелодия, которая ведёт поэта, охватывает часто не одно-два предложения, а иногда целые куски текста – до 1,5-2 страниц/..."я как-то докрикиваюсь, доскакиваюсь, докатываюсь д о с м ы с л а, который затем овладевает мною на целый ряд строк" – Марина Цветаева в письме Б.Пастернаку/. Речевой "поток", словесно-музыкальная фраза строится на повторении ключевого слова, что – с каждым поворотом мысли – высвечивает тот или иной оттенок ее. Ту же роль играют и повторы частей слов /как и в поэзии/: Молодой, если не красивый, то благообразный, именно благообразный /вообще всё, что угодно, от блага: благоприличный, благообразный, благонамеренный, все, все, кроме – р о д н ы й, этого не было, из-за

этого-то.../, как говорится, "умный", "образованный", "культурный", из приличной семьи, с хорошим будущим"... Вся ПС - это камертон всего эссе: нетрудно заметить иронию и в приведенном примере и во всем рассказе "Жених".

Многие особенности синтаксиса прозы Марины Цветаевой объясняются тем, что выросла ее проза прежде всего из дневниковых записей и писем: Октябрь в вагоне, О любви, Смерть Стаховича, Земные приметы, О благодарности, Чердачное и др./. Именно в дневниковых записях намечается ряд особенностей, которые становятся особенностями художественного почерка Марины Цветаевой: ткань произведения складывается как бы из "штрихов": "Двое с половиной суток ни куска, ни глотка. /Горло сжато/. Солдаты приносят газеты - на розовой бумаге. Кремль и все памятники взорваны".../Октябрь в вагоне/; - неполнота - как особенность синтаксического построения фраз: "18-го июня приезд в Россию. 19-го в Болшево, свидание и больным С.Неумт. За керосином. С. покупает яблоки. Постепенное щемление сердца. Мытарства по телефонам... Дыху без бумаг, никому не показываюсь... Моё о д и н о ч е с т в о . Посудная вода и слёзы. Обертон - унтертон всего - жуть..." /Запись в дневнике 1940 г., не предназначенная для печати/. - выбрасывание всех "лишних" слов, например, глаголов речи: "Он, уязвленный: /далее прямая речь/..." ; "Я, радостно:..." ; - структурная спрессованность описаний и характеристик /"Подсаживается толстый военный: круглое лицо, усы, лет пятьдесят, пошловат, фатоват"/, пейзажных "знаков"/ "Москва. Черно. В город можно с пропуском". И дальше: "Черковь Бориса и Глеба. Напа, Поварская,"- Октябрь в вагоне/; внутренние, формально не выраженные связи предложений: устранение /необозначенность/ субъекта; пояснительные, вставные предложения, раскрывающие эмоциональное состояние /"Горло сжато"/, в записях же "для себя" - эмоции выносятся в текст: о д и н о ч е с т в о , у ж а с , с т р а х и т.д.

Характер прозы, основанный на дневниковых записях, предопределил, по всей вероятности, и композиционную особенность ее - запись не сплошным текстом, а фрагментами /О любви, О благодарности, Земные приметы, да и позднее: главы в автобиографической прозе "Отец и его музеи" и в статье "Искусство при свете совести", в художественном очерке "Наталья Гончарова" строятся по этому же принципу/.

Эти фрагменты не являются самостоятельными ПС; несмотря на отбивки, они представляют развитие одной художественной мысли,

тесно связаны и переплетены как внутренними /смысловыми, логическими/, так и внешними – формальными связями. Характерной чертой таких текстов является параллелизм – как лексический, так и структурный, в том числе /как и в поэзии/ анафорический:

"Сердце: скорее орган, чем... Сердце: лот, лаг..." /О любви, что дает возможность уточнить мысль, рассмотреть ее со всех сторон. По замечанию И. Бродского, "читатель всё время имеет дело не с линейным /аналитическим/ развитием, но с кристаллообразным /синтетическим/ ростом мысли" /З-152/.

В отличие от лирики М. Цветаевой с ее "безмерностью" чувств, проза – это размышление, часто размышление–спор, отталкивавшийся от общепринятых или чужих слов и мнений, рассуждение со всеми его особенностями: посылкой–зачином, часто в виде "аксиоматического афоризма" /Н. Струве/; системой доказательств–примеров из своей жизни и поэзии, выводом. Именно эти тексты характеризуются особенностью, которую назвала сама М. Цветаева: "Две любимые вещи в мире: песня и формула, т.е. стихия и победа над ней" /из дневника/.

С одной стороны, ярко выраженное личностное начало /обращение к своим мыслям и чувствам, анализ их, анализ своих отношений с людьми/; максимализм нравственных, философских и эстетических оценок, часто парадоксальность их /Поэт о критике, Искусство при свете совести, Поэт и время и др. /явились литературным открытием для своего времени, вызвали неприятие критики: слишком странной показалась "новая форма общения с читателем", которого она "доверительно вводит... в свой интимный мир, в "тайное тайных", где начинается процесс творчества или – в эссе о детстве – где является самосознание человека" /5-354/. Эта особенность идёт, но всей вероятности, от поэзии /"стихия"/ и писем – прежде всего писем другим поэтам – Б. Пастернаку, Р. М. Рильке и др.

С другой стороны, проза М. Цветаевой всегда доказательна, основана на фактах /"за любым лиризмом должно стоять знание"/, четкой логике /"формула", аксиома, афоризм/: "Творению я несомненно предпочитаю Творца. Возьмем Джоконду и Леонардо. Джоконда – абсолюта, Леонардо, нам Джоконду давший, – великий вопросительный знак. Но, может быть, Джоконда и есть ответ Леонардо? Да, но не исчерпывающий. За пределами творения /явленного!/ ещё целая бездна – Творец: весь творческий Хаос, всё небо, все

недра, все звезды, – всё обрываемое здесь земною смертью.

Так абсолют /творение/ превращается для меня в относительность: веки к Творцу. – "Но это уничтожение искусства!" – Да. Искусство не самоцель: мост, а не цель. /Земные приметы/. Всё это – яркая эмоциональность и экспрессивность и в то же время удивительная логичность; "переплетенность" всех слов в тексте /смысловой, формальной, ассоциативной, подтекстной связью/; наложение разговорной лексики на "книжное" построение фразы и наоборот – и составляет константы стиля Марины Цветаевой, делает "узнаваемым" ее текст – как поэтический, так и прозаический./6/

С Н О С К И :

1. С о л г а н и к Г.Я. Синтаксическая стилистика. М., "Высшая школа", 1973.
2. К у х а р е н к о В.А. Интерпретация текста. М., "Просвещение", 1988.
3. Б р о д с к и й И. О Марине Цветаевой. – Новый мир, 1991. № 2.
4. Райнер Мария Рильке, Борис Пастернак, Марина Цветаева. Письма 1926 года. М., "Книга", 1990. Предисловие К. А з а д о в-с к о г о , К.М. Пастернака, Е.Б. Пастернак Е.В.
5. Ш в е й ц е р В. Быт и бытие Марины Цветаевой, М., СП Интерпринт, 1992.
6. Учитывая рамки выступления, я вынуждена опустить сам анализ текста. Не приводятся в статье полностью и ПС.

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ПРОЗВИЩ И ПРОЗВИЩНЫЕ
СУФФИКСЫ В ФАМИЛИЯХ ОБРАЗОВАНИИХ
У ЧЕХОВА

B. Paróczai Jolán

Назначение прозвищ - называть человека собственным именем по какой-то характерной для него черте связанным с наружностью, привычками, поведением, занятием, ремеслом и т.д. - обусловили состав прозвищ в качестве которых могли выступать самые разнообразные отдельные слова и сочетания слов. Так, по данным исследованиям Карновича в летописях помимо прозвищ отражающих внешние признаки и внутренние свойства: К р и в о й, Н е м о й, Х р и п у н, Г л у п ы й, У м н ы й, встречаются словосочетания: У м о й с я - Г р я з ь ю, С о б а ч ь я Р о ж а, В о л ь н о х и щ е н н а я С о б а к а. В словаре Тупикова собрано большое количество сочетаний, главным образом именных, напр.: Т и х о е Л е т о, С е ч е н а я Щ е к а, С у х и е К у л а к и, Т о л с т ы й Н о с, Т ё м н а я Д е н ь г а, Ч е т ы р е З д о р о в ь я. Словосочетания последнего типа часто употреблялись как сложные слова: Т р я с и с о л о м а, У б е й к о б ы л а.

Развившись на базе собственных имён, источником которых были нарицательные имена существительные, прозвища продолжали расширяться за счёт состава разнообразной русской лексики.

В литературной практике XIX. в введение героя с прозвищем влекло за собой указание на отнесенность собственного имени к данной категории слов.

- Наиболее распространенным был приём включения слов "прозвище", "прозванный", "называли", "дразнили" и др., напр.: у Гоголя:
- "К о з а к, прозвищем К о р ж" (Тарас Бульба),
 - "Работник, которого люди звали П е т р о м Б е з р о д н ы м, может оттого, что никто не помнил ни отца его, ни матери" (Вечер накануне);
 - "Если хочешь, и имя его, и прозвище и всякую и всячину расскажу: тебя зовут С о л о п и й Ч е р е в и к" (Сорочинская ярмарка)
 - "Некоторые крестьяне изумляли его (Чичикова) своими фамилиями, а ещё больше прозвищами ... П ё т р С а в е л ь е в Н е у в а ж а й - К о р ы т о, ... прицеплённый к имени К о р о в и й

к и р п и ч, иной оказался просто "Колесо Иван". (Мёртвые души")

У Т у р г е н е в а:

- "Меня зовут Ф о м о й, а по прозвищу Б и р ю к" (Бирюк)
- "Прозвище ему - О г у р е ц. Его здесь все так величают, а какое его настоящее имя - господь ведаёт!" (Бригадир)
- "Ведь он такой, ведь он юродивец, а прозвище то ему: Б л о х а" (Касьян с Красивой Мечи)
- "Старый буфетчик, по прозвищу Д я д я Х в о с т" (Муму)

У У с п е н с к о г о:

- Горничным даны были прозвища: И г л а, С т р е л к а, В о с т р о н о ж к а, К о п ь е". (Мелкопоместная барыня)

Чехова во все периоды жизни не покидало пристрастие придумывать и давать прозвища родственникам и знакомым о чём свидетельствуют записи родных и близких. Напр.: капризного брата Николая назвал Д ж и г а л к о й при постоянном прозвище К о с о й. Ему же дал кличку М а к а р о н ы в к о р а б л я х за комичный вид фигуры с тонкими ногами в очень узких брюках и огромных калосах, другого брата прозвал М о р д о к р и в е н к о, живущую во дворе старушку за шепелявость Ш а м ш о й, сестре были даны прозвища: М о с ь к а, Ч е ч е в и ц а, С и я н и е и т.д.

Однако в рассказы, особенно ранние Чехов вводил прозвища ограниченно.

В "Драме на охоте": "А здравствуйте господин Щ у р! Весь уезд дразнил доктора "Щ у р о м" за вечно прищуренные глаза."
"Сычиха": "это маленькое сморщённое забытое смертью существо, с лысой головкой и колючими глазами. Когда глядишь на её лицо, то невольно припоминаешь прозвище, данное ей дворней "С ы ч и х а".

Контрастным несоответствием семантической наполненностью прозвища и положения героя писатель подчёркивал социальные моменты: "Прошло уже двадцать лет с тех пор как его начали дразнить б а р о н о м, но за все эти двадцать лет он ни разу не протестовал против этого прозвища: ... Побейте его публично ... и он не пойдёт с жалобой к мировому. Такова сила его забитости и смирения ... Жалкое он создалив ..." (Барон).

Сравнивая характер прозвищ и их незначительное количество в ранних рассказах с прозвищами в произведениях последующих периодов, можно отметить, что в последних Чехов использовал их шире и разнообразнее. В короткие рассказы было введено большое количество "х а р а к т е р и с т и ч е с к и х" фамилий прозвищного типа.

На страницах крупных рассказов и повестей характеры могли быть раскрыты более обстоятельно и Чехов чаще пользовался приёмами введения прозвищ, раскрывающих характерные признаки героев.

Напр.: В н е ш н о с т ь: "Позвольте представиться: Илья Ильич Дядин, или как некоторые остроумно выражаются по причине моего рябого лица, В а ф л я" (Леший)

- "В этой партии находится Яков Иванович, прозванный на каторге В е н и к о м за свою длинную бороду (Убийство).

п о в е д е н и е: За ехидство и ненавистничество в купеческих домах её прозвали Ж у ж е л и ц е й (Бабы царство).

- "Священником был отец Демьян, который сильно запивал и напибался до зелёного змия и у него прозвище было Д е м ь я н - З м е е в и д е ц (Архиерей).

- "Тереховы вообще всегда отличались религиозностью, так, что им даже дали прозвище Б о г о м о л о в ы (Убийство).

Состав и характер прозвищного материала разных лет Чехова свидетельствуют о том, что в ранних рассказах прозвища употреблялись ограниченно, т. е. Чехов широко использовал фамилии прозвищного типа, а в дальнейшем творчестве прозвища включались чаще, но их экспрессивность уравновешивалась нейтральными фамилиями.

В русской терминологии о н о м а с т и к о й называют раздел науки о собственных именах в широком смысле с ведением термина "а н т р о п о н и м и к а" для раздела лексикологии изучающего имена людей.

Антропонимика как совокупность всех видов собственных имён человека прошла длительный путь развития, на протяжении которого последовательно появились антропонимические категории: личные имена языческие, христианские, прозвища, отчества, фамилии.

Процесс антропонимизации на первом этапе - организация личных собственных имён (на Руси языческих), потом появление прозвищ (на Руси в связи с распространением имён христианских) - довольно сильный в языке, давший возможность любому имени нарицательному переходить в категорию собственных имён, становиться личным именем, прозвищем без каких-либо специфических морфологических показателей. Напр.: Б о р о д а в к а, Г л о т к а, В е р ё в к а, Д е с п о т, К а р а у л, К а т о р г а (примеры взяты из "Словаря древнерусских собственных имён" Тупикова), а Ж е с т и к у л я ц и я, Д з ы г а, Б р о н з а, К о с т ы л ь - чеховские антропонимы.

Круг антропонимов постепенно расширялся за счёт присоединения к именным и глагольным основам разнообразных суффиксов, напр.: Н о с,

Носка, Носко, Носач, Носок, Носаль, Носов, Носарев, Носков, Носакин, Носович, Носенко, Носаренко, Носатово, Носохин, Носырин (примеры из Тупикова).

В формах прозвищ и фамилий отражается многогранная система суффиксальных образований нарицательных имён существительных, однако в ходе исторического развития языка выделялись суффиксы, наиболее продуктивные при антропонимических образованиях, впоследствии закрепившиеся в языке, как специфические для антропонимики. Селищев выделил около 20 прозвищных суффиксов генетически восходящих к нарицательным именам.

Рассмотрим типичные из них для чеховских образований.

Суффикс -ай, -тай, -ляй вносящий разговорно-фамильярный оттенок и непродуктивный в нарицательных именах (Хи сл я й, Не го д я й, С лю н т я й, Ле н т я й) получил широкое распространение среди прозвищ: Бе л я й, С ми р я й, Че р н я й, Ки сл я й, Ши р я й, С мы ш л я й.

Особенно продуктивными явились образования от глагольных основ прозвищ на -ай, -яй, -ей совпадающих с формами повелительного наклонения второго лица единственного числа: До куч а й, За ж и г а й, За х в о р а й, Мо т а й, Не з н а й, Не пр о ле й, На де й, Г л я де й.

В антропонимах к ним могли присоединяться суффиксы: -л, -ка, -ко: На л и в а й ко, Не в с т а й ко, На де л я й ко, Ра з ма х а й ка, Шу ме й ка.

Параллельные фамилии дали двойные формы прозвищ: До куч а й - До куч а ев - До куч а й ко - До куч а й ко в. С одной стороны фамилии По л е т а ев, По р ы в а ев, Ме ша ев, Не ц ве т а ев, с другой - Шу ме й ко в, На де й ко в, На де л я й ко в и т. д.

Суффиксы -ак, -як: Слова этого типа обозначают лиц по признаку, определяющему какие-нибудь внешние качества, характер, родство, социальное положение. Получили широкое распространение среди прозвищ: Ки з а к, Ки сл я к, По р ш а к к которым могли присоединяться суффиксы притяжательности: Ки в а ки н, Ки сл я ко в, По р ша ко в, Го л я ко в.

Суффикс -ун в нарицательных именах малопродуктивный, разговорного характера и обозначает лиц по привычному действию. Он дал обширные антропонимические образования: Г л а зу н, Х ри пу н, Се ду н.

В рассказах Чехова фамилии данного типа полностью совпадают с народными: Га р ц у но в, Де р гу но в, Д р ы х у но в,

К р и к у н о в, С м е х у н о в, Ш е п т у н о в, Р е в у н о в,
Х р я п у н о в, сравнивайте прозвища: Л я п у н, С м е х у н,
Ш е п т у н Тупикова.

Суффикс -ан характеризующий внешние признаки человека (губан, молчан) также распространён в прозвищных образованиях. В чеховском речетворстве круг фамилий от рассматриваемых прозвищ формировался главным образом за счёт экспрессивных основ: Б л и с т а н о в, Б р ю х а н с к и й, О б д и р а н с к и й, М о р д у х а н о в. Присоединение суффикса -ский наряду с -ов свидетельствует о стремлении Чехова использовать не только семантическую и стилистическую сторону производящей основы, но и формальные элементы ономастики.

Суффикс -ник выделяется в именах существительных мужского рода, которые обозначают лиц по их отношению к какому-нибудь предмету, определяющему их характер, профессию, состояние, деятельность. Чеховские образования связаны главным образом с деятельностью человека, напр.: К о т е л ь н и к о в, Р ы б н и к о в, О в ч и н н и к о в, С о л о д о в н и к о в.

Отбирая ярко семантические основы для фамилий и учитывая возможные дополнительные оттенки со стороны "прозвищных" суффиксов, Чехов часто шёл путём подчёркивания смыслового признака за счёт приставочных образований. Напр.: с пере - П е р е с о л и н, П е р е х у - д о в, П е р е г а р и н, П е р е д ё р к и н; под - П о д х о д - ц е в, П о д м и ч а й л о в, П о д с к о к о в, П о д т я г и н, П о д п р у г и н, П о д ж а р о в; по - П о ч и т а е в, П о н ю - х о в, П о ч е ш е х и н; от - О т л е т а е в, О т т я г а е в, О т л у к а в и н; раз - Р а з м а х а л о в, Р а з д а в и л о в и др.

Развитие чеховского таланта протекало в специфических условиях журналистики 80-х годов, накладывавших соответствующий отпечаток на творчество начинающего писателя. И. А. Лейкин - издатель и редактор юмористического журнала-еженедельника "Осколки" - требовал от своих авторов материал, рассчитанный на вкусы обывателя, он писал: "Тут нужна пародия, карикатура, выверт и фамилия. Замечательно, что все эти шалости, чем глупее, тем лучше выходят."

Рассказы Чехова раскрывают источники богатства словообразовательной техники писателя и эволюцию его мастерства во всех областях словесного искусства. Чеховские фамилии-характеристики входили в общую систему художественных средств языка, постоянно подчинялись идейному замыслу рассказов, которые по словам Горького "взвёртывались в глубь и суть жизни, как бурав в землю".

РЕЛЯТИВЫ КАК ОДНО ИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО - ЭКСПРЕССИВНЫХ
СРЕДСТВ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Lengyel Zoltánné - Tóth Miklósné

Искусство ведения диалога заключается не только в умении высказать свои мысли и чувства, но и в умении вести разговор /начать, поддержать, кончить/; вовлечь в него собеседника, выразить свое отношение к мнению партнёра. На продвинутом этапе изучения иностранного языка работа над диалогом требует усвоения не только нейтральных в стилистическом отношении средств, как в школе, но и особенностей разговорной речи.

К таким особенностям, делающим нашу речь эмоционально-экспрессивной, относится: использование незначительной лексики /частиц - Ну? Разве? А-а, междометий - Ого! Ай-я-яй! Ой ли?/; знаменательной лексики, но в роли частиц и междометий /Подумаешь! Мало ли! Куда тебе!/, а также конструкций типа: Вот оно что! Еще бы! Что ты! Так-то оно так! и др. Эти конструкции состоят из местоимений и местоимённых наречий, частиц, междометий, эквиваленты слову по значению, нечленимы по структуре, приближаются к междометиям по эмоционально-экспрессивной окраске и выполняют в речи разные функции: могут быть самостоятельными репликами непринуждённого диалога /-Ты поедешь в Мишкольц? - А как же!//; могут выступать в роли предиката/ - Как тебе фильм? - Не ахти!; Погода - так себе//; могут начинать или заканчивать реплики, придавая им экспрессивный характер /Ну, что вы, что вы, успокойтесь! Так как же - пойдём? Ты согласен, не так ли? Ах да, забыл./

В лингвистической литературе подобные конструкции не имеют однозначного толкования. Их называют: эмоционально-опеночными предложениями /В.И. Красных/, междометными предложениями /Н.Ю. Шведова/, "устойчивыми сочетаниями, эквивалентными слову" /Р.П. Рогожников/, фразеологизмами-коммуникативами /В.Ф.Киприянов/; словами-предложениями /АГ-80/, некодифицированными высказываниями /Г.В.Датуров/; нечленными предложениями /В.Ф.Киприянов/; непредложенческими высказываниями /В.А.Белашапкова/; релятивами /Г.В.Валимова/ и др. /1/. Венгерскими лингвистами используется термин слова-предложения /mondatszók-Kelemen J./, однако в этой работе рассматриваются прежде всего междометия /2/; слова-пред-

ложения с модальным значением /mondat értékű módosító szók /3-26/ или нечлененные предложения, включающие только междометия /tagolatlan mondatok /3-62/. Выбор термина в каждом конкретном случае определяется подходом исследователя и тем материалом, который анализируется.

В связи с работой над диалогом нам более приемлемым представляется термин релятивы /коммуникативы/ – которыми называются слова и словосочетания, "употребляемые в речи с общим значением реакции на слова собеседника или ситуацию" /определение Сироткиной – 4/ и выступающие в качестве самостоятельной реплики диалога, однако мы ограничиваем свой материал только группой с о – ч е т а н и й, исключая релятивы именного /Красота! Чуть!/, наречного /Здорово!/, глагольного /Скажешь!/ происхождения /5/, а также фразеологизмы /Чёрта с два! Шутка ли сказать!/ и одиночные междометия /Тсс! Ой! Фу!/. Являясь особенностью непринуждённой живой разговорной речи, релятивы не только придают ей эмоционально-экспрессивный характер, но и являются средством выражения эмоций или экспрессии. И если лексические средства выражения эмоций могут быть лишены экспрессии, например – Э т о к р а с и в о – чувство восхищения выражено нейтрально, то релятивы выражают их часто нерасчленённо: — Э т о о ч е н ь к р а с и в о . — Очень, очень красиво! — З д о р о в о ! — В о т э т о д а ! — О г о ! – с каждым следующим высказыванием экспрессия возрастает /6/.

Внимание к конструкциям типа: А как же! Так-то оно так! и др. объясняется многими причинами. Во-первых, знание их способствует лучшему пониманию как речи носителей языка, так и диалогов художественных фильмов и художественной литературы /напр., в произведениях В. Шукшина, В. Высоцкого и др./. Во-вторых, при изучении грамматики и стилистики в вузе релятивы часто оказываются "на периферии" – вне поля зрения студентов. В третьих, необходимость ознакомления с указанными конструкциями вызывается и тем, что некоторые из них включены в школьные учебники^{1/},

I/ Включены: Что ты! Ты что! Эх, ты! Ну что ты! Нет, что ты! Ещё бы! Ну как? Как-как? Что-что? Значительно больше междометий: Фу! Ура! Ах! Ой! и релятивов, в состав которых входят знаменательные слова: Какой ужас! Как здорово! Правда? Конечно и др.

но не всегда используются точно. Так, в учебнике 8-го класса приводится диалог: - "Знаешь Клаву в 7-ом "б"?/ - ... Она маленького роста, с большими, черными глазами. Просто прелесть!/- Т ы ч т о , Серёжа? Это та блондинка, у которой такое круглое лицо? Она одевается модно". Обычно релятив Что ты! используется как выражение "удивления, испуга, возражения по поводу чьих-либо слов, поступков" /7/. Продолжение реплики в приведённом выше диалоге совершенно не связано с данным релятивом. К тому же при измененном порядке слов сочетание Ты что!/- в значении несогласия/ даётся с пометой г р у б о /8/, что вряд ли оправдывает включение его в диалог школьного учебника.

Для иностранных учащихся трудностью является прежде всего отсутствие той сферы общения, для которой типично использование подобных конструкций, а также то, что в двуязычных словарях релятивы не всегда приводятся, а в словарях толковых, фразеологических и "Словаре сочетаний, эквивалентных слову" /7/ они даны без перевода. Определённые затруднения возникают и при попытке отыскать точный эквивалент соответствующего выражения на венгерском языке. Если релятив включает знаменательные слова, найти эквивалент нетрудно: Ни в коем случае - semmi esetre sem; как раз наоборот - éppen fordítva; всё давно - mindegy; вот это да! - Ez /aztán/ igen!; так и есть - így is van. В большинстве случаев, поскольку дословный перевод релятивов, как и фразеологизмов, невозможен, приходится находить конструкции, имеющие приблизительно ту же семантику, но часто они отличаются стилистической окраской: А как же! - Természetesen/нейтр./; ещё он! - Hogyisne! Persze! /нейтр./ Meghiszen azt! /разг./. Для одного релятива можно подобрать целый ряд слов и словосочетаний: А как же! Nát hogyne!

Nát persze! Работа осложняется полифункциональностью и многозначностью этих конструкций; как правило, в словарях указывается на несколько функций, например: Вон как может использоваться и к а к ч а с т и ц а - для усиления степени действия /Дерево вон как разрослось/ и м е ж д о м е т и е / - Мы будем здесь работать. - Вон как! Это кто же так решил? - "для выражения сильного удивления, изумления" /7-34/. И даже в том случае, если релятив используется как междометие только, он может иметь разные эмоциональные или экспрессивные значения: Вот ещё! - I/ для выражения отрицательного отношения к чему-л. /9-т. I, 219/ - Тебе нужно постричься. - Вот ещё! Зачем?; 2/ решительного отказа от чего-л.:

Принеси мне книгу. Вот еще, пусть Петя принесет.-или подчеркнутого несогласия в чём-л.:Пойдём гулять. - Вот ещё, сейчас дождь пойдёт. /7-34/ Многозначность подобных выражений требует и работы над интонацией: Ну да /разг.част./ используется для утвердительного ответа:- Прочитал книгу? -Ну да, давно; для выражения подчеркнутого согласия:- Идешь? - Ну да; но и для выражения подчеркнутого отрицания: - Ты ходил к нему? - Ну, да! Стану я с ним разговаривать!-или выражения сомнения, недоверия: - Я уже всё сделал. - Ну да? Так быстро? - и в каждом из этих случаев релятив произносится иначе.

Поскольку наблюдается некоторая прикреплённость релятивов к определённому типу диалогических единств и даже к определённым репликам/ реплике-стимулу или реплике-реакции/, мы и попытались рассмотреть наш материал в зависимости от типа диалога/ вопросно-ответного, волеизъявляющего или информативного/.

А. Вопросно-ответный тип ДЕ:

В реплике-стимуле используются контактоподдерживающие слова и выражения: Ну что? Ну и что же? Ну и как? Как/же/ так? - наряду с релятивами-частичками: Ну? А? Что? Неужели? Сюда же можно отнести и сочетания, начинающие или заканчивающие реплику /А ну как увидят тебя? А что если поговорить с ней? - Ты придёшь, не так ли?/.

Значительно большее число релятивов используется в реплике-реакции/ это положение относится ко всем типам диалогов/.Ответом на вопрос может быть: встречный вопрос:А что? Ну и что? Ну как зачем? и др., но в каждом ДЕ эти релятивы требуют разного продолжения/ -Ты придёшь? - А что? Почему ты спрашиваешь?; Это ты сделал? - Ну и что?А тебе какое дело?; Зачем ты это сделал? -Ну как зачем? Нужно./; утвердительный ответ:/А/ как же! Еще бы! Ну да. /Hát persze!Naná!Hát igen. Már hogye! / - отличающиеся прежде всего степенью экспрессии- от более нейтрального: Ну да /-Ты был на лекции? -Ну да. Был/ к более экспрессивным: Как же!= Конечно, разумеется; что еще более усиливается частичками а или ну /А как же! Ну как же!/ и Еще бы!=безусловно, само собой разумеется, к тому же окрашенное эмоционально. По всей вероятности, на значение влияет и второе значение - оттенок удивления/ было бы странно, если бы не.../7-60/; усиление подтверждения: Вот именно. Еще как!/Épp ez az! Pontosan így van!De még mennyire!/ - Это ты ему рассказал? - Вот именно.; - Ты что? Сердисься?- Еще

как!;/ отрицательный ответ, дешительный ответ или возражение:
Да нет! Ну да! Вот еще! Еще чего! /Nem, dehogy. Hogyisne!=Semmi
esetre sem. - часто с насмешкой - Ezzembe sincs. Hát még mit nem!/
- Идешь домой? - Да нет, работу закончить надо.;- Поможешь мне?
- Ну да! И не подумай!; Ты принес книги? - Вот еще! Буду я тяжесть
нести! /Еще чего! Почему я? - в двух последних случаях можно гово-
рить о стилистической сниженности релятивов/.

Б. Волеизъявляющий тип ДЕ:

В качестве самостоятельных реплик-стимулов релятивы не исполь-
зуются в этом типе ДЕ, однако частицы, с которых они начинаются,
придают им эмоционально-экспрессивный характер: Вот бы сходить в
кино. Хоть бы пришел кто-нибудь /пожелание/; Так вот: убирай книгу
и садись за уроки /предупреждение/; А ну иди отсюда! /побуждение/.

В репликах-стимулах может выражаться: согласие в ответ на
просьбу: /Ну/ что ж/же. А почему бы и нет - непринужденный ответ
с оттенком уступки. - Na jól van. Miért is ne/m/?- Пойдем в кино.
- А почему бы и нет. /Что ж, пойдем./; несогласие: Ишь ты! Вот
еще! Куда там! Ну что ты! Ты что! /груб./ /No nézd csak! Hát még mit
nem! Hogy képzeled! Mit képzelsz! Meghibbantál?!/ - купи мне ма-
шину! - Ишь ты! Чего захотел! /Куда там! Денег нет./ Ты что! С
ума сошел! /Ну что ты! Какая там машина!;/ отрицательный ответ
или отказ в ответ на просьбу: Ну да! Ни за что! Ни в коем слу-
чае! Что ты! Ты что! /Hát persze!=Hogyisne!, Semmiképpen sem!

Semmi esetre sem!:- Приходи ко мне вечером. - Ты что! Завтра же
экзамен! /Ну да! А к экзамену кто будет готовиться! / Ни за что!
Ты же ко мне не пришел, когда тебя приглашали - категорический
отказ подчеркивается скандированием: ни-за-что!;/; неопределенный
ответ на просьбу, приглашение: Вряд ли! Едва ли! /Aligha!Bajosan!/
- часто просьба выражается в виде вопроса: Ты поедешь с нами в
горы? - Вряд ли! Дел много. В непринужденной речи релятивы часто
используются как формулы речевого этикета: ответ на вопрос о
здоровье, делах; - Как ты? - Да так себе./ Да так как-то! /Türhe-
tben. Megvagyok. Vagyogatok./; ответ на извинение, на компли-
мент: Простите меня! - Ну что вы! / Да что ты! /Nem történt semmi.
Ne mondjon már ilyet./; ответ на благодарность: - Спасибо. - Не за
что! Ну что вы! Чего там! /Szóra sem érdemes. Nincs miért köszö-
netet mondani./

В. Информативный тип ДЕ:

В реплике-стимуле могут использоваться как частицы /Вот что

надо сделать - для привлечения внимания/, так и междометия /Ах да, забыл - об упущенном из виду/. Большинство релятивов - это реакции на слова собеседника: подтверждение предыдущего высказывания: То-то вот/ же! или выражение согласия с мнением партнера: Вот то-то /и оно/! /Nát /érpen/ ez az! Érpen egről van szó! Így is van!/: - Может, я неправа. -То-то вот. /То-то же; -Она слишком молода еще. - Вто то-то и оно! - обычно с оттенком удовлетворения словами собеседника/; для уточнения предыдущего высказывания: Ну и что же?: - Он перешел на другую работу. -Ну и что же? Она лучше?.

Самая большая часть релятивов /IO/ связана с выражением а/ положительных или б/отрицательных эмоций: а/ удивление, изумление: Вот /оно/ что/как/! Вот те/тебе и на/ и раз!/ Да ну? Вон как! Ну и ну! Что вы!Фу ты! Как же! и т.д./Nahát! Tényleg? Igazán? Na tessék! Свак нем? Jé! Nesze neked! Ejha! Hogyhogy?! и др.Несмотря на синонимичность релятивов, не все можно использовать в одной ситуации /ср.:Ишь ты!Фу ты! Ну как же! и др./; восхищение, восторг, гордость:Ну и ну! Ух ты! Вот это да! Ишь ведь!Ишь ты! /Nahát! Nát ez igen! No nézd свак! Nát hogyné! и др. б/неудовольствие: На тебе! Где уж! Где уж там/тут! Так нет же. А ну тебя!Да ну его! /Nesze neked! Dehogyis! De nem! Na ne mondj már ilyet!/: неодобрение, осуждение, подипание, нежелание иметь с кем-л. дело: Ну и ну! Попугай какой-то!. А также: угроза: Вот я тебя/тебе!/Majd adok én neked!/: - ирония, насмешка, пренебрежение: Ну, ну!/=говори, говори /Na, mondjad, mondjad/már/; - испуг:Что ты!/Те jó-ságos Isten!/: -Тебя мама зовет!- Что ты! Ох, и достанется мне!/: - раздражение, возмущение: Фу ты! Вот еще!/Nú a mindenit! Már свак ez hiányzott!/: сомнение: Вряд ли! Едва ли!Ой ли? Ну да! /Aligha! Alig hiszem!/: разочарование: Увы и ах!/Óh, jaj!/ и т.д.

СНОСКИ:

1. Учитывая рамки статьи, указываем только авторов.
2. Kelemen József: Mondatszók a magyar nyelvben. Akadémiai Kiadó, Bp. 1962
3. A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan I-II. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp. 1962.
4. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М., "Просвещение", 1974.
5. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология.Лексика.Жест. Под ред. Земской Е.А., "Наука", 1983.

6. Пример заимствован из ст. Осипова Ю.М. Об уточнении понятия "эмоциональность" – как лингвистического понятия.
– Проблемы синтаксиса английского языка. Уч.зап.МГПИ, М., 1970.
7. Рогожникова Р.П. Словарь сочетаний, эквивалентных слову.
М., "Русский язык", 1983.
8. Русская разговорная речь. Тексты.М., "Наука", 1975.стр.302.
9. Словарь русского языка в 4 тт. М., "Русский язык",1981–1984.
И в дальнейшем толкование значений релятивов приводится по указ. словарю и по Словарю... Рогожниковой Р.П./см.7/
10. Приводим только отдельные примеры.

ЛЕКСИКО - СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ КАК СПОСОБ
СИСТЕМАТИЗАЦИИ В ЛЕКСИКЕ

Regedűs Imréné

Системность, существующая на уровне фонетических, грамматических явлений, должна предполагать системность в лексике и, в частности, в организации ЛСТ. Фактор системности должен использоваться и при обучении в лексике. Системность лексике, как один из факторов, дает ЛСТ, отражающие эксплицитно системные отношения слов внутри данного объединения. Определение границ ЛСТ иногда бывает расплывчатым, основанием для объединения слов в ЛСТ является связь слов по смыслу на парадигматической оси языка, если толкование значений этих слов хотя бы частично совпадает /см. Новиков 1979, 79-82; Гребнев 1986, 69; Формановская 1986, 72/. Вне синтаксической конструкции слово неоднозначно, минимальным контекстом для выделения слова следует считать словосочетание. Так, например, глагол взять имеет до 50 значений в разных словосочетаниях. Глагольные ЛСТ больше, чем какие-либо другие обладают многозначностью и функциональной эквивалентностью - двумя сторонами единства лексических единиц в рамках ЛСТ. Обычно ЛСТ обладает базовым глаголом, составляющим парадигматическую основу категориально-лексической семы, присутствующей во всех глаголах и дифференцирующей различными видами семантических оппозиций. Базовый глагол является самым нейтральным по значению, обладающим самыми широкими отношениями функциональной эквивалентности. В анализируемом нами материале, который представляет собой конкретные фразы, словосочетания с глаголом tesz в венгерском как в ИЯ, трансформируемые в слова, словосочетания в русском как в РЯ, не все ЛСТ в РЯ обладает базовым глаголом. Границы ЛСТ определяются лексической семантикой и семантикой микроконтекста. Глаголом с наибольшей функциональной эквивалентностью, обладающим сам по себе общим и малосодержательным значением, является глагол делать/сделать, глагол конкретного физического действия, маркирующийся семантическим компонентом /см. Копарь 1978, 41; Борсыкина, Кузнецова 1982, 58-59/. Выделение слов в ЛСТ осуществляется, обычно, на основании общего признака /семы/, являющегося главным, ведущим, но зачастую отяго-

шенным дополнительным признаком, что приводит к тому, что слово переходит в иное СП, благодаря взаимодействию компонентов, членов одной микросистемы с другими компонентами. Семантические компоненты ЛСГ могут быть ядерными и периферийными, ядерные компоненты создают СП, периферийные компоненты разрушают замкнутость СП. Чем меньше, выделяемые семантически признаки, тем большая непрерывность связи между ЛСГ, объединенными одной общей семой, дающей название всей ЛСГ /см. Слесарева 1970, 61; Матвеев 1985, 64/.

Разъяснение любого лексического значения должно исходить из некоторых условий. Одно из которых состоит в том, что непонятное, разъясняемое значение должно определяться через более простое значение. А второе в том, что определяющие значения должны быть достаточны для определяемого значения. Эти условия или правила создают основу для построения разного рода семантических группировок слов. Так как семантика слова имеет несколько параметров, то возможны расхождения и сходства в некоторых точках соприкосновения. Анализ не отдельного слова, а словосочетания помогает выявить, к какой именно группировке следует отнести ту или иную лексему. ЛСГ можно считать универсальным языковым явлением, но средства выражения категорий в этих группировках могут быть различны. Даже при полном совпадении какой-либо категории границы ее "наложения в двух языках не всегда могут быть тождественны, так как элементы системы лексико-грамматических категорий как бы отсутствуют в одном языке и присутствуют в другом" /Ярцева 1967, 205/ и, таким образом, некоторые глаголы трудно свести в группы /см. Апресян 1974, 96/.

Неадекватная семантизация слова, его многозначность создает условия для объединения слов на парадигматической оси в ЛСГ, обнаруживающие типологические различия, основанные на лексическом значении компонентов и на особенности комбинации этих компонентов, создавших условия для установления их типа, но не все ЛСГ внутри одного типа обладают интегральной семой или родовым словом /см. Слесарева 1976, 80/.

Размеры выступления, являвшегося частью объемного исследования, не позволяют дать подробное описание процесса работы и приведения всех собранных ЛСГ, но все-таки мы попробуем отразить суть анализа собранного материала. Анализ по ЛСГ производим в идеографическом по-

рядке согласно нескольким причинам: во-первых, создается возможность для более подробного теоретического описания собранного материала, что является основой данной работы; во-вторых, идеографический порядок расположения материала обеспечивает практические нужды пользования данным материалом; в-третьих, таким расположением материала обеспечивается возможность пользоваться им как словарем, описывающим в соответствии с определенными принципами, определенными правилами взаимодействия значений. Анализ материала в идеографическом порядке оправдывается еще и тем, что одна и та же идеографическая единица согласно своей семантике заключает в себе разные значения, ведущие к принадлежности к различным ЛСТ. Дистрибутивный анализ при помощи идеографического описания дает характеристику глаголу, глагольной лексеме, т. е. глаголу в определенном значении, глагольной конструкции и глагольной фразеологической единице /см. Апресян 1967, 117; Апресян-Палл, 1, 40/. При дистрибутивном анализе по ЛСТ мы учитываем следующие параметры в ПЯ: транзитивность – интранзитивность, указание на которую в ПЯ важно как подчеркивание несоответствия с ИЯ, где глагол *tezz* почти всегда является транзитивным; обязательное указание на обладание глаголом ПЯ категорий НВ и СВ как подчеркивание отсутствия данной категории в ИЯ; указание на тип словосочетания; указание на эквивалентность и неэквивалентность микроконтекстов /фраз/ ИЯ и ПЯ; указание на трансформируемость фраз, так как "трансформируемость – это некоторое отношение эквивалентности на множестве ориентированных фраз" /Апресян 1967, 52/, предназначенных для формализации интуитивных представлений о семантической инвариантности языковых единиц в собранном материале глагольных фраз. Межязыковой трансформационно-переводной анализ помогает вскрывать ряд дополнительных общностей и различий, ускользающих при внутриязыковом анализе. Особенно успешно применение этого анализа для разграничения ЛСТ и уточнения их состава. Исследование значения слова возможно лишь путем его сравнения со значением других слов той же ЛСТ. Это сравнение принимает форму истолкования "перевода посредством как знаков того же языка, так и знаков другого языка" /Гак 1966, 98, а также Апресян 1967, 52/. При сравнении фраз, выражающих одно и то же содержание, нередко наблюдается изменение функций компонентов. Существительное, выполняющее роль подлежащего, дополнения в одной фразе, выступает в другой в качестве дополнения, обстоятельства, т. е. происходит субъектно-объектная и объектно-обстоятельственная

трансформация /см. Гак 1969, 6/. Один и тот же орфоэпически и орфографически оформленный глагол может входить в различные ЛСТ или образовывать различные ЛСБ одной и той же ЛСТ и может возникнуть такое положение, когда словосочетанию в ИЯ соответствует слова /семема/в ПЯ. Такой способ передачи семантического содержания с помощью синтетических средств мы рассматриваем как семантическую компрессию /конденсацию/, которую можно рассматривать, пользуясь терминологией С. Сятковского, как ассиметричные эквиваленты. С. Сятковский различает симметричные и ассиметричные эквиваленты и считает, что последних обычно больше во всех языках. Симметричные встречаются сравнительно редко, ими можно считать однозначные межъязыковые эквиваленты, характеризующиеся одинаковым семантическим объемом /см. Сятковский 1967, 71/. Приведем примеры.

tesz как автоматизировать

Глагол представлен 2 фразами: automatizált tesz, éleltesz - автоматизировать, СИМБ $A_{ne}VS_a$ ----- 7, НПС с НП, случай, когда словосочетание ИЯ эквивалентно глаголу ПЯ. По ПДС, согласно которой двубидовый ТГ автоматизировать выступает во фразе, глагол, мотивированный существительным автомат, глагол со значением 'наделить кого-л. или что-л. тем, что названо мотивирующим существительным, оборудовать что-л.' Присутствует в основном в технической и книжной речи. Относим к ЛСТ со значением действия /см. Виноградов 1972, 346-7; РТ 1982, 336; Золотова 1962, 53/.

tesz как выводить/вывести

Глагол представлен 4 фразами: szelékértelenne, harckértelenne, nyakértelenne tesz vkit vmit - выводить/вывести из строя что-л., кого-л., СИМБ $A_{ne}VS_a$ ----- 7из N_gS_a , НПС с НП, явление семантической интеграции; sinre teszi vkinek a scrsát - вывести кого-л. на допрос, СИМБ $N_{re}VS_{nek}N_a$ ----- 7 $S_a na N_a$, НПС с НП. По ПДС ТГ выводить/вывести глагол перемещения со значением удаления. При нем имеются направительные уточнители в качестве предложных сочетаний, которые способствуют передаче направительных элементов значений глаголов. Поскольку любое направление перемещения в пространстве предполагает не только удаление от какой-либо точки, какого-либо места, но также

и приближение к какой-то другой точке, какому-либо другому месту, рассматриваемый глагол наряду со значением удаления приобретает также смысл приближения. Это реализуется при указании в тексте места, куда направлено движение, т.е. при наличии уточнителей приближения. Значение удаления передается двояко: словообразовательно – значением префикса, и синтаксически – предложным словосочетанием. Этот глагол обладает смысловым элементом 'переместить вместе с собой'. В словосочетании выводить/вывести из строя он десемантизируется, теряет свое первичное денотативное значение под влиянием второго именного предложно-падежного компонента и примыкает к глаголам со значением уничтожения. Л. И. Широкова относит словосочетание к числу устойчивых, А. И. Молотков – к числу ФО со значением 'лишать боеспособности или работоспособности, портить, ломать'. Относим к ЛСТ глаголов со значением уничтожения. Словосочетание вывести кого-д. на дорожку является ФО из слов свободного употребления, где глагол вывести получил коннотативное значение. ФО имеет двоякое значение: первое – 'помогать найти свое место в жизни, стать самостоятельным', второе – 'помогать найти правильную линию поведения, стать на правильную точку зрения'. Относим к ЛСТ глаголов со значением перемещения /см. Апресян 1967, 109; Цыганова 1979, 95; Апресян-Палл 1982, 1, 241; Молотков 1968, 91; Широкова 1976, 59; Кестхей 1961, 216/.

Примечание: Значение символов: А – прилагательное, а – винительный падеж, г – родительный падеж, N – существительное, З – именная часть фразы, 7 – инфинитив, V – спрягаемый глагол.

Сокращения

ИЯ – исходящий язык, ЛСЭ – лексико-семантический вариант, ЛСТ – лексико-семантическая группа, НВ – несовершенный вид, НП – непоэлементный перевод, НПС – нерегулярно переводимое словосочетание, ПДС – первичная денотативная семема, ПП – поэлементный перевод, РЯ – переводящий язык, РГ – Русская грамматика, РПС – регулярно переводимое словосочетание, РЯЗР – Русский язык за рубежом, СВ – совершенный вид, СИМБ – символическое выражение, СП – семантическое поле, ТГ – транзитивный глагол, ФО – фразеологический оборот.

Литература

1. К. Д. Апресян. Лексическая семантика. Синонимические средства

языка. М., "Наука", 1974. 2. Ю. Д. Апресян. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. Изд-во "Наука", М., 1967. 3. Ю. Д. Апресян — Эрна Палл. Русский глагол — венгерский глагол. Управление и сочетаемость. Ташкентиздат. Бухарест, 1962. 4. Е. А. Боровикова, Э. В. Кузнецова. Регулярная многозначность в лексико-семантической группе русских глаголов. РЯЗР, 1982 № 4, 57 — 61. 5. В. В. Виноградов. Русский язык /грамматическое учение о слове, Издание второе. Изд-во "Высшая школа". М., 1972. 6. В. Г. Гак. Опыт применения сопоставительного анализа к изучению структуры значения слова. Вопросы языкознания, 1966, № 2, 97—105. 7. В. Г. Гак. Русский язык в зеркале французского. Очерк четвертый. Переходная и непереходная конструкция глагола. РЯЗР, 1969, № 1, 74—79. 8. А. Д. Гребнев. О структуре ситуации речевого общения. РЯЗР, 1986, № 3, 68—76. 9. Г. А. Золотова. О лингвистических основаниях коммуникативной речи. РЯЗР, 1982, № 5, 51—56. 10. Э. Б. Коцарь. Упражнения по стилистике. РЯЗР, 1978, № 3, 41—44. 11. В. И. Матвеев. Семантический признак "возраст" в структуре значений различных слов и его роль в организации лексико-семантических групп. РЯЗР, 1985, № 3, 64—67. 12. Фразеологический словарь русского языка. Под редакцией А. И. Молоткова. Издание второе, стереотипное. Изд-во "Советская энциклопедия". М., 1968. 13. С. П. Новиков. Системность в обучении лексике как основа преодоления интерференции родного языка. РЯЗР, 1979, № 2, 79—82. 14. Русская грамматика. Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология. 1. Синтаксис 11. Изд-во "Наука", М., 1982. 15. И. П. Слесарева. О выделении лексико-семантических групп. РЯЗР, 1970, № 4, 60—63. 16. И. П. Слесарева. Изучение типологии лексико-семантических групп. РЯЗР, 1976, № 1, 79—80. 17. С. Сятковский. Основные принципы сопоставительного анализа языков /статья вторая/. РЯЗР, 1976, № 5, 70—73. 18. Н. И. Формановская. О коммуникативно-семантических группах и функционально-семантических полях. РЯЗР, 1986, № 3, 71—76. 19. В. Н. Цыганова. Направительные значения префиксальных глаголов удаления. Сб.: Современная русская лексикография. 1977. "Наука". Ленинградское отделение. Л., 1979, 95—106. 20. К. В. Регина, Г. П. Тюрина, Л. И. Широкова. Под редакцией Л. И. Широковой. Устойчивые словосочетания русского языка. Изд-во "Русский язык". М., 1976.

Szaknyelvoktatás - Szaknyelv kutatás

*Fodorné Baliházár Enikő
Szűcs Judit
Koltay Tibor
Bakonyi István
Gárdus János
Kulcsárné Szemler Magdolna
Medeova Helena
Somos Edit Csilla - Tóth Mihályné
Sturcz Zoltán
Kovács Ilona Júlia
Réti Almée
Brodsky Éva
Halász Renáta
Sényi Anita
Rébék-Nagy Gábor
Móriczné Györffy Mária*

VAN-E JÖVŐJE A SZAKNYELVOKTATÁSNAK?

Fodorné Balthazár Enikő

A szaknyelv nem valamiféle önnállósult képződmény. A nemzeti nyelv része, egy-egy szakmára jellemző nyelvhasználat, amely lehetővé teszi a szakma területén tevékenykedő szakemberek közötti információcserét. Az információ az emberiség létének feltétele. A szakmával kapcsolatos információ a munka életszférájában létfeltétel: közleményátvitel nélkül megáll a szakma fejlődése.

Gazdaságdiplomáciánk kitágította mozgásterünket. Az Európai Közösséggel és a visegrádi csoporttal kötött egyezményeink mellett újabb sikerként könyvelhetjük el az EFTA-val tető alá hozott szabadkereskedelmi megállapodást. 1993. január 1-én létrejött az EK-tagországok közös belső piaca, amely megszünteti a belső határokat, és ezzel lehetővé teszi a munkavállalók szabad mozgását valamint a szabad áru-, szolgáltatás- és tőkeforgalmat. EK-szakemberek megítélése szerint a térségen belül az életszínvonalat és a foglalkoztatottságot a vállalatoknak a nemzetközi versenyben való helytállása fogja meghatározni. Gyors szerkezeti váltás, újabb és újabb technológiák, a termelékenység növelése és főként fokozott befektetés a humán erőforrásokba - egy új szemléletű gazdasági stratégia elemei.

A nálunk oly sokat hangoztatott "csatlakozás Európához", az egyre jobban kibontakozó nemzetközi munkamegosztás aligha képzelhető el idegen nyelven tárgyalni tudó szakemberek nélkül. A szaknyelvoktatás, a szakmai kommunikáció oktatása tehát a nyelvoktatás igen fontos területe, a nemzetközi szakmai információáramlás előfeltétele.

A szaknyelvek között különleges helyet foglal el a gazdasági nyelv, mivel a gazdasági élet nemcsak a munka, hanem a köz- és a magánélet szférájában is meghatározó tényező. A gazdasági élettel kapcsolatos kommunikáció az egész életet áthatja. Ebből két dolog következik. Egyrészt a nyelvhasználat ezen területén különösen nehéz elhatárolni a szaknyelvi szókincset a köznyelvitől. Másrészt az az

általános jelenség, hogy szaknyelv és köznyelv között állandó a vándorlás, azaz terminológiai elemek köznyelvi elemekké, köznyelviak szaknyelvvé válnak, itt fokozott mértékben érvényesül.

A mai művelt ember - a tömegkommunikációs eszközök fejlődésének köszönhetően - meglehetősen jól tájékozódik a gazdasági életben. Ha vállalkozik, adót fizet, adóvisszatérítést kér, részvényt vagy kötvényt vesz stb., egy sor, a gazdasági élet egy-egy részterületén használatos szakkifejezéssel kénytelen megismerkedni, amelyeknek jelentését még néhány évvel ezelőtt is legfeljebb csak gazdasági szakemberek ismerték. Ilyen, ma már köznyelvinek tekinthető kifejezések például: tőzsdén jegyzett, tőzsdékes, osztalékszelvény, részvényív, betéti társaság, névre szóló részvény, adóalap, alaptőke stb., hogy csak néhányat említsünk. A dolog háttérében persze az áll, hogy néhány évvel ezelőtt nálunk még nem létezett tőzsde, nem volt adórendszer, kevés volt a vállalkozás, tehát az intézményekkel kapcsolatos fogalmak is jószerivel ismeretlenek voltak.

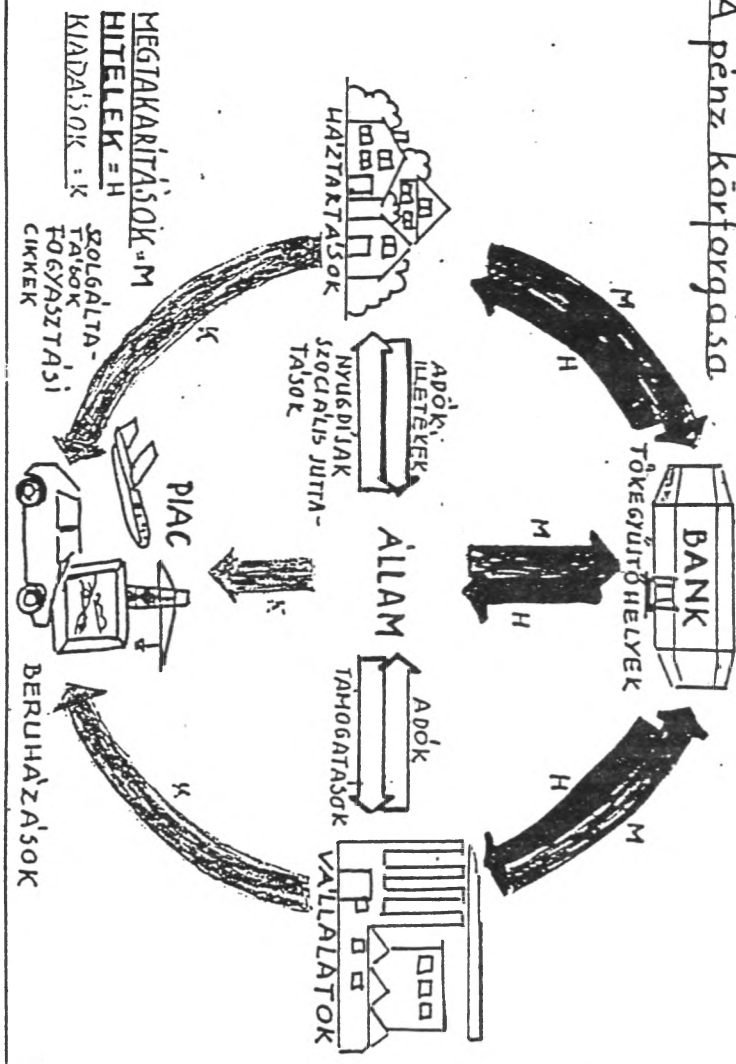
Váltó, részvény, kötvény, csekk ... - fokozatosan hétköznapijaink szerves tartozékai lesznek. A közoktatás ennek ellenére - leszámítva a közgazdasági szakközépiskolákat és néhány alapítványi iskolát - mind ez ideig nem sok figyelmet szentelt bizonyos alapvető elméleti és gyakorlati pénzügyi-gazdasági ismeretek közvetítésének. A 18 éves korban nagykorúvá váló fiatalok többsége következőképpen a pénzzel és a pénzforgalommal kapcsolatos okmányokkal való bánásmód területén kiskorú marad. Pedig, ha jól meggondoljuk, például a váltóhamisítás, így a hamisítás tárgyát képező értékpapír, a váltó fogalmát már az általános iskola hetedik osztályában tisztázni kellene vagy lehetne Mikszáth Kálmán "A Noszty fiú esete Tóth Marival" című regényének tárgyalása során. "Noszty Feri mintaszerű úri gavallérnak látszott, de mint ember gyengének, mihasznának bizonyult. Dacos, büszke szóval tudott visszavágni apró sértésekre, kevélyen óvta becsületét, de nagy galádságok, váltóhamisítás, hozományvadászat elkövetésére bármikor kapható volt" - jellemzi a főhőst az irodalomtörténet. /A magyar irodalom története 1849-1905. szerk.: Király István, Pándi Pál, Sötér István. Gondolat, Budapest, 1963, 331. old./ Tartok tőle azonban, hogy a fent

említett értékpapírral kapcsolatos jellemtelen cselekedet mibenlétének magyarázatával a tanár adós marad. Nem tisztázódik a fogalom a mű immár mélyebb elemzésekor sem a gimnázium harmadik osztályában.

Mint a német gazdasági nyelvet is oktató némettanár, Ausztriában és Németországban betekintést nyerhettem egy igen figyelemreméltó oktatási munkába: az ottani pénzügyintézetek az iskolákkal együttműködve igyekeznek elérni, hogy a tanulók tizenéves kortól folyamatosan megismerkedjenek az alapvető pénzügyi-gazdasági fogalmakkal, továbbá megtanulják az elméletet a gyakorlatban alkalmazni. Nehány példa: A tanulók, miután megértették a gazdasági élet "működési elvét", maguktól is belátják a takarékoság értelmét. Megtanulják, hogyan fektethetik be pénzüket minél előnyösebben, és milyen feltételek mellett kaphatnak adott esetben hitelt. Ezekben az országokban a lakossági pénzforgalomra is jellemző a készpénz kímélése. Folyószámlát nyitni, csekket kitölteni, hitelkártyát használni tudni - az élet természetes követelményei. A pénzügyintézetek oktatási osztályán oktatócsomagokat állítanak össze, amelyeket az iskolák rendelkezésére bocsátanak. A tárgyat tanító tanár meghatározott időközönként továbbképzésben részesül. Az osztályok alkalmanként ellátogatnak az adott pénzügyintézetbe, és ott gyakorlati foglalkozáson vesznek részt.

Úgy gondolom, az Európához való közeledés jegyében a magyar iskolákban is be kellene vezetni egy hasonló jellegű képzést. A tananyag elkészítésénél mintaként szolgálhatnának a német Commerzbank AG oktatócsomagjai. Illusztrálásként elkészítettem a pénz körforgását ábrázoló fólia valamint a befektetési lehetőségeket tárgyaló, képregény formájában feldolgozott anyag két oldalának magyar nyelvű változatát, amely a 12-14 éves korosztályhoz szól. Az idegen nyelvű változatot jól lehetne használni a középszintű idegen nyelvi oktatásban.

A pénz körforgása



1. EGY ROCK-KONCERTTEL KEZDÖDÜTT



A koncerten



A "Diamonds" ültöző-jében



A zenekar tagjai útközben hazafelé

2. A BEFEKTETÉSI TANÁCSADÓ JÓL ISMERI A BEFEKTETÉSI LEHETŐSÉGEKET

A bank befektetési tanácsadójánál



"A pénzeden például takarékbetétkönyvet nyithatsz. Hitelintézeted kamatot fizet ra. Minél hosszabb ideig tartod benn a pénzt, annál magasabb kamatot kapsz. A kamatláb viszont időről időre változik.

Egy másik lehetőséget kínálnak az állandó kamatozású értékpapírok. A dolog lényege, hogy az államnak, egy iparvállalatnak vagy egy hitelintézetnek hitelt nyújtasz. Ennek igazolására kapsz egy /érték/papírt. Ezen szerepel az összeg, pl. 1000 Ft, a hitel futamideje, pl. 5 év, és az állandó kamat nagysága, pl. 10 %, amelyet évente kapsz. Ez a kamatláb általában - szemben a takarékbetét kamatával - a teljes futamidő, tehát például 5 év alatt változatlan marad."

/Commerzbank AG, Zentrale Abteilung Volkswirtschaft und Kommunikation, Frankfurt/Main/

Az anyag fejezetei az érdekesség kedvéért:

1. Egy rock-koncerttel kezdődött
2. A befektetési tanácsadó jól ismeri a befektetési lehetőségeket
3. A következő rock-koncert
4. Folytatás: a Sound Rt.
5. Közgyűlés nélkül nem megy
6. Uli részvényes lesz
7. Keresztrejtvény
8. Amit még jó tudni
9. Faladatok

A munkafüzethez tanári kézikönyv is tartozik. Ennek fejezetei:

- A. Előszó
- B. Didaktikai-módszertani útmutató
- C. Információk a tanár számára:
 1. Két vagy több személy üzleti társulása
 2. Tőketársaság
 3. A legfontosabb különbségek az egyszemélyes cég, a közkereseti társaság és a részvénytársaság között.

II. Pénzbefektetés

1. Állandó kamatozású értékpapírok
2. Osztalékos értékpapírok

3. A legfontosabb különbségek az osztalékos értékpapírok és az állandó kamatozású értékpapírok között.

III. A tőzsde

IV. Megoldás a feladatokhoz

V. A keresztretjtvény megoldása

Egy kész tananyag sem oldja meg azonban azt a problémát, amely a szakanyagnak az idegen nyelvi oktatásba való bekapcsolásával párhuzamosan felvetődik: az idegen nyelvet jól beszélő szakember vagy szakmai ismeretekkel rendelkező nyelvtanár tanítsa a tárgyat? Úgy gondolom, ez a probléma a felsőoktatásban gazdasági nyelvet tanító tanárok életében is állandóan jelen van. Munkánkkal szemben az élet egyre magasabb követelményeket támaszt. A fejlődés olyan irányba mutat, hogy idővel már nem szaknyelvet, hanem egy szakmát kell idegen nyelven tanítani. Vajon elvárható-e ez egy bölcsészkart végzett nyelvtanártól? Mert ha elvárják tőle, akkor magát a nyelvtanárképzést is új alapokra kell helyezni, aminek két vetülete van: a tanár részéről bizonyos szakterületre való specializálódást jelent, az állam részéről pedig a képzés és a folyamatos továbbképzés biztosítását foglalja magába.

A SZAKNYELVOKTATÁS NÉHÁNY /KELLEMETLEN/ KÉRDÉSE

Szűcs Judit

- 1.Mitől speciális a szaknyelv? Speciális nyelv vagy speciális célokra használt nyelv?
- 2.Kinek,miért,mikor és milyen célból tanítunk szaknyelvet?
- 3.A szaknyelvoktatás módszertani sajátosságai. A kommunikatív aspektus előtérbe kerülése.
- 4.A tananyag és a tanterv összeállítása. A célcsoport nyelvi szükségleteinek felmérése.
- 5.Hogyan taníthat nyelvtanár szaknyelvet anélkül, hogy szakember lenne?

Mi a szaknyelv? Speciális nyelv vagy speciális célokra használt nyelv? Már maga a meghatározás is a címben említett kellemetlen kérdések egyike. Ha nyelvész-szemszögből vizsgáljuk, speciális nyelv, mert valóban tisztán megfigyelhetők morfológiai, szemantikai eltérések. A gyakorlati használat oldaláról szemlélve viszont a felhasználás célja a speciális, eszerint alakultak, módosultak a nyelvi kifejezés eszközei. De akár így, akár úgy értelmezzük is, a lényeg egy: idegen nyelvet oktatunk, ezt igyekszik elsajátítani a nyelvet tanuló, de azzal a különleges célzattal, hogy a szakterületén legyen kommunikáció-képes az adott idegen nyelv segítségével.

Itt kerül újabb kellemetlen kérdéssel szembe a nyelvet oktató tanár. Szükséges-e, lehetséges-e kezdettől fogva az adott szaknyelv igényei szerint oktatni a nyelvet? Kinek, mikor és milyen célból oktassunk szaknyelvet? Erre a kérdésre különböző országokban más-más módon igyekeztek optimális megoldást találni. Természetesen a legkényelmesebb az, ha az általános vagy a középiskolában elkezdett általános jellegű nyelvoktatás után kapcsolódhat be középiskolákban vagy a felsőoktatásban a szaknyelvi specializálódás. Ehhez a meglévő oktatási anyagok szaknyelvi kiegészítésével viszonylag könnyen összeállíthatjuk az oktatandó tananyagot is. A legtöbb tankönyvkiadó már évek óta egyre nagyobb érdeklődéssel kíséri ezt

a területet és egymás sarkában taposva igyekeznek kielégíteni a különleges igényeket. A helyzet azonban távolról sem ilyen rózsás. Ha tanult is előzőleg idegen nyelvet a szóbanforgó diák, elég kicsi az esély rá, hogy ez épp az általunk oktatott vagy a szakma igényeinek legjobban megfelelő, vagy épp az érintett személy szükséglete szerinti nyelv.

A szaknyelvet tanuló személyek életkora és az általuk látogatott oktatási intézmények típusa alapján három nagyobb területet érdemes megkülönböztetni. Létezik /vagy kellene hogy létezzen/ alap- és középfokú általános és szaknyelv-oktatás a középiskolákban, az iskola szakirányának és az adott területen legjobban használható nyelvnek megfelelően. A következő terület a különböző főiskoláké, ahol a középiskolából hozott középfokú általános nyelvtudásra építő szaknyelvoktatás folyik. A harmadik az egyetemeké, ahol szintén a középiskolából hozott általános nyelvtudást fejlesztjük tovább, legtöbb esetben az akadémiai célokra használt szaknyelv fókáig. Ezen területeken kívül helyezkednek el a sokféle szintről induló és még többféle szintet megcélzó iskolán kívüli kurzusok.

A kép tehát rendkívül tarka már akkor is, ha csak az érintettek korát vesszük figyelembe. És még milyen tarka lesz akkor, ha arra is valóban tekintettel vagyunk, milyen célokra fogja leginkább használni tanítványunk a nyelvet? A szakirodalmat szeretné figyelemmel követni, írásban-szóban vizsgázni a szakterületén, szakmai és egyéb témájú beszélgetéseket folytatni, vagy esetleg a célnyelvi országban munkát vállalni? A nyelvi kompetencia különböző fokainak elérése más-más típusú feladatot ró a tanárra és a nyelvet tanulóra egyaránt.

A szaknyelvoktatásnak változatlanul fontos része az olvasás, mert a szövegértési készség minden szinten alapvető összetevője a szaknyelvi tudásnak. De az elektronikus tömegkommunikáció előtérbe helyezte a beszédértést, a szakmai utazások és a külföldi munkavállalási lehetőségek ugrásszerű növekedése pedig a direkt kommunikációt. Legtöbb esetben már rövid intenzív kurzusok veszik át a lassú tempójú, hagyományosan felépített nyelvoktatás helyét. Más, az eddiginél jóval intenzívebb, direktebb a nyelvet tanulóknak motivációja is. Mindez arra ösztönzi a nyelvet oktatókat és a nyelvkönyvek íróit egyaránt, hogy nagy súlyt fektessenek a kommunikatív megközelítésre. Flexibilis, de egyben specifikus oktatási anyagokat kell létrehozni a korábbi kommersz szaknyelvi tankönyvek helyett, amelyek legalább részben képesek az adott szakterületek gyors fejlődését, változását is követni.

Ezeket a nem éppen egyszerű kérdéseket végiggondolva óhatatlanul felmerül a gondolat - sokakban talán már a kezdet kezdetén. Taníthat-e szaknyelvet az adott szakterület csak többé-kevésbé ismerő nyelvtanár? Szükséges-e, hogy jobb sorsra érdemes kollégánk átképezze magát teljesértékű közgazdásszá, esztergályossá, erdőmérnökké, mielőtt tanítványai előtt megszólalna? Nem hiszem, hogy ezt bárki is elvárná tőlünk. Fontosabb, hogy effektív, de talán az átlagosnál rugalmasabb, találékonyabb, nyitottabb tanáregyeniség legyen. Ezzel egyidőben megnőtt a kereslet a szaknyelveket is oktatni képes /vagy a feladatot vállaló/ tanárok iránt. Nyelviskolák hirdeteiben a legfurcsább dolgokra lelhet a figyelmes újságolvasó, a másik oldalon viszont a nyelvtanárokat is a legszokatlanabb ötletekkel keresik meg. A hagyományos nyelvtanárképzés ennek a kihívásnak nemigen tud megfelelni, a meglévő úrt nyelvtanárrá avanzsált szakemberek és kisszámú "első fecske" tölti ki, akik vállalták a szakemberek gúnyos fitorait, rosszabb esetben harsány kacaját. Fontos előrelépés, hogy megjelentek a tanárképző intézményekben a nyelvtanári - egyéb szaktanári szakpárok, elsődlegesen a kéttannyelvű iskolák igényeit kielégítendő. Legalább ennyire fontos azonban, ha a három ill. négyéves egyszakos nyelvtanári képzés során tesszük lehetővé a hallgatók számára, esetleg többféle szinten is a szaknyelvi specializálódást. Tanárképzésben jártas és az adott terület sajátosságait, fejlődését jól ismerő szakemberek segítségével olyan kurzusokat kell összeállítani, amelyek módszertani és szakmai tudást is nyújtanak, ezáltal megkönnyítik a végzős hallgatók elhelyezkedését és talán hosszabb távon ahhoz is tevőlegesen hozzájárulnak, hogy kilendüljön a holtpontról az idegennyelv-oktatás jelenlegi helyzete.

A címben feltett kérdésre tehát nagyönis igenlő a válasz. A szaknyelvoktatás a nyelvoktatás olyan ágazata, amely nagy lehetőségeket rejt magában. De a jövője egyben tőlünk is függ, merünk-e lépni, változtatni, próbálkozni. Meg talán attól is, nem ijedünk-e meg attól, hogy az általunk oktatott "szent" idegen nyelv háttérbe szorul, csak eszköz lesz a szakmai tudás szolgálatában.

A REFERÁTUMKÉSZÍTÉS OKTATÁSA: MINDEN SZINTEN, SZINTE MINDENKINEK?

Koltay Tibor

Azt a tevékenységet, amelynek során valamely szöveg legfontosabb tartalmát egy annál rövidebb terjedelmű szövegben, előre meghatározott szempontok szerinti tükrözzük vissza, referálásnak nevezzük.

Ha a referálás eredményként kapott szöveget olyasvalaki használja fel, aki sem a tükrözött, sem a tükröző szövegnek nem szerzője, sőt nem is a tükrözött szöveg eredeti címzetje, ráadásul a tükröző szöveg minimális célja az, hogy segítségével eldönthető legyen, hogy el kell-e a felhasználónak olvasnia a tükrözött szöveget, referátumkészítésről beszélünk.

A referálásnak és a referátumkészítésnek ez a megkülönböztetése ugyan nem terminológiai értékű, mivel a két szó eredendően és alapvetően rokon értelmű, viszont segítségével elkerülhető a két tevékenység hosszas körülírása.

A referálás tekintetében persze absztrakcióról (absztrahálásról) és tömörítésről is beszélhetnénk, szóválasztásunkat azonban az indokolja, hogy a szaknyelvi tevékenységek körébe tartozó referátumkészítés oktatása és a hozzá kapcsolódó kutatás sok ismerettel gazdagíthatja a referálás oktatását is.

A referálás minden szinten és szinte mindenkinek oktatható és oktatandó, mivel a megköveteli a lényeglátás képességét és egyúttal fejleszti is azt. A referátumkészítés készségeinek elsajátíttatása viszont szaknyelvi oktatási feladat.

A referálás esetében a szokásosnál is fontosabb különbséget tennünk a szövegalkotó képesség és egy-egy nyelv tudása között.

Az egyes nyelven való beszélés képessége történeti meghatározottságú és nem azonos a világos, koherens beszélés általános, nyelvektől független képességével. Az utóbbi kétfelé bontható, hiszen egyrészt léteznek a gondolkodás általános elvei (pl. az ellentmondás-mentesség), másrészt bizonyos előismeretek is feltételezhetők úgy a feladó, mint a címzett részéről. Ennek megfelelően a referátumkészítés folyamatának kommunikációs modelljei is tartalmazzák a feladó és a címzett ismereteit.

Ahogy a fordításnál feltételezhető egy közös, nyelven kívüli tartalom, a fordításos referálás esetében (amelynél a tükröző szöveg más nyelvű, mint a tükrözött) is van ekvivalencia, igaz korlátozott mértékben, mivel az csak a lényeges információnak tekintett és a referátumba átvett tartalomra érvényes.

A referálás képessége is általános szövegalkotó képesség, azzal a különbséggel, hogy az a meglevő képességekre építve, de csak tanulással alakítható ki. A fordításos referáláshoz természetesen szükséges az egyes nyelveken való beszélés képessége is. A referálás egynyelvű formájában is nyilvánvalóan csak e két képesség egységében magyarázható, de ebben az esetben az egyes nyelveken való beszélés képessége az anyanyelvre szorítkozik.

Az egykori Szovjetunióban a tudományos ösztöndíjasok idegen nyelvi képzésének része volt a referálás. Ez az oktatási forma a referátumkészítés elemeit is magába foglalta és az idegen nyelv jobb elsajátítását továbbá az elsajátítás fokának ellenőrzését szolgálta.

Hasonlóan ketűs szerepű a jegyzetelés is, amely a referátumkészítés fontos részfolyamata is. A jegyzetelés esetében a tükröző dokumentumot annak szerzője saját céljaira használja fel, tehát nincsen meg benne sem a fentebb említett információs funkció, sem a tükrözött szöveg eredeti címzettje és a tükröző szöveg címzettje közötti különbség.

Egynyelvű referátumkészítést a műszaki és tudományos írásművek létrehozásának alapjaival megismertető "Technical Writing" tantárgy keretében oktatnak az Amerikai Egyesült Államok egyetemsein.

A Budapesti Műszaki Egyetemen a harmadéves angol szakfordító szakos hallgatók, "Szakmai dokumentáció" elnevezésű tantárgya ad helyet a referátumkészítés oktatásának. Ebben a keretben a referátumkészítés nem az egyetlen elsajátítandó készség, de központi szerepet játszik.

A szovjet egyetemeken, angol szakon viszont kifejezetten fordító-referálók képzésére is folyt.

A referátumkészítés oktatása során motivációt és egyúttal a realitással való szembesítés is jelenti, ha a hallgatók tudják: a referátumkészítés kis kihívások sorozata. Nincs két egyforma feladat, de a munkát határidőre el kell végezni. A referálónak világosan és tömören kell írni tudnia. Élveznie kell azt a kihívást, hogy a legfontosabbra redukálja más írását, amihez gyakran nyomozói képességek is kellenek, ha a referálandó írás terjengős, stílusa rossz.

Nem szükségszerű, hogy a referátumkészítés területén uralkodó terminológiai zűrzavar az oktatásban is eluralkodjon. Nevezhetjük tevékenységünk eredményét összefoglalónak, rezümének, vagy referátumnak, a tömörítés alapvető műveletei azonosak. Hasonlóképpen igaz ez az angol szakos szakfordítók esetében az "abstract" és a "summary" terminusok ingadozó használatára is.

Azt persze tudatosítanunk kell, hogy vannak eltérő terminusok és hogy azok egymástól bizonyos fokig eltérő műfajokat is jelölhetnek.

Igen fontos azt tisztáznunk, hogy a megrendelő, a felhasználó igényeinek függvényében, azaz a definícióknban említett "előre meghatározott szempontok" változásával egy és ugyanazon szövegből eltérő terjedelmű és tartalmú referátumok készíthetők.

Azt is tudatosítanunk kell a hallgatóknak, hogy a referátumkészítés folyamatát nagy mértékben meghatározza, hogy a referátumnak azt a funkciót szánják-e, hogy feleslegessé tegye a tükrözött (eredeti) dokumentum elolvasását. Ez ugyan elméletileg kizárható, a gyakorlatban azonban sokszor célkitűzés-ként jelenik meg, így nem hagyhatjuk figyelmen kívül.

Ismerniük kell a hallgatóknak a referátumkészítés gyakorlati megvalósulási folyamatát, amelynek során a több olvasási típust (tájékoztató; meghatározott adatok meglétének, vagy hiányának felderítésére szolgáló; a lényegi információnak a lényegtelenről való elkülönítését segítő; az implicit mondanivaló felderítését elősegítő) mozgósítva a referálót először elolvasa a eredeti szöveget, majd jegyzeteket készít annak tartalmi csomópontjairól. Ez után következik a referátum vázlatos megfogalmazása és a még megmaradt lényegtelen információk törlése, majd a végleges megfogalmazás.

Mindehhez jól felhasználhatók a szöveg globális formáját megadó, konvencionalizált szuperstruktúrák, amelyek egyúttal meghatározzák a referátumszöveg szuperstruktúráit is, mivel jelentős részük átkerül a referátum szövegébe.

A szuperstruktúrák keret-jellege folytán azonban szükség van a makrostruktúrák felderítésére is. Ehhez a négy ismert makrooperációt alkalmazzuk és alapvetően a referátumkészítésben alkalmazható, konkretizált műveleteket is megfogalmazhatunk. Ezekről az Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia keretében már beszéltem, ezért itt csak azt említem meg, hogy természetesen ezeknek a műveletek (illetve az őket megfogalmazó szabályoknak) egy része a referálás szabályszerűségeit is jelenti, míg mások kizárólagosan a referátumkészítésre vonatkoznak.

A referátumkészítés eredményes oktatásához tisztán kell látnunk az informatív és az indikatív referátumok közötti különbségeket is, amelyek meghatározásakor a dokumentációs megközelítési mód ("Az indikatív referátum azt fejt ki, miről van szó a közleményben, míg az informatív azt is közli, mi ez a mondanivaló.") mellett jól körülhatárolható nyelvészeti szempontokat is adhatunk, mivel az indikatív típusú referátum indikatív nyilatkozatokból (megnyilatkozásokból) áll, azaz az elsődleges dokumentumra való hivatkozást (referenciát) tartalmaz.

Irodalom:

1. Coseriu E.T.: *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 1981.
2. van Dijk T.: *Macrostructures*. Hillsdale: Erlbaum, 1980.
3. Endres-Niggemeyer B.: Content analysis - a special case of text comprehension. = 44th FID Conference and Congress, August 28 - 1 September, 1988. Pt.1. s.l., s.n., 1988., p.207-216.
4. Fedosuk M.U.: O lingvisticeskih kriteriah razgranicenia informativnyh i indikativnyh referatov. = Naucno-tehniceskaa informacia. s.2., 9.sz., 1978., p.11-17.
5. Farrow J.F.: A cognitive model of document indexing. *Journal of Documentation* 47.évf., 2.sz., 1991., p.149-166.
6. Gavrilov L.A.: Referirovanie kak specializirovanaa azykovaa deatel'nost. = Sistema azyka i perevod. Moskva, MGU, 1983., p.17-28.
7. Jacko V.A.: O logiko-lingvisticeskih kriteriah razgranicenia referativnyh i annotativnyh vyskazyvanij. = Naucno-tehniceskaa informacia. s.2, 12.sz., 1989., p.21-23.
8. Klejmenova E.P.O referirovanii kak o sposobe kondensirovania naucnovo teksta. = Voprosy lingvistiki i prepodavania inostrannyh azykov. Vyp.6., Moskva: MGU, 1982
9. Koltay Tibor: Referátumkészítés: folyamatok és kérdőjelek. Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Nyíregyháza, 1991.május 3-4., 1.köt., p.270-273.
10. Neufeld M.L., Cornog M.: *Abstracting and Indexing: A career guide*. Philadelphia, PA: NFAIS, 1983.
11. Novikov A.I., Nesterova N.M.: Referativnyi perevod naucno-tehniceskih tekstov. Moskva, 1991.
12. Root-Bernstein, Robert S.: Teaching abstracting in an integrated art and science curriculum. = *Roeper Review* v13, n2, Jan 1991, p.85-90.
13. Rowley J.E.: *Abstracting and indexing*. 2nd edition. Clive Bingley, London, 1989.
14. Sinev R.G.: Annotirovanie i referirovanie v azykovoj podgotovke naucnyh kadrov. = Funkcional'nye stili i prepodavanie inostrannyh azykov. Moskva: Nauka, 1982., p.353-357.
15. Vejze A.A., Bedrickaa L.V.: Konspektirovanie i recenzirovanie kak vidy ucebnoj deatelnosti. = Metodika Obucenia Inostrannym Azykam. Vyp.15., Minsk: Vysejsaa skola, 1985., p.68-73.

SZAKNYELVOKTATÁS ÉS MÉDIAPEDAGÓGIA

Bakonyi István

A szekcióülés előadói és hozzászólói frappánsan válaszoltak a szervezők zseniálisan provokatív kérdésére: igenis Európába igyekvő hazánkban nagy jövője van a szaknyelvoktatásnak. Egyetemünk egyik világhírű professzorának SIMAI Mihálynak mondatait idézem, aki a közelmúltban az egyetemi műveltségről és a diplomagyárakról többek között a következőket írta:

"Elengedhetetlen eleme lett az egyetemi műveltségnek a társadalom működésének megértése. Az információs forradalom világa nemcsak az "alkalmazás" képességét követeli meg, hanem az információs rendszerek logikájának megértését is. A globalizálódás pedig különösen szükségessé teszi az idegen nyelvek ismeretét. Igaz, hogy mindezek az ismeretek és képességek ma sokkal nehezebben szerezhetők meg mint korábban, hiszen a szakismeretek tömege is jelentősen bővült" /Népszabadság, 1993. II. 6./.

A hazai példák közül a Passaui Egyetem szaknyelvoktatási rendszeréről számolok be. Az 50 ezer lakosú Passau 15 éve egyetemi város. A közel 9 ezer egyetemistának alig a fele bajorországi. A nagymúltú német egyetemek helyett sok fiatal elsősorban a kitűnő jogász-, közgazdász-, és idegennyelvi képzés miatt választja tanulmánya színhelyéül e kisvárost. A Passaui Egyetem nyolc szemeszteren át heti 4-3-2 órában tanítják az európai világnyelveken /angol, francia, olasz, orosz, portugál, spanyol/ kívül például az arabot és kínait elsősorban jogász és közgazdász hallgatónak. A tanulmányokat záró államvizsgán a választott nyelv a szaktárgyakkal egyenértékű.

A jogász-közgazdász hallgatók mellett szaknyelvi államvizsgát más szakosok is tehetnek /pl. informatika, matematika, idegennyelv szakosok/. Érdekes újdonság a Németországban is ritkaságszámba menő, harmadik éve itt működő Diplom Kulturwirt /DKW/ szak: gazdasági és kultúrdiplomata képzés, hasonlít a mi egyetemünk nemzetközi szakára. Az elnevezés "Sprachen, Wirtschafts- und Kulturraumstudien" - alapos nyelvi, közgazdasági, országismereti képzést takar. Ehhez informatikai, jogi, retorikai ismeretek is járulnak. A részletes, majdnem filológia jellegű országismeret hat kultúrterület között oszlik meg: angol-amerikai, francia, ibér-román, olasz, délkeleti-ázsiai, német.

A kétfokozatú szaknyelvi képzés hasonlít a BKE néhány éves gyakorlatában bevált szemeszterenkénti megoszlásra /ld. a mellékelt táblázat első oldalát/.

Az A, B, C /Ck vagy Cf/ modul Passauban négy szakaszra osztható:

- A) előkészítő, kezdő vagy felzárkóztató: 2-4 szemeszter heti 3-4 órában;
- B) a szaknyelvet előkészítő szakasz: országismeret, sajtóanyag /2 szemeszter, heti 3 órában/ már írásbeli és szóbeli vizsgával zárul;
- C) az első valódi szaknyelvi szakasz /2 szemeszter, heti 2 órában/ egy kb. erős "középfokú szaknyelvi vizsgához" hasonlítható; - írásbeli és szóbeli vizsgával zárul;
- D) az utolsó etap, a "felsőfokú szaknyelvi vizsgához" hasonlítva 2 x 2 órás írásbeli és szóbeli vizsgával fejeződik be.

A több mint egy évtizede működő vizsgarendszerben

FFP 1. írásbeli: fordítás idegen nyelvről anyanyelvre
választás idegen nyelven a cikk tartalmára vonatkozóan,

szóbeli: szakmai társalgás;

FFP 2. írásbeli: nehéz szakszöveg

a) fordítás idegen nyelvről anyanyelvre

kérdésekre válasz idegen nyelven

b) fogalmazás 3 választható témából

szóbeli: szaktársalgás

A Linzi Egyetemen az Idegennyelvi Központ a Management Centrumhoz tartozik. Itt bölcsészképzés nincs, de a jogász- és közgazdászhallgatók magasszintű szaknyelvoktatásban részesülnek.

A német könyvkiadók 1993-ban csak közgazdászok nyelvi képzéséhez tucatnyi tankönyvet, szakszótárt, videokurzust kínálnak. A tankönyvek mellett az egyetemi nyelvórákon rendszeresen feldolgozzák a napi- és hetilapok, folyóiratok aktuális anyagait, rádióhíreket, riportokat, eredeti tévéműsorokat, híradó és dokumentumfilmanyagokat. Mindezek rendszerezésével, feldolgozásával, a módszertani eljárások összeállításával is foglalkozik a német szakirodalomban évtizedes hagyományokra visszatekinthető, tudományként elismert médiapedagógia.

A hazánkban is terjedő, olykor csodaszerként emlegetett multimédiális rendszerek közül ezúttal az üzleti nyelv, a tárgyalási stratégiák oktatásában már hazánkban is polgárjogot nyert videokurzusok szerepére utalok. Az elmúlt években elsősorban a német és az angol gazdasági nyelv elsajátítása érdekében készült tévé- és videosorozatok fontos társadalmi és gazdasági igényt elégítenek ki. Alapvető céljuk a szakmai ismeretek rögzítése mellett a tárgyalási gyakorlatok kreatív alkalmazása. Ezen kívül jelentős szerepet játszanak, mind a hazai, mind nemzetközileg is elismert szaknyelvi vizsgákra történő felkészítésben. A jövőben érdemes lenne e témára önálló szekcióülést szentelni.

VORSTUFEN		Englisch	Französisch	Arabisch	Chinesisch	Italienisch	Portugiesisch	Russisch	Spanisch
Propädeutikum	1)	2 Semester à 3 SWS +)	2 Semester à 3 SWS +)	2 Semester à 4 SWS	2 Semester à 4 SWS	2 Semester à 3 SWS	2 Semester à 3 SWS	2 Semester à 4 SWS	2 Semester à 3 SWS
Förderkurse		2 Semester à 3 SWS	2 Semester à 3 SWS	2 Semester à 4 SWS	2 Semester à 4 SWS			2 Semester à 4 SWS	

Abschlußprüfung: Klausur 2 Stunden 2)

FFA 3)

I. A N D E S K U N D E D E S G E W Ä H L T E N S P R A C H R A U M E S	
Abschnitt 1 (= "Grundstufe" der Jurist. Fachsprache) 2 Semester à 3 SWS o)	In Englisch und Französisch getrennt für Juristen und Wirtschaftswissenschaftler gemeinsam für Juristen und Wirtschaftswissenschaftler
	Klausur (2 Stunden) und mündliche Prüfung
Abschnitt 2 (= "Aufbaustufe" der Jurist. Fachsprache) 2 Semester à 2 SWS	R E C H T S - u n d W I R T S C H A F T S S Y S T E M des gewählten Sprachraumes In Englisch und Französisch getrennt für Juristen und Wirtschaftswissenschaftler gemeinsam für Juristen und Wirtschaftswissenschaftler
	- Sprachehefte - -

FACHSPEZIFISCHE FREMDSPRACHENPRÜFUNG I: Klausur (2 Stunden)
mündliche Prüfung

-URKUNDE-

Abschnitt 3 (= "Aufbaustufe 2" der Jurist. Fachsprache) 2 Semester à 2 SWS oo	S P E Z I E L L E P R O B L E M E des Ausländersrechts bzw. der Wirtschaft des gewählten Sprachraumes In allen Sprachen für Juristen und Wirtschaftswissenschaftler getrennt.
--	--

FACHSPEZIFISCHE FREMDSPRACHENPRÜFUNG II: 2 Klausuren (je 2 Stunden)
mündliche Prüfung

-URKUNDE-

1) 2) 3) Alle Fußnoten b. w.
+) SWS = Semesterwochenstunden

o) Englisch für Wirtschaftswissenschaftler: 2 Semester à 2 SWS
oo) Englisch für Wirtschaftswissenschaftler: 2 Semester à 3 SWS

STUDIENINHALTE DER IN DER FACHSPEZIFISCHEN FREMDSPRACHENAUSBILDUNG (FFA) GELEHRTEN SPRACHEN BIS EINSCHLIEßLICH ABSCHNITT I

Alle Stufen beginnen zum Wintersemester und dauern 2 Semester.

Anhang 2

- 1 -

Einführung in die Phonetik und das Schriftsystem; Wortschatz von ca. 400 Einheiten; Einführung von Substantiv, Adjektiv, Pronomen mit ihren speziellen Formen und Kategorien; Einfache Satzkonstruktionen, vor allem Nominalsatz, am Beispiel von Alltagssituationen. Einführung in die Formenbildung des Verbuns (Perfekt, Präsens, Imperfekt, Futur); Erweiterung des Wortschatzes um ca. 400 Einheiten; Verbletz, negierter Satz, Fragestellung, Wortstellung im Satz. Lehrbuch: Krahl-Reuschel, "Lehrbuch des modernen Arabisch", Teil I, Leipzig 1980. Erweiterung und Vertiefung der allgemeinsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten; Überleitung zur arabischen Zeitungssprache. Lehrbuch: Krahl-Reuschel, "Lehrbuch des modernen Arabisch", Teil II, Leipzig 1981. Allgemeiner Überblick über Gliederung, politische und wirtschaftliche Verhältnisse der arabischen Länder; Lektüre entsprechend ausgewählter Zeitungsartikel; Auswertung und Komplettierung des grammatikalischen Stoffes.	CHINESISCH <u>Propädeutikum</u> 2 Semester Je 4 SWS F.P.A. <u>Abschnitt I</u> 2 Semester Je 3 SWS	Einführung in die Lautlehre (Phoneme, Töne); Einführung von Substantiv, Verb, Pronomen, Numeral, Adverb, den typischen Zahlwörtern bei Substantiven; Bildung des Passivs; Schriftzeichen und Wortschatzfundus von ca. 400 Einheiten; Einfache Satzmuster am Beispiel von Alltagssituationen, verschiedene Formen des Neben- bzw. Adverbialsatzes; Eigenheiten des Chinesischen, die in den indo-germanischen Sprachen keine Äquivalente besitzen. Lehrbuch: "Grundstudium Chinesisch", Band I, Bonn 1988. Automatisierung und Vertiefung der allgemeinsprachlichen Fertigkeiten; Erweiterung der Schriftzeichen- und Wortschatzeinheiten um weitere 400; Vorbereitung des Übergangs zum chinesischen Publizistikstil. Lehrbuch: "Grundstudium Chinesisch", Band II, Bonn 1988. Einführung in die Staats- und Verwaltungsstruktur und das rechtlich-politische System der Volksrepublik China; Überblick über die chinesische allgemeine Geschichte und Wirtschaftsgeschichte, leichter Publizistik.
--	---	--

A VITAKÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK SZTEREOTÍP ELEMÉI A SZAKNYELVOKTATÁSBAN

Gárdus János

Ebben a rövid előadásban a vitakészség fejlesztésének egyetlen módszerével foglalkozunk a tudományos funkcionális stílus szóbeli variánsában igen gyakran előforduló sztereotípiák és klisék célszerű használatának szempontjából angol nyelvű mintákra hivatkozva. Azért támaszkodunk angol nyelvű példákra, mert már hosszabb ideje a tudományos-műszaki ismeretek világméretű közvetítésében az angol nyelv áll az élen. Köztudomású, hogy az angol nyelv vált világszerte a leggyakrabban használt munkanyelvvé nemzetközi tudományos-műszaki, gazdasági-termelési és más egyéb tárgyú konferenciákon, szimpozionokon, politikai-, kulturális-, sport- és megannyi más tematikájú rendezvényen.

Megítélésünk szerint az angol nyelv nyilvánvaló térhódítása ellenére a tudományos-műszaki szférában és egyéb szakmai jellegű területeken leggyakrabban előforduló nyelvi igények, szituációk nem változtak, azok extrapolálhatók az angolon kívül a franciára, németre, oroszra, továbbá más nyelvekre is extra-, szocio-és pszicholingvisztikai szempontokból egyaránt.

Mivel korunkban az emberiség nyelvi fejlődésének a legjellemzőbb meghatározója a tudományos-műszaki-gazdasági funkcionális stílus, mind jelenlegi, mind pedig jövőbeni szakembereinknek el kell sajátítaniuk a tudományos stílus szóbeli regiszterét is egy-egy világnyelvből, hogy különböző nemzetközi tárgyalásokon, konferenciákon, szimpozionokon, tanulmányutakon, stb. birtokában legyenek az igényes vitakultúra nyelvi szerkezeteinek, fordulatainak, frazeológiájának.

Önkéntelenül is felmerül a kérdés, hogy melyek a tudományos-műszaki-gazdasági szférákban előforduló szóbeli makroszituációk. Ezzel kapcsolatban egy korábbi felmérés adatait ismertetjük az alábbiakban. A felmérésben 184 interjúalany vett részt, elsősorban egyetemi és főiskolai oktatók, tudományos

munkatársak, aspiránsok, értelmiségi szakemberek és néhány egyetemi hallgató. A válaszokat pontokkal értékeltük. Íme az alábbi eredményeket kaptuk.

- | | |
|---|------------------------|
| 1/ Félhivatalos nyelvi szituációk
(pl. külföldi vendégek fogadása,
szakmai találkozók, városnézés,
tudományos, kulturális
rendezvények.) | 8178 pont |
| 2/ A konkrét, hivatalos,
mindennapi munkaszituációkban
megkövetelt nyelvtudás. | 7189 pont |
| 3/ A partnerekkel
tudományos-kutatómunkáról,
termelési folyamatokról,
irányító-és ellenőrző
tevékenységről, termelési
tervekről folyó tárgyalások. | 6192 pont |
| 4/ Tervegyeztetés, egyezmények,
programok megvitatása, az
együttműködési terv
teljesítésével foglalkozó
kutatási és termelési beszámolók. | 2890 pont |
| 5/ A szóban forgó gyár, üzem,
vállalat, oktatási intézmény
történetét, fejlődési szakaszait
ismertető szóbeli tájékoztatók. | 1996 pont |
| 6/ Gazdasági és szervezési
problémákkal, továbbképzéssel,
beruházásokkal és társadalmi
tevékenységgel összefüggő
témakörök. | 1175 pont |
| 7/ Idegennyelvű kommunikáció:
a, tanulmányutakon;
b, hazai és külföldi
üzleti tárgyalásokon. | 6062 pont
3314 pont |

8/ Külföldi vásárokon, 3171 pont
konferenciákon, tudományos
rendezvényeken való részvétel.

9/ Alapanyagok, gépek, 806 pont
berendezések, ipari,
mezőgazdasági és egyéb termékek
vásárlásával és eladásával
kapcsolatos tárgyalások,
beszélgetések.

10/ Gépek, berendezések, 709 pont
készülékek, kutatási eszközök
beüzemelése, itthoni és külföldi
szervizelése, licencek, know-how
vásárlása, eladása,
együttműködési szerződések,
megállapodások kötése.

Szaknyelvoktatási vonatkozásban a szaknyelvi beszédképesség fejlesztése szempontjából a felsőoktatásban és az iskolán kívüli posztgraduális formákban arra kell törekednünk, hogy egységes követelményrendszerre épülő komplex tananyagokat didaktikusan feldolgozó, műfajilag indokolt szakszövegfajtákat, feladatrendszereket, tesztek, fordítási és irányított fogalmazási, továbbá szituációs feladatokat, képleírásokat, hallás utáni megértési és szakmai vitaképességet fejlesztő egységes jegyzeteket készítsünk a felsőoktatás és az iskolán kívüli nyelvi képzés számára.

A felsorolt makroszituációk nyelvi szövegeiből igyekeztünk kiszűrni az elemi-és komplex szituációkat is. Ezek a teljesség igénye nélkül a következők:

- állítás, tagadás, beleegyezés, hasonló és eltérő vélemény, ellenvélemény, tartható, tarthatatlan vélemény;
- hasonlóság, azonosság, eltérés, különbség, párhuzamba és szembeállítás;
- meggyőződés, bizonyosság, kételkedés;
- problémafelvetés, a felvetett probléma kifejtése, bővítése, kommentálása, minősítése, értékelése;
- a tartalmilag lényeges, lényegtelen kifejezése, fontos mozzanatok kihangsúlyozása, kiemelése;

- a megfogalmazott nézet, álláspont, érv indoklása, megvédése;
- a kialakult álláspontok vitathatósága;
- új információk, vitaszempontok megfogalmazása, nézetek ütköztetése;
- vélemények, javaslatok, tanácsok, kifogások előterjesztése;
- kutatási eredmények, kísérletek leírása, értékelése kritikája;
- a felhasznált forrásmunkákra való hivatkozás, referencia és preferencia;
- a feltételezés és a hipotézis kifejezése;
- a hiányosság (pl.hiba az információ láncolatában), tévedés, félreértés, helyreigazítás, pontosítás, kiegészítés;
- ítélet, következtetés, megállapítás, összefoglalás;
- nyitott kérdés, a kérdés lezárása;
- a szükséges, szükségtelen, kétséges, kétségtelen kifejezése;
- gondolatfűző logikai kapcsolóelemek manifesztálása;
- a szóban forgó kérdéssel kapcsolatban kompetens vagy nem kompetens álláspontok kifejtése;
- apellatív jelentések kifejezése;
- a közlendő mondanivaló (nyilatkozat) strukturális, kompozíciós elemeinek a kiválasztása, programozása;
- az inspirálás, ösztönzés nyelvi eszközeinek a mozgósítása;
- a közölt információ tudomásulvételének rögzítése;
- az emlékezetbe idézés tipikus sztereotípiái;
- szubjektív emocionális viszonyok (pl. elégedettség, elégedetlenség, meglepetés, sajnálkozás, stb.) kifejezése;
- logikai műveletek (pl. analízis, szintézis, stb.) leírása;
- bizonyítás, cáfolás, tisztázás, tiltakozás, tartózkodás nyelvi kifejezése;
- jellemző, nem jellemző tények, állítások, törvények megfogalmazása;
- lehetséges és a lehetetlen kifejezése;
- visszautasítás, előre utalás különböző javaslatok megfogalmazása;
- fogalomalkotás, definiálás, körülhatárolás.

Az értelmi, logikai szituációk felvázolása egyéni elképzelés, tapasztalatokból általánosított megfigyelések rendszerezése alapján készült. Már egy évtized óta az ágazati szakfordítói képzésen belül egyetemünkön folyó szaknyelvi társalgási órák, intenzív tanfolyamok hallgatói, aspiránsok, tudományos munkatársak készítették bennünket arra, hogy a felsorolt makro-és mikroszituációkhoz sztereotípiákat és kliséket keressünk. Többszörös tapasztalataink alapján állíthatjuk, hogy jelentősen nő a tanulók kommunikatív fejében működésképesen mentől több automatikusan alkalmazható sztereotípia, klisé éljén lehetőleg az ekvivalencia legmagasabb szintjén szubsztitúciós és transzformációs megfelelésekként.

A sztereotípiák olyan nyelvi szerkezetek, amelyeket egyformaság, változatlanóság, a számtalan ismétlés lehetősége jellemez. Mindig ugyanabban az alakban, automatikusan, gépiesen, használhatjuk őket. Mivel nem szükséges újra kitalálnunk ezeket a szerkezeteket, beszédünkben kész építőelemként alkalmazhatók. Használatuk kényelmes, gyors és szerfölött gazdaságos. Szerkezeti szempontból rendkívül változatosak, felölelik szinte a teljes nyelvi hierarchiát (szó-, szókapcsolat-, mondat-, rövidebb nyilatkozat szint). Kisebb-nagyobb gyakorisággal valamennyi funkcionális stílusban (köznyelvi, tudományos, hivatalos ügyviteli, publicisztikai) előfordulnak. Alkalmazásuk csupán a szépirodalmi funkcionális stílusban nem kívánatos. Egyébként klisékké, sztereotípiákká válhatnak szólásmondások, közmondások, mozgósító jelszavak, felhívások, parancsok, stb. is.

A sztereotípiák, klisék tematikai gazdasága szinte kimeríthetetlen. Bár megítélésünk szerint minden elemi beszédshituációra van jól alkalmazható sztereotípia, klisé, a beszédképesség fejlesztése szempontjából feltétlenül szükséges meghatározoznunk a legfontosabbnak vélt témaköröket, és lehetőleg a gyakorisági előfordulás arányában hozzájuk kell gyűjtenünk az őket kifejező nyelvi szerkezeteket. Belőlük természetesen a szóban forgó nyelvet tanulók, használók által bő-és változatos szöveghőnyezetben, készségfejlesztő gyakorlattípusokkal csak azokat kell elsajátíttatnunk, amelyek nyelvtani kompetenciájukkal szinkronban vannak vagy lexikai szempontból különösebb magyarázat nélkül megtaníthatók.

Megjegyezzük, hogy a sztereotípiák és klisék szerepével, jelentőségével a szaknyelvi beszédkésztség fejlesztésében egy-egy idegen nyelven nagyon kevés írás foglalkozik nyilvánvalóan azért, mert a kutatók többsége ezt a résztémát nem sorolja a fontosabbak közé. Az alkalmazott nyelvészet feladata lenne ennek a bonyolult extra-, pszicho-és szociolingvisztikai problematikának a tudományos magyarázata interdiszciplináris szemléletben a szaknyelvoktatás módszertanának már bizonyított tananyagelméleti-, tantervi és kimondottan gyakorlati eredményeire támaszkodva. Ez a munka megindult, az igényeket kielégítő megoldásokra azonban még jócskán várhatunk.

A nemzetközi szakirodalom eddigi kutatási eredményeit figyelembe véve az alábbi témák interdiszciplináris tanulmányozása tűnik a legfontosabbnak számunkra:

- 1/ a tudományos témákról folyó dialógus nyelvészeti sajátosságainak a feltárása;
- 2/ a monológ és a dialógus közötti különbségek strukturális szemantikai szempontból;
- 3/ a forrás-és a célnyelvi sztereotípiák, klisék (esetleg sablonok) közötti különbségek kontrasztív vizsgálata;
- 4/ sztereotípiák, klisék összeállítása és elsajátíttatása a vitakultúra gazdagítása céljából;
- 5/ a tudományos konferenciákon leggyakrabban használt sztereotípiák és klisék szituatív-tematikai csoportosítása lexikai-grammatikai szempontból.

Helyszűke miatt igen kevés példával illusztráljuk mondanivalónkat. A makroszituációk közül találomra kiragadjuk a tudományos rendezvényeken, konferenciákon, szimpozionokon való részvételből a vita témakörhöz kapcsolódó sztereotípiák, klisék közül azokat, amelyeket fontosabbnak vélünk.

1. Bevezető mondatok hozzászólásokhoz

My first comments deals with ...; I have two comments.; I'll start by saying that...; All I mean to say is ...; To begin with ...; It must be admitted that ...; I would like to add in this connection that ...; I might as well add that ...; The first thing to be mentioned in this connection is that ...; As far as I concerned ...; As far as I know ...; I'd like to touch upon ...; It should be taken into consideration that ...; It's common knowledge that ..., stb.

2. Kérdésfeltevés

I have a question ...; May I ask you a question ? Any other questions ? My question is the following. Now, I am going to ask you a few questions about ...; We shall not touch upon such questions now. The question is still open.; There is a practical question which has not been emphasized in this discussion.; If I understand your question right ...; If I rightly understand your question ...; To answer your question we draw an analogy between the ..., stb. I just wanted to raise certain questions and I shall be very happy if they can be answered.

3. Egyetértés, egyet nem értés, ellenvélemény, kétség kifejezése

That's right.; That is correct.; It is true.; What you say is correct.; I agree entirely with you.; Exactly.; Quite so.; I can agree with you.; Quite the contrary.; As a general rule you are quite right but in this case I think, you are wrong.; It is too much to say that.; I doubt that (if)...; That's where you are wrong.; Far from that.; I don't think so.; Just the reverse.; I'm against it.; You are free to disagree with me but ...; What you say seems to be the general opinion, but ...; It's questionable that (whether) ..., stb.

4. Tények, jelenségek, megállapítások kiemelése

It is necessary to underline that ...; It is important to note that ...; Such work is of considerable interest from a theoretical (practical) point of view.; In this connection it is interesting to consider one more aspect.; These theoretical predictions have been beautifully checked.; I wish to emphasize ...; Another point of considerable interest is ...; stb.

5. Bekapcsolódás a nyelvi közlésbe

Allow me to say this, will you ...; May I make a comment on what you have just said ? What information on this problem have you at the moment ? I think one can take a more positive view of the situation.; How long have you already been working on this problem ? stb.

6. Zavar az információvételben

Sorry, I didn't catch you, give me an example, please.; Say it again, please, I don't follow you.; Well, I have to think every thing over.; It would be very nice if additional points could be brought in later on ...; We should probably discuss that privately.; I would like to correct slightly (to make a slight

correction to) the statement made by Prof ...; I would like to ask Prof.N.what he thinks about the consequence of ...; If I understand your question right ...; That's right but there's one more thing that should be noted., stb.

7. Kiegészítő információk kérése, nyújtása

I should like to ask a question concerning the possibility of ...; Let me explain more fully what I have in mind ...; The two aspects of the problem which I want to consider are: first ...; second ...; This fact allows us to have longer discussions.; That doesn't sound convincing enough.; I should like to make it clear that ...; It is important to clarify that ..., stb.

8. Válaszreplikák

In reply to the first question ...; Perhaps I can answer your question.; It is a well-known fact that...; Let me just remind you that ...; In my opinion, there is nothing here to be discussed.; Our discussion is pointless.; What was missing in your interpretation is the fact that...; The answer to your question depends entirely on the point of view, stb.

9. Egyéb információk, döntések közlése, megállapítások

Needless to say that ...; I am perfectly aware that ...; It is as well to remember that ...; Bearing in mind that ...; While I accept that ...; Of great importance (interest) is the fact that ...; The first thing to be mentioned in this connection is that ...; I am sure you have been missinformed about this problem.; It is clear that you have made a wrong conclusion from this discussion, stb.

10. Az egyes mondatok közötti logikai összefüggések átvezetése, a mondandó összegezése, befejezése
Summarizing the discussion ...; On the whole ...; In conclusion I'd like to say ...; Accepting the fact that ...; Weighing up all pros and cons I must say that ...; As we have seen ...; So far we have been considering ...; I would like to close by saying ...; That is all I have to report to you today ...; Summing up the discussion I'd like to emphasize that ..., stb.

Nagától értetődő, hogy a felsorolt sztereotípiák, klisék az angol tudományos funkcionális stílus tanításával kapcsolatos feladatainkat a teljesség igénye nélkül csupán frazeológiai szempontból a problémafelvetés szintjén érintették. Világos, hogy az egyetlen részterületről felsorolt példák mechanikus

elsajátítása önmagában kevés a beszédképesség hatékony fejlesztéséhez, azonban nélkülözhetetlen "ugródeszkák".

Eddigi tapasztalataink szerint a sztereotípiák és klisék meghatározott nyelvi szituációkhoz kötődő elsajátítása jelentősen növeli valamennyi, idegen nyelvet tanuló korosztályban a tanulók kreatív nyelvtudását, idegennyelvi kommunikatív potenciálját.

Fontos feladatunk, hogy alapos alkalmazott nyelvészeti kutatómunka eredményeinek gondos módszertani feldolgozásával nálunk is egyre több olyan tananyag, segédkönyv, gyűjtemény lásson napvilágot valamennyi világnyelvből, amely meghatározott tudományos közlési sférákban és szituációkban elősegíti a tanulók szaknyelvi társalgási készségének a fejlesztését.

Helyszűke miatt az előadás a témára vonatkozó felhasznált szakirodalmat, továbbá forrásmunkákat nem tartalmazza.

GONDOLATOK A SZAKMAI NYELVOKTATÁSRÓL EGY ELŐKÉSZÜLETBEN LEVŐ SZAKNYELVI JEGYZET KAPCSÁN

Kulcsdrné Szemler Magdolna

A napjainkban zajló társadalmi és gazdasági átalakulás, a megújulási törekvések a nyelvoktatás területén is alapvető változásokat hoztak. Az évtizedeken át megszokott és szinte teljesen szabályozott nyelvtanítás helyébe új nyelvoktatási formák lépnek, amelyek teret engednek végre az egyéni ötleteknek és kezdeményezéseknek. Intézetenként különböző programok alakulhatnak és alakulnak ki, és ezáltal különösen hasznos egy ilyen konferencia szervezése, ahol alkalmunk nyílna más intézetek munkájának megismerésére, tapasztalatok gyűjtésére és átadására.

A Pécsi Orvostudományi Egyetem Idegennyelvi Intézetének egyik német nyelvtanára vagyok. Mielőtt azonban a német nyelvoktatással kapcsolatos konkrét terveinkre rátérnék, bevezetesként szeretném röviden vázolni a szakmai nyelvoktatással kapcsolatos jelenlegi és jövődöbeli elképzeléseinket. Az, hogy nálunk szakmai nyelvoktatás is folyik és a jövőben is egyre nagyobb hangsúlyt szeretnénk adni az ilyen irányú nyelvoktatásnak, jelzi, hogy a kissé pesszimistán hangzó kérdésre, miszerint szükség van-e a szakmai nyelvoktatásra, mi mindenképpen pozitív választ adunk. Abban a hiszemben tesszük ezt, hogy úgy érezzük, ezen a területen óriási a lemaradás, és nyelvileg jól képzett szakemberekre, a mi esetünkben orvostanhallgatókra ill. orvosokra szükség van. Ez érdeke az egyénnek és érdeke a társadalomnak egyaránt.

Az elmúlt évtizedek egyoldalú és nagymértékben eredménytelen nyelvoktatásának következtében diplomások ezrei dolgoznak gyakorlatilag nyelvtudás nélkül. A napjainkban egyre jobban élénkölő külföldi kapcsolatok, nemzetközi rendezvények viszont használható nyelvtudású szakembereket, ezek hiányában jó szakfordítókat és szaktolmácsokat igényelnek. Ezekben pedig nagy a hiány. Ily módon nagy teher nehezedett és nehezedik nyelvtanárainkra, akik kénytelenek olyan munkákat is ellátni, amihez hiányzik a megfelelő szakértelmük. Ezeknek a feladatoknak a felvállalása komoly szakmai és lelkiismereti teher a nagyrészt kizárólag bölcsészdiplomával rendelkező nyelvtanáraink számára. Ezért látjuk haladéktalanul fontos feladatnak, hogy a szakképzéssel párhuzamosan nagyon intenzív szaknyelvi képzést folytassunk, és olyan szakembereket neveljünk, akik a szakmájukhoz szükséges megfelelő nyelvtudással rendelkeznek. Az idősebbek még emlékeznek arra, hogy szaknyelvi képzéssel már próbálkoztunk néhány évvel ezelőtt az orosz nyelv kapcsán. Az akkori egyoldalú és tíz leckére korlátozódó szaknyelvi képzést természetesen alapjaiban kell megújítani.

A szaknyelvi képzés fontossága a gyakorlatban ill. ebből adódó célkitűzéseink

Első lépésként meg kell vizsgálnunk, mire van szükségük a tanítványainknak a tanulmányaik és később a munkájuk folyamán. Azaz, tudományosan szólva, igényfelmérést kell végezünk. A hallgatóinknak olyan képzést kell nyújtunk, amely képessé teszi őket arra, hogy angol nyelven és lehetőség ill. érdeklődés szerint további idegen nyelveken az orvosi szaknyelvhez kapcsolódó különböző feladatoknak eleget tudjanak tenni.

Ezekhez az igényekhez kell kapcsolódnia a célkitűzéseinknek, amelyeket két csoportba osztanék:

Minimális célkitűzések:

Olyan szaknyelvi képzést kell nyújtunk, amelynek eredményeképpen hallgatóink képesek az adott idegen nyelven szócikket olvasni, a lényeges információkat megérteni, a cikkről magyar nyelven referálni, a szakmájukhoz kapcsolódóan levelezést folytatni (pályázatok írása, önéletrajz, szakmai önéletrajz, nyomtatványok kitöltése stb.), képesek idegen nyelvű szakmai előadásokat követni, a lényeges információkat megérteni. A szaknyelvi képzésnek alkalmassá kell tennie a hallgatókat arra, hogy az adott nyelvterületen szakmai gyakorlatot végezzenek ill. gyakorló orvosként továbbképzésen vehessenek részt vagy munkát vállaljanak. A szakmai képzés tartalmát és módszereit ezeknek a céloknak kell alárendelni.

2. Maximális célkitűzések:

Magas általános és szakmai nyelvismeretekkel rendelkező hallgatók megfelelő képzés esetén képessé tehetők arra, hogy nemzetközi konferenciákon aktívan közreműködjenek, esetleg szaktoimácsolást ill. szakfordítást vállaljanak.

A nyelvoktatás megújulása egyetemünkön

Intézetünkben 6 nyelv oktatása folyik.

Nyelvtanítási rendszerünkben az 1992/93-as tanévben nagy változás következett be. Az orvosi egyetemi tanulmányok szempontjából mindenki számára feltétlenül szükséges latin ill. angol nyelvi órák kivételével ettől a tanévtől kezdve nagyrészt meg- és felszabadítottuk hallgatóinkat a nyelvi órák kötelező látogatásától. Egyetemünk a diploma megszerzését nem tette függővé alap- ill. középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány felmutatásától. A fakultatív tantárgyak esetében eltérésre került a kötelező nyelvi jegy, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy hallgatóink egy-egy szemeszter végén nyilatkozhatnak, hogy a tanár által megajánlott jegyet fel kívánják-e venni leckeönyvükbe vagy sem. Az értékelési rendszerünkben áttértünk a kreditpontos értékelésre.

A német nyelv oktatásáról egyetemünkön

Német nyelvből az általános nyelv oktatásán kívül, amit természetesen a jövőben még továbbra is fontosnak tartunk, szakmai nyelvi oktatás is folyik. Kollégánommal együtt ebben a tanévben elsősorban a szakmai nyelvi oktatás új rendszerének kialakításán, annak

megújításán dolgozunk. A ma diákja és úgy gondolom, a jövő orvostanhallgatója még fokozottabban törekszik arra, hogy a gyakorlati munkája során jól használható ismeretekre tegyen szert. Ezért az elmúlt évek elhúzódnak, kötelezően látogatandó, ám csekély eredményt felmutató nyelvóráit friss, dinamikus, aktuális nyelvoktatásnak kell felváltania.

Jelenleg működő szaknyelvi kurzusainkon kollégáim nagyrészt már nyomtatásban megjelent tankönyvekkel ill. orvosi tárgyú szakkönyvekkel dolgozik. Mivel ezek az anyagok nem minden szempontból felelnek meg oktatási céljainknak, terveink között szerepel egy szakmai tárgyú tankönyv összeállítása, amely szándékaink szerint hozzásegítené hallgatóinkat ill. esetlegesen már gyakorló orvosainkat ahhoz, hogy a számukra szükséges szakmai nyelvismeretet német nyelvből megszerezzék. A tankönyv összeállításánál nagyrészt azoknak a célkitűzéseknek szeretnénk megfelelni, amit előadásom első felében a "minimális" címszó alatt említettem, azaz segítsük hozzá hallgatóinkat ahhoz, hogy munkájuk során német szakszöveg alapján referálni tudjanak, német nyelvterületen szakmai környezetben vagy német anyanyelvű beteggel kommunikálni tudjanak, német nyelvű előadást megfelelő színvonalon követni tudjanak, és német nyelven képesek legyenek intelligens módon levelezést folytatni stb.

A tankönyv terveink szerint elsősorban tehát szakmai tárgyú olvasási, kommunikációs és íráskészség fejlesztésére nyújt lehetőséget.

A tankönyv felépítése ezt a hármas célt kívánja szolgálni.

Egy szaknyelvkönyv összeállításának elméleti alapjai:

Egy szaknyelvi tankönyv összeállításánál figyelembe kell vennünk azokat a sajátosságokat, amelyek egy szaknyelvi tankönyvet egy, az általános nyelvoktatásban használt tankönyvtől megkülönböztetnek. Az idő rövidségére tekintettel csak vázlatyszerűen szeretnénk néhány fontos szempontot kiemelni. Igen fontos tényező és egyben a szaknyelvi oktatás legkényesebb pontja, hogy az ilyen jellegű tankönyvek összeállítói és a velük dolgozó tanárok az adott szakma vonatkozásában nem szakkompetensek. Ez újfajta hozzáállást követel tanártól, tanulótól egyaránt. A szaknyelvi órán hangsúlyeltolódás következik be: a tanulók rendelkeznek a szükséges szakmai kompetenciával, a tanár csupán a szaknyelvet tanítja. Az általános nyelvi órát a tanár a tankönyv alapján, sokszor attól kisebb-nagyobb mértékben elszakadva fantáziájától és egyéni ötleteitől vezérelve irányítja. A szaknyelvi órán a nyelvtanár a háttérben marad, tanítási eszköztára egy részéről le kell mondania. A nyelvtanár új pozíciót tölt be, mintegy nyelvi tanácsadóként és a tanítási folyamatban egyben tanulóként viselkedik. Sokkal nagyobb mértékben kell kötődnie a rendelkezésére álló taneszközökhöz, mint egy hagyományos nyelvi órán. A tankönyv központi szerepet játszik az óra irányításában. Ezt szem előtt kell tartani összeállításakor is. Az általános nyelvi tankönyv kitalált szereplőkkel dolgozik, akik kitalált szituációkban vesznek részt. A szaknyelvi tankönyv egy bizonyos szakterület elemeit tartalmazza olyan arányban, hogy lehetőség szerint hozzásegítse a tanulót ahhoz, hogy az adott nyelven nyelvíleg minél több

területen cselekvőképes legyen. Ugyanakkor nem törekedhetünk arra, hogy az adott szakmát, jelen esetben az orvostudományt teljes mélységeiben és szélességében a tankönyv anyagává tegyük. Ésszerűen szelektálni kell, ami sokszor elég nehéz. A nyelvi anyag kiválasztásánál ügyelni kell arra, hogy valóban autentikus szövegeket válasszunk, a nyelvi anyagnak, a gyakorlatoknak az összeállításánál nem szabad szem elől tévesztenünk a kitűzött tanítási céljainkat. Emellett ügyelni kell arra, hogy a tankönyvet használó tanár maximális segítséget kapjon a tankönyv összeállítótól: pontos megoldási kulcsot, részletes instrukciókat tartalmazó tanári kézikönyvet.

Konkrét elképzeléseink a születendő könyvről:

Terveink szerint a tankönyv két részből fog állni.

Az első rész 13 leckére tagolódik, és a legfontosabb klinikai területeket öleli magába. Minden lecke témáját tekintve tartalmaz bizonyos állandó elemeket, amelyeket leegyszerűsítve így foglalnánk össze:

- a lecke témájához kapcsolódó különféle színvonalú, hosszúságú és jellegű szövegek
- betegségleírások
- jelenetek az orvosi rendelőben
- gyakorlatok

A tankönyvben megjelenő szövegek származásukat és nyelvi színvonalukat tekintve két csoportba oszthatók:

A szövegek egy része nyelvi és tartalmilag körülbelül egy felsőbbéves középiskolai biológiakönyv színvonalának felel meg, és egy szerv- ill. szervrendszer, esetleg egy élettani funkció rövid leírását tartalmazza. A célunk az, hogy a szövegek gyakorlatokkal kiegészített feldolgozása során egy alapvető aktív és passzív szókincsbázist alakítsunk ki az említett szakterületeken.

A szövegek másik részét orvosi szakfolyóiratokból ill. német nyelvű orvosi tankönyvekből származó autentikus szövegek képezik, amelyek a szövegekhez tartozó gyakorlatokkal kiegészítve a lexikai szókincsgyarapításon túl a szövegértési és -feldolgozási készség fejlesztésére szolgálnak.

A betegségleírások többféle célt szolgálnak. A felsorolt szimptómák és a kapcsolódó szövegek a szókincsfejlesztésen és az olvasási készség fejlesztésén túl az orvosi rendelő jeleneteit felhasználva számtalan újabb orvos-beteg párbeszéd kialakításához nyújtanak nyelvi anyagot, szolgálva ezzel a kommunikatív készségfejlesztést.

Az orvosi rendelőben zajló, az orvos-beteg párbeszédet imitáló jelenetek célja természetesen az, hogy az ezekben a szituációkban használatos beszédfordulatok gyakoroltatásával felkészítsük hallgatóinkat arra, hogy német anyanyelvű beteggel megfelelő színvonalon párbeszédet tudjon folytatni. A párbeszédes anyag nagy részét magyar nyelven két kollégánóm, Gyórfy Mária és Halmos Éva állították össze az egyetemünkön tanuló külföldi diákok részére készülő tankönyvük részeként. A magyar nyelvű anyag német fordítása, amelyet német anyanyelvű orvosok készítettek, készülő tankönyvünk lényeges részét képezi.

A szövegekhez ill. dialógusokhoz készített gyakorlatok összeállításánál fontos szempontnak tartjuk, hogy a gyakorlatok lehetőség szerint sokszínűek legyenek, de ugyanakkor minden gyakorlatfípust a szaknyelvi képzés céljainak kell alárendelnünk. A gyakorlatok nem lehetnek öncélúak, ez különösen érvényes a nyelvtani gyakorlatokra. A gyakorlatok négy típusát kívánjuk a tankönyvben megvalósítani: lexikai, nyelvtani, szövegértési és kommunikatív gyakorlatokat.

A *lexikai* gyakorlatok skálája a nyelvi szempontból igénytelenebb feladatoktól (ábrák egyes részeinek megnevezése) a bonyolultabb, összetettebb nyelvi tudást igénylő feladatokig terjed (a verbális struktúrák és egyéb szófajok gyakorlása kiegészítéses gyakorlatokkal, táblázatok kitöltése, diagramok értelmezése stb).

A *nyelvtani* gyakorlatok összeállítását csak a könyv többi részének elkészültekor akarjuk elkezdni, mivel ezt egységes koncepció alapján a tankönyv egész rendszeréhez és nyelvi anyagához kívánjuk igazítani.

Az autentikus szövegekhez kapcsolódó *szövegértési gyakorlatok* célja, hogy a tanulók jártasságot szerezzenek a célirányos (orientierendes Lesen), szelektív (selegierendes Lesen), totális (totales Lesen) és áttenkintő (kursorisches Lesen) olvasási stílusokban. Ezek gyakorlásával segítséget kívánunk nyújtani hallgatóinknak, hogy munkájuk során az idegennyelvű szakszövegeket a számukra leghasznosabb módon tudják használni.

A *kommunikatív* gyakorlatok célja, hogy a tanuló a rendelkezésére álló szakspecifikus lexikai tudását szakmájához kapcsolódó kommunikatív helyzetekben alkalmazza. Itt a gyakorlatok rendkívül széles skálája vonultatható fel (egyszerű reprodukív jellegű gyakorlatok, szituációs feladatok, a legkülönbözőbb tárgyú referátumok, egy-egy kérdés kifejtése során szükséges kreatív állásfoglalás stb.)

A tankönyv második része:

A második rész szerkezetileg és tartalmilag lényeges eltérést mutat az első résztől. Ez képezné a tankönyv ún. praktikus részét, amellyel ahhoz kívánunk segítséget nyújtani leendő orvosainknak, hogy a szakmájukkal kapcsolatos írásbeli feladatokat (levelezés,

ösztöndíjak megpályázása, szakmai önéletrajz, különböző formanyomtatványok kitöltése stb.) megfelelő színvonalon el tudják látni. A német nyelvű kórlapok és egyéb egészségügyi nyomtatványok a gyakorlatát külföldön végző hallgató felkészülését könnyítik meg. Felsorolásszerűen ismertetjük az egyes országokban az egészségügyben használatos beosztások nevét, az egészségügyi intézmények és osztályok elnevezését, az orvostudományi egyetemek legfontosabb intézményeinek nevét, és rövid összefoglalást kívánunk adni az akadémiai fokozatok rendszeréről. Szándékunkban áll továbbá a könyv használóit nagy vonalakban megismertetni a német nyelvterület országainak társadalombiztosítási és orvosképzési rendszerével is. Mindez arra szolgál, hogy megkönnyítsük hallgatóink tájékozódását az adott országban.

ZU EINIGEN PROBLEMEN DER UMSETZUNG DER
KOMMUNIKATIONSVERFAHREN
BZW. SPRACHHANDLUNGSTYPEN IM FACHBEZOGENEN DEUTSCHUNTERRICHT
AN DEN SLOWAKISCHEN HOCHSCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

Medeová Helena

Ich möchte Sie in meinem Beitrag über einige Probleme des Applizierens - der Kommunikationsverfahren bzw. Sprachhandlungstypen im fachbezogenen Deutschunterricht an den slowakischen Universitäten informieren. Ich persönlich unterrichte Fachdeutsch-Rechtswissenschaft an der Juristischen Fakultät der P.J. Šafárik-Universität in Košice. Vorher habe ich auch Fachdeutsch-Medizin und Naturwissenschaften (Mathematik, Physik, Biologie, Chemie) auch an zu unserer Universität gehörigen Medizinischen und Naturwissenschaftlichen Fakultäten unterrichtet. Nämlich, unser Lehrstuhl für Fremdsprachen ist ein gemeinsamer Lehrstuhl für alle drei oben genannten Fakultäten und administrativ gehört er zum Rektorat der Universität. Also, aus diesen Gründen kann ganz leicht passieren, daß ein und derselbe Lehrer unseres Lehrstuhls an mehreren Fakultäten und selbstverständlich mehrere Fächer im Rahmen einer Sprache unterrichten kann. Das war langjährig auch mein Fall, in der letzten Zeit unterrichte ich aber nur Rechtsfachdeutsch. Zur Sprache dieses Faches hätte ich nur eine Bemerkung: Der Fachtext der Rechtswissenschaft mit seiner Kompliziertheit, sogar Raffiniertheit und "Spekulativität" übertrifft alle anderen Fächer. Auch diese Tatsache verursacht eine Anzahl von Problemen und Schwierigkeiten mit seinem Einsetzen und Analyse in unserem Deutschunterricht und damit logisch auch das Applizieren der Kommunikationsverfahren (weiter nur KV) bzw. Sprachhandlungstypen oder Sprechakte in derartigem Deutschunterricht.

Im weiteren möchte ich über KV bzw. Sprachhandlungstypen oder Sprechakte sprechen, die wir im Rahmen unseres Fachdeutschunterrichts einzusetzen versuchen. Vielleicht könnte man an die Aktualität des Begriffs "Kommunikationsverfahren" zweifeln, der ein Terminus für die Sprachhandlungstypen im Rahmen der Forschung der Potsdamer und Hallenser linguistischen Schulen in der ehemaligen DDR war. Es

ist aber nur zum Teil richtig, weil dieser Begriff auch heute noch in solchen modernen methodischen Publikationen in Deutschland behandelt wird, wie z.B. "Handbuch des Fachsprachenunterrichts" (Autorinnen R. Buhlmann u.A. Fearn, Langenscheidt-Verlag, 1991), weiter das Handbuch von H. Schröder "Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (DaF)" (Lang-Verlag, 1990) u.a. Also, der Begriff "Kommunikationsverfahren" ist auch weiter aktuell, vor allem für den Fachdeutschunterricht und die Begriffe "Sprachhandlungstypen" oder "Sprechakte" sind eher für den Deutschunterricht auf allgemeiner Ebene aktuell. Wir müssen uns aber bekennen, daß diese Feststellung auch nicht ganz eindeutig ist, eine genaue Begrenzung dieser Begriffe ist einfach nicht möglich.

Bevor ich aber den Begriff "Kommunikationsverfahren" erklären und die mit seiner Einübung und Entwicklung verbundenen Probleme erwähnen wollte, möchte ich Sie über die Ziele und Prinzipien des Deutschunterrichts an den nichtphilologischen Hochschulen und Universitäten in der Slowakei informieren.

Aufgrund der Forderungen des modernen Europas auf den jungen Menschen und damit eng verbundener Hauptziele der Bildungs- und Erziehungstätigkeit an den slowakischen Hochschulen und Universitäten nichtphilologischer Richtung, setzt sich unser Deutschunterricht 3 Hauptziele fest, und zwar das kommunikative (Verständigungs-, praktische) Ziel, Bildungs- (oder informatives) Ziel und das Erziehungs- (formative) Ziel.

Die Abgrenzung der 3 Hauptziele unseres Deutschunterrichts und ihrer Hierarchie, zugleich aber auch ihres engen Zusammenhangs ist durch die Problematik der Funktionen der Sprache determiniert. Die Sprache funktioniert nämlich als Mittel der Verständigung der menschlichen Gesellschaft, d.h. sie erfüllt ihre kommunikative Funktion. Der Bedarf des Menschen zwecks des gegenseitigen Kennenlernens und des Erwerbs neuer Informationen und Erfahrungen zu kommunizieren, begründet die zweite Funktion der Sprache, und zwar ihre kognitive Funktion. Die beiden angeführten Hauptfunktionen berücksichtigen also auch die gesetzten Ziele unseres Deutschunterrichts. Aus dem logischen Zusammenhang zwischen den Bedürfnissen der modernen Gesellschaft, den Zielen unseres Unterrichts, Funktionen der Sprache, ihres Systems- u. Tätigkeitsaspekts, wachsen die wichtigsten Prinzipien des Deutschunterrichts unter unseren Bedingungen hervor. Das sind, wie schon gesagt, die Kommunikativität, Funktionalität und Situativität.

Die Kommunikativität konnten wir schon aus dem vorhergesagten begreifen. Was die Funktionalität betrifft, diese ist, einfach gesagt, das Bestreben der funktionalen Anordnung des Sprachmaterials, d.h. der Sprachmechanismus soll sich der sprachlichen Tätigkeit anpassen. Wenn wir uns also an dieses Prinzip halten, dann müssen wir die Sprachmittel in der Abhängigkeit von Bedeutung, Beziehungen und Situationen kombinieren. Auf die Kritik der Gegner der Funktionalität, daß diese zur Spaltung des Sprachsystems führt, wird betont, daß dieses Prinzip niemals die Bedeutung und verallgemeinernde Aufgabe der Sprachregeln bestritt. Es wählt aber für die Realisierung eines bestimmten Kommunikationsverfahrens (Sprechakts, Sprachhandlungstyps) nur unbedingt nötige, linguistische Angaben und ordnet diese in eine Form (Gestalt) von "sparsamen" Instruktionen. Die Situativität erweitert noch weiter die Funktionalität tatsächlich auf das Gebiet des Deutschunterrichts, d.h. nicht nur auf die typischsten "Sprechakte", sondern auch auf die aktuellsten Themen u. Situationen, mit denen der Student in Beziehung kommt und dadurch auch interessiert ist, sich das entsprechende Sprachmaterial anzueignen. Dieses Prinzip erfordert aber auch, daß ins Lehrmaterial nicht nur häufig vorkommende lexikalische, grammatische und stylistische Erscheinungen kommen, aber auch seltenere, von den unerwarteten und stylistisch bedingten Situationen der Sprachkommunikation abhängige Sprachmittel.

Gerade durch die Berücksichtigung von den 3 obengenannten Prinzipien im engen Zusammenhang mit den übrigen Prinzipien unseres Deutschunterrichts, die wir hier wegen Zeitmangels nicht anführen können, kommen wir zum Begriff "Kommunikationsverfahren".

KV sind nach W. Schmidt geistig-sprachliche Operationen zum Ausdruck der verschiedenartigen (rationalen, emotionalen, voluntativen) Bewußtseinsinhalte des Sprechers unter dem Aspekt einer dem Gegenstand und der Kommunikationsabsicht angemessenen sachbedingten und sachgemäßen sowie partnerwirksamen Sprachgestaltung (Schmidt-Stock, 1984, 41). G. Michel schlägt anstatt des Terminus "geistig-sprachliche Operationen" den Terminus "Typen sprachlich-kommunikativen Handelns" vor und definiert KV "als Typen sprachlich-kommunikativen Handelns, als spezifische Verfahrensweisen in Vollzug zielgerichteter Handlungen, die Ausdruck gesellschaftlicher Erfahrungen hinsichtlich der Berücksichtigung der objektiv-gegenständlichen Bedingungen der Zielerreichung sind" (Michel u. Koll. 1985, 39).

Die Sprechakttheorie geht davon aus, daß Sprechen nicht nur das Produzieren von Sätzen ist, sondern zugleich mit jedem Satz eine bestimmte Art von Sprechhandlungen (Sprechakte) produziert wird. Im Mittelpunkt dieser Theorie ist deshalb der Begriff "Sprechakt" (Sprechhandlung). Searle zerlegt jeden Sprachakt in vier unterschiedliche Akte, in 1./ den Äußerungsakt (das Produzieren von einfachen Morphemen, Wörtern im Satz), 2./den propositionalen Akt (das Produzieren einer Aussage über einen bestimmten Objektbereich), 3./ den illokutiven Akt (den Vollzug einer Sprechhandlung, die zu einem bestimmten Handlungstyp, wie Feststellung, Beschreibung, Vorstellung, Erkundigung usw. gehört) und 4./ den perlokutiven Akt (d.h. Wirkung, Einfluß der Äußerung auf die Gefühle des Partners, z.B. Freude, Angst, u. ä.).

Wenn wir also die Definitionen der Begriffe KV, Sprechakt bzw. Sprachhandlungstyp vergleichen, können wir feststellen, daß ihre Auffassung durch den grundlegenden Tätigkeits- und Systemaspekt der Sprache als grundlegender menschlicher Tätigkeit determiniert ist. Sie tragen zur Realisierung der Kommunikationsabsicht bei, durch ihre gegenseitige Verknüpfung and Durchflechtung tragen sie zum Textaufbau bei, sie sind Integrationszentren der Sprachmittel, d.h. sie erscheinen als Zweckmittel für die Verwirklichung des praktischen Ziels, d.h. des Textes. "Die Anordnung und Verknüpfung der KV auf der Planungsebene ist eine der Voraussetzungen für die Inhaltliche und formale Strukturierung des Textes als dem Ergebnis der geplant vollzogenen Handlung. KV finden im Text ihren Niederschlag in Gestalt von Textkomponenten. Ihre adäquate Erfassung ist ein Bestandteil der Textrezeption und stellt eine der Voraussetzungen für die Realisierung intendierter Wirkungen dar. (zit. Blei, 1981, 39).

Im Zusammenhang mit dem Problem der KV, Sprachakte, Sprachhandlungstypen und ihrer Umsetzung entsteht ein weiterer Begriff, der in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts eine wichtige Position einnimmt und in allen Werken der Pragmadidaktik eine zentrale Kategorie darstellt: der Begriff "kommunikative Kompetenz" im Gegensatz zur "linguistischen Kompetenz". Unter kommunikativer Kompetenz versteht man im allgemeinen die Fähigkeit die konkreten Sprechsituationen mit Hilfe des Sprachkodes zu beherrschen und die Kommunikationstätigkeit entsprechend den Situationsbedingungen zu realisieren.

Das Erreichen der kommunikativen Kompetenz als höchstes Ziel der sprechakttheoretischen Fremdsprachendidaktik war sehr oft sowohl von Linguisten, als auch von Methodikern des ehemaligen Ostblocks kritisiert, daß diese unter anderen "die Sprachsystemkenntnisse durch Überbetonung der zu realisierenden Absichten einzelner Sprechakte vernachlässigt (zit. Blei, 1982, 224). H. -E. Piepho definiert dieses Ziel als "umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln (d.h. die konventionellen Sprachmittel gezielt zu bestimmten Zwecken der gesellschaftlichen Regelung des Miteinanders einzusetzen) und sich im Diskurs zu äußern (d.h. bewußt kommunikativ zu handeln, die Bedeutung und die Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und eigene Absichten in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken)" (Piepho, 1975, 8).

Natürlich gibt es verschiedene Interpretationen sowohl des Begriffs der "kommunikativen Kompetenz" als auch der mit diesem Begriff verbundenen Lehrziele, z.B. von D. Wunderlich, J. Habermas, die mehr oder weniger die eine oder andere Seite des sprachlichen Mechanismus hervorheben.

Und was ist eigentlich das oberste Ziel unseres Deutschunterrichts an den nichtphilologischen Hochschulen u. Universitäten, das wir uns zu Beginn der 80. Jahre stellten und das bis jetzt an der Aktualität nichts verlor? Zitiere aus unserem Lehrplan: "Der Student muß sich im Rahmen des Deutschunterrichts die Sprache so aneignen, um fähig zu sein, die deutsche Fachliteratur seines eigenen Bereiches zu studieren und zugleich an verschiedenen wissenschaftlichen Konferenzen und Symposien aktiv teilnehmen zu können".

Was kann man noch dazu beifügen. Unser Ziel war und auch gegenwärtig ist die kommunikative Kompetenz der Studenten, auf deren Erreichung vor allem die Einübung bzw. die Weiterentwicklung der KV den größten und effektivsten Anteil hat. Nämlich die Erreichung der Fähigkeiten bei den Studenten an den nichtphilologischen Universitäten ohne Probleme deutsch zu definieren, zu beurteilen, zu beweisen, zu vergleichen, zu begründen, zu interpretieren, zu argumentieren, zu schlußfolgern wäre unser größter pädagogischer Erfolg. Da benutze ich bewußt den Konjunktiv und zwar "das wäre unser größter pädagogischer Erfolg", weil wir bei dieser anspruchsvollen Tätigkeit auf 2 grundlegende Probleme stoßen. Das erste Problem ergibt sich vor allem aus dem Charakter der KV, aus der Unmöglichkeit des genauen

Bestimmeris der Zahl der sich in der Kommunikation befindenden KV. Es soll noch das Problem angeführt werden, daß nicht alle für die Darstellung eines bestimmten Textes wichtigen Sprachmittel für ein bestimmtes KV spezifisch sind und nicht zuletzt, daß die Mehrzahl der Sprachmittel polyfunktionell ist. Zwischen den KV und Sprachmitteln existiert keine gleichwertige Beziehung.

Unsere Mangelhaftigkeit oder sogar Unfähigkeit dieses Problem zu lösen, kann entweder zur ungenügenden Fähigkeit der Variabilität der Studenten oder zu einer sehr oberflächlichen Allgemeinheit beider Bildung der KV führen. Dieser Mangel wäre aber noch das kleinere Problem.

Das größte und bisher das unlösbarste Problem verursacht die mangelhafte sprachliche und kommunikative Kompetenz unserer Studenten nicht nur in der Fremd- sondern auch in der Muttersprache. Z.B. bei den Jura-Studenten, die ich unterrichte, wird eine ausgezeichnete kommunikative Kompetenz vorallem in der Muttersprache vorausgesetzt, worauf unser Fremdsprachenunterricht bauen kann (oder könnte!). Die traurige Tatsache ist aber, daß die Studenten in ihrer Muttersprache weder definieren, noch argumentieren, beweisen, vergleichen, beurteilen, usw. können. Das ist unser größtes Problem und wenn sich noch zu den obengenannten Mängeln die allgemein schwachen Kenntnisse aus Deutsch hinzufügen, dann sind unsere Bemühungen fast erfolglos.

Die Einübung der KV, die Anpassung und Benutzung der Sprachmittel, des Sprachsystems für die Realisierung der KV ermöglicht im maximalen Maße die sprachkommunikativen Fähigkeiten ohne Theoretisierung, nämlich durch weitere Entwicklung der schon existierenden sprachkommunikativen Fähigkeiten in der Muttersprache und der teilweise sprachkommunikativen Fähigkeiten und Kenntnisse über das Sprachsystem der Fremdsprache zu entwickeln. Es handelt sich hier eigentlich um das Ergänzen der alten Kenntnisse durch neue. Den oben erwähnten Voraussetzungen entsprechen aber die auf unsere Hochschulen kommenden Studenten weder fremdsprachlich noch muttersprachlich. Also, die alten Sprachkenntnisse unserer Studenten sind für unsere Zielstellungen ungenügend. Dieses Problem zu lösen sollte eine dringende Aufgabe der engen Zusammenarbeit der Mittelschul- und Hochschullehrer sowohl der Fremdsprachen als auch der Muttersprache sein.

Literatur:

- Blei, D.: Zur Bedeutung der Kommunikationsverfahren im Fremdsprachenunterricht. In: Potsdamer Forschungen A, Nr. 48, Potsdam, Päd. Hochschule 1981, 89 S.
- Blei, D.: Aktuelle Entwicklungsbedingungen und-tendenzen in der Fremdsprachenmethodik. Wissenschaftliche Zeitschrift der Päd. Hochschule, Nr. 2, Potsdam 1982, S. 219-227
- Buhlmann, R., Fearn, A.: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Langenscheidt 1991, München, 400 S.
- Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft. Kröner-Verlag 1983, Stuttgart
- Karbe, U.: Sprechakttheorie und ihre intentionale. Umsetzung in der Fremdsprachendidaktik der BRD. Deutsch als Fremdsprache, Jahrg. 19, 1981, Nr. 2, S. 88-98
- Michel, G.u. Koll.: Grundfragen der Kommunikationsbefähigung. Bibliogr. Institut, Leipzig 1985, 234 S.
- Piepho, H.-E.: Kommunikative Kompetenz. Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubesinnung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Düsseldorf, 1975.
- Schmidt, W. - Stock, E.: Rede-Gespräch-Diskussion. Bibl. Institut, Leipzig 1984, 191 S.
- Schmidt, W. u. Koll.: Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch - methodische Grundlegung. Leipzig, Bibl. Institut 1981, 276 S.
- Schmidt, W. u. Koll.: Sprache - Bildung und Erziehung. 3. Auflage, Bibl. Institut, Leipzig 1983, 280 S.
- Schröder, H.: Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts, (DaF). Lang-Verlag, Frankfurt/M. 1990, 210 S.

SZÜKSÉG VAN-E SZAKNYELVOKTATÁSRA?

Somos Edit Csilla - Tóth Mihályné

A Budapesti Műszaki Egyetemen jelenleg folyó nyelvoktatási rendszerben, mely a hallgató számára a középfokú állami nyelvvizsgával egyenértékű műegyetemi szigorlatot tűzi ki célul, nem oktatunk szaknyelvet.

Az alapoktatás mellett azonban meghirdetünk speciális (nyelv)tanfolyamokat is, mert választható alapon szükségesnek tartjuk, hogy a hallgató a középiskolában szerzett nyelvi tudását továbbfejlessze, illetve bővítse speciális ismeretekkel. A jelenleg tanuló kb. 1.200 hallgatóból gazdasági német (Wirtschaftsdeutsch) kurzuson 20 fő, a műszaki német (építészeti) csoportban 12 fő, a szakfordító és tolmácsolásben 20 fő és a német nyelvi mérnökképzésben 36 fő vesz részt, tehát a németül tanuló hallgatói létszám megközelítőleg 7-8%-a. Ez az arány egyáltalán nem tükrözi a műegyetemi oktatásból kikerülő elhelyezkedő mérnökök, a gazdaság, a műszaki élet szükségleteit, melyeket az alábbiakban foglalhatunk össze:

I. Az egyetemi tanulmányok folyamán - szakcikkek olvasása diplomamunkához

- általános tájékozottság a szakfolyóiratokban
- TDK-munka (nyelvi szakcikk)
- felkészülés részképzésre, ösztöndíjra
- szakoktatók idegennyelvi kurzusának látogatásához szaknyelvi előképzettség

II. Állaspályázatok készítése, bemutatkozó beszélgetés (interjú) vegyes vállalatok esetében

Magyarországon vagy külföldön

III. Egyetemen/főiskolán idegennyelvű oktatás

IV. A szakmai élet színtereinek ismerete idegen nyelven

- gazdasági, pénzügyi ismeretek
- kommunikációs helyzetek I.: bemutatkozás, tárgyalás, értekezlet, tanácskozás
- kommunikációs helyzetek II.: létesítmények látogatása, munkaszervezés, a szakmai feladat megoldásának színtere (üzem, építkezés, hivatal)

A helyzetelemzésből kiviláglik, miért választottuk előadásunk témájául a szaknyelvi kurzusok, a szaknyelvoktatás problematikáját. Meg vagyunk győződve arról, hogy placekpes mérnök nem képezhető gyakorlatorientált nyelvī, szaknyelvī tudás nélkül. A továbbiakban bemutatjuk a tantervi koncepciót, illetve a tanítás során kialakított két készségcentrikus gyakorlatot.

A fejlesztendő készségek: 1. HALLAS, 2. OLVASAS, 3. IRAS, 4. BESZED.

A szempontok: 1. nyelvī szint, 2. tárgy- és anyagelemzés, 3. anyagkválasztás (konzultáció szakoktatóval), 4. a készségek fejlesztésének sorrendje (hallás utáni értés, olvasásértés, íráskészség, beszédprodukció), 5. a gyakorlatok kialakítása (lexikal, grammatikal, kommunikatív, receptív-reproduktív)

A szövegfeldolgozás és a kísérő gyakorlatok egy-egy példája következze, egy szakkollégium (speckoll) és a német nyelvű mérnökképzés keretén belül folyó oktatásból. Mindkét formában résztvevő hallgatók középfokú nyelvvizsgával rendelkeznek.

A speckoll tematikája két fő témán alapul: XX. századi építészeti irányok és az energiatakarékos építészet. A témák a hallgatók szakmai tanulmányalhoz kapcsolódnak. A kollégium aláírással és vizsgával zárul.

Az olvasott szövegek feldolgozása vázlatkészítéssel, kérdésekre adandó válaszokkal, olyan fogalmak magyarázatával történik, amelyekre a szöveg utal, tehát nem a tartalom "visszakérdezésével", s csak ritkán és esetenként egy-egy bonyolult szerkezetű mondat pontos fordításával.

A szövegfeldolgozást az 1.a/,b/,c/,d/ lapok mutatják be; a feladatokat Siegfried Joseph, a BME Nyelvī Intézete DAAD-lektora dolgozta ki.

A készségek fejlesztése körül a hallás utáni értés és a hallottak jegyzetelése tűnt a legnehezebbnek. A témát itt német szakfolyóiratok magyar vonatkozású cikkel alkották, s ezt mind a tanár felolvasása, mind gépszöveg alapján nehezen értették meg a hallgatók, a jegyzeteléskor jóval több hibát csináltak, mint olvasott szöveg ilyen feldolgozása alapján - ami érthető is. Nyelvvizsgájuk ellenére ennek a készségnek a fejlesztését "előlről" kellett kezdeni, a klasszikus helyes-hibás választól az egyszerű kérdésekre adott rövid válaszokon át az átfogóbb kérdésekre; itt tartottunk az első szemeszter végén, a hallgatók az önálló jegyzetelésig még nem jutottak el.

Ami a kísérő gyakorlatokat illeti, ez az a fok, ahol a nyelvtant és a lexikát (utóbbin nem a terminusokat értem) nem kell és nem is lehet különválasztani. Szakszövegek nyelvī szerkezetelrkől van szó, ahogyan szinte minden szaknak a szövegelben előfordulnak (2. lap, egy matematikajegyzet alapján). A feldolgozáskor a szerkezeteket egyrészt a jelentés szerint csoportosítjuk (un. statikus közléségységek; ok-okozat, mód, cél, szükségesség-lehetőség-szándék-késztetés), másrészt a forma szerint (aktív-passzív szerkezetek, igekötős vagy elől-járószós változatok, deverbális főnevek szerkezetel stb). A kilndulás tehát nem az, hogy pl. szenvedő szerkezetek, hanem jelentések előfordulása különböző nyelvī formában.

Das "Folgekostenzertifikat":

Ethisch Motivierte Planungen?

An den Folgekosten wird man sie erkennen!

Von Dipl.-Ing. Klaus Jens, Zivilingenieur f. Maschinenbau, Wien

Zu beeinflussbaren Folgekosten zählen für den Zeitraum der Nutzungsdauer hauptsächlich Aufwendungen für:

- ☐ Wärmeversorgung
- ☐ Stromversorgung
- ☐ Wasserversorgung
- ☐ Wasser- und Müllentsorgung
- ☐ Instandhaltung und Wartung.

Vergleichende Untersuchungen ähnlich genutzter Gebäude streuen aufweisen. Sie sind sowohl durch die Gebäudekonzeption, als auch durch das Nutzerverhalten erheblich beeinflussbar.

Die übliche Aufgabenstellung an Ziviltechniker besteht in einer Minimierung der Baukosten. Wenn dabei höhere Folgekosten entstehen, stößt das Bauherren und Bauträger in der Regel weig. weil sich der Kaufwert der errichteten Nutzfläche nur selten an den Folgekosten orientiert.

Innerhalb dieser wirtschaftli-

chen Rahmenbedingungen wird bei der Gebäudekonzeption die Folgekostenproblematik kaum beachtet und dem Nächsten aufgebürdet.

Der Nächste ist in diesem Falle der Gebäudenutzer. Durch sein Verhalten sind Folgekosten ebenfalls beeinflussbar. Jene Folgekosten jedoch, welche bei an-

derer Baukonzeption vermeidbar gewesen wären, bleiben ihm unbekannt.

Vermeidbare Folgekosten haben noch einen weiteren Aspekt: Ein Großteil dieser Kosten besteht aus Energiekosten für fossile Energieträger. Bei deren Verbrennung entstehen Luft-

schadstoffe, welche bereits Lebensvorgänge beeinträchtigen und das Weltklima in bedenklicher Weise verändern. Jene Folgekosten, welche mit den Auswirkungen dieser Schäden verbunden sind, werden derzeit kaum beachtet und dem Nächsten aufgebürdet.

Der Nächste ist in diesem Falle ein Angehöriger der nächsten Generation. Jene Kosten, welche er anteilmäßig als Preis für unsere Verhaltensweisen wird aufzuweisen müssen, sind in unseren kurz-

sichtigen betriebswirtschaftlichen Betrachtungen noch nicht berücksichtigt! Sorgsamer Umgang mit begrenzten Ressourcen und Einsatz zur Reduktion der Umweltbelastung sind über-

ordnete Aufgaben, welchen sich Ziviltechniker auch ohne ausdrücklichen Auftrag stellen sollten. Wenn gemeinsamer Wille und bestehendes Fachwissen auch aufgefördert werden, dann werden Gebäude entstehen, die den Anforderungen der nächsten Generation entsprechen.

Zur Erleichterung der interdisziplinären Kommunikation wäre ein "Folgekostenzertifikat" denkbar, welches für definierte Rahmenbedingungen erstellt werden könnte. Es sollte die Kosten für die verschiedenen Nutzungsphasen (Bau, Betrieb, Instandhaltung, Entsorgung) aufschlüsseln und die Verantwortung für die Kostenvermeidung klarstellen.

Die Ermittlung dieser Folgekosten wäre nach einem vereinfachten Verfahren vorzunehmen, wofür ein Ziviltechnikerkollege eine Softwarelösung anbieten kann.

Klaus Jens "Energiepotenzial bei Energie für Raumwärme". Spezifischer Wärmeverbrauch von 1109 Bundesgebäuden, Konstruktiv Nr. 162/Mai 1991, Seite 10. Judith Huber und Stephan Oberlander "18 Niedrigenergiehäuser aus 6 Ländern im Vergleich". Sonenenergie Nr. 3/1988. Gunter Siegel und Rudolf Wönlgenberg "Bau- und Betriebskosten von Büro- und Verwaltungsbauten". Auswertung der Daten von 110 Gebäuden. Bauverlag GmbH, Wiesbaden und Berlin 1977. In Ergänzung des Programms zur ÖNORM H 6040 (Kühllastberechnung) bietet Herr Dipl.-Ing. Peter ein geeignetes EDV-gestütztes Rechenverfahren zur Folgekostenermittlung an.

1.b/

Ethisch Motivierte Planungen?

An den Folgekosten wird man sie erkennen!

Teil A.

1. Erklären Sie, was in dem vorliegen Text unter den folgenden Begriffen verstanden wird. Geben Sie, wenn möglich auch Beispiele an.

a. "Folgekosten" _____

b. "Nutzerverhalten":

2. Folgekosten weisen "große Streubreiten" auf (Z. 14/15)
Was bedeutet das?

3. "Die Übliche Aufgabenstellung an Ziviltechniker besteht in einer Minimierung der Baukosten." (Z. 21/22)
Formen Sie um!

Die Übliche Aufgabenstellung an Ziviltechniker besteht darin,

4. "....weil sich der Kaufwert der errichteten Nutzflächen nur selten an den Folgekosten orientiert". (Z. 26 - 28) Bitte, erklären Sie diesen Ausdruck.

5. Die Folgekostenproblematik wird "dem Nächsten aufgebürdet" (Z. 34/35)

Finden Sie einen synonymen Ausdruck!

l.c/

6. "Jene Folgekosten jedoch, welche bei anderer Baukonzeption vermeidbar gewesen wären, blieben ihm unbekannt." (Z. 39 -41)
Formen Sie um!

Jene Folgekosten jedoch, welche vermeidbar gewesen wären, wenn man _____, blieben ihm unbekannt.

7. "Ein Großteil dieser Kosten ..."

Bitte erklären Sie genau, von welchen Kosten hier die Rede ist.

8. "Bei deren Verbrennung entstehen" (Z. 48/49)

Bitte formen Sie um!

Wenn _____, entstehen Luftschadstoffe, welche bereits Lebensvorgänge beeinträchtigen....

9. "Jene Kosten...."(Zeile 62) Worauf bezieht sich "jene Kosten"?

10. "Zur Erleichterung der interdisziplinären Kommunikation wäre ein Folgekostenzertifikat denkbar." (Z. 85)

Formen Sie um!

Um _____, wäre ein Folgekostenzertifikat denkbar.

11. Bitte, erklären Sie, was ein "Folgekostenzertifikat" ausdrückt.

"... welches für definierte

Annahmen zu

Witterungsverhältnissen

Nutzerverhalten

und Preisen

die der jeweiligen Gebäude-
konzeption entsprechenden

jährlichen Folgekosten aus-
weist."

1.d/

Erwartungshorizont für die Fragen 1 - 11 --- Teil A

1. a.

Kosten, die nach Fertigstellung oder nach Inbetriebnahme eines Gebäudes entstehen. Einerseits handelt es sich um Kosten für Heizung, Wasser usw. Andererseits um Kosten, die durch Schäden am Weltklima entstehen.

b. Das Verhalten desjenigen, der ein Haus nutzt und der die Höhe der Folgekosten durch sein Verhalten beeinflussen kann. Er kann z.B. viel oder wenig Wasser verwenden, viel oder wenig Heizöl verbrennen.

2. die Kosten entweder hoch oder niedrig sein, gerade weil sie durch Gebäudekonzeption oder Nutzerverhalten beeinflussbar sind.

3.die Baukosten zu minimieren.

4. Der Wert, der für ein Haus bezahlt wird, ist nicht von den Folgekosten abhängig, sondern von der Größe, der Lage usw.

5. Die folgende Generation muß für die Schäden bezahlen, der Nachfolger wird mit der Problematik belastet.

6., wenn man das Gebäude anders konzipiert hätte / anders geplant hätte / eine andere Konzeption verwendet hätte

7. Vermeidbare Folgekosten. Kosten, die bei anderer Baukonzeption vermeidbar gewesen wären.

8. Wenn sie / fossile Energieträger verbrannt werden,.....

9. Jene Folgekosten, die mit den Auswirkungen der Klimaschäden verbunden sind.

10. Um die interdisziplinäre Kommunikation zu erleichtern,.....

11. In einem "Folgekostenzertifikat" sind die Folgekosten ausgedrückt, die voraussichtlich pro Jahr für ein bestimmtes Gebäude entstehen.

Dabei geht man v. bestimmten Annahmen im Hinblick auf das Wetter, das Nutzerverhalten und den Preisen aus, die einer bestimmten Gebäudekonzeption entsprechen.

Einige Beispiele für Antworten, die die volle Punktzahl erhielten:

- Für alle Gebäudekonzeptionen würden bestimmte jährliche Folgekosten bestimmt, die von den Witterungsverhältnissen und vom Nutzerverhalten abhängig wären.

- Man nimmt verschiedene bestimmte Bedingungen an, die Witterungsverhältnisse, das Verhalten des Nutzers und die Preise enthalten. Das Zertifikat gibt für diese Bedingungen die jährlichen Folgekosten an, die der jeweiligen Gebäudekonzeption entsprechen.

2.

Wählen Sie die richtige Lösung aus!

1. Die Grundpfeiler der Mathematikausbildung ... die lineare Algebra und Analysis ...
a/ stellen ... dar b/bedeuten c/ sind d/bilden
2. Im Informatikstudium ist der linearen Algebra ...
a/ in den Vordergrund gestellt worden b/der Vorrang zu geben
c/ in den Vordergrund zu stellen d/ vorangestellt werden müssen
3. Im Analysiskurs wird der Vorrang der linearen Algebra ...
a/ hingewiesen b/vorausgesetzt c/vorangestellt d/berücksichtigt
4. Die erwähnten Themenkreise sind alle dem allgemeinen Begriff Grenzprozess ...
a/ gehört b/ untergeordnet c/ definiert d/unternommen
5. Es ist nötig, einschlägige Bücher ...
a/ zu wenden b/ zu brauchen c/ zu Rate ziehen d/in Anspruch zu nehmen
6. Die Zusammenstellung der Definitionen und Sätze ... im Glossar.
a/ befindet sich b/ gibt es c/ enthält d/erhalten
7. Der Aufbau der Kurseinheiten kann die Vertiefung des Verständnisses ...
a/ ermöglichen b/ akzentuieren c/ beitragen d/ akzeptieren
8. Die Kurseinheiten werden ... unterteilt.
a/ aus Abschnitten b/ in Abschnitten c/zu Abschnitten d/in Abschnitte
9. Sie werden ausdrücklich ... , selbständig zu arbeiten.
a/ verlängert b/ aufgefordert c/gebeten d/ ersucht
10. Der Lehrbrief ... ein aktives Studium ...
a/ setzt voraus b/macht klar c/fordert auf d/arbeitet durch
11. Die Lösungen werden Ihnen glatt ... gehen.
a/ von der Hand b/ auf der Hand c/ vorhanden d/im Handumdrehen
12. Man sollte den Hinweisen ...
a/ in Bezug nehmen b/ Folge leisten c/in Betracht ziehen d/Bezug nehmen
13. Einige der Übungsaufgaben sollen ... bearbeitet werden.
a/ vorteilhaft b/ bezüglich c/vorrangig d/vorzüglich
14. Auf einige der Übungsaufgaben wird im späteren ...
a/ in Bezug genommen b/ Bezug genommen
c/ der Vorrang gegeben d/ Vorrang genommen
15. Die Lösungen können ... angepaßt werden.
a/ an den betreffenden A-elementen
b/ zu den betreffenden A-elementen
c/ den betreffenden A-elementen
d/ auf das betreffende A-element
16. Das passive Zuerkenntnisnehmen ...zum Scheitern.
a/ geht b/ bringt c/ kommt d/ führt
17. Das aktive Lernen besteht ... mit Bleistift und Papier.
a/ aus der Arbeit b/ durch die Arbeit c/ in der Arbeit
d/ in die Arbeit

A NYELVVIZSGARENDSZER ELVI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI
A BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEMEN

Sturcz Zoltán

1. Az új társadalmi igények lényeges hatással vannak az egyetemi nyelvoktatásra és vizsgáztatásra. Az ipar és az azzal gyakran közvetlenül összefüggő menedzseri, kereskedelmi tevékenység a mérnöki szakmát nyelvigenyes ágazattá, foglalkozássá változtatta. Az igény a mérnöki nyelvtudással szemben többre: elvárják a jó általános kommunikációt, a szakterület szaknyelvének ismeretét és a menedzseri nyelvi ismereteket is. Ennek a bonyolult igénynek a megfogalmazódása az alábbi összetevőkből ered:
 - a) A mérnökképzés és a mérnöki szakma jelentős újraértékelődésen megy keresztül. A mély szakmai alapképzés ismét "divatba jött", és mellé a humán ismeretek tágabb köre kapcsolódik. Ez utóbbiban a kommunikatív képesség, az illeszkedés képessége jelentős szerepet kap. A nyelvtudás a konkrét nyelvi ismereteken túl, humán, értelmiségképző szerepével is hat.
 - b) Új mérnöki fogalom vezetődik be: az euromérnök fogalma. Ez nemcsak egy olyan tudás- és diploma egyenértékűséget takar, amelyet egész Európában elfogadnak, hanem lényeges nyelvi tartalma is van, illetve kell, hogy legyen, ha a magyar mérnökképzés ilyen irányba orientálódik.
 - c) A BME az elmúlt évek során gyakorlatilag többnyelvű egyetemmé vált. Ezt tükrözi, hogy angol, német, francia nyelven teljes vertikumú képzés, orosz nyelven pedig részképzés folyik. A magyar és a külföldi hallgatók mozgása szabad az idegennyelvű csatornáknak, ha a szakmai és a nyelvi kritériumoknak megfelelnek. A különféle projektek hatására a tanári és a hallgatói mobilitás a BME és a külföldi társintézmények között rendkívül megnőtt. Mindez motiválja a hallgatókat a nyelvi képzés során.
 - d) A piaci hatások már a képzés során arra ösztönzik a hallgatókat, hogy a szakmai ismeretekből a legfrissebb eredményeket dolgozzák fel: ennek egyik eszköze a nyelv. Az állásajánlatok, a szakma gyakorlása során pedig perdöntő a nyelvtudás minősége és mennyisége.
2. A vizsgaközpontú vagy oktatásközpontú nyelvoktatás régóta folyó vitájában a "vagy" kötőszót az "és" kötőszónak kell felváltania. Egyetemünk kategorikusan megfogalmazta a vizsgacélt a hallgatók számára: legalább egy élő idegen

nyelvből egy középfokú nyelvvizsga az államvizsgára bocsátás feltétele. E célközpontról meghatározásból fogalmazódnak meg az oktatási keretek (8 félév, minimum heti 4 óra), a tantervek, tananyagok. A célmegfogalmazásban kiemelten szerepel a készségek között a beszéd, a jó kommunikatív készség kialakítása, a többi készség ehhez rendelődik hozzá.

- a) A célok, a tartalmak és a készségek összefüggése bonyolult képletet mutat a műegyetemi nyelvtanításban. Évente kb. 5000 hallgató vesz részt a nyelvi képzésben. E nagy létszámban igen eltérő a hallgatók nyelvi előképzettsége, nyelvi igénye. A nyelvtanítást erőteljes és többirányú differenciálódás jellemzi. A differenciálódás kiterjed: a nyelvi szintekre, a kezdőtől a felsőfokú szintig; a nyelvek választhatóságára: jelenleg tíz nyelvből áll a kínálat; a képzés tartalmára, ami a nyelvi speciálkollégiumok iránti keresletben fogalmazódik meg (speciális nyelvi irányok, menedzser-kurzusok, országismereti, civilizációs háttérismeretek, sajátos készségfejlesztési kurzusok, stb.). A nyelvi speciálkollégiumokon az alapkészségek kidolgozása, az igények és a célok szerint eltérő arányban és mélységben szerepel. A nyelvtanítás egyre inkább eltolódik a nyelvi képzés és továbbképzés irányába.
- b) Az egyetemünk célközpontról megfogalmazása nem merev. A középfokú nyelvtudást mérő eszközként egyszerre és egymás mellett élnek elismertségben az egyetemi nyelvvizsgák (kollokvium, szigorlat), az állami nyelvvizsgák és a nemzetközi nyelvvizsgák. Az egyetemi nyelvi kollokvium és szigorlat adott fokozatai az alapfokú-, illetve a középfokú állami nyelvvizsgával egyenértékűek a 14/1992./IX.19./MKM rendelet szerint. A hozott nyelvvizsgákat az egyetem elismeri, de hallgatóit újabb nyelv/ek/ tanulására ösztönzi, mivel a nyelvtudást a diplomák értéknövelő tényezőjeként kezeli. Az Egyetem Nyelvi Intézetének, illetve a Studia Nyelviskolának a szervezésében lehetőség van a Cambridge és TOEFL nyelvvizsgák helybeni letételére. Német és francia nyelvvizsgákra pedig célirányos felkészítés folyik. Az ösztöndíjak, illetve a jobb munkalehetőség megszerzésének a reménye a nemzetközi vizsgák felé is irányítja a hallgatókat.
3. Az egyetem, illetve az első pontban vázolt igények, továbbá az általános nyelvismeret, a szaknyelvismeret, a differenciált nyelvtanítási tendenciák együttesen egy bonyolult és a célokat megfelelően szolgáló vizsgarendszer kialakítását várták el a Nyelvi Intézettől. E vizsgarendszer elemei és működése a következőkben választható fel.
- a) Az ún. szintmérő vizsgák kettős célt szolgálnak: egyrészt ellenőrzik a nyelvtanításba bármely szinten belépő hallgatók nyelvtudását és készség szintjét, másrészt ugyanezt az ellenőrzést egy-egy hosszabb (tanévi) oktatási szakasz

végén is szolgálják. A hallgatók komplex (írásbeli és szóbeli) tudását és készségeit mérik fel a tudásszint besorolásának szándékával.

- b) A vizsgarendszer gerincét képező nyelvi kollokviumok és szigorlatok fő szerkezetükben és feladat típusaiban az állami nyelvvizsgákat követik. A tananyagban, ill. a vizsganyagban az egyetemi közeg, az életkori sajátosság, az általános szakmai háttér tükröződik. Az összességében hat feladatos kollokvium, illetve a kilenc feladatos szigorlat írásbeli részét független, a vizgázót nem ismerő kolléga javítja, majd ugyanilyen jellegű két fős bizottság előtt folyik a szóbeli vizsga. Az eredményes középfokhoz, illetve alapfokhoz a minimum 60%-os összteljesítmény elérése szükséges a négy fő készségből.
 - c) A differenciált oktatás és az oktatást érintő egyéb tevékenységek (ösztöndíj külföldön, munkavállalás, speciális szakmai gyakorlat stb.) olyan vizsgatípusok kialakítását is szükségessé teszik, ahol a sajátos igények vagy a rész-készségek felmérése, ellenőrzése folyik. E speciális vizsgatípusok igazodnak az adott nyelvi speciálkollégium (országismeret, menedzseri nyelv, stb.) tartalmához, vagy a felhasználó által elvárt tartalmakra, készségekre koncentrálnak (pl. külföldi részképzésnél: hallás utáni értés, jegyzeteléstechika, stb.).
 - d) Az a), b), és c) pontokban jelzett vizsgatípusokat igen magas szinten egy-szerre foglalják össze – gyakorlatilag egy komplex vizsgasorozatban – a szakfordító- és tolmácsképző szak alapvizsgái és záróvizsgái.
4. A 3. pontban jelzett vizsgatípusok eltérő jellegük ellenére is alkalmasak arra, hogy egy a kezdő szinttől a felsőfokú szintig vezető nyelvtanulási (alapképzési és továbbképzési szakasz) folyamatot több fokozatban mérjenek. A többfokozatúság mellett e vizsgák másik jellemzője, hogy a mérnöki szakmának megfelelő műszaki-technikai szakirány, mint tartalom bizonyos irányt szab a vizsgák jellegének.
- a) A műegyetemi hallgatók műszaki-technikai szakirányát és a többfokozatúságot, kb. hat szintet figyelembe vevő vizsgarendszer kidolgozása során szükségszerű a szűkebb szakmai profilok (gépész-, villamos-, közlekedés-, építő-, építés-, vegyészmérnöki) figyelembevétele is. Ez a szempont a vizsgák bizonyos feladat típusainál – mind az írásbeli, mind pedig a szóbeli résznél – érvényesíthető anélkül, hogy a vizsgatípusokat vagy az értékelés rendszerét meg kellene bontani.
 - b) A hallgatókra alkalmazott fenti vizsgák jól használhatók az oktatói nyelvi képzés, továbbképzés során, hiszen a megfelelő szakirányú nyelvi tudás felmérését, ellenőrzését elvégezhetjük vele.

c) A többfokozatú és műszaki-technikai szakirányú, illetve ezen belül a szakmai alprofilokra bontott vizsgák iránti igény és kereslet a nem egyetemi közegből is jelentkezik mérnökök és egyéb szakemberek részéről. Ez az igény egy olyan önálló vizsgaközpont létét várja el, ahol a jó felkészültségű nyelvtanárak és a jó nyelvtudású szakmérnökök, szakoktatók természetes szakmai közösségben dolgoznak, vizsgáztatnak. A mérnöki szakma hét főirányát magába foglaló Budapesti Műszaki Egyetem, valamint a budapesti műszaki főiskolákat összefogó Politechnikum nyelvi intézeteinek, lektorátusainak együttműködésével már kezd kirajzolódni egy ilyen a külső, a piaci igényeket fogadni képes vizsgarendszer, illetve vizsgaközpont terve.

A KÜLGAZDASÁGI SZAKNYELV GRAMMATIKÁJA HÁROM FOKOZATBAN

Kovács Ilona Julianna

Évek óta végzek kísérleti oktatást "Német mint harmadik nyelv" megnevezéssel, főleg orosz szakos hallgatóknak, akiknek van még egy fő idegen nyelv szakjuk. Kísérletem 2 fő ismerve a következő:

1. "visszafelé" transzformálva, kész általános és szaknyelvi szövegeken keresztül kezdjük a szókincs és nyelvtan tanulását párhuzamosan
2. heti 3x2 órában egy tanév alatt az általános és szakmai minimumot elsajátítják a hallgatók.

A kísérleti oktatásnak az első éve a kiemelendő, hiszen a második tanévtől kezdve, már a "megszokott" menetben történhet a tanítás. Az első, kritikus, kísérleti tanév során szerzett tapasztalataimat vázolom főleg ebben a dolgozatban, hozzátevé, hogy a szaknyelvi témák nyelvtani gyakorlatokkal való feldolgozása minden szinten segíti a hallgatókat.

Sokéves kísérletezésem során egészen a felsőfokú szakmai tudással bővített nyelvvizsgáig kipróbáltam módszeremet és átláttam előnyös és hátrányos oldalait. A továbbiakban tapasztalataimat összegezem.

A külgazdasági nyelv grammatikájának tárgyalásához szükséges tisztázni néhány kérdést.

I. Az idegen nyelvek elsajátítása során a nyelvtan tanítása több fokozatban történik:

1. fokozatosan az iskolában, középiskolában,
2. a felsőoktatásban, nyelvtanfolyamokon,
3. rendszerezve, tematikusan, a későbbi új nyelv esetében

A három variáns kiemelése a továbbiakban is fontos szerepet játszik.

Aki eljut arra a szintre, hogy valamely szaknyelvet is tanulja, általában már megtanulta az un. alapozó nyelvtant, s csak finomító nyelvtanra, szintrehozásra van szüksége.

Ez utóbbi tény már maga után vonja azt a kételyt is, egyforma-e a különböző iskolákban alapot szerzett tanítványok tudásszintje. Ennek felmérése a külgazdasági jellegű felsőoktatásban eddig stílusgyakorlati órákon történt. Az utóbbi években általános középfokú nyelvvizsgát igazoló dokumentummal jelentkeznek felvételi vizsgákra a leendő hallgatók, s továbbtanulásuk során nagyobb hangsúlyt kap a szakmai nyelv. Főiskolánkon az Angol és Francia Tagozaton már szakmai tárgyakat is idegen nyelven hallgatnak, tanulnak a hallgatók.

Ez persze kiemelt képzés, de ebben az esetben is szükséges mind az ismétlés, mind a finomítás a nyelvtanban.

Orosz szakos hallgatóink a KKF-en, egyre nagyobb számban már középfokú nyelvvizsgával nyernek felvételt, a szakmai nyelvet így már kezdetektől tanulhatják. (A Nemzetközi Kommunikáció és a Külgazdasági Szak képzésformája is az új követelmények szerint zajlik.)

Az országos szintű állami nyelvvizsga rendszer szabályozása a szaknyelvek tekintetében is bevezette a reformot, a differentiált számonkérést, ez a mi külgazdasági felsőoktatásunkban is már gyakorlat két esztendeje.

Nem elegendő azonban a végső, tesztos, kombinált számonkérés, erre készülni - készíteni kell a hallgatókat. Nagyon kevés tesztelő gyakorlat áll a szaknyelv oktatók

rendelkezésére, és vita van arról is, mennyire használhatóak fel ezek a gyakorlatban.

II. A szaknyelv grammatikáját sokan erőltetettnek tekintik, pedig elhatárolható, megkülönböztethető:

1. az állandó szókapcsolatok szintjén
2. nyelvtani - szótani - mondattani szinten (pl. elöljárók különbözősége)
3. a szakmai szókincsből adódó nyelvi sajátosságok alapján (nézzük akár csak az egyes és többes számot, stb.)
4. a szövegelemzésben az aktív-passzív szemléletmód alkalmazásának szükségszerűsége vagy kizárása okán

III. Ha nem határoljuk el az általános nyelvet a szaknyelvtől - a bel- és külgazdaság nyelve nagyrészt ezt nem is követeli meg, csak a speciálisabb területek -, a szaknyelvi órákon is különböző gyakorlatokkal sajátíttatjuk el a szókincsset, ez történhet:

1. az adott témához kapcsolódó szókincs felhasználásával készített gyakorlatokkal
2. attól függően, csak szaknyelvtanítás, vagy párhuzamosan általános nyelvi témák tanítása is folyik-e
3. "visszafelé" transzformálva" a nyelvtani jelenségeket, más (közös) nyelvre való utalásokkal

Itt utalhatunk az 1. részre, mert alapvető kritériumok ezen ismertetés bizonyításához a fentiek.

IV. A többször, több célcsoportban kipróbált módszerek eredményeinek elérése különbözőféleképpen történhet:

1. a szaknyelvet csak később kezdjük (2-3. hónapban)

2. a szaknyelvet is azonnal kezdjük kész szövegeken keresztül, mindent lassabban, rendszerre
3. általános és szaknyelv tanítása párhuzamosan, lépcsőzetesen történik három fokozatban, három tanévre bontva, melynek során
 - a) az első tanévben társalgási-nyelvtani-szakmai minimum meghatározások oktatása folyik alapfokú nyelvvizsgára készítvén a hallgatókat
 - b) a második tanévben középfokú szakmai anyaggal bővített nyelvvizsgára való felkészítés folyik
 - c) a harmadik tanévben felsőfokú, szakmai ismeretekkel bővített nyelvvizsga letételre való készítés folyik

Ez a három fokozat kutatásaim legizgalmasabb kérdése. A kezdő nyelvtanulókkal, akiknek más idegen nyelvi ismeretük alapján lehet hivatkozni a nyelvi jelenségekre, egy év alatt el lehet érni a szakmai alapfokú nyelvvizsga szintű tudást. Mivel szakmai nyelvvizsgát külkereskedelmi ismeretekből lehet tenni alapfokon is külön, készítettem el a 3 éves tantervet úgy megbontva, hogy külön, minden tanév végén elérhető legyen a megfelelő fokozat (alap-közép-felsőfok).

Az Európa Tanács is figyelemmel kíséri ezen kísérleti oktatást.

V. A szaknyelvi grammatika a külgazdasági szövegek tanításában gyakorlati síkon többféleképpen történhet:

1. nyelvtant tárgyaló, de az adott témához nem kapcsolódó, vagy csak nagyon kis mértékben érintő, más nyelvtani és szókincsű gyakorlatokkal
2. az adott szaknyelvi témához "erőltetett" készített, de a témában előforduló nyelvtani jelenségekhez kapcsolódó gyakorlatokkal

3. az adott szaknyelvi témához kapcsolódó, a témában többször szereplő nyelvtani jelenségek elsajátítása megfelelő gyakorlatokkal (kiegészítés, fordítás, stb.)

4. vegyes zárótesztekkel

A négy csoportból azonnal kiszűrhető, melyik hatástalan, felesleges. A legmegfelelőbb a 3. csoport alkalmazása, a "megengedett" a 2. csoportbeli gyakorlatok használata a gyakorlatgyűjteményekben.

A záróteszt pedig mindig változatos, így a 4. csoport létjogosultsága kétségtelen.

A szaknyelvi témákhoz készített gyakorlatok nagy többsége a lexikához kapcsolódik, feltételezi az abszolút nyelvi kifejezőképességet, ugyanakkor a nyelvtani ismeretek állandó szintentartásához jó nyelvtudás mellett is helye van a szakmai szókincsre épülő nyelvtani gyakorlatoknak. A nyelvtani gyakorlatok során jobban beidegződnek a nehezebb szakszavak is megfelelő nyelvi környezetükben. A tanórán az elsődleges cél a szóbeli kifejezőképesség gyakorlása; az írott formában, házi feladatként feldolgozott nyelvtani gyakorlatok biztos háttérrel nyújtanak a hallgatóknak.

S most mintaként lássunk egy orosz és egy német nyelvű tesztsort.

Bearbeitung des Themas

I. Redewendungen

1. Bezugs- und Absatzmöglichkeiten erforschen
beszerzési és értékesítési lehetőségeket kutat fel
2. Beobachtung durchführen
tájékoztodik
3. die Marktlage kennen; einschätzen
ismeri/felméri a piaci helyzetet
4. Marktprognose geben
piaci prognózist ad
5. Beschaffungs- und Absatzmarktforschung unterscheiden
megkülönbözteti a beszerzési és értékesítési kutatásokat
6. territoriale Marktforschung nennen
megnevezi a helyi piackutatást
7. als kommoditäre Marktforschung bezeichnen
másodlagos piackutatásként jelöl
8. mit dem Wirtschaftsleben zusammenhängen
a gazdasági élettel függ össze
9. der Zweck der Marktforschung bestimmen
piackutatás céljaiból határoz
10. Verbraucher befragen
kikérdezi a fogyasztókat
11. Informationsquelle im Ausland erschließen
az információ forrását külföldön fedi fel
12. an die Teilnehmer Anforderung stellen
a résztvevőknek követelményt terjeszt elő
13. eine operative, erfolgreiche Außenhandelstätigkeit vor-
aussetzen
egy operatív, sikeres külkereskedelmi tevékenységet
feltételez

II. Fragen zum Text

1. Was sind die Aufgaben der Marktforschung?
2. Wie wird die Marktforschung ihrem Ziel nach unterschieden?
3. Sagen Sie "Information" anders, wie es bei der Marktforschung genannt wird!
4. Worin besteht der Unterschied zwischen Primär- und Sekundärforschung?
5. Welchen Zwecken dienen die exakten wissenschaftlichen Methoden bei der Marktforschung?

ANGOL SZAKNYELV OKTATÁSA MÉRNÖKHALLGATÓKNAK

Réti Almée

A Miskolci Egyetemen a mérnökhallgatók nyolc félév során két idegennyelvet tanulnak: az egyiket három, a másikat öt féléven át. A karok döntésén múlik, hogy a hallgatók nyelvi tanulmányaikat a három, illetve az öt féléves kurzussal kezdik-e. Mindkét változat mellett és ellen is szólnak érvek, amelyek a szaknyelv oktatását is érintik.

Az angol nyelv iránti érdeklődés nem lankad, és igen sok hallgató az egyik nyelvnek feltétlenül az angolt választja. Általános az a tendencia, hogy az első éves hallgatók arra törekcszenek, hogy az angol legyen az elsőként tanult nyelv és sokszor nem gondolják át kellőképpen, hány féléven keresztül tanulhatják majd a választott nyelvet. Heti három nyelvórán három félév során, ha a hallgató csak az órán szerzett ismeretekre és az ahhoz kapcsolódó saját munkájára épít, még ideális körülmények között sem lehet igazán komoly eredményeket elérni, és akkor nem szóltunk a magas csoportlétszámról, az elmaradt órákról, a hallgatóról, aki ugyan szeretne tudni angolul, de nem tud vagy nem hajlandó elegendő munkát fektetni a nyelvtanulásba. A három féléves kurzusban a harmadik félév során van szaknyelv-oktatás: a heti három órából egy órának a feladata az, hogy a hallgatót bevezesse az angol szaknyelvbe. Ez a 14-15 óra szolgál arra, hogy az adott esetben az angol nyelvet három félévig tanuló mérnökhallgátónak olyan angol szaknyelvi ismereteket nyújtson, amelyeket a hivataltos tanterv keretében az egyetemi tanulmányai során már bővíteni nem tud és amelyek alapján később, szakmai életében angol szakirodalmat kell (kellene) olvasnia, szakmai beszélgetésekben (tárgyalásokon) részt vennie, kommunikálnia írásban és szóban, megértenie a hozzá intézett szóbeli és írásbeli közléseket. A cél, a feladat, a kihívás óriási, az elérhető eredmények közel sem azok. Tovább nehezíti mind a nyelvtanár, mind a nyelvtanuló munkáját, ha a hallgató kezdő szintről indul, hiszen mindig vannak kezdő csoportok. Még mindig sok hallgató jön úgy az egyetemre, hogy középiskolában csak egy nyelvet tanult, tehát az egyetemen a két nyelv közül az egyikben kezdő lesz. Visszatérve ahhoz a helyzethez, hogy a hallgató egyetemi nyelvi pályafutását a három féléves kurzussal kezdí, a harmadik, szaknyelvet

is oktató félévben, tehát a másodév első félévében szinte még semmilyen, valóban mérnöki szakismerettel nem rendelkezik. Milyen szaknyelvet lehet ilyenkor oktatni, milyen mérnöki ismeretekre lehet építeni, ha a hallgató jószerivel csak természettudományos alapozó tárgyakat tanult eddig, amely ismeretek közvetlenül nem jelennek meg majd gyakorlati mérnöki munkájában?

Ha a második esetet vizsgáljuk, amikor a hallgató nyelvi tanulmányait az öt féléves kurzussal kezdi, ezek a gondok kevésbé élesen jelentkeznek. Hosszabb előkészítő szakasz után, a negyedik félévben van először szaknyelv, heti egy órában, majd az ötödik félévben, heti két órában. A hallgatók általános nyelvi ismeretei is magasabb szintűek, és szakmai tudása is jelentősen bővült, hiszen ekkor már szaktárgyakat és nem alapozó tárgyakat tanulnak.

A másodikként tanult nyelv esetében, melynek a lezárása a nyolcadik félév végére esik, a szakmai ismeretek hiánya már szerencsére nem létező gond. Az ekkor a hallgatók birtokában lévő mérnöki szaktudás, bár szintje és mélysége kétségkívül változó, már nagy segítséget nyújt a szaknyelv oktatásában és elsajátításában. Az általános nyelvi ismeretekben jelentkező eltérések, melyek részben a három, illetve öt féléves kurzus időtartamából, részben a kurzus induló szintjéből adódnak, továbbra is hatással vannak azonban a szaknyelv elsajátítására.

Miután áttekintettük a mérnökhallgatók szaknyelvoktatásának formai kereteit, vizsgáljuk meg annak tartalmát. Mi legyen az a szaknyelv, amit tanítunk? Sok évvel ezelőtt, a szaknyelvoktatás kezdetén az elsődleges cél az angol szakirodalom olvasása, fordítása volt. Az olvasás ill. olvasott szöveg értése és a fordítás nem volt kettéválasztva, a hangsúly a fordításon volt és az olvasott szöveg értése a fordítás (természetes?) részét képezte. A fordítás egyszerre volt cél és eszköz, de mindig a cél dominált. Újabban kezd a figyelmünk az olvasott szöveg értésére, annak fontosságára terelődni, és csak a szöveg megértése utáni, önálló lépés illetve feladat a szöveg fordítása. Mik maguk a szövegek? Autentikus vagy adaptált, netán a tanácsadó vagy összeállító által írt tanszöveg képezze-e az oktatás alapját? És egyáltalán: az írott szöveg legyen-e az alap, vagy a beszélt szaknyelv?

Ha azokból a szituációkból és feladatokból indulunk ki, amelyek során a mérnök munkájában az angol nyelvvel találkozik, illetve azt

használnia kell, hosszú és változatos listát állíthatunk össze, hiszen más-más a feladata az üzemcsarnokban dolgozó és a termelést közvetlenül irányító mérnöknek, a tervezőmérnöknek, a kutatómérnöknek, a gyárat magát vezető mérnöknek, aki nemzetközi tárgyalásokon kell hogy részt vegyen. Az üzleti angol nyelv egyre inkább tért hódít és össze kell hogy kapcsolódjon a mérnöki szaknyelvvvel is pl. a műszaki tárgyalások során.

Úgy tűnik, csakúgy, mint az általános, társalgási nyelv tanításában, a műszaki szaknyelvben is a beszélt nyelv felé tolódik el a hangsúly. A szakmai beszélgetések, tárgyalások, telefonbeszélgetések, kiállítások, konferenciák, szakmai előadások, termékbemutatók, gyárlátogatások olyan nyelvi feladat elé állítják a mérnököket, amelyre a szaknyelvoktatásnak kell őket felkészítenie. Természetesen az általános nyelvi ismeretek, a beszédkézség komolyan befolyásolja a szakmai szituációkban megvalósított nyelvi kommunikáció színvonalát, eredményességét. Az előbbieken felsorolt szituációk viszonylag általános, a mérnöki tudományok és gyakorlat sok területe számára közös helyzeteket jelentenek, ami nagy segítséget és könnyebbséget jelent a szaknyelvet oktató, rendszerint nem műszaki érdeklődésű nyelvtanár számára. Ezeket a szituációkat különböző nyelvi szinten megvalósítva, minden hallgató hasznos ismeretekre tehet szert. További, a legújabb időkben jelentkező előny a hallgatók számára az, hogy angol nyelvterületen vehetnek részt szakmai gyakorlaton vagy részképzésen. Ez segíti őket abban, hogy a nyelvtanulás és a szaknyelvi ismeretek fontosságát megértse, a szó szoros értelmében átéljék, ugyanakkor, hogy nyelvi ismereteiket valóságos szituációkban kipróbálják és kamatoztassák. A másik oldalról nézve, feladatot jelent a nyelvtanár számára, hogy a hallgatókat ezekre a lehetőségekre nyelviileg megfelelően felkészítse. Szerencsésebbnek és könnyebbnek tartjuk a helyzetet mind a nyelvtanár, mind a hallgató szempontjából, ha már működőképes társalgási nyelvismeretre kell a szaknyelvi társalgást ráépíteni. Ekkor "csupán" a szakszókincs megtanítása jelent új feladatot, ha azonban a hallgató általános nyelvi ismeretei és társalgási készsége nem túl magas színvonalú, komolyabb munkát jelent a társalgási fordulatok, nyelvtan és a szakszókincs együttes elsajátítására. Szintén nehezíti a helyzetet időnként, hogy a mérnökhallgatók magyar társalgási stílusa és kultúrája sem áll mindig magas fokon, akár köznyelvi, akár szaknyelvi tekintetből nézzük.

A beszélt nyelv oktatásának előretörése mellett a szaknyelvi szövegek olvasása és fordítása még mindig jelentős szerepet játszik a mérnökhallgatók szaknyelvi oktatásában. Ennek egyik oka az, hogy a szaktanszékek is egyre inkább adnak a hallgatóknak olyan feladatot, amelyhez szakirodalom csak angol nyelven áll rendelkezésre, vagy esetleg a szaktanszékeknek van szüksége valamely cikkre vagy kézikönyvre, és a hallgatókkal fordíttatják le. A legtöbb gonddal akkor találjuk magunkat szemben, ha három félévig tanuló, kezdő szintről induló csoporttal kell szakszöveget olvastatni, különösen, ha még szakmai ismereteik is igen hiányosak. Nem könnyű feladat a nyelvi és szakmai feltételeknek egyaránt megfelelő szöveget megtalálni.

A szakszövegolvasás és -fordítás során gyakran jelentkezik az a probléma is, ami a szaknyelvi társalgási feladatoknál könnyebben kiküszöbölhető: a különböző szakterületeknek, ágazatoknak megfelelő szöveg kiválasztása. Míg a szaknyelvi társalgási szituációk nem igazán érintik egyetlen szűkebb szakterület kérdéseit és így szókincsük sem túlságosan speciális, tehát könnyebben elfogadható a gépgyártástechnológus és a géptervező vagy a szerszámgépész mérnökhallgató számára, illetve a geológus és az olajbányász számára egyaránt, addig az olvasásra és fordításra szánt szövegek kevésbé maradhatnak általános műszaki síkon, hiszen akkor jelentenék a legnagyobb segítséget, ha egy-egy ágazat speciális területéről szólnának. Nem lehet azt az álláspontot figyelmen kívül hagyni, hogy a szaknyelvi szövegeknek szentelhető korlátozott időt minden ágazat számára a legmegfelelőbbnek kell kihasználni. A megoldás az szokott lenni, hogy az órákon közösen feldolgozott szövegek az adott műszaki kar szaknyelvi igényeit átfogóan, a lehető legtöbb szakterület közös szakkifejezéseit bemutatva, a gépészeti, bányászati ill. kohászati szakszövegek közös sajátosságait szemléltetik és tanítják. Így ezeket a kifejezéseket és ezt az alapszókinccset minden hallgató elsajátítja és megismeri a tudományos-műszaki stílus jellegzetességeit. Az önálló fordítási feladatok szövegét a hallgató maga választja ki, és ez már szorosabban kötődik szakterületéhez. Így a közösen feldolgozott szövegek és az önálló fordítási feladatok együttesen biztosítják, hogy a hallgató annak a területnek a szaknyelvét is megismerhesse, ahol a legtöbb szakmai ismeretét is elsajátítja.

Bár fordítási feladatról beszélek, ma már ezek inkább szövegolvasási és -értési feladatot jelentenek. Szószedet készítésével kell

a szöveget megérteni és nem írásbeli fordítást készíteni, hanem a szöszedet segítségével szóban ismertetni egy-egy bekezdés tartalmát. Realisabb követelményt és jobban ellenőrizhető feladatot szabunk így ki, ami a hallgatónak komoly önálló munkát és remélhetőleg alapos szakszövegolvasási segítséget jelent.

Ennek a tendenciának némileg ellentmond az a tény, hogy a záróvizsgán még mindig szerepel a hagyományos fordítási feladat. Erre a feladatra az órán közösen feldolgozott szövegek segítségével készítjük fel a hallgatót, és soha nem a speciális szókincs, hanem a tudományos-műszaki stílus magyar nyelven történő megoldása jelenti az igazi kihívást a hallgatók számára. Sajnos sok esetben a hallgatók magyar nyelvi fogalmazási készsége is némi kívánnivalót hagy maga után, ami a fordításokban is tapasztalható.

Kedvező jelenség, hogy újabban a mérnökhallgatók között is nő azoknak a száma, akik közép- esetleg felsőfokú angol nyelvvizsgálával érkeznek az egyetemre, vagy itteni tanulmányaik során szerzik meg azt. Szaknyelvoktatásban ezeknek a hallgatóknak is részt kell venniük és általában nagy lelkesedéssel tanulják szakmai érdeklődésük területének szaknyelvét. Az ilyen esetekben már ténylegesen a szakmai ismeretek közvetítője a (szak)nyelv és ugyanakkor a szakma újabb nyelvi ismeretek forrásává válik. Ilyenkor érezheti leginkább a nyelvtanár, hogy hasznos, a mindennapi munka során felhasználható ismeretekhez segíti hozzá a hallgatót. Ezekben a csoportokban van mód arra is, hogy az angol nyelvű íráskészségre is figyelmet szenteljünk és a különböző írásos kommunikációs formák nyelvét a hallgatókkal megismer-tessük.

Összefoglalva az elmondottakat: bár a szaknyelvoktatás több szempontból is kihívást jelent a nyelvtanár számára, úgy gondolom, az eredményes, a gazdasági és termelő szférában kamatoztatható nyelvtudás nem nélkülözheti a szaknyelvi ismereteket. Tény, hogy a mérnökhallgatók jobb elhelyezkedési lehetőségeket találnak, ha szakmai ismereteik mellett nyelvtudásukat is felsorakoztatják. Ez a nyelvismeret pedig magában kell hogy foglalja a szaknyelvet is, hiszen csak az lehet munkaeszköz egy mérnök számára. És ha a szaknyelv biztos alapjait egyetemi tanulmányai során sajátítja el, akkor az egyetemi nyelvoktatás megvalósította legnagyobb célkitűzését.

A SZAKNYELVOKTATÁS ÚJ FELADATAI A NEMZETKÖZI OKTATÁS TÜKRÉBEN

Brodsky Éva

"Van-e jövője a szaknyelvoktatásnak?" A kérdés háttérében egy oktatáspolitikai átalakulás és módszertani útkeresés rejlik. Ezen folyamatok vizsgálatával - a tendenciák elemzésével és a lehetséges lépések felvázolásával - szeretném alátámasztani a feltett kérdésre adott tömör igenlő válaszomat.

A szaknyelvoktatás megújult, tágabb értelmezése

Az elmúlt években lezajlott változások az oktatáspolitikát is mélyen érintették. A K-NY közötti korlátok megszűnésével, a világ kitárulásával a szakemberek számára, a kooperációs törekvésekkel és az ezekkel együttjáró konferenciák, tapasztalatcserék, ösztöndíj lehetőségek számának növekedésével egyidejűleg megnőtt az igény a nyelvtudás, mégpedig egy minőségileg újfajta nyelvtudás iránt. A legtöbbünk által jól ismert és éveken át a kontrasztív nyelvészet alapján kidolgozott anyagokból tanított "szakszövegolvasás" és nyelvtani szövegelemzésen alapuló szaknyelvoktatás helyett az igény a KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK irányába tolódott el. A produktív, funkcionális készségek kerültek előtérbe az új helyzeteknek megfelelően és az igény a hatékony, minél célirányosabban megtervezett, "testre szabott" nyelvtanfolyamok irányába fordult. A tanulmány végcélja itt általában valamely SZAKMAI ÉLETHELYZETRE való felkészülés, mint pl. tárgyalás, külföldi munkavállalás, szakmai gyakorlat, tanulmányok végzése idegen nyelven, nemzetközi projektek, vagy egyéb tartós és folyamatos együttműködés, amely olyan készségeket feltételez, mint levelezés, telefonon, faxon, komputeren keresztül történő kapcsolattartás, információ továbbítás írásban vagy szóban, jelentések, szacikkek írása, szóbeli előadások tartása, esetleg tudományos kutatás és ezek eredményeiről való beszámolás idegen nyelven. A szaknyelvoktatás tágabb értelmezése tehát a különböző szakterületeken tevékenykedő szakemberek felkészítését jelenti arra, hogy a nemzetközi szakmai élet részvevőivé váljanak egy adott idegen nyelv közvetítésével, hogy képesek legyenek szakmai információkat átvenni, közvetíteni és azokat munkájuk vagy tanulmányaik során kommunikációs célokra fel-

használni. Ezek a készségek mind a tágabb értelemben vett szaknyelvoktatás jelentéskörébe tartoznak, annak fogalmát és tartalmát bővítik.

Új módszertani elméletek a szaknyelvoktatásban

A megváltozott igények magukkal hozták a módszertani változtatások szükségszerűségét. Új nyelvoktatási elméletek születtek, amelyek legfontosabb alapelve a KOMMUNIKATÍV JELLEG és a TANULÓKÖZPONTÚSÁG. A tanulóközpontú nyelvoktatás lényege merőben eltér a korábbi oktatástól, amelyet a "frontális", ismeretátadó, tekintélyelvű szemlélet uralt, amennyiben itt az oktatás kiinduló és végpontja a tanuló igénye és szakmai célja. A tanulás folyamata tehát az igények elemzésével kezdődik, majd a megtanítandó készségek beazonosításával és az ezek elsajátításához legrövidebb úton elvezető oktatási folyamat megtervezésével folytatódik.

Ellentmondásnak tűnhet, hogy miközben tanulóközpontú oktatásról beszélünk, a fő kihívás a tanárnak szól. A tanár feladatköre és felelőssége a tanulóval szemben egyaránt megnő azáltal, hogy az egész oktatási folyamat az ő irányításától, szakmai felkészültségétől függ. A tanár tehát az oktatás kulcstényezőjévé válik, szerepköre kiszélesedik. Új kapcsolatrendszerek kiépítésére van szüksége ahhoz, hogy az újfajta követelményeknek mind módszertanilag, mind személyiség tekintetében megfeleljen. A szaknyelvoktatás jellegéből fakadóan szükséges, hogy kapcsolatba kerüljön a szaktanárokkal, mivel információra van szüksége a szaktárgyról és az arra jellemző speciális helyzetekről ahhoz, hogy a megtervezett tanmenet valóban releváns legyen. Előtérbe kerül a folyamatos módszertani továbbképzés szükségessége, az oktatási technikák és elméletek korszerűsítésének, adaptálásának megnövekedett igénye. A diákkal való újszerű partneri, "kooperatív" kapcsolat pedig azért fontos, mert a diák is a szaktárgyi tudásanyag hordozója, míg a tanár a nyelvi készségek és funkciók ismerője - a két oldal tehát itt is kölcsönösséget feltételez a hatékony kommunikáció szabályainak értelmében.

Szaknyelvoktatás a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetében

A BME Nyelvi Intézetében két olyan lényeges strukturális változás zajlott le az elmúlt időszakban, amely kihatással van a szaknyelvoktatás jelenére és jövőjére:

1. Megszűnt az egyes Karok és a hozzájuk tartozó Nyelvi Csoportok együttműködése; a nyelvtanárok nyelvi szekciókba tömörültek.

Ettől kezdve a nyelvi csoportokba különböző karok hallgatói ke-

rülhetnek eltérő szakmai háttérrel.

2. Új vizsgakövetelmény: a középfokú nyelvvizsga kötelezettség bevezetése és ezzel egyidejűleg a régi típusú szaknyelvoktatás és az ehhez kapcsolódó szakszövegolvasási vizsga megszűnése, melynek következtében a szaknyelvi tanulmányok LSP (Language for Specific Purposes) elnevezéssel a speciális kollégium kategóriájába tevődtek át.

Mindez nem azt jelenti, hogy a szaknyelvoktatás megszűnt, azonban nyilvánvalóvá vált, hogy azt teljesen új alapokra kell helyezni és meg kell találni a számára legmegfelelőbb oktatási keretet az új vizsga és követelményrendszerben.

Az új helyzetben kétféle igény merült fel:

- a. a középfokú nyelvvizsga (nyelvi szigorlat) szaknyelv-specifikus jellegének követelménye, mint az Állami Nyelvvizsga Bizottság ekvivalencia feltétele,
- b. a magasabb szintű LSP kurzusok iránti "valóságos" igény azon hallgatók részéről, akik már nyelvvizsgával jönnek az egyetemre és igénylik azokat az oktatási kereteket, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy a már megszerzett nyelvtudásukat továbbfejlesszék, szaknyelvi és kommunikatív készségeikkel bővítsék a tényleges elvárásoknak megfelelően.

Ez utóbbi igény rendkívüli feladatok elé állítja a nyelvtanárt, akinek rövid időn belül kell átképeznie magát egy számára is új nyelv-oktatási szakterületre.

A szaknyelvoktatás megreformálásának 3 szakasza a BME-n.

A mellékelt táblázaton (6. oldal) felvázolt koncepció a BME Nyelvi Intézetében fokozatosan végbemenő változásokat illusztrálja az angol szaknyelvoktatás (ESP) tükrében.

Az első szakaszból elmondható, hogy lezárult; megtörtént a váltás a hagyományosról a kommunikatív szemléletre, módszertanilag és a tananyagok tekintetében egyaránt.

A második szakasz azt az átmenetet mutatja be, aminek során az írott és beszélt műszaki kommunikációra jellemző speciális alapkészségek (pl. folyamatleírás, grafikonok, ábrák, értelemezése, berendezések működésének leírása, stb.) fokozatosan beépülnek a nyelvtanulásba. A tudományos és műszaki témákkal kibővített nyelvoktatás részben már bevált LSP/ESP tankönyvek, részben autentikus anyagok felhasználásával történik és ezáltal az új típusú nyelvi szigorlat elvárásainak is megfelel.

A harmadik szakaszban leírt koncepció jelenleg a speciális kollégium elnevezésű, részben még kísérleti jellegű és fakultatív tárgyként felvehető szaknyelvoktatási formában érvényesül. Itt már magasabb szinten, a diákok önálló "project" munkájára is építve a kettős (szakmai és nyelvi) konzultációt egyaránt lehetővé téve folyik a nyelvoktatás, illetve az ösztöndíjakra, külföldi szakmai utakra történő felkészítés. Érvényesül az az elv, hogy a diák maga választja meg a témát, amelyen belül kutatni kíván. A szaktanárral való konzultáció a szakmai hitelességet, a nyelvтанárral való konzultáció pedig a nyelvi készségek igény szerinti és szisztematikus fejlesztését garantálja. Ezen a szinten a szaknyelvoktatás egy nyitott, rugalmas, több szinthez és igényhez igazodó folyamat. A modern szaknyelvoktatás elveinek megfelelően inkább folyamat- mint eredményorientált, vagyis a fő hangsúly az önálló, folyamatos tanulásra nevelésen és a szakma-specifikus, kommunikatív készségek sokirányú fejlesztésén van.

Ez az a szint, ahol a tanár már teljes mértékben felelős az oktatás egész folyamatáért és a korábban említett összes feladatot el kell látnia. Szüksége van arra a kiterjesztett és kooperatív jellegű kapcsolatrendszerre, amit az előbbiekben felvázoltam, hiszen a feladat itt a nemzetközi szakmai életre és külföldi ösztöndíjakra felkészítés konkrét követelmények és elvárások alapján. Nélkülözhetetlenné válik tehát a nyelvtanár számára is a bekapcsolódás a nemzetközi szakmai életbe.

Felkészülés a nemzetközi szintű szaknyelvoktatásra

A szakmai mobilitás kiszélesedése tehát új kihívásokat és egyben lehetőségeket is jelent a szaknyelvet oktató nyelvтанár számára. Fontos, hogy a nyelvтанár is aktív résztvevőjévé váljon a nemzetközi oktatás fórumainak, olyan szervezeteknek, melyek konferenciákon, szakmai rendezvényeken keresztül biztosítják tagjaiknak a folyamatos tapasztalatcserét, ismeret- és készségbővítést. Lehetővé teszik, hogy a tagok ne csak publikáció, hanem személyes kapcsolatok révén is (meghívások, cserelátogatások, tanulmányutak) kicserélhessék kölcsönösen értékes információikat. A TEMPUS és más ösztöndíjprogramok a felsőoktatási intézmények tanárai, kutatói és diákjai számára egyaránt kedvező kereteket biztosítanak a szakmai mobilitáshoz. A nyelvoktatást nemzetközileg összehangoló szervezetekben is kialakultak a közelmúltban a speciálisan szaknyelvoktatással -mint a

nyelvoktatás egyik szakterületével- foglalkozó tagozatok (pl. IATEFL SIG = Special Interest Group, BESIG, TESOL SIG/ESP), bizonyítván az LSP oktatás sajátos helyzetét a nyelvoktatáson belül.

Az oktatás nemzetközivé válásával egyidejűleg nyilvánvalóvá vált, hogy a korszerű nyelvoktatás - hasonlóan más szaktárgyakhoz - INTERDISZCIPLINÁRIS jellegű kell legyen. Ennek a széles látószögű oktatási és nevelési szellemnek a megtestesítője az EAIE (European Association for International Education), az EGK támogatásával 1988-ban megalakult szervezet, amelynek célja a felsőoktatás nemzetközivé tétele és az európai (illetve amerikai) egyetemek oktatáspolitikájának, színvonalának összehangolása a szakemberek, oktatók továbbképzése, szakmai fejlődése révén, amelyet a szervezet csereprogramok, konferenciák, egyéb szakmai programok szervezésével biztosít széles nemzetközi tagságának. Az EAIE a TEMPUS, ERASMUS, ISEP és más csereprogramok adminisztratív lebonyolításának és nyelvi-szakmai előkészítésének is a fő nemzetközi szervezete. 7 szekciója közül a nyelvoktatásért felelős szekció (LTT = Language Teachers and Testers) -melynek második éve vagyok megválasztott vezetőségi tagja- a nyelvoktatásnak elsősorban a nemzetközi szakmai életben betöltött jelentős szerepét tartja szem előtt, ennél fogva a szakma-specifikus, komplex, kommunikatív nyelvoktatás nemzetközi fóruma. Ennek az alapelveknek megfelelően az LTT tevékenysége a következő nyelvoktatási szakterületek felé irányul: interkulturális kommunikáció, LSP, azaz szakma-specifikus kommunikáció, Study Skills, mint a külföldi ösztöndíj utakra való felkészítés, a nyelvi tesztelés kérdései az ösztöndíjra jelöltek kiválasztásában, a nyelvoktatás technológiája (CALL), távoktatás, nyelv és kultúra ill. viselkedés (verbális - nonverbális) kapcsolata.

Az EAIE Nyelvi Szekciójának célja és tevékenysége tehát a korszerű szaknyelvoktatás irányelveinek gyakorlati tükrökre. A szakmai programjaiban való aktív részvétel ilyen értelemben továbbképzés értékű, mivel lehetővé teszi a külföldi egyetemek szakembereivel történő közvetlen kapcsolatfelvételt és együttműködést, bepillantást engedve más országok egyetemeinek oktatáspolitikájába, tanterveik és tananyagaik összeállításának alapelveibe.

Nemzetközi tapasztalatok alapján meggyőződésem, hogy a szaknyelvoktatásnak ma nagyobb jövője van, mint valaha. Az igények óriásiak, a kihívás mind a tanárok, mind a diákok felé jelentős, de a felzárkózásra a lehetőségek adóttak. A megoldás kulcsa e lehetőségek kiaknázásában rejlik - a nemzetközi szakmai életbe való bekapcsolódás révén.

Az ESP oktatás 3 szakasza a BME-n

	1. Szakasz	2. Szakasz	3. Szakasz
C É L O K	- Áttérés a hagyományosról a kommunikatív oktatásra - Integrált nyelvi készségfejlesztés	- Az írott és beszélt-műszaki kommunikáció alapkészségeinek elsajátíttatása (EAP, EST)	- Végző cél: munka vagy tanulás külföldön - Önálló szakmai tevékenység idegen-nyelvi környezetben
T A N A N Y A G O K	- Készség-orientált tananyagok	- ESP tankönyvek általános műszaki-tudományos témákkal - Adaptált autentikus anyagok	- Autentikus tudományos-műszaki témájú anyagok - Önálló témaválasztás (Szakmaspecifikus)
A L K A L M A Z O T T	- Kommunikatív oktatási technikák (páros és csoportmunka)	- Szerepjátás szakmai szituációkban - Információ-átvitel olvasott vagy hallott szövegek alapján	- Kettős konzultáció szakmai nyelvi - Valóságos szakmai helyzetek szimulációja
M Ó D S Z E R E K			- Minikonferenciák - Előadások tartása - Meghívott szakemberek
O K T A T Á S I			- Elsajátított készségek széleskörű alkalmazása szakmai helyzetekben
M Ó D S Z E R T A N	- Áttérés a nyelvtan-központú, frontális oktatásról a szöveg-alapú kommunikatív szemléletre	- ESP nyelvtanári továbbképző tanfolyamok anyanyelvi szakemberek bevonásával (British Council)	- "Team-teaching" külföldi szakemberrel - Nemzetközi csere-programok (Tempus EAIE), konferenciák (TESOL, IATEFL,)

SZAKNYELVOKTATÁS - ÚJ KIHÍVÁS A PÉCSI
ORVOSTUDOMÁNYI EGYETEMEN
1993.

Haldsz Rendi

Az 1991\92-es tanév óriási változásokat hozott egyetemünkön. Ettől a tanévtől kezdődően nem kötelező megszerezni az egyetemi tanulmányok végeztéig a középfokú nyelvvizsgát, sőt, német és francia nyelvből nincsenek egyáltalán ún. "kötelező-csoportok", vagyis e nyelveket semmilyen formában nem kötelező tanulni az egyetemen. Ezzel számunkra, német- és francia szakos tanárok számára alapvetően megváltoztak munkánk keretei.

A továbbiakban csak az egyetemen folyó német-oktatásról szeretnék beszélni; német szakos lévén csak e kérdésben vagyok kompetens.

A fent említett változásoknak, vagyis hogy minden hallgatónk egyéni választás, döntés alapján kerül csoportjainkba, nagyon pozitív a mérlege. Az új rendszer bevezetése előtt voltak aggodalmaink, hogy majd erősen lecsökken a hallgatók létszáma, de ezeket megcáfolta az elmúlt két év tapasztalata. A német nyelvet tanulók létszáma kb. ugyanakkora maradt, de érzékelhető a különbség a hallgatók motiváltságát illetően.

Másik nagyon fontos változás, hogy az új rendszer lehetőséget adott a hallgatók igényeinek tapinthatóbb, jobb artikulálódására. Megvan az a szabadságunk, / és ugyanakkor ez egy jó értelemben vett kényszerűség is/, hogy csoportjainkat a valós elvárásoknak megfelelően indítsuk be. Így merült fel már a tavalyi tanévben a német orvosi szaknyelv oktatásának igénye. A megváltozott politikai-gazdasági körülmények lehetőséget adnak mind több hallgató számára, hogy a szakmai gyakorlatát külföldön végezhesse, ill. hogy az egyetem befejezése után néhány évet német nyelvterületen tölthessen. Szigorúbbak az elvárások nyelvtudás tekintetében a jövő orvosával szemben, és ennek a nálunk tanuló hallgatók elébe kívánnak menni. A szakirodalom terén is van létjogosultsága a német nyelvnek, bár tagadhatatlan az angol vezető szerepe.

Ennek megfelelően az előző szemeszterben kettő, a mostani félévben négy szaknyelvi csoportot tudtunk indítani.

Röviden szeretném jellemezni ezen csoportokat.

Az első csoportban olyan hallgatók tanulnak, akik a német nyelvvel csak 1-2 éve foglalkoznak. Náluk tulajdonképpen hagyományos értelemben vett nyelvoktatás folyik -azzal a különbséggel, hogy nem általános beszédtemákkal foglalkozunk, hanem a medicina témaköre kínálja számunkra a nyelv tanulásának kereteit.

A második csoport hallgatói középhaladók. /3-4 éves nyelvi előképzettséggel rendelkeznek./

Ők ugyanabból a könyvből tanulnak, mint az előbb említett hallgatók, de velük másként dolgozzuk fel ugyanazt a témát. Differenciáltabban és önállóbban kommunikálnak, a tankönyv csak kiindulópontul szolgál. Sokkal több kiegészítő anyagot "fogyasztanak", és a nyelvtan tanítása sokkal jelzésszerűbb. Kis referátumok elkészítésére is vállalkoznak, ami ebben a félévben két alkalommal egy-egy betegség, ill. betegségcsoport részletes ismertetését jelentette.

A harmadik csoportban a nyelvileg legfelkészültebb hallgatók tanulnak. A legtöbbjüknek már megvan a közép- ill. felsőfokú nyelvvizsgálja. Olyan hallgatókról van szó, akik a már meglévő komoly nyelvtudásukat rendkívül tudatosan szeretnék a szakmai kommunikációra is konvertálni.

Nem kis kihívás, de nagyon élvezetes tanári feladat ezen kurzus vezetése.

Sajnos nem találtunk számukra alkalmas kész anyagot megfelelő nyelvkönyv formájában, így magunknak kellett az egész kurzust, a konkrét tananyagot, feladatokat megtervezni. / E hiányt pótolandó, vállalkoznunk kellett egy orvostanhallgatók számára használható jegyzet megírására. Ennek a munkának részleteit ismertette kolléganóm tegnapi előadásában./

A negyedik orvosi szaknyelvet tanuló csoport kialakulása jó példa arra, hogy a fakultatív kurzusok meghirdetésének rendszere mennyivel alkalmasabb a hallgatók igényeinek érzékelésére.

Első évfolyamos hallgatók - csupa olyan, akinek van középfokú nyelvvizsgálja - jelentkeztek a kurzusok indulásának időszakában, hogy szeretnének egyfajta orvosi szaknyelvi alapozó kurzust. ahol is annyit tanulnának, hogy képesek legyenek szerzett ismereteik

felhasználásával a célnyelven alaptémákról kommunikálni. Szeretnének fölkészülni külföldi gyakorlatra, szeretnének mintákat, hogyan kell pályázatot, levelet megfogalmazni, élettani folyamatokról beszélni, stb. A kurzus híre elterjedt a csoporttársak körében, és az első órán kétszer annyian ültek, mint ahányan valójában először részvételüket jelezték.

Ezen kurzusoknak a megtervezése azonban nem volt egyszerű. Nagyon sok új kérdés merült fel, melyekre meg kellett keresnünk a válaszokat, vagy azokat a szakembereket, akik segíteni tudnak nekünk.

Legelőször tisztáznunk kellett, mik azok a célok, ismeretek, készségek, amelyek munkánk alapját fogják képezni, amelyeket fejleszteni kívánunk. Itt a szakirodalomból vett nyelvi cselekvőképesség fogalmával dolgoztunk. A német orvosi szaknyelv esetében ez a következőket jelenti:

A jövőben orvosok képesek legyenek szakmájukban igényeiknek megfelelően informálódni, közléseiket egyértelműen és differenciáltan megformálni. A hallgató legyen képes a beteggel és a kollégákkal való kommunikációra, hogy a gyakorlatát még nagyobb hatékonysággal végezhesse német nyelvterületen. A jövőben a Goethe-Institut segítségével a betegellátás német, svájci, ill. osztrák rendszeréről is némi tájékoztatást kívánunk nyújtani a hallgatóknak, természetesen nem túlhangsúlyozva ennek fontosságát.

A kurzus feladatának tekintjük továbbá azt is, hogy a hallgatók korrekt írásos dokumentumokat, /életrajzot, pályázatot/ tudjanak készíteni, már tanulmányaik során mintákat adhassunk a kezükbe.

Az új szituáció, amivel a konkrét kurzustervezés során szembekerültünk, a következőképp írható le:

-Hogy hogyan kell szaknyelvet oktatni, arról tanulmányaink során mi még nem hallottunk. Ez számunkra, akik "hagyományos" nyelvtanári képzettséggel rendelkezünk, egy teljesen új feladatot jelentett.

-Nem vagyunk kompetensek az orvosi szakmában.

-Nem találtunk -egy kivételével- olyan nyelvkönyvet a könyvpiacra, amely minden tekintetben megfelelt volna az általunk indított csoport nyelvi tudásszintjének, ill. tartalmazta volna azokat a

célokat, amelyeket mi megfogalmaztunk. Csak a legutóbbi időben sikerült fölvenni a kapcsolatot egy hozzánk hasonló szituációban levő finn egyetemmel, ill. alkalmazott nyelvészeti kutatóközponttal, ahol folyik orvosi szaknyelvi oktatás- és kutatás. Ez a központ német szakemberek segítségével elkészített egy anyagot, mely az egyetemi tanulmányokat kísérő német orvosi szaknyelvoktatás egyik alapja. Mi ezt azonban még nem ismerjük, csak a munkát kísérő cikkeket olvastuk, és ennek alapján várjuk, hogy a kezünkbe vehessük.

-A szaknyelvoktatás során át kellett fogalmaznunk tanári szerepünket. A mi oktatási kultúránk erősen tanár- ill. tankönyvorientált. Ez a fajta tanárra-, mint elsőrendű autoritásra való koncentráltóság a szaknyelvoktatásban igen problematikus, hisz a hallgatók az orvosi szakma terén messze megelőzik őt.

Mi egyfajta csoportszervező szerepként fogtuk fel feladatunkat a legmagasabb nyelvi tudású csoportban, aki megteremti a megfelelő kereteket, szituációkat a német szaknyelv tanulásához, gyakorlásához. Feladatunknak tekintjük a hallgatók szaknyelvi órán való horizontális kommunikációját. Ezen a típusú órán sokkal többször jutnak a hallgatók egymás révén szakmai információhoz, mint egyéb intézményi tanulási keretek közt ez megszokott. A csoportban különböző évfolyamokra járó hallgatók vannak. A negyed-, ötödévesek szívesen válaszolnak idegen nyelven az alsóbbévesek kérdéseire, amelyek egy téma megbeszélése során felmerülnek.

Sikerült bevonni a munkába egy Pécsen élő és klinikán praktizáló német anyanyelvű orvost, aki az órák kb. egyharmadát vezeti. Az általunk előkészített témát a szakemberrel szintetizálják a hallgatók, ő vezeti a téma szakmai összegzését, az anamnézis-szituációkat hitelesíti, saját gyakorlatából vett konkrét anyagokat, ill. példákat hoz az órára.

Ennek az együttműködésnek létrejöttét óriási szerencsének tekintjük és hosszú távra tervezzük. Jövőbeni céljaink között szerepel egy egyetemünkre jellemző szaknyelvi vizsgarendszer kiépítése, amelynek kialakításában feltétlenül számítunk tapasztalt orvosok együttműködésére is.

Sényi Anitta

Kollegáim, a POTÉ Idegennyelvi Intézetének munkatársai által és általam is egyre határozottabban igazoltnak tartott az a humoros angol eredetű értelmezés, mely szerint a szaknyelv-oktatás "különös érzékszervi percepciót" feltételez művelő-itől. Az intézetünkben másfél éve indult angol szaknyelvel-oktatási reform tankönyveként választott "Nucleus Medicine", amit három angol szerző, Tony O'Brien, Jeffry Jameson és David Kirwan írt, valóban próbára teszi minden, medicinában kezdetben járatlan angol nyelvtanár orvostudomány iránti érzékeny-ségét. A kihívásra azonban megéri reagálni, mert kitűnően megfelel céljainknak, azaz annak, hogy angol orvosi szakiro-dalmat olvasni és érteni képes, angolul publikálni tudó, és külföldi szakmai konferenciákon résztvevő orvos-sá váláshoz alapokat nyújtson.

Igy előadásom első felét szeretém a tankönyv rövid bemutatá-sának szentelni, majd a hallgatóktól kapott vélemények össze-foglalásával folytatni, és végül új értékelési-és vizsgarend-szerről beszélni.

Miért esett a választásunk az "Angol a tudományban és tech-nológiában" című sorozat könyveként megjelent "Nucleus Medicine"-re? Két alapvető oka van. Az első: a könyv lehető-vé teszi mind a négy nyelvi alapkészség fejlesztését, kompe-tencia kialakítását arra, hogy a hallgatók tudjanak írott és hangzó szövegekből információt kiszűrni, valamint olyan vizu-ális jellegű információhordozókat, mint például a diagramok, grafikonok, táblázatok, verbálisan értelmezni, gondolataik védelmében érvelni. Súlypontosítottak a szóbeli feladatok, -kezdve az orvostermínológia kiejtésének szintjétől koncepciók megvitatásáig. A másik okunk az volt, hogy az egységes vizsgakövetelmények szem előtt tartásával olyan tankönyvre találtunk ebben, mely mind a kezdő, mind a haladó nyelvi csoportoknál használható.

Itt kitérnék arra, hogy szerveződik a nyelv-és szaknyelvok-tatás a POTÉ-n. Az első évre felvett hallgatóktól kérjük, hogy a szemeszter megkezdése előtt írásban közöljék, hogy-- alap vagy haladó szinten szeretnék-e tanulni a kötelező angol nyelvet. Azok, akik az előbbi választják -többségében abszo-lút kezdők-, egy évig alapozó társalgási és nyelvtani kurzus-on vesznek részt, majd másodévtől térnek át a Nucleus c. könyvre, amit három szemeszter után a Medically Speaking c. könyv válogatott fejezetei követnek egy szemeszteren át. A haladó szintű csoportok már az első félévtől kezdik tanul-ni a szaknyelvet, ami a második év végén fejeződik be számuk-ra.

Visszatérve a "Nucleus Medicine" bemut. tásához elmondható, hogy a könyv tematikája széles spektrumú, hiszen érint többek között anatómiai, biokémiai, patológiai, patofiziológiai, belgyógyászati és immunológiai területeket sőt trópusi beteg-ségeket is. Ez azonban nem jelenti azt, hogy orvostudományt kíván mélységeiben tanítani, mint ahogy azt a kurzus kezdetén

több hallgató is varja, és tanácstalanul szemléli azt, hogy másodéves lévén miért kell visszatérnie az anatómia és fiziológia alapjaihoz. Ez az átmeneti periódus lezárul, amikor világgossá válik számukra, hogy nem medicinát tanulnak angolul, hanem angolt tanulnak az angol nyelvű medicinában való eligazodáshoz.

A könyv tizenkét leckéje önmagához és egymáshoz viszonyítva is fokozatos nehézségi szintet diktál, de mindig ügyel arra, hogy a már bevezetett ismeretekhez szisztematikusan visszatérjen egy magasabb szinten. A kezdetben erősen irányított feladattípusoktól a szabadabb, gondolatsor kifejtésére alapuló, és érvelést megkívánó kommunikációs feladatokig terjed, a mondat szinttől kezdve a szövegig, igénybe véve a hallgatók szövegkohézióról és szövegszervezésről szerzett tudását is. Ez később nélkülözhetetlen lesz, ha előadást készítenek vagy kutatásaikat publikálják angolul.

A hagyományos orvosi szaknyelvi jegyzetektől eltérően a könyv leckéi nem egy-egy szakterület köré épülnek, hanem olyan kategóriák köré, melyek adaptálhatóak, nem szakterületspecifikusak. Például az "Alak és tulajdonság" c. első egység szókinccse vonatkoztatható a test szerveire, mikroorganizmusokra, orvosi eszközökre -csak egy párat említve. További kategóriák még: lokalizáció, struktúra, medicinában használt mértékegységek, szervek funkciói, ok-okozat, arányok, gyakoriság, valószínűség, melyek adaptációs skálája széles.

Minden egyes lecke négyes tagozódású. Az első rész a lecke alapvető mondatmintáinak és szókinccsének prezentálása, melyhez irányított feladatok kapcsolódnak: például behelyettesítés, összeillő tagmondatpárok keresése, helyes szó kiválasztása, hiányzó mondatrészek pótlása és igaz vagy hamis választási feladatok. Közkedvelt a tankönyvi feladatoktól független "inverz barkohba", ahol a hallgatók egymásnak definiálják a kitalálandó tárgyat vagy fogalmat. A második, kidolgozási rész a lecke új nyelvtani szerkezeteire fókuszál és mondatszerkesztési feladatokat tartalmaz. Az olvasási rész kizárólag többszöri, belső olvasásra készült, melynek célja, hogy a szövegből képesek legyenek a hallgatók kiszűrni a szükséges információt. A legtöbb hallgató számára ez a feladattípus jelentette a legnagyobb kihívást, mert a tradicionális szó szerinti szövegfordítási módszerekhez voltak szokva. Fokozatosan megértették, hogy a szövegértést nem feltételezi a szöveg teljes szókinccsének ismerete. A szövegolvasás hatékonyságát olyan feladatok ellenőrzik, mint diagramok elemeinek beazonosítása a leírás alapján, vagy táblázatban való összegzés, sorrendileg összekevert mondathalmaz szöveggé formálása nyelvi kohéziós eszközökkel, és folyamatábra jellegű vázlatkészítés. Az utolsó, hallgatási rész mindig egy ábrához vagy kiválasztott információk táblázatbeli összegzéséhez kapcsolódik, tehát audiális információt kell transzformálni vizuálissá. Az itt elhangzó szövegek nem publikálásra szántak, így a szóbeli kommunikáció tulajdonságait viselik magukon; jelentősebb a kötő-és töltelékszavak száma is amit ki kell tudni szűrni a tartalmi lényeg közül.

Ezután ismertetném röviden az általam tanított két csoport hallgatóinak véleményét melynek háttérében majdnem két szemeszternyi szaknyelvtanulás és egy azt megelőző egy éves nyelvi alapképzés áll. Mivel a kötelező angol nyelvi-és szaknyelvi kurzusok időbeli tervezésében is részt vehettünk, így másfél év után időszervé vált, hogy felmérjük, vajon jól időzítettük-e "Nucleus Medicine" bevezetését. Az előbb említett két csoport_

hallgatói egységesen úgy foglaltak állást, hogy számukra optimális az angol szaknyelv második évben való indítása két okból is. Az első az volt, hogy a közismerten latin eredetű terminológiára épülő angol orvosi szaknyelv tanulását segíti az első éves latin kurzus- a lexika szintjén. A második ok pedig

az volt, hogy elméleti alaptantárgyakból /pl. anatómia, biokémia/ háttérismeretre tettek szert előzően, így szakmaközelibb a szaknyelv. Ugyanakkor sokszor kell építenie a tanárnak a hallgatók általános orvosi műveltségére is olyan témáknál, mint például betegségek diagnózisa, kezelése, prognózisa vagy trópusi betegségek /malária pl./, mivel ezek már a preklinikai és klinikai területek ismeretanyagába tartoznak és csak negyed illetve ötöd évben kerülnek sorra.

A másik kérdés, mely megfogalmazódott bennünk az volt, vajon miben érzik a hallgatók az angol orvosi szaknyelv rövid illetve hosszútávú hasznát. Számomra meglepetésült szolgált azt hallani, hogy már a kurzus kezdetétől fogva, szinte szimultán felhasználják a tanultakat a magyarnál igényesebb angol nyelvű tankönyvekből való tanulásra, bár "...ez nem jelenti minden esetben a helyes kiejtéssel történő elolvasást.", amint ezt az egyik diák megfogalmazta. Ez azonban nem vehető hiányosságnak, hiszen pontosan megegyezik a tankönyv olvasási részében kitűzött információ szelektálási céllal. Egyes tárgyakból, pl. immunológia, fejlődéstan csak angol ajánlott irodalom áll rendelkezésükre. Legtöbb hallgató számára a "Nucleus Medicine" egy jó elrugaskodási alap, melyről önállóan továbbléphet a szakma által megkövetelt irányba. A Tudományos Diákköri kutatómunkához ma már nélkülözhetetlen a zömében angol nyelven megjelenő külföldi szakirodalom felkutatása. De már a kötelező alaptárgyi előadások anyagában való eligazodáshoz is szükséges az angolul feliratozott ábrák és más segédanyagok miatt.

A következő kérdés a nehézségekről faggatta a diákokat. Szinte egységesen egyetértettek abban, hogy a tananyag elsajátítható mind tartalmi mind nyelvi szinten, de a kiejtést alapvető problémaként jelölték meg. Bár amint említettem, az első éves latin kurzus segíti az angol orvosi terminológia megtanulását, gyakran negatív interferenciaként jelentkezik a kiejtésben. Ennek ellensúlyozására hangsúlyt fektetünk a teljes lexikai anyag pontos fonetikai átírásának gyakorlására és természetesen az erre épülő kiejtésre.

Zárásként szeretnék beszélni arról az értékelési-és vizsgarendszerről, amit szintén másfél évvel ezelőtt vezettünk be. Mind a fakultatív mind a kötelező nyelvi órák esetében nem jegyeket, hanem ún. kreditpontokat szerezhhetnek a hallgatók a kreditrendszer keretében. Ez azt jelenti, hogy egy félévben maximálisan száz pont gyűjthető össze, melyből háromszor húsz kredit témazáródolgozatokból tevődik össze, a fennmaradó negyven pont pedig a tanár és diák közös megegyezésén alapuló plusz teljesítményekért adható. A kreditrendszer népszerűvé válása, diákszemmel nézve, talán azzal is magyarázható, hogy alapvetően objektív mérőeszköz és elkerülhető a jegyátlagolás és a felfelé-lefelé kerekítés gyakorlata. Ezenkívül esélyt ad minden hallgatónak arra, hogy egyéni követelményszintet állítson fel magának azon túl, hogy teljesítette a kurzus sikeres elvégzését jelentő 51 kreditszázalékot. Mivel a kötelező nyelvi kurzusok gyakorlati jeggyel kell, hogy záruljanak, a szemeszter végén a kreditpontok pontosan átválthatók érdemjegyre.

A szaknyelvi kurzus egészét lezáró vizsga természetesen kötelező, de időpontját a kurzus befejezésétől- ami általában a harmadik év vége- a negyedik év végéig bármely vizsgaidőszakra kérhetik a hallgatók igazodva egyéb vizsgáikhoz. Szeretnénk egy olyan presztizsű szaknyelvi záróvizsgát létrehozni, melynek színvonalas teljesítése bizonyítványt és biztosítékot nyújt a hallgatók nyelvtudásáról klinikáknak és kórházaknak is, ahol egyre elterjedtebben csak nyelveket beszélő orvosok számára nyitottak a kapuk.

ANGOL NYELV A DIETETIKÁBAN VAGY DIETETIKA AZ ANGOL NYELVBEN?
/Egy szaknyelvi kurzus születésének körülményei/

Rébék-Nagy Gábor

A Pécsi Orvostudományi Egyetemen 1989 szeptemberében beindult az egészségügyi főiskolai oktatás, ezen belül is a felsőszintű dietetikusképzés. Az új típusú, nem-orvos diplomás szakember ideálja brit példákhoz hasonlóan sokrétű feladatot rótt a tanterv készítőire. A hangsúly az elsősorban elméleti-tudományos egyetemi képzéssel szemben a gyakorlat felé tolódott el, amit az ilyen jellegű tantárgyak kurrikulumba való felvétele is bizonyít. Talán első hallásra meglepőnek tűnik, hogy az angol szaknyelvet is e tisztán gyakorlati tárgyak közé soroljuk. Bizonyára az sem kevésbé meglepő, hogy országunk földrajzi fekvése, valamint a nyugati nyelvek közötti korábbi 'egyenlőség' illetve Pécs városának közismert nemzetiségi vonatkozásai ellenére a tantervírókban fel sem merült hogy a kurrikulumba kötelező nyelvi tárgyként az angol helyett más idegennyelv kerüljön.

Az esetleg felmerülő kételyek eloszlatása rendkívül egyszerű. Az angol nyelv egészségtudományokon belüli dominanciája minden érdekelt előtt jól ismert. Ezt lehet szeretni és nem szeretni, lehet patriotizmusból magyar anyanyelvünket a káros hatástól féltetni (talán tettekkel is), magát a tényt azonban csupa időpocsékolás lenne vitatni. Ami a szaknyelvi tárgy gyakorlati jellegét illeti, ez ugyancsak teljesen érthetővé válik, ha a táplálkozástudomány kezdeteire, kialakulásának körülményeire és őshazájára gondolunk. Időnyerés céljából itt csak egy országnevet kell említenünk, Amerikai Egyesült Államok. Az amerikai társadalom közismert egészségkultúrájának a tudományos szintre emelt táplálkozás szerves részét képezi. Nem nehéz tehát megérteni, hogy e tudomány élvonalbeli dokumentumai mindenekelőtt angol nyelven hozzáférhetők, csakugy, mint a fejlődéséről szóló tanulmányok monográfiák, cikkek és egyéb forrásanyagok, nem beszélve az új ételkészítési és konzerválási technológiák leírásáról.

Négy évvel ezelőtt tehát a POTE Idegennyelvi Intézete azt a feladatot kapta, hogy a leendő dietetikusok számára tervezzen meg egy angol szaknyelvi kurzust, illetve kezdje meg annak oktatását. Nézzük meg közelebbről, milyen problémákat vetett fel akkor ez a felkérés?

Először is a következő kérdésekre kellett választ adni:

- 1/ Milyen funkciókban kell az új típusú, felsőfokú végzettséggel rendelkező dietetikusoknak az angol nyelvet használni? Másfelől, milyen készségeket kell ahhoz kifejleszteni náluk, hogy az angol szaknyelvet a hivatásukra való felkészülés eszközeként minél hamarabb igénybe vehessék?
- 2/ Van-e kereskedelmi forgalomban éppen ezekre vagy legalább hasonló funkciókra előkészítő angol szaknyelvoktató anyag?
- 3/ Ha igen, akkor ez adaptálható-e a POTE-n folyó főiskolai oktatás körülményeire, ha nincs, akkor milyen megközelítést válasszunk egy ilyen tananyag megírásához
 - a/ a feldolgozandó nyelvi anyag
 - b/ a nyelvelsajátítás technikája szempontjából?
- 4/ Milyen felkészültségű, műveltségű, nyelvi fejlettségű és motivált ságú hallgatók lesznek e kurzus "fogyasztói"?
- 5/ Milyen személyi és tárgyi feltételek állnak majd rendelkezésünkre a kurzus megvalósításához?
(nyelvtanárok, a szakma oktatói)
(óraszám, technikai eszközök, másolókapacitás, könyvtár stb.)

Végül - és talán ez a kérdés a legfontosabb, amely az előző kérdéseket is áthatja és megoldásukat is nagyrészt meghatározza:

- 6/ Milyen módon tudjuk az új kurzust a többi tantárggyal integrálni vagy másképpen szólva, hogyan fogja az angol szaknyelv a diplomás dietetikus képzés céljait a többi tantárggyal együtt szolgálni?

Kezdjük talán a végén. Az integráció szükségességének, mértékének és módjának meghatározása ugyanis alapvetően befolyásolja többi kérdésre adandó válaszokat. Először is világosan kell látnunk, hogy amikor ma az angol szaknyelv mint kötelező kurzus lép be a kurikulumba, ez már távolról sem hasonlít egy előző periódus kötelező nyelv fogalmára, hiszen ez nem egy politikai döntés eredményét, hanem a szakma fejlődésével való lépéstartás elemi igényét tükrözi.

Ugyancsak fontos leszögezni, hogy éppen a fenti tény következményeként - amikor szaknyelvi kurzust tervezünk, ez nem történhet sem találomra, sem pedig pusztán a nyelvoktatásban eddig megszokott sztereotípiák alapján. Más szóval: a kurzus létrehozásának lehet ugyan eszköze az olló, de semmi esetre sem egyedüli eszköze.

Nagyon lényegesnek tűnik az integráció szempontjából a szakma képviselőivel illetve oktatóival kialakított együttműködés, akik többszörösen is segíthetik a szaknyelvi kurzust, amiért cserében viszont előbb-utóbb a hallgatók szaknyelvi tudása őket fogja segíteni oktató munkájukban. Így el is jutottunk az 1. számú kérdés megválaszolásához: milyen funkcióban kell a dietetikusoknak az angol nyelvet használniuk a tanulás, illetve később a munka területén. Világos, hogy itt szükségletelemzésről van szó, amely annál megalapozottabb, minél több informátor véleményére támaszkodik. A legautentikusabb informátorok talán a már végzett dietetikusok, ilyen azonban ma még csak elvétve akad. Marad tehát azok megkérdezése, akik az egész kurzus mögött rejlő filozófiát, célokat és terveket ismerik, vagyis az oktatókra illetve az adott főiskolai szak szakmai vezetőire. A megkérdezettek egyetértettek abban, hogy:

- a hallgatók számára az angol nyelv használata már a főiskolás évek során szükséges, nevezetesen a szakmára való felkészülés eszközeként akár már az első évben is igénybe vehetnék
- a végzés után a szakma fejlődésének nyomonkövetéséhez illetve különös tekintettel az új technológiák magyarországi bevezetésére

Mindkét esetben a következő konkrét gyakorlati területeket jelölték meg, fontossági sorrendben:

- csak angolul hozzáférhető szakcikkek, tanulmányok feldolgozása
- külföldiek szakemberek által angol nyelven tartott előadások megértése, követése, és jegyzetelése
- nemzetközi tudományos diákköri konferenciákon való részvétel
- a későbbiekben külföldön (pl. Hollandiában) történő részképzés
- esetleges külföldi munkavállalás

A táplálkozás-tudomány egyes részterületeinek relatív súlyáról a vélemények megoszlottak. Három alapvető fontosságú területet azért így is sikerült körvonalazni, ami a nyelvi anyag kiválasztása szempontjából döntő volt. E részterületek a következők:

- gasztroenterológia (ide tartozik az emésztőrendszer részeinek szerkezete, normális illetve a normálistól eltérő működése valamint a táplálkozás és a szervezet működéseinek egyes összefüggései,
- maga a táplálkozás-tudomány (Science Nutrition) (ami elsősorban a helyes és helytelen táplálkozás alapelemeivel, a tápanyagokkal, étrendekkel, diétákkal, stb. foglalkozik)
- az élelmiszeripari technológiák (leírása és fejlesztése)

Szükségletelemzésünk harmadik síkját nyelvi-funkcionális síknak lehetne nevezni. Itt nevezetesen úgy merül fel a kérdés, hogy a szaknyelvi készségek közül melyek fejlesztésére van szükség. E kérdésre szintén egyszerű válasz adható:

- az értő olvasás elsődleges fejlesztése mellett szükség lehet
- a beszédértés képességének kialakítására és fejlesztésére,
- a beszédprodukció készségének bizonyos szintű kifejlesztése
- sőt: egészen alapszinten íráskészségekre is.

A bevezetőben felvetett második kérdésre, vagyis, hogy létezik-e már ilyen nyelvoktató anyag a világban, a válasz: NEM LÉTEZIK. (legalábbis a néhány hetes keresés nem vezetett pozitív eredményre). Ebből következik, hogy ezt a tananyagot csakugyan nekünk kell megalkotni, aminek kétségtelenül sok buktatója van, de itt inkább egy előnyt emelnék ki: a magyarországi viszonyok ismeretében kerülhet megírásra és bevezetésre. Az idő rövidsége nem teszi lehetővé, hogy hosszasan indokoljam, miért éppen a konkrét nyelvi tartalomra koncentráló, untartalom-alapú nyelvoktatási módszer látszik célravezetőnek. Alljon itt mégis néhány vitathatatlan előny:

- figyelembe veszi a nyelvtanuló előző tapasztalatait
- a jelentésre (és nem a formára) tanít meg koncentrálni
- autentikus anyagokat használ, nem csupán információ szerzésre, hanem értékelésre és értelmezésre tanít
- a nyelvi struktúrák és funkciók információszerzés közben, véletlenszerűen sajátíthatók el
- a motivációs ereje a konkrét és gyors hasznosulása miatt nagy

A harmadik pontban felvetett két kérdés közül a feldolgozandó nyelvi anyagra vonatkozóan már korábban választ adtunk. Most inkább a nyelvelsajátítás illetve a kurzus-tervezés technikájára koncentrálnunk. Nevezetesen arról van szó, hogy választanunk kell egy olyan megközelítési módot, amely alkalmas a szaknyelvi kurzusunk céljainak megvalósítására a jelen felsőoktatási környezetben. Itt válik aktuálissá az előadás címében felvetett kérdés is: angol nyelv a dietetikában, vagy dietetika az angol nyelvben?

Bár mindenki úgy érzi, hogy a kérdés kissé nagyképű, hiszen szó sem lehet arról, hogy egy egészségügyi főiskolán egy olyan gyakorlati tárgy, mint az angol szaknyelv, ne a képzés általános céljait szolgálja, mégsem erről van szó. A szaknyelvoktatás eddigi történetében ugyanis van arra példa, hogy a szaktárgy és a szaknyelvi tárgy oktatója különböző mértékben ugyan, de megosztja a képzési feladatokat.

(Ilyenek az idegennyelven oktatott tantárgyak módszere, a teljes belemérés módszere, az "élesbe menő" szaktárgyi előadásoktól elválasztott, un. védett nyelvi kurzusok, az egymással párhuzamosan futó és egymást kiegészítő nyelvi és szakmai kurzusok, valamint a téma-alapú kurzusok)

Céljainknak és lehetőségeinknek a világban forgalomban lévő tartalom-alapú megközelítések közül az un. specifikus célú, téma-alapú nyelvtanulási megközelítés látszott legelőnyösebbnek. (LSP, theme-based approach) Ez a következőket jelenti: Homogén nyelvi szükséglettel rendelkező tanulócsoporthoz szisztematikus szükségletelemzésen alapuló, kontextusba ágyazott, tapasztalati úton végbemenő, igazi élethelyzetekre felkészítő, tartalomra koncentráló nyelvtanulás, melynek során a hallgatók egy fő témakör (jelen esetben a táplálkozástudomány) különböző aspektusainak idegennyelvi feldolgozását végzik azzal a remélt eredménnyel, hogy az adott témakörben az adott idegen nyelven egyre hatékonyabb kommunikációra lesznek képesek.

Ami a kurzus "fogyasztóit", vagyis a hallgatókat illeti, tapasztalataink szerint zömében nyelvilag teljesen vagy majdnem teljesen képzetlen hallgatók kezdik meg itt tanulmányaikat, akik közül sokan a főiskolán kezdenek el angol nyelvet tanulni. Ez természetesen óriási hátrány, de az általunk kiválasztott oktatási technika ebből a hátrányból sokat képes lefaragni a korábban már említett motivációs ereje révén. (A teljesen kezdők egyéves angol nyelvi bevezető kurzuson vesznek részt). A szakma iránti érdeklődésről valóban többször is bebizonyosodott, hogy rendkívül nagy motivációs erőt képvisel, a szakma tanulásában nemegyszer a szaknyelvi órán a szaktárgy előtt jártunk, aminek értéke, azt hiszem, nem szorul magyarázatra.

A személyi és tárgyi feltételek részleteibe itt nem lenne célszerű belemenni, azok magyarországi viszonylatban kiválóak. (5 féléves tárgy, összesen 308 óra, minden segédeszköz, korszerűen felszerelt oktatótermek, könyvtár, másológép rendelkezésre áll, a jegyzetek megjelenését a főiskola vezetése szívesen látja és ösztönzi, az angol nyelv szükségességét a hallgatók előtt hangsúlyozzák, sőt: azzal kapcsolatos feladatokat is adnak, amelyet előzetesen a nyelvtanárokkal egyeztetnek). Egy kérdés talán mégis érdekes lehet: a szaknyelvi tárgy tanárainak problémája.

Szerencsére a POTE-n az orvosi angol nyelv oktatása már hosszabb múltra tekint vissza, így a feladat nem volt teljesen új. A címben

megfogalmazott kérdés azonban itt is érvényes: mennyire kell dietetikusnak lenni egy olyan nyelvtanárnak, aki dietetikusokat oktat angol szaknyelvre. Ez igencsak vitatott kérdés. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a művelt laikus szintjét némileg talán meghaladó színvonalon "illik" érteni a szakmához, ebben azonban megfelelő integráció kialakulása esetén a szakemberek is sőt maguk a hallgatók is (akik természetesen szakmai szintjüket tekintve mindig a nyelvtanár előtt kell, hogy járjanak) szívesen vannak segítségünkre. Mindez egyfajta párbeszéd kialakulását segíti elő, melyben a tanár egyre kevésbé a tekintéllyel felruházott információ-forrás szerepét játssza, hanem inkább a nyelvileg biztos, és a szakma iránt állandó, pozitív érdeklődést mutató moderátorét.

ANAMNÉZIS FELVÉTEL ANGOLUL
A JEGYZET ÖSSZEÁLLÍTÁSÁNAK ÉS MEGÍRÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI

Mórtczné Győrffy Mária

A Pécsi Orvostudományi Egyetemen évtizedek óta folyik idegen nyelvek oktatása. Az elmúlt pár évre visszatekintve azonban sokat változtak a hallgatókkal és a végzett orvosokkal szemben támasztott nyelvi követelmények. Ennek szellemében az angol oktatás nagy változásokon ment keresztül mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben. Benne pozitív irányú fejlődés mutatkozik. Kezdetben kizárólag az idegen nyelvről magyarra történő fordítás fontosságát hangsúlyoztuk. Egyre szükségsebbé vált az angol nyelv ismerete a szélesebb körű, világviszonylatban elért és angol nyelvű szaklapokban publikált tudományos információk megszerzése céljából, valamint a külföldi kollegákkal való kapcsolattartás és az egyre számosabban jelentkező idegen nyelvű betegek miatt a társalgásra való felkészítés is égetően fontossá lett.

Amikor az orvosi diploma elnyeréséhez kötelezővé tették két nyelvből a nyelvvizsga megszerzését, mellőztük a szakszövegek tanítását és csak a nyelvvizsgára való felkészítést hangsúlyoztuk egyoldalúan. Pár éve a szakmai idegen nyelvi tudás iránt ismét megnőtt az igény. Ez megkívánta a szaktárgyközpontú nyelvoktatást, amely új tananyag bevezetését tette szükségessé.

Egyetemünk állandó angol nyelvi önképzésre sarkallja a hallgatóinkat. Ennek egyik oka például a tudományos diákköri tevékenység, hiszen az angol a medicina nemzetközi nyelve. Hallgatóink sikere attól függ, hogyan tudnak alkalmazkodni az egyre gyorsabb ütemű változásokhoz saját szak- és kutatási területükön a jelentkező problémákat hogyan tudják idejében felismerni és megoldani. Ennek a követelménynek egyik feltétele a naprakész informáltság. Ez angol nyelv ismerete nélkül lehetetlen. Másrészt diákjaink, illetőleg végzős növendékeink számára lehetőség nyílt tanulmányutak, ösztöndíjak megpályázására, a hallgatók cseréjére. Nyári kórházi gyakorlatokon európai, sőt Európán kívüli országokban vehetnek részt, külföldi munkát vállalhatnak, konferenciákon, kongresszusokon jelenhetnek meg, melynek során korszerűbb módszerekkel, modernebb orvosi technikával ismerkedhetnek meg. Egyre több angolul beszélő külföldi beteg nyer felvételt a magyar kórházakba is. Így egyre gyakrabban élő kapcsolatba kerülnek a hallgatók a nyelvvel.

Az új követelmények alaposabb, munkaigényesebb, a medicina területén jártasabb nyelvtanári munkát igényelnek. A középiskolák feladata, hogy a hétköznapi beszédben használt lexikai elemeket, strukturákat megtanítsa, a mienk pedig, hogy a medicina tudományos nyelvének alapjaival ismertessük meg a hallgatóinkat, ezen belül a szaknyelv két ágával,

a./tágabb értelemben a rendelőben folyó hétköznapi társalgás nyelvével, ill.

b./szűkebb értelemben a szaknyelvben, tudományos publikációkban előforduló írott orvosi nyelvvel.

E kétféle nyelvhasználat különbözik egymástól nemcsak a szókincs, de a strukturák, sőt funkciók szempontjából is. Nyelvi felkészítésünkél így hármas cél vezet bennünket: tanítványaink képesek legyenek

1. megérteni az orvosi folyóiratokat, s kutatási területükön belül publikálás céljából tudjanak cikkeket angolul megfogalmazni,

2. tudjanak angol nyelvű előadásokat megérteni, azokhoz hozzászólni, kérdést feltenni, véleményt mondani, ill. szükség esetén előadást tartani,

3. ha beteggel kerülnek kapcsolatba, képesek legyenek megérteni a beteg panaszát, önmagukat megértetni, anamnézist felvenni, megnyugtatót, tanácsot adni.

Ebből a témakörből számos nagyon jó és használható nyelvkönyv jelent meg. Az ezekből leszűrt tapasztalatokat beépítjük a tananyagba. Azonban ezek a művek főleg az angol nyelvterületen dolgozó orvosok számára készültek. Ez az egyetemi jegyzet tudatosan a magyar medikusok számára íródik, figyelembe véve nyelvi ismeretüket, nyelvtani tudásukat, szókincsüket, kiejtésbeli jártasságukat és tanulmányaik, ill. munkájuk során felmerülő sajátos igényeiket.

Egyetemünkön hét évvel ezelőtt már készült egy magyar nyelvi jegyzet külföldi hallgatók számára. Ennek 14 fejezetéből tizet már átdolgoztam és angol nyelvre adaptáltam a magyar hallgatók céljaira. A további négy fejezet elkészítése is folyamatban van. Az anyaggyűjtésben klinikai látogatások, külföldi hallgatók véleményének meghallgatása, angol nyelven oktató szakorvosok tanácsainak kikérése alapján nagy mennyiségű, speciálisan jellemző szókincset gyűjtöttem össze, melynek alkotó elemei egymáshoz kapcsolódva egységes egészzé épültek. Célom az volt, hogy a hallgatóknak szánt tananyag egyszerű és jól áttekinthető legyen.

A továbbiakban ismertetem a jegyzetem felépítését. Az angol nyelvű jegyzet a már elkészült magyar jegyzet felépítését követi. 14 fejezetből áll. A két jegyzet szerkezeti felépítése hasonló, bár a magyar jegyzet a beteggel történő kommunikációt hangsúlyozza, az angol jegyzet pedig a szakmai

részeket terjedelmesebben tárgyalja. A 14 fejezet a következő: belgyógyászat, nőgyógyászat, sebészet, bőrgyógyászat, ortopédia, fül-orr-gége, fogászat, urológia, szemészet, ideg-,elme-, gyermekgyógyászat, gyógyszerek, laboratóriumi vizsgálatok, írásos anyagok készítése. Az egyes fejezetek összeállításakor a következő szempontokat követtem. Orvosi szakkönyvekből

adaptáltam egy-egy szakmai anyagrészt. Először a fogalom leírása, majd a szóbanforgó szerv ismertetése, működése, a hozzá kapcsolható legerőteljesebb betegség típusok és jellemzőik felsorolása, a vizsgálati, ill. gyógyszerközök alkalmazásának bemutatása következik.

A szakmai részek után orvos-beteg kommunikációs példák következnek. Ezt követi az orvos-beteg kommunikációban felhasználható egyszerűbb kifejezéstár. Az utóbbihoz tartozik az orvos érdeklődése a beteg családi, szociális körülményei, korábbi betegségei után a konkrét panaszok részletes kikérdezése, a beteg megnyugtató, majd a gyógyítással kapcsolatos tanácsok, javaslatok, gyógyszerfelírás, végül a betegről való elköszönés. A jegyzetemben előforduló szakmai szöveg a fentiek értelmében kétféle. Egyrészt egy nyelvtanilag és szókinccs tekintetében tudományosabb és igényesebb szakszöveg, másrészt egy könnyedebb társalgási rész.

A jegyzet kitér a hallgatók szóbeli, kommunikáción kívüli egyéb, pl. írásbeli gyakorlati jellegű megnyilatkozásaira is. Ide sorolhatom a levélírást, ezen belül, jelentkezés külföldi gyakorlatra, konferenciára, a gyakorlat részleteiről, a konferencia színhelyéről, lehetőségeiről való érdeklődés, köszönő és válasz levélformák, önéletrajz, pályázatok, meghívó levelek, úrlapok kitöltése.

Mindkét anyag rész a szakmai és gyakorlati begyakorlására, sokféle írásbeli és szóbeli feladat található a jegyzetben. A nyelvtan ugyanakkor alárendelt szerepű, hiszen a középiskolában elsajátított alapismeretekre épül.

A gyakorlatokat rövid utasítások vezetik be, legtöbbször modell megadásával. Egyes feladatok szóbeli megoldást igényelnek, mások írásbelit. Szóbeli pl. egy szóbanforgó téma leírását követően kérdésekre adandó válasz, a témával kapcsolatos viták. A lexikai anyag begyakorlására szolgál a táblázatok kitöltése, ábrák feliratozása, a szövegben megadott szempontok szerint a fő, elsajátítandó elemek kiemelése aláhúzással, megadott mondatok logikai sorrendbe állítása, szavak jelentésének megmagyarázása, ill. meghatározások alapján kucsszavak kitalálása, szinonimák, antonimák keresése.

A dialógusok feldolgozása többféleképpen történik kész mondat modellek segítségével. A beteg válaszai alapján a hallgatónak kell az orvos kérdéseit a feladatlapba beírnia, ill. megadott szempontok szerint párbeszédet

szerkeszteni, s végezetül az orvos, vagy a beteg szemszögéből össze kell foglalnia a történeteket.

Bár az angol jegyzet megírására a meglévő magyar nyelvű jegyzet

adott ötletet, a sok hasonlóság ellenére a két nyelv civilizációs háttérbeli különbségei miatt rengeteg az eltérés, azaz, nem az alapszöveg szó szerinti fordítása történt benne, hanem főleg az amerikai angol nyelv jellegének, ill. kulturális hátterének figyelembe-vétele. Míg a magyar gyakorlatok különös hangsúlyt emelnek ki az idegen ajkúak számára nehéz nyelvtani struktúrákat és tűzik ki célul azok begyakoroltatását pl. felszólító mód, igeragozás, tárgyeset, birtokos eset, ugyanakkor igyekszik kerülni a görög és latin terminus technikusokat nagy hangsúlyt fektetve a beteggel történő kommunikációra, addig az angol nyelvű jegyzet az orvosi szakmához szükséges szakmai alapismeretek és a szókincs bővítésére, valamint azok helyes kiejtésére helyezi a fő hangsúlyt nem mellőzve az orvos-orvos és orvos-beteg közötti sajátos terminológiát sem.

Ezzel a jegyzettel szeretnék hozzájárulni, hogy hallgatóink megszerezhessék az önművelődésükhöz szükséges alapismereteket, és lehetővé tenni számukra olyan jártasságok kialakítását, amely tanulmányaik befejezése után is fontos szerepet játszhat későbbi munkájukban. Ez lenne hosszú folyamatú, speciális nyelvoktatásunk betetőzése.

*Szociolingvisztika
Szövegnyelvészet
Kultúrakutatás
Pszicholingvisztika*

*Békési Imre
Jagusztn László
Wacha Imre
Balázs Géza
H. Gerendás Ágota
Máté Jakab
Vraukó Tamás
Tóth Szergej
P. Csige Katalin
Kiss Kálmán
Orosz György
Fedoszov Viktor - Varga Mária
Zimmermann Claudia
Bárkán György*

EGY ÁTMENETI KATEGÓRIA A GRAMMATIKA ÉS A SZEMANTIKA KÖZÖTT

Békési Imre

1. Azoktól, akik - okkal - szófajtani megközelítést várnak ettől az előadástól, elnézést kell kérnem. Az átmeneti megjelölést ugyanis elsősorban az igenevekre foglalta le a szófajtan. (Így átmeneti pl. a főnévi igenév az ige és a főnév között, mivel mondatbeli szerepköre főnévi ugyan, de ige-ként bővíthető; s e két szófaj tulajdonságait egyidejűleg tartalmazza.)

Azokat is zavarhatja az átmeneti szó itteni használata, akik - ugyancsak okkal - a tárgyalandó alakulatnak hol állandó (rendszerszerű), hol pedig alkalmi (használati) oldalát várják előadásomtól; egy olyan alakulatét tehát, amelynek - rendelkezvén mindkét oldal főbb sajátságaival - egyértelmű ide- vagy odasorolása vitatható.

2. Amit a következőkben én nevezek átmenetinek, az - belátom -, inkább "kétarcúság"; egy olyan kategória sajátossága, amelynek egyik arcát a grammatika, másikat pedig a szemantika látja. Ez a kategória a 'feltételes múlt', például a lehettem volna. Ez az alakulat alulról, a megszerkesztettsége felől nézve a ragozott ige egy meghatározott alakja, azaz grammatikai (morfológiai) tény; másrészt egy meghatározott jelentésszerkezet explicit komponenseként - szemantikai tény. Előadásomban a 'feltételes múlt'-nak ezt a grammatika és a szemantika közti (mindkettőben részt vevő) szerepét fogom szemléltetni két példán.

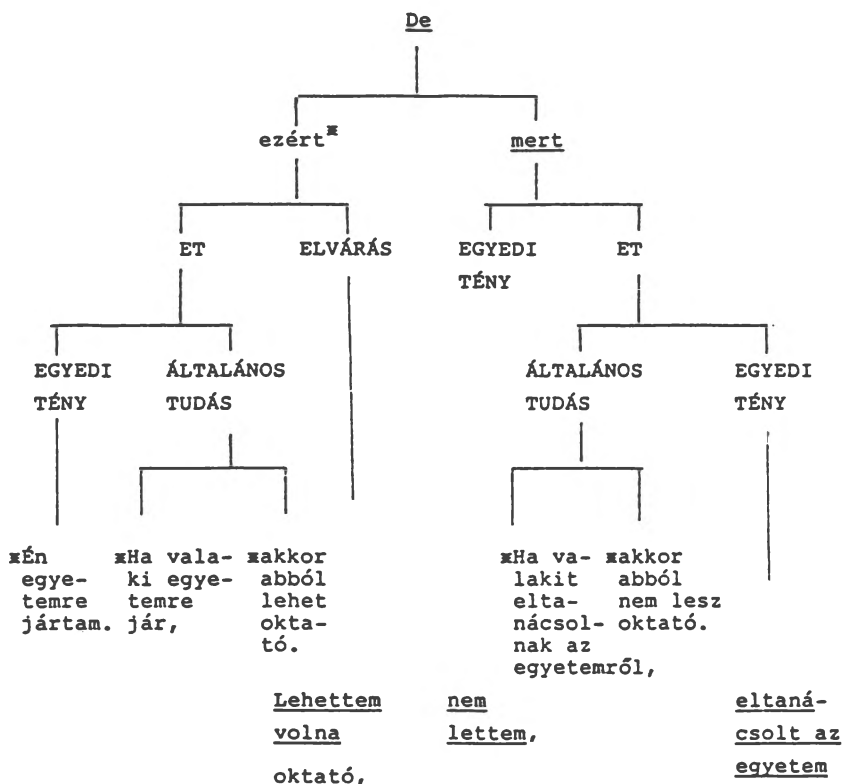
(1) példa: (...)

Lehettem volna oktató (. . .)

De nem lettem, (. . .)

(József Attila)

Ez a versrészlet felfogható egy olyan elvi jelentésszerkezet realizációjának, ahol a De kötőszó elő- és utótagjában kauzális viszonyok vannak (és tárhatók fel). Ennek sémája látható a következő oldalon.



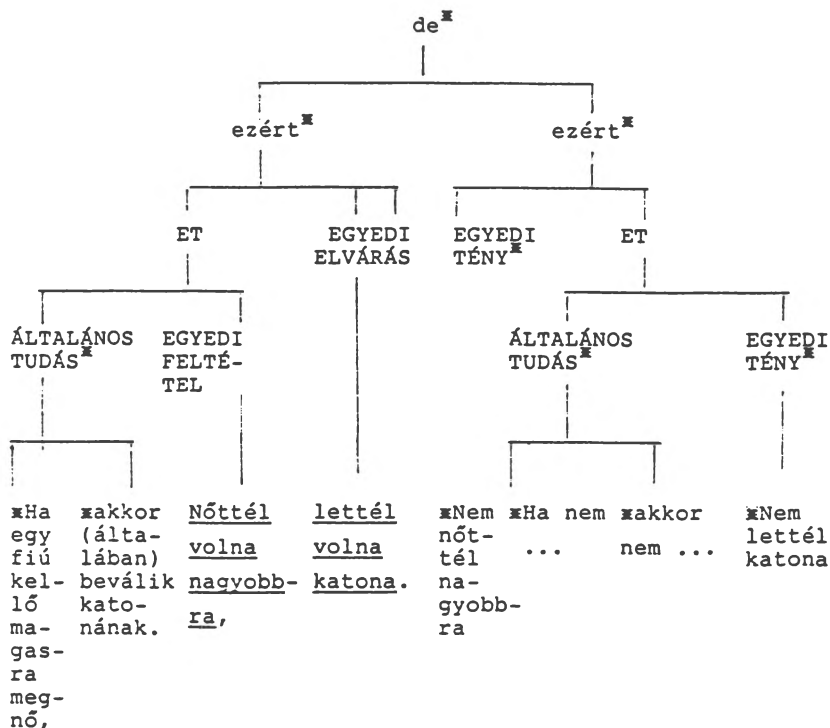
(Jelmagyarázat. - A [⌘] a jelentésszerkezet implicit komponenseit reprezentálja. Az ET az 'általános' és az 'egyedi' közötti elvi konjunkció jele.)

A sémán ábrázolt jelentésszerkezetből is megítélhető a feltételes múltú igelalak jelentésszerkezeti szerepe; a lehettem volna oktató önmaga implicálja, hogy "de nem lettem". Még nyilvánvalóbb ez a következő példában. Ebben a feltételes múltú igelalak készteti a partnert, hogy rekonstruálja a jelentésszerkezet hiányzó részeit.

(2) példa

Hej, Jancsika, Jancsika, / Mért nem nőttél nagyobbra, Dunáról fúj a szél.
Nőttél volna nagyobbra, / Lettél volna katona.
Dunáról fúj a szél.

A (2) példa jelentésszerkezete:



A fenti népdal jelentésszerkezetének sémája erőteljesen kiemeli, hogy a benne szereplő feltételes múltú igealak a jelentésszerkezet implicit komponenseit is reprezentálja, azaz rekonstruáltatja a partnerral.

A feltételes múlt tehát - mint az igei paradigma egyik komponense - 'rendszeres', használatát tekintve viszont egy jelentésszerkezet, vagyis egy 'használati' alakulat mindig explicit komponense. Lehet, persze, hogy az itteni két példával szemléltetett jelentésszerkezet sem csupán 'használati', hanem komponense egy paradigmának: egy komplexebb jelentésszerkezet-típusnak. Ebben az esetben valóban nem "átmeneti" jellegű van szó, hanem többről. Feltehetőleg egy definiálható jelentésszerkezet explicit komponensének grammatikai rögzüléséről.

Irodalom: Békési Imre: Jelentésszerkezetek interpretációs megközelítése. JGYTF Kiadó, Szeged, 1993.

AZ ARGUMENTUMOK ÉS ARGUMENTÁCIÓS STRATÉGIÁK KULTÚRAKÖTÖTTSEGE

Jagusztin László

1. A kultúra némi megszorítással nem egyéb, mint a szükségletek kielégítésének adott rendszere. Specifikuma abban van, hogy a szükségletkielégítési eszközök és módok közül melyeket választja és ezeket milyen mértékben nyilvánítja az adott kultúrát meghatározó szükségletté. Minden társadalmi formáció a maga kulturális paradigma-rendszerének felépítésében és megszilárdításában alapfeladatnak tekinti, hogy a szükségletkielégítési eszközök és módok adott rendjét minél gyorsabban és minél teljesebben fogadtassa el tagjaival. Mindezt "mémekbe", "episztémákba" rendezi és intézményesített agresszivitással nyilvánítja ki: iskolákban, tömegkommunikációban és a társadalmi érintkezési viszonyok minden lehetséges mozzanatában. Ebben a kommunikációban jól tettenérhető argumentációs stratégiákat alkalmaz. A kultúrának mint manifesztált szükségletkielégítési rendszernek - és mint általában minden rendszernek - rendszerszüksége az önfenntartáshoz és működtetéshez szükséges információk megszerzése, elosztása, állandó jelenlétének biztosítása.

Ebben a viszonyrendszerben jól mérhető egyrészt a kibocsátott információk mennyisége, szemantikai összetétele és redundanciájának kellő nagysága. Mivel a címzettek önmagukban is bonyolult élő rendszerek, másrészt annak a mérése is tanulságos, hogy mennyire készek és mennyire aktívak ebben a kommunikációban részt venni, hogy mennyire "hagyják" és mennyire "kérik" magukat meggyőzni, argumentálttá tenni. Harmadrészt az is karakterisztikus, hogy milyen mértékben várja el a kibocsátó, (az információtulajdonos hatalom) a befogadóktól, hogy készenléti állapotukat, meggyőzőttségüket lelkesen és folyamatosan visszajelentsék.

A szovjet kultúra a maga hetvenéves zártságával, markáns paradigmarendszerével, hozzáférhetőségével kivétele-

sen, világtörténetileg szinte egyedül állóan jó vizsgálati alapanyagot szolgáltat. Terjedelmi korlátok miatt kutatási vázlatot ismertetünk, s így példánk csupán illusztratív jellegűek.

2.1. A szovjet társadalmi formációteremtés első perceiben és éveiben az argumentációs stratégia domináns feladata a névadással való ismertté és elfogadottá tétel. Ebben a vonatkozásban a szovjet paradigma szemantikus karrierjét szinte egy véletlen gyorsította fel. A bolsevik elnevezés az orosz tudat számára a jó, az orosz folytonosságát írta. Asszociálódott a: больше, большой, больший, большак, большина, большуха, большица stb. jelentésekkel, azaz a vezető irányító, rangidős típusú ismert státusznevekkel.¹ Hasonlóan sikeres a tovaris megszólítás bevezetése is, a testvériség, a nembeli, az eszmei-etikai azonosság jelentését hozta magával. Azonnal érthető volt a jelentés minősége, terjedelme, referencialitása. Pilnyak, Ivanov elbeszélésében, kisregényeiben a bolsevik - szocialista - kommunista szemantikus konfliktusa mindenkor a saját, a megbízható bolsevik fölényével végződik a bizonytalanabb jelentéstartalmú kommunistával szemben. A harmincas évektől, amikor Sztálin likvidálja az első nemzedéket, a kommunista elnevezés jelenti a létbiztonságot a koncepciósan kompromittált bolsevik ellenében.

Hasonló argumentációs szerencse kísérte a pravda karrierjét. Az orosz fogalmi paradigma szerint (főleg Tolsztoj, Dosztojevszkij és a századforduló intelligenciájának, világtudatának köszönhetően) a pravda mint igazságosság (справедливость) sokkal fontosabb és elfogadottabb volt a pravda mint igaz (истина) jelentésnél. A névadás predikatum jellegével való argumentálásra ellenkező töltésű példákat is találhatunk. A forradalom idején a burzsuj név bárkit megillettehetett, akitől el akartak venni valamit, vagy likvidálni akarták. Talán elég, ha A. Blok: Tizenketten című poemáját említjük bizonyítékként.

A nem kielégítő vagy nem elfogadható meggyőző jelentéssel rendelkező nevek esetében a huszas évek közepétől-végétől egyre gyakoribb argumentumképző eljárás a címkező jellegű névleírás. A szocialista realizmus, a tudományos kommunizmus, a kommunista erkölcs, a szocialista munka, a szovjet ember típusú jelzős szerkezetek első tagjai

az új társadalmi formációt leíró és elfogadtatni akaró mém-jellegű és fontosságú minőségjelzők. A címkézés argumentáló produktivitása egyszerűségében rejlik, hiszen szinte bármilyen régi fogalmat "megszüntette-megőrző" módon fel lehet így használni. A címke sajátos negáció, azt implikálja, hogy az utána álló fogalom nem polgári, hanem szocialista, kommunista.

Az implikált negáció sajátos változata is létrejön a huszas években. Logikája a következő: a kiemelkedő, a rekord meggyőzőbb és vonzóbb, mint az átlagos, így mindent erre a szintre kell emelni. Ám, ha ténylegesen nem megy, akkor hamisítunk, képzeljük, hazudjunk. Így alakul ki egy sajátos közléstípus a: твора (átverés, hamisítás)². Etimológiáját a lágermunka alakítja ki. A ТТТ (трудный физический труд = nehéz fizikai munka) szellemes átkódolása révén (Техника Фиктивного Труда = a fiktív munka elszámolásának technikája). Ez a fajta argumentálás valójában nem szovjet specifikus, hiszen már a patyomkin-falvak is ezen logika szerint épültek.

A tufta elsősorban az írásbeliséget uralta, a hamis önképet rajzoló jelentések műfaját, s létrehozta az "обучивание жизни" (az élet elpapirosítása) hamis tudatát. Így lesz a papír-lét a legverifikáltabb argumentum a szovjet kultúrában. A fejléc, az aláírás, a pecsét, az írás lesz a legfontosabb. Tinyanov Tetik hadnagy c. kisregénye, Bulagkov Csicsikov kalandjai c. elbeszélése ennek a jelenségnek az irodalmi bizonyítékai. A "papirok" mindig a hatalom felől jöttek, a tufta mindig a hatalom felé áramlott, s így nem alakulhatott ki igazi kommunikáció.

2.2. A névadással való argumentálás mellett fontos volt a jelentések "energiájának" megváltoztatása, általában megnövelése, hogy azok nagyobb intenzitással épülhessenek be a befogadók világ- és öntudatába. Az áttekinthetőség érdekében célszerű egy arche-szemantikus osztályozást követni, azaz a tér, idő, perszonalifikálás - jelentések konverzióit vizsgálni.

2.2.1. A térjelentések argumentum jellegét a huszas években a jelentésterjedelmek rendkívüli megnövelése, kozmikus tétele jellemzi. A proletárforradalom a Föld egyhatodáról exportálódik, sőt idegen bolygókra terjed át, végül kapcsolatba kerül az Isten világával (A. Tolsztoj:

Aelita. Majakovszkij: Buff-Misztérium, Blok: Tizenketten) innen zsugorodik napjainkra pontszerűvé, azaz terjedelem nélkülivé. Az irányjelentések közül a balra és az előre, az út és a mérföldkö glorifikálódik.

2.2.2. Az idő-argumentumok között a legmarkánsabb a jövőidő értéktartalmának a megnövelése s ezzel egyidőben a múlt értéktartalmának a zsugorítása. A будетляństwo, a futurizmus, a "lesz-társadalom", a "lesz-emberek" kultiválása. A jövő felé való mindenfajta elmozdulás, mozgás fantasztkusan felgyorsított diadalmas száguldás. Az öt éves tervek és egyáltalán minden határidő meghaladása szinte kötelező, meselen "hétmérföldes" tempójú. A sztahanovi tempójú munkától kezdve a tanulásig, és a fegyveres küzdelemig minden élettevékenység a verseny és a küzdelem, a harc fogalomrendszerében fogalmazódik meg, az utólról, megelőzni, legyőzni szemantikai erőterében lehet csak lényegszerű életet élni. Az argumentáló energiák ebből fakadnak, hogy a historikus időt (a kommunizmus eljövetele) beleszorítják a biografikus időbe, az első nemzedék élet-idejébe. Amikor ennek valószínűtlensége kiderül az energiák apadni kezdenek, s ezen a szakaszoló cinkézés (szocializmus, fejlett szocializmus, alapterakás) stádium-időit sem tudnak segíteni. A bukás oka abban van, hogy a jövő-argumentumnak regresszív kauzalitással rendeltek alá minden időrelációt: a kozmikus, a természetit, a társadalmi, a nemzedékit, a biografikus, a szocializációs szakaszokat, a kalendáriumi egység-időket, s magát a belső időt, az idő-élményt is.

2.2.3. A befogadó számára mindenkor lényeges az információk igazságértéke, megbízhatósága, tehát ellenőrzöttsége, hitelessége. A verifikáltság mint argumentáló tényező előállítható a kibocsájtó, a közlő forrás, személy hitelesítése révén is. A hierarchizáló, diktatórikus társadalomban ez rendszerint a hatalom csúcsa, a vezető, vezér személye. Így Sztálinban perszifikálódik minden lehetséges hitelesítő attribútum: verzer, génusz, tanító, a nép apja, a munkások barátja, tudós, bölcs vezető stb. A minden tudásra kiterjesztett személyiségjelentés, a mindenbeni kompetencia olyannyira totemizálón teljes, hogy minden egyéb verifikálást szükségtelenné, illetve veszélyessé tesz. Így célszerűbb hitszerű, azaz az ellenőrzésről eleve

lemondó modalitással fogadni közléseit. Az unvierzalizált, bármikor alkalmazható személyiség argumentum valóban kultifikálódott, a személyi kultusz elsősorban ezt jelenti. A felülmúlhatatlan tekintélyelvű argumentum alkalmazása azonban "tuftásodott" is. Evidenciákat és badarságokat, tudománytalan teóriákat is vele argumentáltak. Ha sikerült a szövegbe valamilyen laza asszociációval becsempészni a tekintélyelvű szót, úgy az alkotónak nyert ügye volt, mert az esetleges cáfolat, bírálat, kritika már nem őt érte, hanem a vezéri szóra irányult, s ezt ki merete volna felvállalni. Ezért kerül a beszédek, tanulmányok, könyvek első mondatai köré a sztálini tudásra való hivatkozás, majd a hruscsovi és a brezsnyevi. A perszonifikáló argumentálás nemcsak a vezérhez kötötten jelentkezik, tulajdonképpen minden hierarchián belüli kommunikációban tetten érhető: alkalmas rá a párttitkár, a brigádvezető, az egyszerű kommunista személye is.

3. Befejezésül arról szólunk, hogy miről nem beszélünk. Nem beszéltünk a kauzális jellegű argumentálásról, azaz a rész-egész, a manifesztált-elhallgatott, a saját-idegen, élő-halott polarizáció ok-okozati kapcsolatú felhasználásáról. Nem esett szó a műfaj-argumentumokról: azaz a határozat, a nyilvános beszéd, az óda vagy az eposz, a vezércikk szerepeiről. Nem említettük az egyes argumentálás típusok poetikáját, azaz eszközszerét és eljárásait.

¹ Б. Сарнов: Заложник вечности, М. 1990, 148-155. о.

² Жак Росси: Справочник по ГУЛАГУ, London 1987, 414-416. о.

1. "A vers néma. Adj neki hangot. A vers a könyvben halott. Keltsd életre. Mi a szavalás? A vers föltámasztása papírsírából." - írta 1928-ban Kosztolányi Ábécé a hangról és szavalásról című esszéjében. Ebben azt boncolgatja, mi a költői mű megszólaltatásának módja: miként szabad, lehet, kell "hanggal megleveníteni a betűket" (Kosztolányi: Nyelv és lélek. Szépirodalmi Könyvkiadó, 1971. 441–7.)

"A dallam nem változtat szövegén" – írta 1935-ben József Attila Emberek című versében. Igaz ez a gondolat, ha József Attila-i és szó szerinti értelemben vesszük. De érvényét veszíti vagy magyarázatra szorul, ha a *szöveg* szón már a nyelvi forma által hordozott *tartalmat, mondanivalót* is értjük. Igazolásául elég, ha az ismert kétértelmű szövegre utalok csak: "*A királynőt megölni nem kell félnetek. Jó lesz*", illetve: "*A királynőt megölni nem kell. Félnetek jó lesz*."

2. Joggal állíthatni, az irodalomban és a történelemben viszonylag kevés az ilyen kettős értelmű szöveg. Való igaz. Azonban az is igaz, hogy szép számmal akad vitatható értelmű, többféle-képpen magyarázható és előadható mű is. (Most szándékosan tekintsünk el azoktól az irodalmi művektől, melyek minden korban aktualizálhatók a szöveg jelentésének harmadik síkján és az adott (politikai és egyéb) "intertextusban".) Még az olyan valóban egy értelmű alkotásnak is ki lehet fordítani a jelentését, mint Petőfi Egy gondolat bánt engemet című verse. És akadnak olyan helyei is egy-egy műnek, melyek – elvileg – többféle értelmezést is lehetővé tesznek, hiszen "ki tilthatja meg a szerzőnek, hogy kétértelmű legyen". Az ELTE Egyetemi Anyanyelvi Napok rendezvényén József Attila Tél című "Valami nagy-nagy tüzet kéne rakni" kezdetű versének két záró sora hangzott el olyan "új felfogásban": Az utolsó versmondat második tagmondatát célhatározói mellékmondatként szokás értelmezni. A versmondó a *hogy*-ot határozónak ("hogyan, mennyire") fogta fel, s felkiáltó mondatként hangoztatta a záró mondatot.

— — — — — | — — — — —
 — — — — — | — — — — —
 — — — — — | — — — — —

hogy fölengednének az emberek! hogy fölengednének az emberek!

A költői, irodalmi mű "jelentésének" (divatosan: "üzenetének") ilyen jellegű és mértékű megváltoztatása azonban csak a legritkább esetekben engedhető meg.

3. Az irodalmi és általában minden írásművel kapcsolatban az az általános nézet, hogy adekvát megszólaltatásához magából az irodalmi műből, annak szövegéből kell kiindulni, mert az - kevés kivételtől eltekintve - a tartalom és a (nyelvi) forma egységének következtében (latensen) magában hordozza a hangzásformát is, tehát megszólaltatásához abból (is) kell felfejteni a hangoztatás módját.

Ez végső fokon igaz is, hiszen – mint Bolla Kálmán is megfogalmazta – "Az írott szöveg

hátterében ... mindig ott van a hangalak mint a nyelv elsődleges kifejezési formája" (EFF. 2. 1989. 54). De ez a latens hangzás összetett és korántsem egyértelmű. Igaz: az előbb belső hangzásra é p ü l ő írott nyelvi formának a hátterében (a mű szövegében) mindig ott van a szöveg alkotójának (megfogalmazójának) egyénisége (kultúrája, vérmérséklete, tudása stb.) és (kommunikációs vagy információs) "beszédszándéka" a mű által (a kifejezés, tájékoztatás, befolyásolás vagy az ilyen jelleg hármasságának arányában). De benne vannak a mű műneméből, műfajából adódó nyelvi, szerkezeti, szóhasználati, mondat szerkesztési sajátosságok is (vö.: Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. AkK. 1971). És benne van – a nyelvi formában is – a mű létrejöttének kommunikációs szituációja is (pl. hogy közvetlen vagy közvetett kommunikációs helyzetben született-e meg a mű) stb. De benne van a javítások hangzása, az írásos jelleg is! Hiszen az írott mű végső formája mindig átjavítások, átirások eredménye is. (Ezt világosan mutatják a kritikai kiadások.) Az átjavítások pedig már változtatnak, nemegyszer rontanak a szöveg (eredeti) dallamán. – S mindez nem azonos – az esetek többségében – a megszólaltatóéval és a megszólaltatás belső és külső körülményeivel: szituációjával, attitűdjével, mert az írottág látványjellegével és térbeliségével szemben áll a megszólaltatás időbelisége és hangzásjellege.

4. Ami mármost az irodalmi műnek (versnek, költeménynek, novellának) és általában az írott szövegnek megszólaltatását és az ezt célzó megközelítést illeti, annak részleteibe nem bocsátkozom bele mélyebben. Elégge nagy szakirodalma van a kérdésnek. (Magam is többször írtam a kérdésről. Az irodalomra l. EFF. 4. 1991. 108–9, 5. 1992. 71, 130–1.) Csak főbb lépéseit sorolom fel, és két – általam fontosnak ítélt, de az anyanyelvoktatásban elégge elhanyagolt – részletet emelem ki.

A szöveg megközelítésének lépései az adekvát megszólaltatás (értő–értető tolmácsolás) céljából:

1. A szöveg "futó" átolvasása témájának, mondanivalójának, szándékának, azután műnemének, műfajának, stílusjellemzőinek megsejtése, majd megismerése céljából.

2. Irodalmi szöveg esetében a szerzővel, a szöveg létrejöttével kapcsolatos ismeretek, életrajzi, politikai stb. vonatkozások felderítése.

3. A szöveg makro- és mikroszerkezetének fel- és megismerése. A kérdést nem részletezem. Megjegyzem csak: nagyon megszívlelendő, amit erről Deme László (A szövegalkotás szerkezeti-szerkesztési kérdései. In: Szónokok, előadók kézikönyve 1974. 116–51), Galgóczi László (A magyar nyelv. – Középiskolások kézikönyve. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1992. 55–80), Petőfi S. János-Benkes Zsuzsa (Elkallódni megkerülni. Országos Továbbképző, Taneszközfeljesztő ... Vállalat, Veszprém, 1992) és Wacha Imre (Tartalom, szöveg, szándék és a hangzásforma harmóniája. EFF. 4. 1991. 87–109) ír.

Természetes, hogy erőteljesen figyelembe kell venni az adott mű műfaját, hiszen másfajta szerkezeti, majd nyelvi stb. elemzést kíván meg a költői (mű)alkotás, mint a prózai, s ezen belül is mást a különböző műfajok és a tudományos szakirodalom, a publicisztika. Az egyes műveken belül ezután megállapítjuk: (a) hol van a bevezető, tárgyaló, befejező rész határa, azaz elkülönítjük a témát felvezető-bevezető, a kifejtő–bizonyító, majd a lezáró–összegező részt. Eközben meg-nézzük azt is, megvannak-e és milyen formában vannak meg a szövegség jellemzői az egységtől

kezdve a kezdet- és végnek önmaga farkába harapó kígyóként való megjelenéséig. (b) Ezeken belül azt vizsgáljuk meg, hogy a nagyobb és kisebb szerkezeti részegységek miként bomlanak továbbí kisebb-nagyobb logikai-szerkezeti egységreszekre, mint érzeti ezeket a szerző nyelvi vagy tipográfiai eszközökkel (tördeléssel, tételmondatokkal, szöveggerincet- mondatokkal).

A logikai rend felismerése a szövegszerkezet akusztikus bemutatásához, "érzékeltetéséhez" nyújt segítséget.

4. A szövegszerkezet elemzését két – többfelé ágazó – szövegtani jellegű vizsgálat követi.

a) Egyrészről meg kell néznünk, mik a szöveg globális és lineáris kohézióját biztosító szemantikai és grammatikai eszközök.

Ennek első része (aa) a tételmondatoknak, a frazeológiában és a motivikában is megfogható "szövegghál"-nak, a jelentéssíkoknak a megkeresése, majd a szövegmondatok közötti (logikai-grammatikai) összefüggéseknek az elemzése. Ez utóbbi egyrészről az egyes – egymást követő – szövegmondatok a téma-réma viszonyainak felderítését jelenti, mindig a közvetlen és távolabbi előzménynek az ismeretében. A szövegmondatok belső (de olykor távolra mutató) hangsúlyviszonyainak megállapítását segíti ez. A folytatás (ab) az egyes szövegmondatok közötti nyelvi-logikai összefüggések vizsgálata: az egyes szövegmondatok közötti (grammatikai-logikai) kapcsolódások vizsgálata. Ennek során különösen fontos a konnectorok, a kitett és ki nem tett kötőszók, valamint a kataforikus, anaforikus, deiktikus utalóeszközök elemzése. Ezáltal kapjuk meg a szövegmondatok láncának-láncolatának kapcsolódásrendszerét: a szövegmondatoknak "szinteződését és tömbösödését". Így akár fel is rajzolhatjuk a szövegmondatok összefüggéseinek egy olyan ágrajzát, mint amelyet az összetett mondatok elemzésekor szoktunk elkészíteni. Ez a szövegmondatok szerkezeti, grammatikai tagolását segíti, hogy ne írásjeltől írásjelig hangoztassuk a szöveget. (Ez a szöveg egyes részleteinek félreértelmezésétől is megment bennünket! Vö.: Galgóczi i. h., Wacha Imre: A Kazinczy-versenyek huszonöt éve. Győr, 1991. 125–9; EFF. 1. 105–114.)¹.

b) A szövegtani elemzés során másrészről meg kell vizsgálnunk, milyen típusú mondat-szerkezetek jellemzők a szerzőre: (a) az egyszerű vagy az összetett (s ezen belül milyen összetett) mondatokat kedveli-e, és (b) milyen a szinteződés és a tömbösödés az egyes szövegmondat típusokban a szövegmondatokon belül, azaz a szerző a "balra bővítő" (írásos) vagy a jobbra hozzátoldó (élőszóra inkább jellemző) szerkesztésmóddal él-e gyakrabban. Ez az alászerkesztett szintagmatikus egységek, a mellékmondatok kapcsolását, tagolását, valamint a helyes beszédritmus kialakítását segíti. (Vö. Wacha Imre: Szöveg és hangzás. I.h.)

5. Az elemzés utolsó lépcsője lehet a szöveg (irodalmi) motívumrendszerének, a hozzá kapcsolódó (irodalmi, stilisztikai stb.) asszociációknak a mérlegelése. És természetesen – ha a műben van ilyen – a szereplők jellemének, fejlődésének, a dialógusoknak az elemzése.

6. Az ilyen szövegelemzés teszi lehetővé, hogy (a) megtaláljuk a szöveg műnemének, műfajának, stílusának, az adott kommunikációs helyzethez (l. Wacha Imre: A retorika vázlata. JPTE. Pécs 1990.14–28.) illő, neki megfelelő, azaz az adekvát hangvételt, (b) ki tudjuk választani a hangsúlyviszonyoknak, a szövegmondás tempójának, ritmusának, a szöveg tagolásának megfelelő mondat- és szövegfonetikai eszközöket, és (c) megkomponáljuk ezek használatának aránya-

it. (Vö.: Wacha Imre: Szöveg és interpretáció. EFF. 5. 65–71.)

Ahhoz is elvezet ez a fajta szövegelemzés, hogy új választ adjunk Kosztolányinak arra a 20-as évek végén feltett kérdésére, hogy milyen a magyar szavalóstílus. Ő akkor kialakulatlanul mondta, a józan, egyszerű versmondást a színfalhasogató sílus ellenhatásának tartva. (I. m. 444–5.) Ma inkább a patetikusságra emlékeztető, emelt hangvétel, a pódiumstílus járja: majd minden vers és próza a "szent" szövegnek kijáró hangvétellel a műre "kívülről rávitt" dallammal szólal meg. Az alapos szövegelemző munka remélhetőleg kialakítja azt a "stílust", mely a szöveget a "neki kijáró", a "benne rejlő" hangzással szólaltatja meg.

6. Joggal kérdezhetni: miért lehet mindez fontos a tudomány és a gyakorlat szempontjából? Az adható válaszok közül csak az egyik, hogy így értőn–értetőn tudjuk tolmácsolni az irodalmi művet, megkönnyítve annak befogadását. Legalább ennyire fontos, hogy az ilyen akusztikus célú előkészítő és elemző munka több irányban is fejleszti a logikus gondolkodást és szövegszerkesztést: ez vezet rá leginkább mindannyiunkat arra, hogy lényeges és szükséges szöveg- és mondat szerkezeti eltérések vannak az olvasónak és a hallgatónak szánt szöveg között. Az esetek többségében éppen az akusztikus megoldások keresése vezet rá a megfogalmazás hibáira, s arra, hogy nem egyedül üdvöztető fogalmazástanításunknak jelenlegi írottággközpontúsága. Csak néhány (primitív) példát hozok:

a) Csak olvasva, de fölolvastva már nehezen hat a következő két szójátékszerű cím: *6-A-LOMTALANÍTÁS* és *Ű-ZENE-tek*. A belső hallás következtében eltolódik a szóhatár ebben tévéműsor-címbe is: *INFO SHAW*.

b) Csak a hangos megszólaltatás hívja fel a figyelmet rá, hogy még jeles szerzők szövegében is találhatunk olyan részleteket, melyek csak olvasva, a szöveg írásképeinek látványa alapján világosak, hallva félreérthetők vagy rossz kapcsoláshoz, fura asszociációhoz vezetnek.²

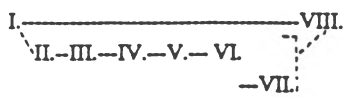
c) Csak a hangos olvasás hívja fel a figyelmet az írott szöveg kommunikációt megnehezítő vagy nyelvhelyességi hibáira. (Vö.: Wacha Imre Nyr. 113.; 1989, 412–25, 114, 1990, 129–42.)

Az ilyen jellegű hibák (például a kötőszóhasználat és a szórend, sorrend hibái) visszahatnak a szövegszerkesztésre, a fogalmazásmódra. A Rádiós szövegek fogalmazásmódjának változása jó példa erre.

d) A hangos megszólaltatás arra is felhívja a figyelmet, hogy felülvizsgálandók azok a "generális szabályok" is, melyeket a mondatfonetikai eszközök használatáról és a szórend szabályairól – nem csak általános és középiskolás fokon – tanítanak. Ilyenekre gondolok, mint a hangsúlynak a nyomatékolással, a hangerőtöbblettel való azonosítása, a magyar kijelentő mondat hangjelzésének általánosan ereszkedő jellege, a vesszőnek szünetjel értéke stb.

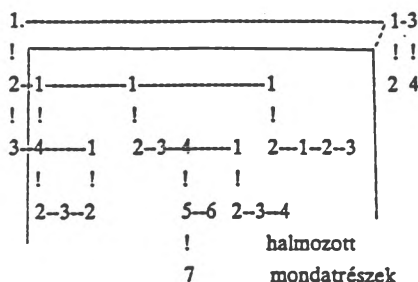
e) Végül: Az alapos, elmélyült elemzésre épülő megszólaltatás elvezet egy-egy szöveg fonetikai szerkezetének felismeréséhez. Ezután majd eljuthatunk "a" szöveg fonetikai szerkezetének megismeréséhez, hogy végül megkaphassuk a szövegfonetika szerkezetét, rendszerét.

1. Egy példa: egy Pázmány-szöveg részletének félreértett ágrajza:



A helyes – részletes – ágrajz:

I. II. III. IV. V. VI. VII. VIII.



És egy rövid részlet: a 2-4. mondat ritmikai talpolttsága:

Annyit tészen; hogy
valamit bírunk,
valamit remélünk e földön,
azt mind el kell hagynunk.

Annyit tészen; hogy
minden pompáktól és gyönyörűségektől,
minden tiszteltől és méltóságoktól,
minden atyánkfiaitól és barátainktól,
minden jószágunktól és gazdaságinktól
el kell szakadnunk.

Annyit tésszen; hogy
a léleknek
a testből ki kell menni,
e világot el kell hagyni:
oly útra,
oly országba kell lépni, melyben
azelőtt nem volt,
és nem tudja,
ki leszén vezetője, ...

2. Fekete Istvánnál éppen a beszélt nyelvre jellemző szabad sorrend okoz "félrekapcsolást": a közbeékelés zárójeli megszólaltatáskor nem hallatszanak, ezért a hallgató tudata az *aki*-vel bevezetett mellékmondat *acélkései* nem a *vasszűzhöz* köti, hanem a többi szűzekhez; félre kapcsolást eredményez a folytatásban az *ami* is:

"...nagymama szobájában, a nyitott ablak alatti kis asztalon éppen a Csejte-vár asszonyáról olvastam, szinte reszketve a történetektől, mert a hetedik csodaszép szűzet éppen akkor ölelte magához a fürdőkád végében a "vasszűz" (*ebben a történetben a bestia Báthori Erzsébeten kívül minden nő szűz volt...*), akinek a karjaiból acélkések nyíltak ki, [Báthori Erzsébetéből? A szűzekéből? Nem, a vasszűzéből] s a vér csak úgy locsogott a fürdőkádban..., amikor valami mély torokhangú *hörgés szólalt meg a Compó bácsi kertjéből, de a sötét ablakban, ami [az ablak?] teljesen elvegyült a szegény szűz halálhörgésével...*" (Fekete István: Ballagó idő. Móra Ferenc Könyvkiadó, 1970. 163).

AZ ANTROPOLÓGIAI NYELVÉSZET BEVEZETÉSE
MAGYARORSZÁGON

Baldzs Géza

1. Antropológiai nyelvészet vagy nyelvészeti antropológia. - Az antropológiai nyelvészet az 1980-as években uralkodó nyelvészeti iskola az USA-ban. A humán tudományok négy területét (four field) magába foglaló rendszer része: 1. fizikai antropológia, 2. archeológia, 3. szociális és kulturális antropológia, 4. nyelvészeti antropológia. A terminusnak van latin változata (anthropologia linguistica - ezt használja például Zsilka János a nyelv és etika, nyelv és vallás kapcsolatát elemző tanulmányában, Zsilka 1991. 101). A két angol változat között - anthropological linguistics és linguistic anthropology - nincs lényeges különbség. Magam korábban a szociális, kulturális, vizuális, szimbolikus stb. antropológa mintájára a nyelvészeti antropológia terminust javasoltam, újabban azonban jobbnak tartom az antropológiai nyelvészet kifejezést: nyilvánvalóbban kifejezve ezzel a nyelvészeti alapok hangsúlyos voltát.

Az antropológiai nyelvészet a kulturális antropológia keretébe helyezhető; fő érdeklődési iránya az írástudatlan társadalmak nyelve, ezen túlmenően (és bennünket is jobban érintő módon) a beszéd (kommunikáció) etnográfiaja (szokásai), a „szociális dialektusok”, multilingvizmus, kognitív (gondolkodási) formák.

Kulcsszavak: a beszélés néprajza, etnolingvisztika, etnoszemantika, folklórlingvisztika, szemiotika, szociolingvisztika, szövegten, terepmunka.

Az antropológiai nyelvészet vezető folyóirata az Anthropological Linguistics (1959-), amelynek 30 éves tartalommutatója most látott napvilágot (Jacobi-Propst, 1989).

Tudományos fórumai:

American Anthropological Association (újjászervezve 1984-ben);
Society for Linguistic Anthropology

Az első nagyszabású szöveggyűjteménye 69 válogatott tanulmánnyal 1964-ben jelent meg (Hymes 1964).

Néhány alapvető munka:

Ardener, Edwin, ed. 1971. Social anthropology and language. London: Tavistock.

Calame-Griaule Geneviève. 1965. Ethnologie et langage. Paris: Gallimard.

Dougherty, Janet W. D., ed. 1985. New directions in cognitive anthropology. Urbana: University of Illinois Press.

Greenberg, Joseph H. 1968. Anthropological Linguistics: An Introduction. New York: Random House.

Hymes, Dell. 1974. Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Parkin, David, ed. 1982. Semantic anthropology. London: Academic Press.

Philips, Susan U. 1983. The invisible culture:: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation. New York: Longman.

Sperber, Dan. 1985. On anthropological knowledge. (Cambridge studies in social anthropology, 54.) Cambridge-New York: Cambridge University Press.

2. Az antropológiai nyelvészet nagy alakjai, iskolái. - Az antropológiai nyelvészet sokban támaszkodik a funkcionista prágai, az amerikai új-bloomfieldi strukturalista iskola, dialektológia és a szociálszociológia hagyományaira. Amerikában Franz Boas, Edward Sapir és Benjamin Whorf nevéhez fűződik az antropológiai nyelvészet megalapozása. Az Amerikai Egyesült Álla-

mokon és Kanadán kívül meg kell említeni a brit szociális antropológiát, s azonbelül Malinowski munkásságát a primitív nyelvek funkcióinak meghatározásában. Parkin 1982-ben ezeket a kutatásokat szemantikai antropológia néven foglalta össze. Ide sorolják még Bloch kutatásait (1975) a hagyományos társadalmak politikai szóbeliségéről, valamint Goodynak a kultúraváltásról (cross-cultural studies) folyó kutatásait, amelyek az írni-olvasni tudás kultúraváltoztató hatására vonatkoznak (1977). Franciaországban Claude-Lévi-Straussnak a mítoszok strukturális jegyeit kutató analízisét sorolhatjuk az antropológiai nyelvészet körébe, de Calame-Griaule dogon nyelvi (Nyugat-Afrika) tanulmányait (1965), valamint Sperber kognitív antropológiáját (1985) is említhetjük. A franciák bekapcsolódásával és közvetítésével vált valóban nemzetközivé az antropológiai nyelvészet.

Amerikában 1950-1980 között az antropológiai nyelvészet a nyelvtudomány empírikus területét is jelentette, amelyben a legkülönbözőbb kutatások és irányzatok jól megfértek egymás mellett. Az utóbbi években azonban újfajta antropológiai nyelvészet jött létre.

Az egyes irányzatok között sorrendben először kell említeni a Dell Hymes-féle beszélés etnográfiáját (ethnography of speaking), amelyet később a kommunikáció etnográfiája néven fejlesztettek tovább (ethnography of communication, pl. Saviile-Troike 1982/1989.), amely a beszédfajtákat, a kommunikációs kompetenciát a hagyományszerűség oldaláról ragadta meg. A nyolcvanas években részben a Sapir-Whorf-hipotézis gondolatfölvetéséből fejlődött, Ward Goodenough, Floyd Lounsbury és Charles Frake által képviselt kognitív antropológiát kell megemlíteni. A kognitív antropológa a boasi hagyomány újabb fejleménye, képviselői az etnikai eszmék alapját, az ismeretek fajtáit a nyelvi struktúrákban kutatják.

A mai antropológiai nyelvészetre hatottak még a az egy- és többnyelvű társadalmakkal (monolingual communities, multilingualism) kapcsolatos kutatások, a kommunikációs konfliktusok

(miscommunication) vizsgálata, valamint a különféle diszkurzus-vizsgálatok (a mai szövegtan kezdete, a discourse analysis), a konverzációs-analízis, a gyermeknyelv-kutatások, a beszédaktus-elmélet változatai és kritikája, valamint a szemiotika antropológiai és pragmatikai vonulata. (L. bővebben: Hill 1992. 65-68.)

Mindehhez csatlakozik még Mihail Bahtyin csak későn kibontakozó és megismert életműve, a társadalmi dialogizmusokról, nyelvi viselkedésformákról föllállított elmélete (Bauman 1992. 146).

Mindezek alapján egy, az etnológiában eredeztethető, társadalom és nyelv sokirányú kapcsolatát kutató, szemiotikai és kognitív, interdiszciplináris tudomány körvonalazódott antropológiai nyelvtudomány néven.

Ilyen módon az antropológiai nyelvészet a formális nyelvtudomány ellenhatásaként alakul, új diszciplínák és talán paradigmák születését indítja el, ezért számunkra sem hagyható figyelmen kívül.

3. Az antropológiai nyelvészet Magyarországon. - Korábban már beszámoltam a magyar tudományban a nyolcvanas években megjelenő antropológiai hatásokról (Balázs 1991). 1980-tól magam is folyamatosan végzek mai nyelvi, mai folklór vizsgálatokat szemiotikai-antropológiai keretben (elemzések és további bibliográfia: Balázs 1993). Antropológiai nyelvészet címmel 1991-től tartunk előadásokat az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékén, s ugyancsak van ilyen témájú kollégium a JPTE Kommunikációs Tanszékén. - A tudományos elfogadást jelzi, hogy ilyen címmel az OTKA 1992-ben két pályázatot is támogatott. - 1992. május 19-én a Magyar Nyelvtudományi Társaság felolvasó ülésén a nyelvészeti antropológia iskolai alkalmazhatóságáról szóltam. -

A kognitív nyelvészetet Magyarországon elsőként bemutató előadásán Kiefer Ferenc ugyancsak hangsúlyozta a nyelvészetben az antropológia szerepét (Kiefer 1992).

4. Kísérlet az antropológiai nyelvészet meghatározására. - Az antropológiai nyelvészet interdiszciplináris tudományág, amely

az ember (csoport, társadalom) és a nyelv (beszéd) sokoldalú vizsgálatára törekszik konkrét nyelvi anyaggyűjtés alapján, a gondolkodási formák, a nyelvi (közösségi) relativizmus, a hagyomány, a szokás, a nyelvi konvergencia és divergencia meghatározásával és figyelembevételével; a beszélő egyén és közösség, hely (tér), idő, a beszéd és más kulturális szokások, a gyakorlat koordinátáinak szem előtt tartásával.

Nem tekinthető önálló és független tudományágnak, hiszen a folklorisztika (sőt folklór-lingvisztika), a pszicho-, etno- és szociolingvisztika, a szövegtan, a szemiotika, a pragmatika stb. eredményeit és módszereit fölhasználja, szempontjai azonban rugalmasabbak és tágabbak.

Az antropológiai nyelvészet csak szűkebb felfogása révén lehet a primitív vagy természeti népek nyelvek tudománya; ma ennél jóval szélesebb értelemben használhatjuk, s általában a tradíciókat megtartó, átalakító és létrehozó (tehát civilizált, ipari, városi stb.) társadalmi kis- és nagycsoportokra vonatkozó kutatásokat érthetjük alatta.

Az antropológiai nyelvészet e szélesebb értelemben csak kutatási módszernek, szemléletnek fogható föl. Ez a tudományos státusz meglehetősen emlékeztet a szemiotika helyzetére, múltjára-jelenére, s egy kicsit előre vetíti az antropológiai nyelvészet „lehetséges” helyét Magyarországon és másutt.

5. A lehetséges kutatási területek. - A modern nyelvi, beszédjelenségek kutatásai már eleve önmagukban kell, hogy foglalják az antropológiai szemléletet. Illetve lehet, hogy a szemlélet hiányzik, ám az anyag e szemlélettel később is vallatóra fogható, több, mélyebb, általánosabb következtetés levonható általa. Az antropológiai gondolat benne rejlik minden szókészlettani, szociolingvisztikai, szövegtani gyűjtésben, még akkor is, ha első látásra ezt nem vesszük észre, illetve nem veteti észre velünk a szerző. De jellegzetesen ilyen téma a jelek és jelnyelvek (a legkülönbözőbb titkosnyelvek) közösségi használata (gesztuskommunikáció), a rokonsági terminológia alkalmazása, változása, a

nyelvi univerzálék és a nyelvi perifériák kérdésköre, a legkülönbözőbb nyelvszokások, nyelvhagyományok, valamint kommunikációs konfliktusok világa, a nyelvi funkciók, s az ezeknek megfeleltethető társadalmi-közösségi gyakorlat, produktumok, a káromkodások és egyéb indulatszavak stb. Konkrét példán is bemutatva: a már említetteken túl nyelvészeti antropológiai megjegyzéseket fűztem Rácz Endrének a belehallás (hangutánzó mondások) jelenségéről frott tanulmányához, ezzel is azt jelezve, hogy a megfigyelések, gyűjtések több szemszögből vallatóra foghatók (Balázs 1992).

Bár a Dell Hymes-i beszélés etnográfiájáról magyarul is több fordítást ismerünk, e tanok szinte érintetlenül hagyták a magyar néprajz- és nyelvtudományt. Pedig e két tudományág kapcsolata hagyományosan jó; eredményeinket előszeretettel bocsátjuk egymás rendelkezésére. Ám ez az együttműködés mintha csak a múltbeli tényekre vonatkozna, s a jelen nyelvi és szokásállapotával kevesebbet törődne. Talán a jelen összetettsége és a könnyebb ellenőrizhetőség riaszt el bennünket?

6. Összefoglalás és kitekintés. - Az antropológiai nyelvészet megteremtette már első hídfőállásait két egyetemünkön, a terminus lassan egy évtizede a magyar szakirodalomban is fel-felbukkan. Tudományos kutatások, programok szerveződnek; terveink szerint hamarosan munkaértekezletet is tartunk magyar kutatók közreműködésével és az együttgondolkodás, együttműködés reményében. Talán ebből kötetet is tudunk az érdeklődők rendelkezésére bocsátani.

Mindaddig a nyelvészeti antropológa vagy antropológiai nyelvészet csak előadásokon és tanulmányokban él; de él és jelen van - már Magyarországon is.

7. Irodalom:

- Balázs Géza (1991) A nyelvészeti antropológia a mai magyar kutatásban és oktatásban. In: Balázs G. szerk.: Hagyomány és újítás a mai magyar kutatásban és oktatásban. Nyelvtudományi Dolgozatok 38. ELTE: Budapest. 53-60.
- Balázs Géza (1992) Belehallás. Egy nyelvészeti antropológiai probléma és környezete. In: Kozocsa S. G.-Laczkó K. szerk.: Emlékkönyv Rácz Endre hetvenedik születésnapjára. ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék: Budapest. 13-18.
- Balázs Géza (1993) A jelszó szemiotikai, nyelvi arculata. Magyar Nyelv, LXXXIX. 56-70.
- Bauman, Richard (1992) Text and discourse in anthropological linguistics. In: International Encyclopedia of Linguistics, Oxford: University Press, Vol.4. 145-147.
- Hill, Jane H. (1992) Anthropological Linguistics. In: International Encyclopedia..., i. m. 65-68.
- Hymes, Dell ed. (1964) Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology. Harper and Row Publishers: London.
- Kiefer Ferenc (1992) Kongnitív nyelvészet. Előadás és sokszorozott anyag. MTA Nyelvtudományi Intézet: Budapest, 1992. október 27.
- Saville-Troike, Muriel (1982/1989) The Ethnography of Communication. An Introduction. (Language in Society 3.) Basil Blackwell: Oxford.
- Zsilka János (1991) Anthropologia linguistica (2). A Trinitas fogalmának nyelvi szubsztrátuma. In: Balázs G. szerk.: Hagyomány és újítás... i. m. 101-124.

Az írás alapjául szolgáló tanulmányutamat a Peregrinatio II. ELTE Alapítvány tette lehetővé. Jelen munka az OTKA F4866. számú kutatási program keretében készült.

TERÜLETI HANGTANI JELENSÉGEK A NYELVSZOCIOLÓGIA TÜKRÉBEN

B. Gerendás Ágota

1. Közismert jelenség a nyugat-dunántúli nyelvjárásban a hangtani jelenségek közül a szótagzáró l kiesése, valamint az explosiv gyzés, ty-zés.

Előadásomban egy Vas megyei település (Sorokpolány) lakóinak nyelvhasználatát 10 adatközlő adatai alapján ebből a szempontból vizsgálom.

Míg az előbbi kérdésre számos cikk eredményei hívják fel a figyelmet, ez utóbbi kérdés irodalma jóval szegényesebb.

Vizsgálódásom célja, választ kapni a következő kérdésekre:

- Melyik mássalhangzó-jelenség él erősebben a vizsgált korpuszban? Az adott mássalhangzó-jelenségeken belül milyen irányú a köznyelvhez közelítés? Mely hangtani helyzetben érzékelhető a legjobban, illetve legkevésbé a nyelvjárásiasság?
- Van-e összefüggés a nyelvjárásiasság mértéke és a nyelvhasználó szociológiai helyzete között?

A mássalhangzó-jelenségeket két korosztály adatai alapján tárgyalom. Az idősebb generációt 60-90 évesek képviselik, míg a fiatalabb generáció tagjai 22-42 évesek.

2. A szótagzáró l vizsgálata során kapott eredményeim a következők:

Igékben a szóvégi l megőrződik, de az előtte álló középzárt magánhangzó általában egy fokkal zártabb: morzsul, surul, pazarul, zörömbül. Egyetlen igében - a kell modális igében - általános az l kiesése és labializáló hatása: kö. Abszolút szóvégen a határozószók és névutók mutatnak legnagyobb hajlandóságot a szóvégi l kiesésére: éj-je-nappa, régge, kérésztü, égyedü. A ragozott alakok végén igékben, egyéb szófajú szavakban egyaránt a szótagzáró l kiesése jellemző: szolgátá, végeszté, ékgrüté, illetve: embərbü, ujbu, sogbu, röggetü, Pestrü. Névszóragok esetén a középső nyelvállású ragmorféma mindkét változatánál (-ból, -ből; -tól, -től; -ról, ről) az l kiesése mellett az előtte álló magánhangzó egy fokkal zártabbá válása észlelhető. Az így keletkezett szóvégi magánhangzó minden esetben röviden hangzik.

Szó belsejében vegyes kép mutatkozik a szótagzáró l kiesését illetően. Pótlónyúlás nélküli (evásik, eszaggattya, efelejtém, eszakkad) és pótlónyúlással együttjáró (ētapossa, ētávozott, megóvassa, dógait, ötözni) kiesés éppúgy megfigyelhető, mint a szótagzáró l megőrzése (elalszik, kölni, kulturház).

Toldalék előtti helyzet esetén az igéknél éppúgy mint az egyéb szófajú szavaknál jellemző a szótagzáró l kiesése: sétáni, hasznányi, beszének, válaszünyi, illetve: fére, débe, vindóbe.

A statisztikai összegzés alapján megállapítható, hogy a szótagzáró l kiesése valamivel több, mint az adatok felében (52 %) következik be.

3. Vizsgálódásom másik köre egy szintén jellegzetes nyugat-dunántúli jelenségre, a j hang helyén jelentkező gy, illetve ty hang használatára vonatkozik. E nyelvjárásban a j kötött fonéma. Mássalhangzó utáni helyzetben gy vagy ty hang jelentkezik. Olykor a szó eleji j hang is gy-vé változik.

a.) Szó eleji j > gy változás egyetlen szóra a jön igére, illetve ennek különféle alakjaira redukálódik: gyün, idegyüttek, gyünni. Valószínűleg a beszédhelyzetből adódóan egyes és többes szám 3. személyű alakokban (jelen és múlt időben egyaránt), illetve infinitívusban tapasztaltam általánosan a gy-s alak használatát. Ezen igealakokban csekély kivétellel explosiva használatos a szókezdő spiráns helyén. A többi igealak - ami jóval kevesebbszer fordul elő, ezért véletlennek is tekinthető - a köznyelvhez hasonlóan szókezdő j-vel hallatszik: jöhattunk, jöjjön el, eljöttünk.

Az összes igealakot figyelembe véve 36 gy-s változat áll szemben 16 j-s alakkal. Ez utóbbi számból kb. felének a használata pszicholingvisztikai okkal magyarázható (ld. később).

Szó belsejében - példáiban - csak toldalékokban fordult elő az explosiv gy-zés. Szótőben nem találok a gy (<j) ejtésével.

A jelenség a nyelvjárásban a zöngés b, g, v, r, m, l mássalhangzók után nyilvánul meg. Névszóalakban csak két esetben fordult elő: zsebgýibü, haraggýába. Ellenpéldák: magja, férjem.

Gyakoribb a használata igelakban: 23 gy-s változat áll 33 köznyelvi j-s alakkal szemben. Példáiban b, g, r hangok után fordult elő a gy használata, s mind a 3 mássalhangzó után egyforma mértékben: dobgya, dobgyák, de: eldobjuk, kiszabja; föl-vággya, befoggya, evággya, de: kivággya, vággyo; leirgya, zavarggya, akarggya, birgya,

kapargya, férretiporgya, de: fösözőrja, csavarja, tiporja, levakarja. V és m hang utáni gy-zést adatközlőimnél nem észleltem. Az l-re végződő igei töben nem jelentkezik gy hang: ld.: lekapcsol - lekapcsulla (irodalmi nyelv: lekapcsolja), illetve epacskul - epacskujja.

Összesített adataim alapján megállapítható, hogy 41 %-os a gy-s alak használata.

b.) Kevesebb példám van a ty (<j) vizsgálatához: 29 adat. Mint tudjuk, zöngétlen mássalhangzók után lép fel a jelenség névszókbán, igékben egyaránt. Csak szó belsőjében fordulhat elő, s példáimban minden esetben toldalékban található.

Névszó esetében az aptya szó fordult elő többször. Ellenpélda: alakja, tokja.

Igealakokban k és p hangok után általános az explosiva ejtése: szoktya, becsaptya, kaptya. A 29 adatból 21-szer ty-s ejtést tapasztaltam a mindössze 8 j-s alakkal szemben. Tehát példáimban 70 %-os ty-zést észleltem.

(A statisztikai adatok minden eddig említett esetben az idősebb korúak adatait tartalmazzák).

Példáim nyomán arra az eredményre jutottam, hogy az idősebb generáció beszédjében erősebben él a ty-zés, mint a gy-zés. Minthogy azonban ty (<j) használatára jóval kevesebb adatom van mint gy (<j) használatára, ezt az észrevételt inkább csak figyelemfelkeltőnek tartom.

Mivel a j helyetti explosiva ejtésére egyetlen fiatalabbkorú adatközlőnél sem volt példa, megalapozottnak tartom azt az észrevételt, hogy a jelenség visszaszorulóban van a faluban, és használata erősen függ a generációs megoszlástól. Ugyanakkor a jelenségben nyelvhasználati szokások tükröződnek.

A szótagzáró l kiesése viszont - ha jóval kisebb mértékben is, mint az idősebbeknél - de a fiatalabb adatközlők nyelvhasználatában is megtalálható (ld. később).

Így megfigyelhető, hogy a vizsgált két mássalhangzó jelenség közül a szótagzáró l használata mutat archaikusabb képet. Ez összefügghet azzal, hogy a szótagzáró l jelenségei bonyolultabbak, és egy részük a regionális köznyelvbe is beépült.

4. Ha ezeket az említett összesített adatokat lebontjuk az egyén szintjére, arra is választ kapunk, kik és milyen mértékben és nem utolsósorban milyen szituációban használják, illetve kerülnek a vizsgált hangtani jelenségeket. Így a gyűjtés szituációjában észlelt válaszok alapján megfigyelhető a nyelvi életrajz és a nyelvi magatar-

tás közötti összefüggés is.

Adatközlőim mind helybeli születésűek, és hosszabb időre nem hagyták el szülőfalujukat.

Végzettség szerinti megoszlásuk: Az idősebb korosztályhoz tartozók általában a hatosztályos elemi iskolát végezték. A fiatalabb korosztály szakmunkás bizonyítvánnyal, gimnáziumi érettségivel, ill. főiskolai diplomával rendelkezik.

Urasági cselédként dolgozott három időskorú adatközlőm, földművesként tevékenykedett kettő. Szakmunkásként dolgozik három fiatalabb korosztályhoz tartozó adatközlő, szellemi munkakörben két adatközlő.

Utalok itt Deme Lászlóra, aki elsőként hívta fel a figyelmet egy-egy falu nyelvi képe és nyelvjárási képe közti különbségre. Hasonlót fogalmazott meg Balogh Lajos (MNy. LXXIV, 49): „Ha csak az archaizmust, a régi nyelvéllapotot keressük, akkor a köznyelvi kifejtésre leginkább hajlamos rétegeket kihagyjuk a vizsgálatból, a falu mai nyelvi képébe viszont beépül és beletartozik az összes lakos mindennapi beszédhasználata.” Úgy gondolom adatközlőim kiválasztása megfelel az idézetben említett kívánalmaknak, hisz különböző életkorú, különböző foglalkozású és műveltségű emberek szólalnak meg a magnószalagokon és szolgáltatják dolgozatom témáját.

Időskorú női adatközlőim beszédében erősen érvényesül a kettősnyelvűség. Beszédjükben gyakran keveredik a köznyelvi és a nyelvjárási forma. A hasonló korú férfi adatközlők nyelvjárási beszédjével szemben feltűnő náluk a köznyelvi alakok használata. Elbeszélésükből megtudható, hogy fiatal korukban a faluban élő, de más vidékről származó, a helyi nyelvjárást nem beszélő bárónénál szolgáltak. Hogy innen eredhet kettősnyelvűségük, azt jól tükrözi az a tény, hogy a bárónőről beszélve minden alkalommal köznyelvis alakokat használnak.

L. J.-né 90 éves adatközlő:

„Most tuttam meg, hogy a Marilujz volt itten.” (Marilujz = báróné)

„Aszonygya ... én szegény urilány voltam.”

A volt szó l hangja minden egyéb esetben kiesik és az így megnyúlt magánhangzó diftongusban realizálódik:

„A kislány annyi időzs v^uot, mint a Mariskám.”

„Asztán meg hát gyönyörű voet a kastéj.”

Ugyanígy megfigyelhető az explosiv gy-zés, ty-zés beszédében:

„... én hozzám is sokszor elgyün.”

„Asztán akkur csak csak gyüttek ide.”

Kivétel azonban, ha a bárónő szavait idézi:

„Asz gondul¹ tam menyországbá jöttem.”

„Akkor maj megin hazajöhet megszoptatnyi.”

A köznyelvi alakok jelennek meg akkor is, ha előkelőnek tartott foglalkozású emberekről beszél:

„mer ha ügyvéd vagy orvos jött ide a kastélba, akkor mindⁱég a tisztartókná szokott ebédelni.”

H. J.-né 60 éves adatközlő beszédében hasonló tendencia érvényesül. Bár erősen archaikus beszédű, észrevehető nála a köznyelvi kiejtémódra való törekvés. Pl. ha a gyerekeit említi, - akiknek iskolázottságára büszke - beszédében jól érzékelhető kiejtészváltás következett be. Mindkét gyerekének érettségije van, s mikor erről beszélt, a szótagzáró l nem esett ki azoknál a szavaknál sem, ahol eddig következetesen l nélküli alakot használt: pl.: „majd a cipőgyárba dolgozott.” Egyébként beszédjében minden alkalommal a dógozni alak szerepel.

Az idősebb korosztályból B. B.-né 67 éves adatközlő beszéde a legkevésbé nyelvjárási. Igaz, ezt elősegítheti az a tény, hogy, míg mindegyik adatközlő jó beszélő, mesélő típusú volt, az ő megnyilatkozásai szűkszavúak, kérdésekre adott válaszokra korlátozódtak. Szövegszerű válasz alig volt beszédében. A rövid válaszokban a köznyelvies alakok dominálnak. Az explosív gy-zés egyetlen szóra szorított: férretiporgya. A szótagzáró l csak az igealakokban, valamint az igekötőkben esett ki: hasznányi, ingerút, kibékútek; émész, étávozott, émosogat. Nála még az igékre általánosan jellemző középzárt magánhangzó utáni zártabbá válás sem következett be. Következésképpen karol, morzsol, kukorékol, markol alakokat használ.

Időskorú férfi adatközlőim a legarchaikusabb beszédűek. B. I. 85 éves férfi adatközlő beszédében még a ma már csak ritka archaizmusnak tekinthető esetekre is akad példa. Így nála a szótagzáró l két szóban abszolút szóvégen is kiesett: csiná, parancsu. Nagyfokú nyelvjárásiasságára jellemző, hogy a kétalakú ragmorféma - a köznyelvi illeszkedési szabályokkal ellentétben - nála általában csak egyetlen alakban használatos: avve, virágge, spárgáve, illetve enná. Adatközlőim közül épp ő a legkevésbé iskolázott egyén. Iskolai végzettsége öt elemi. Parasztcsaládból származik, egész életében földművesként dolgozott. Nem véletlen talán, hogy a helyhez kötött paraszti életforma segítette nyelvjárásiasságát megőrizni.

Ugyancsak erős archaikus nyelvhasználat jelentkezik a 63 éves H. J. férfi adatközlő beszédében. Paraszti származású, s ő maga is egész életében a helyi tsz-ben dolgozott traktorosként. Iskolai vég-

zetsége 6 elemi. Szívesen mesél, még a kérdőíves válaszaiban is hosszasan kifejt egy-egy feleletet. Így egész megnyilatkozását tekintve szövegszerű válaszokat kapunk. Ez is elősegíti, hogy beszédje mentes mindenfajta modorosságtól. Természetes módon, anekdotázva beszél.

A fiatalabb korosztály beszédében explosív gy-zést, ty-zést egyetlen alkalommal sem tapasztaltam. A szótagzáró l is a legtöbb fonetikai helyzetben megőrződik. Mindössze az adatok egytized részében találkozunk az l kiesésével. Ez leginkább névszólalakok végén, a határozóragok megrövidülésében jelentkezik: házná, vállalatná, kenyérsütésné, lapátta, szemüvegge. Szó belsejében középső nyelvvállású magánhangzó után használatos még az archaikus alak: dógozik, erőködik, dógosztam. Szórványosan előfordult még toldalék előtti helyzetben: sétágot, dörgöték, vindóbe. A kiesés általában szövegfelvétel során történt. Kérdőfüzetes válaszadás esetén megfigyelhető, hogy először a köznyelvi alakok az egyeduralkodók, majd mikor az adatközlő „bele-melegszik”, és a kérdésekre hosszabb választ ad, megjelenik nála a szótagzáró l kiesése.

5. Bár spontán megfigyeléssel valószínűleg módosulna az eredmény a nyelvjárásiasság javára, nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy a nyelvi tevékenység kommunikatív tevékenység. Így a beszélgetőpartner (ha nem is jelentős mértékben), de befolyásolja a válaszadó nyelvi viselkedését. Hangtani vonatkozásban ez elsősorban a fiatalok beszédmódján érzékelhető, akik a válaszadás során kerülnek a nyelvjárási formákat. Amikor odaszólt családtagjának az egyik fiatal adatközlő, nyelvjárásiabb alakot használt, mint a gyűjtőnek adott válaszában. Az idősebb korosztály esetén ez kisebb jelentőségű tényező, hisz a nyelvjárási beszédmód a jellemző kiejtésükre (ez a természetes nyelvi viselkedésük) és amennyiben ezt kerülik, annak többnyire jól érzékelhető oka van. A gyűjtés szituációjára tehát az öregek kevésbé „érzékenyek”.

Lexikai vonatkozásban azonban nemegyszer érzékelhető röstelkedésük egy-egy nyelvjárási alak használatakor. „Mifelénk így mondják”, „régebben így mondták”, „én már nem használom, de anyám még így mondta” - magyarázatok mutatják, hogy nem vállalják a közölt kifejezést.

A nemek tekintetében vizsgálatom azokat az újabb nézeteket támasztotta alá, melyek a férfiak archaikusabb beszédmódjára utalnak (Kiss Jenő, Szabó Géza, Molnár Zoltán).

Az öt időskorú adatközlőm nembeli megoszlása: 3 nő, 2 férfi. Bár természetesen ilyen kisszámú adatközlőből nem lehet messzemenő következtetést levonni, azért nem lehet véletlen a két férfi adatközlő nagyfokú nyelvjárásiassága a női adatközlők kettősnyelvűségével szemben. Minthogy életkorban nincs különbség a nemek között - sőt a legidősebb adatközlőm éppen nő - ez a különbség semmiképp nem életkorbeli eltérés.

Hogy időskorú női adatközlőim köznyelviesebben beszélnek a férfiaknál (egyhelyütt ez egy családon belül is megfigyelhető), annak egy másik összetevője is lehet, mégpedig a cselédlánykodás. Erre a jelenségre elsőnek Szabó Géza hívja fel a figyelmet. (Az élőnyelvi kutatások néhány kérdése. Beszerkesztett kézirat.) Vizsgálódásom során hasonló eredményre jutottam. Időskorú női adatközlőim a más vidékről származó bárónőnél szolgáltak. Kettősnyelvűségük megalapozásában - ahogy ezt nyelvhasználatuk elemzésekor megfigyelhettük - nagy szerepet játszott a cselédlánykodásuk.

A tíz adatközlő adatainak vizsgálata alapján tehát megfigyelhető a nyelvjárásiasság mértéke és változása napjainkban egy kis település lakóinak nyelvhasználatában.

A SZITUÁCIÓS KONTEXTUS ÉS A NYELVHASZNÁLAT

Mdté Jakob

/1/ Szinte a legutóbbi időkig a nyelvészeti gondolkodás történetében a nyelvet terméknek /ergon, Werk/ tekintették. Wilhelm von Humboldt volt az első, aki ezt a felfogást erősen megkérdőjelezte, és azt az álláspontot képviselte, hogy a nyelv nem kész termék /ergon/, hanem tevékenység /energeia, Tätigkeit/. Ez azt jelenti, hogy a nyelv egy állandóan ismétlődő erőfeszítés, amely arra irányul, hogy gondolatainkat artikulált formában kifejezzük. Természetesen a mindennapi nyelvhasználatban is, midőn nyelvről beszélünk, azon elsősorban beszédet értünk, vagyis magyarul, angolul, franciául, olaszul stb. nyelven beszélő közösségek folyton megújuló tevékenységére gondolunk, azaz ez másképpen szólva azt jelenti, hogy az angol, francia, német stb. nyelv valójában csak mint beszéd, a szóban forgó közösség egyedeinek beszédaktusaként érzékelhető /Balázs 1966:18./ Pontosabban fogalmazva: amikor beszélünk - egy készlettarát és egy szabályrendszert hozunk mozgásba, hogy gondolatainkat artikulált formában kifejezhessük, vagyis a nyelvhasználat - több más fontos tényező mellett - csak akkor tekinthető eredményesnek, egyáltalán létezőnek, ha a fenti két nélkülözhetetlen feltétel adva van. Tehát embertársainkkal csak akkor közölhetjük gondolatainkat, akkor beszélhetünk, ha birtokában vagyunk egy olyan szabályrendszernek, amely beszélgetőpartnerünknek is tulajdona. Hogy ezt a szabályrendszert és eme szabályrendszer működésének eredményét langue-nak, ill. parole-nak, vagy kompetenciának, ill. performanciának, esetleg kódnak vagy üzenetnek nevezzük-e, - ezt pillanatnyilag nem kívánjuk a továbbiakban részletesen vizsgálni, a kérdésnek csupán egyetlen mozzanatára térünk ki egészen röviden, nevezetesen a langue--parole viszony kapcsán a virtuális /potenciális/ és az aktuális fogalom kérdését kívánjuk megvilágítani.

/2/ Balázs János helyesen mutat rá, hogy Saussure nyelveleméletében - bár nem eléggé határozottan - az a felismerés rejlik, "hogy a nyelv /langue/, virtuális létezésénél fogva mint potencia adva van, a beszéd /parole/ viszont a közösség tagjai közti érintkezés eszközeként mint aktus jelentkezik." /Balázs 1966: 19./ Vagyis - folytatja Balázs a gondolatmenetét - ha figyelembe vesszük, hogy a franciában a virtuel a potentiel szinonimája, akkor megállapíthatjuk, hogy a Saussure-féle langue--parole oppozícióban végső soron a potenciális és az aktuális arisztoteleszi megkülönböztetés is benne foglaltatik /Balázs 1966: 19./ Voltaképpen ezt erősíti meg Otto Jespersen felfogása is, aki szerint a Saussure-féle alapvető különbségtétel csak akkor tekinthető érvényesnek, ha a langue-ot egy közösség tudatában a nyelvi jeleknek

potenciálisan élő rendszerként fogadjuk el, a parole-t pedig úgy, mint e jeleknek egy-egy beszédhelyzetben való aktualizálódását. Mindezek az elgondolások Saussure tanítványának, Charles Ballynak az aktualizáció-elméletében öltének határozottabban testet /1. Bally 1944, ill. 1955./ Az elmélet azt mutatja be, hogy a langue-ból miként lesz parole. Messzemenően figyelembe véve a genfi tanítómesterének és Otto Jespersennek a langue--parole viszonyra vonatkozó megállapítását, Charles Bally arra a logikus következtetésre jut, hogy a nyelv /langue/ mint a jelek rendszere a beszélő számára lehetőséget jelent mondanivalójának megformálására, a beszéd /parole/ pedig ennek a lehetőségnek a megvalósulása, aktualizálódása. Vagyis pontosabban szólva: a nyelv mint jelek rendszere tartalmazza a dolgoknak, jelenségeknek, folyamatoknak, tulajdonságoknak a virtuális /potenciális/ fogalmát, amelyet a beszélő a nyelvhasználat során azokra a dolgokra, jelenségekre, stb.-re vonatkoztat, amelyek a szóban forgó jeleknek megfelelnek, azaz a beszélő nyelvhasználat során az általános fogalmat egyedíti. Tehát, ha elfogadjuk Bally álláspontját, Balázs Jánossal egyetértésben megállapíthatjuk, hogy a nyelv /langue/ az általánosítás és az egyedités viszonya szempontjából nem más, "mint az általánosítás eredményeit, a fogalmakat jelölő szavaknak és kifejezéseknek mint jeleknek egy-egy közösség minden tagja részére potenciálisan adott rendszer" /Balázs 1966:21./ Ellenben amikor ennek a rendszernek, a langue-nak az elemeit a parole céljára felhasználjuk, vagyis amikor a nyelvi jelktől jelölt általános fogalmakat a való világ jelenségeire vonatkoztatjuk, akkor az általánosítás eredményeinek rögzítőit az egyedi dolgok megnevezésére használjuk fel, vagyis egyeditünk. Tehát a nyelvhasználat során mindig az általánostól haladunk az egyedi felé. Viszont a fogalmak alkotásakor az egyeditől haladunk általános felé, hiszen az egyedi dolgok tulajdonságaiból elvonatkoztatás révén alakítjuk ki általános fogalmainkat, amelyeket a nyelvi jelek rögzítenek.

/3/ A nyelvészeti gondolkodás történetében elég gyakori jelenség az, hogy a vizsgálódások során a kutató a nyelvnek bizonyos, legtöbbször az újonnan felfedezett mozzanataiban véli az egész jelenség lényegét megragadni, ami azzal a következménnyel jár, hogy más, ugyancsak lényeges aspektusok vizsgálatát háttérbe szorítja. Ennek a tudományok történetében szinte törvényszerű jelenségnek legtöbbször kiderül a fonákja, mégpedig úgy, hogy a háttérbe szorult mozzanatok a megfelelő szemlélet- /paradigma-/ váltás következtében polgárjogot követelnek a tudományos kutatás gyakorlatában. Előadásunk címében szereplő témánk szempontjából nagyon is helyénvaló ennek a megállapításnak a hangsúlyozása. Mint Békési Imre nagyon helyesen utal erre /Békési 1986: 19-21./, a tudományfejlődés utolsó évtizedeiben a nyelvrendszertermészetének vizsgálata került a kutatók érdeklődésének a középpontjába, vagyis a nyelv formális, absztraktabb vonásainak a kutatása jelentette az újat, a lényegesebbet, viszont a nyelvhasználat kézzelfoghatóbb sajátosságai /a beszédhelyzettől, a beszélő céljától, a témától stb.-től függő sajátosságok/ viszonylag háttérbe szorultak. Vagyis ha a Saussure-, a Jespersen- vagy a Bally-féle fogalmakat alkalmazzuk arra a helyzetre, amit itt egészen elnagyoltan felvázoltam, akkor azt mondhatjuk, hogy például az ötvenes évektől a

hetvenes évekig a nyelvészeti vizsgálódások nagyjából - hangsúlyozom: nagyjából - a langue, a nyelv rendszertermészete szintjén mozogtak.

Már a Saussure nyelvelmélete során felmerült, de a szövegtan megszületésével egyre időszerűbbé vált a mondat fogalmának a differenciálása. A mondat potenciális, virtuális létében egy absztrakt kategória, egy modell, aktualizált formájában pedig megnyilatkozás, amely a beszédben /parole/ szünettől szünetig, az írásban pedig nagybetűtől a pontig tart. Vagyis létezik a rendszermondat /Károly 1981/ és a megnyilatkozás vagy a szövegmondat; az elsőre a megszerkesztettség, a másodikra pedig a beszerkesztettség a jellemző.

A mondatfogalom differenciált értelmezése különösen a szövegtani kutatások megismosodása során vált időszerűvé. A kérdés lényege abban összegezhető, hogy lehet-e, és ha igen, milyen mértékben alkalmazható a langue--parole viszony a mondat feletti szinten. Békési Imre óva int az e kérdésre vonatkozó elhamarkodott következtetésektől. "Még ha lehet is absztrahálni mondat /itt rendszermondat/ fölötti alakulatokat, ez még nem jelenti azt, hogy ezek a nyelvi rendszerhez tartoznak" - mondja Békési Imre, majd Petőfi S. János és van Dijk munkáira hivatkozva így folytatja: "ezek az alakulatok /a Petőfi- és a van Dijk-féle makrokompozíciókra, szuperstruktúrákra és szövegmodellekre hivatkozik/ azonban nem a nyelvi rendszer elemei, hanem a kommunikációi: a gondolatcsere megértésre--megértetésre irányuló feladatai formálták ki s irányítják őket" Békési 1986: 20./ Magyarán szólva: ez azt jelenti, hogy az említett alakulatokban viszonylag egy teljes gondolat valósul meg, s ha ez az aktuális gondolat egy sémát, egy modellt is követ, ebben az esetben is a sémával szemben a gondolatjelenséget tartjuk lényegnek. /Békési uo./

/4/ Az eddigi fejtegetéseinkből is világosan kitűnik, hogy nyelvhasználatunk csak akkor lehet eredményes, ha egy meghatározott szabályrendszer segítségével a társadalom tudatában, emlékezetében elraktározott kelléktárból olyan képződményt hozunk létre, amely szándékainknak megfelelően hűen kifejezi gondolatainkat, vagyis ha egy potenciálisan, virtuálisan létező szabályrendszert és készlettarát aktualizálunk, ha a nyelvi jelektől jelölt általános fogalmainkat egyedítjük.

Az aktualizálódás, az általános szabályrendszer működtetése a nyelvhasználat lehetőségének csupán igen elvont kerete. A gyakorlatban, a konkrét nyelvhasználatban ez a szabályrendszer nem a maga egyetemességében, "összességében" lép működésbe, hanem - úgymond - bizonyos "változatokban", a konkrét helyzetnek megfelelően. A nyelv egyetemességét és mineműségét ontológiai értelemben, tárgyiasságában az az invariáns szabályrendszer biztosítja, amelyről az imént szóltam, s amely az analógia kedvéért méltán hasonlítható a fonéma fogalmához. Amiként anyanyelvünkben a konkrét nyelvhasználatban sohasem ejtünk /a/, /e/, vagy /k/ fonémát, hanem csak azoknak a hangtani helyzetűtől függő "változatait" hozzuk működésbe, midőn beszélőtársunkkal közlünk valamit. Ezeket jobb híján "szabályrendszer-változatoknak" nevezett mechanizmusokat az invariáns, a nemzeti nyevlre jellemző egyetemes szabályrendszer rész-, mellé- vagy alárendelt rendszereinek is nevezhetjük. Az

általános /egyetemes/ nyelvi, ill. kommunikációs helyzetnek megfelelő "változat-rendszer" zavartalan működése biztosítja az eredményes kommunikációt az emberi társadalmakban. A szakirodalomban a nyelvismeret /a szabályrendszer működtetésének ismerete/, azaz a nyelvi kompetencia fogalma helyett az újabban Dell Hymes által meghonosított "kommunikatív kompetencia" fogalma az itt vázolt működési szabályoknak jobban megfelelő, a valósággal egybevetőbb kifejezési formája kíván lenni.

/5/ Az ediggi, de főleg a /4/ pontban kifejtett elgondolásaimból is kitűnik, hogy egy elvontabb szinten az egységesnek tekintett nemzeti nyelvek korántsem egynemű képződmények: gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális, vallási és más külső és belső tényezők hatására vízszintes és függőleges irányban egyaránt tagolódnak, területi funkcionális, egyéni és sok más változatban élők életüket és töltik be társadalmi hivatásukat. Ezekről a külső és belső tényezőktől meghatározott, befolyásolt beszédaktusok, vagyis a nyelvhasználat mindig nagyon jól körülírható helyzetben történik. Innen a helyzetnek, a nyelvi szituációnak az óriási, döntő szerepe a nyelvhasználatban. Ám a 'nyelvi helyzet'-ről beszélhetünk a szónak tágabb és szűkebb értelmében. Tágabb értelemben 'nyelvi helyzet'-en azoknak a nyelveknek az összességét értjük, amelyek egy meghatározott közigazgatási és területi egységnek közlési eszközként a kommunikációs szükségleteit biztosítják. Ezt a meghatározást értelmezhetjük úgy, hogy az egymás mellett létező államok határain belül csak tiszta etnikumú nemzetek léteznek, és ebben az esetben a 'nyelvi helyzet' határait jelzik, de a kifejezés úgy is felfogható, hogy a meghatározott közigazgatási és területi egységen, a nemzeti államok határain belül, nem egy, hanem két vagy több nyelv biztosítja a társadalom közlési szükségleteinek a kielégítését.

Szűkebb értelemben 'nyelvi helyzet'-ről beszélhetünk minden olyan esetben, midőn két beszélgetőtárs egy és ugyanazon nyelv regiszterén lép társalgási viszonyba egymással. /vö. Náté 1988: 673-682./ Itt nagyon lényeges a regiszter azonossága, mert még az azonos nyelv különböző változatainak a használatára is akadályokat gördíthet az eredményes kommunikáció útjába.

A nyelvi helyzet fogalmának mind tágabb, mind szűkebb értelmezésében tipizált helyzeteket értünk, ami azt jelenti, hogy a közvetlen érzékelés számára hozzáférhető beszédhelyzeteket vizsgálva egy meghatározott 'beszédhelyzetből' /parole-terület/ elvonatkoztatással és általánosítással jutunk el egy elvontabb szférához, a 'nyelvi helyzet' fogalmához /langue-terület/.

/6/ Egy viszonylag rövidre szabott előadásban nincs lehetőségünk arra, hogy a címben szereplő témát részletesebben elemezzük. A továbbiakban még az ún. korlátozott hatókörű nyelvekről szeretnénk röviden szólni, ami voltaképpen az egyénnek, a közösségnek a "társadalmi szervezetbe való beágyazódásának" az eredménye, amelyek /ti. a korlátozott hatókörű nyelvek/ a 'szituációs kontextusok'-ban vizsgálhatók a legeredményesebben. A nyelv társadalmi meghatározottságának a vizsgálatában sajátos színezetet képvisel a John Rupert Firth nevéhez kapcsolódó londoni iskola, amely a két világháború között és utána részben a brit társadalmi antropológia, részben pedig a lengyel származású

Bronislaw Malinowski antropológus és etnográfus hatására behatóan vizsgálta a nyelv szociológiai komponenseit. Malinowski a trobriandi szigetlakók nyelvét vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy a szigetlakók nyelve, a beszéd funkciója nem a gondolatok kifejezése és az eszmék közlése, hanem a gyakorlati tevékenység egyik eszköze. Gondolatmenetének lényege az, hogy a trobriandi szigetlakók nyelve, társadalma és kultúrája között oly szoros a kapcsolat, hogy a szöveggént kezelt szavakat, ha kiszakítjuk a cselekvés és a szituáció összefüggéseiből, a szavak elveszítik értelmüket. /vö. Korponay 1981: 107./ Malinowski számára a szituációs kontextus a nyelvnek nem csupán a nagyon szigorúan értelmezett társadalmi meghatározottsága, ehhez még hozzátartozik az emberek mozgulatainak, szokásainak, rítusainak, magatartásának, tevékenységének az ismerete is. Abban teljes mértékben egyetérthetünk a neves angol tudóssal, hogy a nyelv oly szervesen kapcsolódik a társadalmi tevékenységhez, hogy például ha egy költeményt vagy egy történetet le akarunk fordítani, nem elegendő csupán a célnyelv tökéletes ismerete, hanem ismernünk kell a szóban forgó nép kultúráját a szónak a legtagabb értelmében, azaz abba a szituációs kontextusba kell helyoznunk, amelyben az a költemény vagy történet keletkezett. Azt viszont, hogy az említett szigetlakók nyelv, a beszéd funkciója elsődlegesen nem a gondolatok, az eszmék kifejezésének, hanem a gyakorlati tevékenység eszköze, ezt már erőteljes fenntartásokkal kell fogadnunk. Az emberi társadalomban aligha elképzelhető - legyen bár szó a legprimitívebb társadalomról -, hogy a nyelvnek jelentősebb a rituális, mint a gondolatközlő funkciója.

John Rupert Firth átveszi a Malinowski-féle szituációs kontextus /context of situation/ terminust, de sokkal elvontabban értelmezi. Malinowski számára a szituációs kontextus a beszéd valódi fizikai környezete, Firth ellenben a szituációs kontextuson relációs mezőt /field of relation/ ért, azaz "a társadalomban szerepet játszó személyeket, az életüket befolyásoló tárgyakat, eseményeket, a szavakat amelyeket kiejtenek, a felsorolt tényezők között fennálló relációkat" /Korponay 1981: 107./ Korponay Béla helytálló megállapításához csak annyit kívánok hozzátenni, hogy a Firth-féle relációs mező-szemléletben rendkívül nagy szerepe van az egymáshoz kapcsolható szavak értékének. A Malinowski-féle szituáció kontextus és a Firth-féle relációs mező közötti különbségek ellenére is, Firth is arra a következtetésre jut, hogy a nyelvet a társadalmi folyamat részeként, és nem a jelek önkényes halmazaként kell vizsgálni, mivel a nyelv az emberi élet megnyilvánulások egyik formája, s ehhez még hozzáteszi: "Ahogy megyünk végig az élet útjain, a nyelv különböző változatait kell megtanulnunk, fokozatosan, a társadalmi szervezetbe való beágyazódásunknak megfelelően" /idézte Korponay után, 1981: 107./ Ez egyben azt jelenti, hogy társadalmi tevékenységünk akkor lesz hatékony, ha a nyelvet beszédtevékenységünk a szituációs kontextusnak megfelelően használjuk, ill. bonyolítjuk le. Az ember eddigi társadalmi gyakorlata azt igazolja, hogy az emberek közötti érintkezés "az egyénnek a társadalomban betöltött sokrétű szerepének" megfelelően az ún. korlátozott hatókörű nyelvek /restricted languages/ révén valósul meg. Firth szerint az ún. monolitikus /az "egész"/ nyelv oly általános és ködös fogalom, hogy a nyelveírásban nincs mit kezdeni vele.

A korlátozott nyelv fogalma helyett ma inkább a regiszter vagy funkcionális stílus fogalmát használjuk, aminek az alkalmazott nyelvészetben van óriási szerepe, de a fogalom hasznosítható az irodalmi művek elemzésében és a nyelvtanításban. A szituációs kontextusról eddig elhangzott fejtegetéseinkből, amelyekben Korponay Béla gondolatmenetét követtük /Korponay 1981/, azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szavak, szószerkezetek, mondatok a szituációs kontextusoktól jól körülhatárolható szövegekben élnek igazi életüket, csak a szituációs kontextus révén nyerik el jelentésüket.

/7/ Amint erre már utaltam: Malinowski a szituációs kontextuson voltaképpen a beszéd fizikai környezetét értette, Firth viszont inkább relációs mezőként értelmezte a fogalmat. Végso soron mindkét esetben a nyelv társadalmi meghatározottságának az elismeréséről van szó, közöttük legfeljebb bizonyos árnyalatbeli eltérésekről beszélhetünk. Természetesen ennek a kérdéskörnek igen durva elferditésével is találkozhatunk akár századunk nyelvtudományában is. Elegendő csak N. J. Marr elméletére gondolnunk. Viszont a tudományos értelmezésre is akad példa. Basil B. Bernstein angol oktatásszociológus és pszichológus, aki a társadalmi helyzet és a nyelv összefüggését vizsgálva /London külvárosi iskoláiban végzett gyakorlati kutatásokat/ kidolgozta az ún. fejlett /kidolgozott/ és korlátozott kódokról szóló elméletet, amivel cáfolhatatlanul azt bizonyította, hogy a társadalmi helyzet előnyösen vagy hátrányosan okvetlenül befolyásolja a beszélő nyelvi műveltségének szintjét, azaz meghatározza a kód jellegét. Elméletének központi gondolatát abban összegezhetjük, hogy a beszédtevékenységnek, ill. az ő szavaival élve; a beszédtevékenységet szabályozó kódnak, melynek milyenségét a társadalmi hovatartozás határozza meg olyképpen, hogy saját formájához alakítja a személyiség legtöbb tulajdonságát /értelmi, érzelmi, magatartásbeli stb. jellegzetességeit/ és irányítja kibontakozásának lehetőségeit. Tehát a kód jellege, az ti., hogy a fejlett /kidolgozott/ vagy korlátozott kódról van-e szó, nemcsak a szóban forgó közösség beszédtevékenységét határozza meg, melynek háttérében megint csak a nyelv társadalmisága áll, hanem alakítója és irányítója a személyiségek különféle tulajdonságainak is. Világszerte kutatják, továbbgondolják, elég gyakran bírálják a londoni tudós megállapításait, ám elmélete révén a hátrányos helyzet megoldásának a kérdése foglalkoztatja ma a tudósokat. A hatvanas-hetvenes években több nyelvi programot dolgoztak ki a hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi készségének fejlesztésére, melyek közül talán a legjelentősebb a C. Bereiter--S. Englemann-féle kísérlet /Teaching disadvantaged children in the Pre-school. New Jersey, 1966./

Azt nem kell különösebben hangsúlyoznunk, hogy a 'köznyelvi beszéd' is - Angliában különösen - osztálydiálektus, amely természetesen a műveltségi szinttől függ. Ebből a szempontból igen tanulságos Robbins Burlingnek a Man's Many Voices: Language in its cultural Context /New York, 1970/ című munkájában az a tipologizálási kísérlet, amelyben a szerző osztályozza a városban élő négerek különféle helyzeteknek megfelelő nyelvhasználatát. A következő változatokat különbözteti meg, amelyeket a diglosszia megnyilvánulásainak is tekinthetünk, ami hát nem áll messze az

argótól: 1. az utcai beszéd /az eredetiség ebben a változatban éppúgy fölilehető, mint bármely más csoport változatában/; 2. az ún. rapping /megdumálás/ - a magamutogatás eleven formája, ebben a változatban a stílus fontosabb, mint maga a mondanivaló; 3. shucking /sumákolás/ - az a változat, amelyet a négerek különösen a fehér hatóságokkal szemben alkalmaznak; 4. running it down /ki a farbával/ - egyenes, lényegre törő beszéd, célja az információközlés, az események elbeszélése; 5. signifying /hözöngés/ - kötekedő, gúnyolódó beszéd. /Rockwell 1980: 28-30./

/8/ A szituációs kontextusról szólva tehát megállapíthatjuk, hogy maga a fogalom értelmezhető tágabban vagy szűkebben, ám a beszédtevékenységnek /nyelvhasználatnak/ abszolút értelemben elengedhetetlen velejárója, azaz mindenfajta nyelvhasználatunk bizonyos szituációs kontextusban zajlik le. A szituációs kontextusnak fontos eleme, kötelező érvényű velejárója a meghatározott beszédhelyzetnek megfelelő nyelvi norma betartása, ami valamivel tágabb értelemben azonosulhat az ún. helyi vagy regionális normával. Ha a norma fogalmán a nyelvi eszközök kiválasztásának társadalmilag tudatosított szabályait, vagyis a nyelvi rendszer "realizálódását" értjük, akkor elképzelhetetlen, hogy létezhet egy olyan nyelvi rendszer vagy részrendszer, amelynek ne lenne a realizálódáshoz szükséges szabályrendszere, normája. Éppen ezért az ún. monolitikus norma fogalmát gyökeresen felül kell vizsgálnunk, mert - amint arra Bohuslav Havranek már a harmincas évek elején rámutatott - a népi nyelvnek /nyelvjárásnak/ is megvan a saját normája, amely az irodalmi normától főleg abban is különbözik, hogy nem kodifikált norma /B. Havranek 1932./

A kodifikált és nem kodifikált norma a nyelvi rendszer bizonyos területein nagyon közel áll egymáshoz, más területeken viszont nagyok az eltérések, sőt a kodifikált és nem kodifikált normán belül is megfigyelhetők a normáknak bizonyos fokozatai, azaz a "megengedhetőség", a norma szerinti "helyesség" határai mozoghatnak, amit elsősorban a társadalom rétegződése határoz meg, sőt egyes vidékeken megfigyelhető az irodalmi nyelv "ruralizálódása" is /Vakszman 1974./

/9/ A szituációs kontextus és a nyelvhasználat kérdésköre több olyan tudományos problémával is igen szoros kapcsolatban áll, amelyekről itt - terjedelmi okokból - részletebben nem szólhatunk, csupán egyet-kettőt említhetünk meg közülük. Cáfolhatatlan tény, hogy ahol a nyelvtudomány illetékessége vitathatatlan, mint a mi esetünkben, ott nem hiányozhat a nyelv lényegét meghatározó jelrendszer gondolata sem. Ily módon tehát a mi témánk szempontjából is lényeges eleme a vizsgálódásunknak a szemiotikai mozzanatok érintése, főleg a pragmatikai vetület figyelembevétele. A pragmatikai kutatásokból a hetvenes évek elején kialakult pragmatikai nyelvészeti vizsgálódások a konkrét szövegek nyelvének a rendszerbeli és funkcionális sajátosságait elemzik a beszélő és a hallgató viszonya szempontjából, vagyis a beszédhelyzet /szituációs kontextus/ fogalma révén a pragmatikai nyelvészeti kutatásokban nagy mértékben figyelembe veszik a nyelven kívüli tényezőket is. Együttal arra is törekednek, hogy szélesítsék, módosítsák a meglévő grammatikai modelleket, és a pragmatikának egy, a modális logikán alapuló metanyelvét dolgozzák ki, amit majd kiterjeszthetnek a természetes nyelvek vizsgálatára is.

Szorosan kapcsolódik a beszédsszituációnak /szituációs kontextusnak/ a kérdésköréhez a pragmatikai kutatásoknak az a vonulata, amely a nyelvnek /a beszédnek/ az emberre gyakorolt hatását vizsgálja /lásd Georg Klaus 1965; W. Hartung 1969./

Fontos szempont a pragmatikai kutatásokban /általában a szociolingvisztikai vizsgálódásokban/ az ún. társadalmi jelentés pontos körülhatárolása. John Gumperz a társadalmi jelentést - a társadalmi differenciálódás következtében kialakult jelentést - olyan társadalmi értékek vonatkozásában használja, amelyek implicit módon adóttak, midőn egy megnyilatkozást megfelelő kontextusban használnak /Gumperz 1972./ Társadalmi értékről, társadalmi jelentésről csak abban az esetben beszélhetünk, ha a nyelvi eszközök közül történő választásunk alapja a társadalmi értékek szembeállítás /lásd 'arc' és 'pofa' esetét idézi Svejcer 1976: 93./

/10/ Az előadásunk címében szereplő téma legtöbb mozzanatát csupán érintettük, részletesebb kifejtésükhöz még talán egy terjedelmesebb monográfia sem lenne elegendő. Magának a kontextualizációnak, a pragmatikának, a jelentésnek stb. a megközelítő pontos felmérése csak a nagyobb összefüggérendszerben válik lehetővé, amelyre minden bizonnyal a korszerű szövegelméleti vizsgálódások tűnnek a legalkalmasabb terepnek.

Irodalom

- | | |
|---------------------|--|
| Balázs 1966 | - Balázs János: Jel és jelölési érték. ÁNyT. IV. Budapest. |
| Bally 1944,
1955 | - Bally, Charles: Linguistique générale et linguistique française. Bern; orosz változata: Obscsaja lingvisztika i voproszi fancuzszkogo jazika. Moszkva. |
| Békési 1986 | - Békési Imre: A gondolkodás grammatikája. Szöveg- és mondat szerkezeti elemzések. Budapest. |
| Gumperz 1972 | - Gumperz, John: Social meaning in linguistic structure. In: Directions in sociolinguistics. New York. |
| Hartung 1969 | - Hartung, W.: Die Macht des Wortes als gesellschaftliches und linguistisches Problem. Berlin. |
| Havranek 1932 | - Havranek, B.: Ukoly spisovneho jazyko a jeno kultura. In: Spisovna cestina a jazykova kultura. Praha. |
| Károly 1981 | - Károly Sándor: Mondat és megnyilatkozás. Néprajz és nyelvtudomány 24-25. |
| Korponay 1981 | - Korponay Béla: John R. Firth és a brit nyelvészeti iskola. ÁNyT. XIII. Budapest. |
| Máté 1988 | - Máté Jakab: Nyelvi helyzetek - szociolingvisztikai modellek. In: A magyar nyelv rétegződése. Budapest. |
| Rockwell 1980 | - Rockwell, Joan: A valóság a regényben. Budapest. |
| Svejcer 1976 | - Svejcer, A. D.: Szovremennaja szociolingvisztika. Tyeorija, problemi, metody. Moszkva. |
| Vakszman 1974 | - Vakszman, B. I.: Sztanovlenyje lekszicseszkih norm szovremennogo moldavszkogo jazika. Leningrád /Doktori értekezés tézisei./ |

KORTÁRSUNK, REJTŐ JENŐ - A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉNEK
EGY RÉTEGNYELVE REJTŐ JENŐ MŰVEIBEN

Vraukó Tamás

A magyar groteszk és humor nagy alakja, Rejtő Jenő mindmáig nem kapta meg méltó helyét a magyar irodalomtörténetben. Pedig az a puszta tény, hogy a két háború közötti időszak ponyvaíróinak sorából egyedül ő az, akinek a munkáit ma is rendszeresen kiadják, és akit abból az írói körből az utána következő legjobbak, például Nagy Károly is csak távolról követnek, jelzi, hogy írói kvalitásai az átlagon felül emelik.

Rejtő humora, amelyen nemzedékek találtak szórakoztató kikapcsolódást, három fő forrásból táplálkozik. Az egyik magának a magyar nyelv sajátosságainak, a kétértelműségeknek, félreértésre lehetőséget adó pontoknak a biztos kezű megtalálása és kiaknázása. Ezek voltaképpen mindenki számára adottak, csak kevesen veszik észre - pedig egy humorista találásában már mindenki számára világos, hogy mi is a poén. Ilyen a következő párbeszéd is, *A tizenégykarátos autó* című regényből:

„Mi van?” - kérdezte az őrzető.

- Ez az illető hirtelen hanyatt esett.

- Hol ütötte meg magát?

- A fülem mögött. De én pontosan állcsúcsra találtam.”

(121.p.)

Százával találni hasonló gegeket Rejtő különböző regényeiben, novelláiban, színpadi jeleneteiben.

A humor egy másik forrása a teljesen valószínűtlen - bár később megmagyarázott - abszurd jelenetek szerkesztése, mint amilyent *A néma revolverek városa* című regényben is találunk:

„ - Mi volt azután?

- Ejnye nem figyelsz? Azután beszéltem én Paolóval...

- Miután a holttestét látták leúszni?

- Igen! Nagyot hallasz? Mi van ezen, amit nem értesz?

- Semmi. Csak rosszul hallok.

Még majd megveri, mert nem érti, hogy Paolóval találkozott, valamivel később, mint ahogy ennek meggyilkolt tetemét a folyóban látták. Aki ilyesmit nem ért, nehéz felfogású ember. Jobb, ha csak hallgatja. Nem blamírozza magát."

(110. p.)

Ebbe a csoportba tartozik Rejtő alighanem legismertebb regényének, a *Piszkos Fred, a Kapitány*-nak szállóigékhez hasonló népszerűsége szert tett nyitójelenete is, amelyben Fülöp Jimmy visszajön a késéért, amelyet „valami matrózban” felejtett, és a *Tizennégykarátos autó* azon jelenete, amelyben Gorcsev a Texas Vendéglőt keresi, és a szintén szállóigévé vált „szolid, polgári helyet” ajánlják neki helyette.

A humor egészen más szintje azonban az, amely Rejtő szinte minden regényét végigkíséri, és amely mögött - sokszor észrevétlenül, sokszor nyíltabban - ott lappang valamiféle tragikum. Rejtő, mint műveiből kiderül, tökéletesen ismerte a századforduló s a század első felének középosztálybeli, városi polgárok, hivatalnokok, értelmiségiek, tisztek által beszélt nyelvét. Ez a nyelv nem könnyen körvonalazható társadalmi rétegnyelv, amelyet azonban használói lényük részévé vált természetességgel alkalmaztak. Magyarországon soha nem dolgozhattak Higgins professzorok úgy, mint Angliában, ahol - némi túlzással - utcányi pontossággal meg tudták mondani egy-egy nagyváros lakójának hovatartozását pusztán kiejtése alapján. Itt idegen bódoltság után be- és áttelepített magyar és más nemzetiségek, leverte szabadságharc, áttelepített csángók, magyar és idegen menekültek tömegei tették áttekinthetetlenné a nyelvjárástérképeket. A társadalmi csoportok és rétegek kialakult szakzsargonjait sem hagyták érintetlenül a társadalmi változások. A tengerészeti szakzsargon eltűnt a Monarchia flottájával együtt, a század első felének hivatalnoknyelvét pedig elfújta a „fényes szelek”, amelyek nem tűrhették a burzsoáziát kiszolgáló lakájok kártekonny jelenlétét, hanem saját kádereket neveltek helyettük. Ezek azután a társadalmi érintkezés egyik fő szimbólumává a felkiáltójel tettek: „Gyalogos forgalom a túloldalon!” „A ruhán maradt gombért és csatért felelősséget nem vállalunk!” „Csak a boltban forgalmazott üvegeket váltjuk vissza!” „Pénztártól való távozás után reklamációnak helye nincs!” és lehetne tovább sorolni azokat az udvariaskodásokat, amelyekkel naponta többször találkozunk. A „Hölgyeim és uraim” megszólítás a színpadi konferansziék szokásaként

leszámítva szintén kipusztult; helyette „kedvesek” lettünk, kedves vásárló, kedves utas, stb., bár ezt a „kedves”-t ritkán vették (veszik) komolyan.

Rejtő Jenő közvetlenül soha nem beszél orosz forradalomról, versailles-i békéről és más olyan politikai kataklizmákról, amelyek európa keleti felét alapjaiban rázták meg - nem is nagyon tehette volna, hiszen az ő olvasói szórakozni akartak, és nem - egyébként mindenki által jól ismert - kellemetlenségekről újra hallani. Rejtő humorának egyik legfontosabb - ha úgy tetszik a komolyabb - szintje az, amikor a kelet-európai politikai földmozgások által a társadalom peremére vetett emberek használják korábbi nyelvüket, amely az új környezetben már komikus és groteszk, ám ők ugyanúgy képtelenek ezt levetkőzni, mint a bőrüket. Rejtő Jenő hitelesen tudja ezt bemutatni, hiszen kalandos élete során sok olyan helyen megfordult és sok olyan emberrel találkozott, aki történeteinek hőse lett. Ezeket az embereket a sors nemcsak a társadalom, hanem valós értelemben a kontinens peremére is vetette, hiszen a francia, görög kikötők, a Mediterrán és Levante világa a helyszíne Rejtő számos történetének. Természetesen nem állítható, hogy minden kikötődök csupa olyan emberrel lett volna tele, aki „egykor jobb napokat látott”. Ám a *deklaszálódás* jelensége, sajátos módon, a humor egyik fő forrása lehetett az író számára. Valaki egykor egy cári csatahajón volt tiszt, egy nagy banknál hivatalnok, de lecsúszott - ennek számos oka lehetett, nem pusztán társadalmi, hanem egyéni is; alkohol, féltékenységi dráma, de bármi legyen is az ok, úgy érezzük, hogy ezek az emberek nem szolgáltak rá arra a sorsra, amely csempészhajókon, rabszolgavadászok között, vagy az idegenlégióban várta őket. Egy - egy mondatban fest meg emberi sorsokat, írja meg az illető „hangosfilmjét”, amit a regény többi szereplője már általában nagyon un, mert ezer olyat hallott:

- Hagyjuk az őszinteséget, öregem. Nem érdemes a családi múltot rágódni. Elsikkasztottad és punk-tum...
- De nem...
- Hát akkor elkártyáztad és rendben van.
- Nem úgy volt...
- Jó, jó... megölted és kész.

A Kölyök felkapta a fejét.

- Honnan tudod?

- Mindenki így van itt vele. Elkártyázta, megölte vagy elsikkasztotta, esetleg a másikat is feleségül vette vagy ilyesmi... Ne törődj vele... Én mondom."

(Az előretolt helyőrség 98. p.)

Akik elkártyázták, megölték, elsikkasztották, esetleg a másikat is feleségül vették, az új környezetben is a régi szokásaik és főleg régi világuk nyelvének rabjai maradtak. Cooper híres indián regényeiben az indiánok szájába olyan szavakat, sőt egy teljesen olyan nyelvhasználatot ad, amely ugyan a valóságtól távol állt, de megfelelt azok várakozásainak, akik a „nemes vademberről”, a természet rousseau - i romlatlanságában élő fiáról kialakított romantikus kép alapján akartak az indiánok kalandjairól olvasni.

Rejtő Jenő deklasszálódott figuráinak a nyelvhasználata új környezetükből kír, de legtöbbször képtelenek voltak szabadulni tőle, az író pedig ezt használta ki arra, hogy sokszor karikírozott módon foglalja regényeibe:

- ... ez a fiú a mi asztalunkhoz akart ülni, mikor nyakon csípted. Először mondja meg, amit esetleg nekünk üzentek általa, és azután, ha igazán azt hiszed, hogy rendőrkém, öld meg békességben.
- Tudod mit! Előbb megölöm, aztán beszélj vele!
- Helytelen álláspont - vetette közbe a Bunkó. Nem hiszem, hogy a magunkévá tesszük."

(Piszkos Fred, a Kapitány 9. p.)

Bunkó, aki olyan közbevetéseket tesz, amelyeket komoly üzleti tárgyalásokon, banki vagy szállodai tárgyalókban vár az ember tiszteletreméltó és iskolázott emberektől, egyike azoknak a szereplőknek, akik a regények humoros epizódjait szaporítják a helyzethez nem illő nyelvhasználatukkal. Ehhez hasonló a következő, szintén kikötői csapszékben lezajlott párbeszéd is:

- Így látom - szólt szigorúan - hogy önt megnyitotték.

- Igen! Aljas egyének ellopták a pénzem, és rám támadtak.
- Ilyesmi előfordul erre felé. Mutatkozzunk be?
- Nem szokás, de hát mondhat álnevet is."

(Piszkos Fred, a Kapitány, 112. p.)

Ez az ötórás teára illő párbeszéd - „előfordul erre felé”; mintha valami kis könnyű nyári záporról lenne szó - vezeti be a herceg ismeretségét az igazi Trebitschcsel. Trebitsch Ignác neve a századvég és a XX. század elejének többi nagy kalandoráéval, mint gróf Festetics Rudolffé, ma már feledésbe merült, de akkor az egyik legközismertebb név volt, mint a világjáró magyar fenegyereké, aki volt angol lord Londonban és buddhista szerzetes Pekingben de nagyon kevesen tudták, hogy igazából kicsoda.

Rejtő - a közönség ízlését szem előtt tartva - olykor nagyokat csíp a polgárságba. Nem tűri és irgalmatlanul kifigurázza a kicsinyességet, nagyravágyást, butaságot. Jól példázza ezt *A szöke ciklon* levéltárosa, akit nemcsak a sors, hanem a hatalmas termetű fegyenc keze is megver, és a szanatóriumokban, szállókban játszódó történeteinek úrrhatmá polgárai is megkapják a magukét. Őm úgy tűnik, az író néha túl nagy engedményeket tesz annak a polgárságnak, amelynek nyelvét oly tökéletesen ismeri és használja, amikor történeteinek végére tökéletes happy end kerül, és mindenki boldog, élete révbe jut. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy abban a közegben, azokkal a kiadókkal, annak a közönséggel Rejtő nem engedhetett meg magának erősebb társadalomkritikát.

A polgári gazdaság szakkifejezései, mint részvénytársaság - alapítás, alaptőke emelés évtizedekig csipkerózsika-álmukat aludták passzív szókincsünk mélyén. Rejtő történeteiben a legképtelenebb alvilági vállalkozások során kerülnek szóba:

- „ - Nagyszerű ötletem van!... akarnak fejenként ötezer fontot keresni?
- Attól függ, hogyan? Illetve, attól se függ.
- Részvénytársaságot kell alapítani - folytatta a vörös.
- Azt lehet - mondta helybenhagyólag Piszkos Fred,... mint aki sűrűn szokott részvénytársaságot alapítani."

(Az elveszett cirkáló, 29. p.)

Most, amikor a részvénykibocsátásokról, tőkeemelésekről és egyéb gazdasági manőverekről szóló tőzsdei tudósítások és hirdetések a napilapok egész oldalas cikkeiből és reklámjaiból néznek ránk, Rejtő humorának ezek a szintjei is új értelmezést nyerhetnek számunkra, biztosítva, hogy a hányatott sorsú, friss nyelvű szerző, akit a szocialista „kultúrpolitika” három T -je közül a Tűrés a szórakoztató irodalomnak is a periferiájára szorított, még sokáig ma is élőnek ható kortársunk maradjon.

Bibliográfia

REJTŐ Jenő

A tizennégykarátos autó/ - Budapest: Albatrosz, 1964. - 121. p.

Az elveszett cirkáló - A megkerült cirkáló/ – Budapest: Magvető, 1988. - pp. 9., 29.

Piszkos Fred, a Kapitány - Piszkos Fred közbelép/ – Budapest: Magvető, 1988. - 112. p.

Az előretolt helyőrség - Az ellopott futár/ – Budapest: Magvető, 1990. - 98. p.

A Néma Revolverek Városa - Ezen egy éjszaka/ – Budapest: Magvető, 1990. - 110. p.

Предмет настоящей лекции, условные языки русских ремесленников-отходников и торговцев (предложенным нами термином *условно - профессиональное арго*: в дальнейшем УПА).

Изучение этого словарного-семиотического билингвизма оказывается весьма интересным для познания лексико-семантических закономерностей русского языка; УПА может разъяснить много в аналогичных фактах механизма и развития западноевропейских и венгерских арго. Изучение УПА может способствовать наглядному доказательству того, что между социальными и территориальными диалектами существует тесное взаимодействие.

По мнению В. Д. Бондалева для русской морфологии и синтаксиса арготическая речь интересна и тем, что в ней отчетливо выделяются все важнейшие грамматические категории и связи (вспомните экспериментальную фразу *Щербы: ГЛЮКАЯ КУЗДРА ШТЕКО БУДЛАНУЛА БОКРЕНКА*).

Арготический материал открывает большие возможности для изучения народного словообразования, в особенности морфологического словотворчества.

Можно ли отнести УПА к категории тайных языков? Свойственна ли им функция конспиративной (эзотерической) коммуникации? Являются ли УПА искусственными языками? Или УПА подобно обыкновенным языкам создаются, следуя коллективной тенденции, которая находит своё выражение бес-сознательными средствами и арго обновляется таким же образом, как и обычный язык?

Идет ли развитие жаргона естественным путём или же путём сознательного отбора?

Обогащение словарного запаса воровского жаргона происходит как естественным путём, так и путём сознательного отбора. Воровской неологизм должен быть впервые употреблён кем-то из ярых носителей воровского жаргона, и хотя существование *сознательного отбора* является трудно доказуемым, здесь бесспорно он играет главную роль. Но не менее однозначно и то, что любая замкнутая группа людей, основываясь на своём чувстве и понимании духа жаргона, может принять или отвергнуть данное слово. Здесь работает *теория естественного отбора*. Эта ситуация несколько сходна с появлением и закреплением неологизмов в литературном языке.

Об искусственности свидетельствует наличие слов, которые созданы из общепонятных с помощью механических способов засекречивания, вставок, перестановок, добавлений звуков.

Анализ социальных диалектов и знакомство с литературой вопроса позволяет выделить те приёмы, которые формируют и обновляют жаргон в лексическом плане. Мы выделяем четыре основных приёма (они частично наблюдаются и в венгерских жаргонах).

- 1) Условное искажение слов (в первую очередь в УПА);
- 2) Иноязычные заимствования;
- 3) Переосмысление лексического материала (например, метафоризация, экспрессия и т.д.);
- 4) Различные словообразовательные приёмы (например, суффиксация, аббревиация и т. д.).

Условное искажение слов, как правило, характерно для различных УПА. "Маскировка" общеизвестных и общеупотребительных слов происходила с целью сделать языки "тайными". Существующие в воровском жаргоне слова, образованные путём условного искажения, в таком виде заимствованы или из УПА, или являются результатом словотворчества самого воровского жаргона (*ширман* Б. = карман).

При выделении наиболее характерных приемов условного искажения лексики УПА мы опирались на материалы, собранные *Добровольским В.М.* (Добровольский, 1897, в дальнейшем: Д.), *Чернышевым В.И.* (Чернышев, 1898, в дальнейшем: Ч.). Также воспользовались словарями *Сипетуро Ф.* (Сипетуро, 1881, в дальнейшем: Сп.) *Гольшева И.А.* (Гольшев, 1874, в дальнейшем: Г.) и замечаниями *Лихачёва Д.С.* (Лихачев, 1938, 340), *Стратена В.В.* (Стратен, 1929, 129, 130, в дальнейшем: Ст.), *Жирмунского В.И.* (Жирмунский, 1930, 155-156) и в особенности работами *Бондалетова В. Д.* (Бондалетов, 1980, в дальнейшем: Б.).

В русских условных языках *В.Д.Бондалетовым* (Бондалетов, 1980) отмечено семь способов образования арготизмов. Из них пять являются общеупотребительными (*морфологический, лексико-семантический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический и способ словосложения*), а два являются особенно арготическими, а именно: *фонетико-морфологический* (1) и *фонетический* (2).

В УПА, помимо обычных словообразующих аффиксов, имеются такие "специфические морфемы", названные *Бондалетовым* "маскировочными арготическими морфемами", которые служат для искажения, деформации фонетико-морфологической оболочки общенародных слов. Они не обладают ни лексическими, ни грамматическими значениями, а только общей "семантикой затаения". В тоже время в структурно-фонетическом отношении они похожи на "обычные" тем, что в среднем состоят из несколько звуков и, как правило, имеют закрытыми слогами.

1) Мы приводим следующие примеры фонетико-морфологического способа и, в частности, маскировочных арготических морфем (суффиксов).

У имён существительных это тер, обычно в словах мужского рода (у Д. *мед-тер* < 'мёд'; у Б. *волк-тер* < 'волк'), -ерк, -ирк, в словах женского рода (у Д. *тысяч-терка* < 'тысяча'; у Ч. *зуб-ир-ка* < 'зубы', *бумаг-ир-ка* < 'бумага').

Суффиксы прилагательных мало чем отличаются от суффиксов имён существительных, так как они также обычно начинаются гласными и заканчиваются согласными. Например, -им, -омн (у Г. *крас-им-ый* < 'красный', *жалк-омно* < 'жалко').

Глагольные "маскировочные" суффиксы, например, -ор, -м, -хт (у Сд. *подстут-ор-ить* < 'подступить'; у Д. *попыт-м-ать* < 'допрашивать'; у Сд. *запр-охт-есть* < 'запросить').

2) Фонетическим способом получения лексем УПА В.Д. Бондалетов называет искажения фонетической оболочки общенародных слов: *субституцию отдельных фонем* (А), *вставки звуков в середину слова* (Б), *замену отдельных звуков и сочетаний звуков так называемыми маскирующими комплексами* (В), *метатезу звуков* (Г), *перестановку слогов или частей слова, и перестановку слогов и звуков с добавлением маскирующих звуков* (Д), (см. Бондалетов, 1980, 40, 51). Фонетический способ получения аргоизмов кроме УПА применяется почти исключительно в детских тайных языках, зафиксированных в 20-е гг. и не характерен для воровского жаргона. Мы имеем только несколько таких примеров, приведённых Н. Виноградовым: *рота* < 'пора', *лампотто* < 'пополам' (Виноградов, 1927, 53).

А) Субституции подвергаются обычно только согласные. Между замещаемыми и замещающими звуками соотношение может быть *постоянным* (а) или *"случайным"* (б).

а) В основе "*тарабарского*" тайного детского языка лежит замена десяти согласных, идущих от начала русского алфавита, согласными, идущими от конца его, при полной неприкосновенности гласных:

первый ряд:	б	в	г	д	ж	з	к	л	м	н
второй ряд:	щ	ш	ч	ц	х	ф	т	с	р	п

"Тарабарский язык" на "тарабарском" языке звучит как
камащамитий афит (Виноградов, 1926, 102)

б) При "случайном" соотношении, конечно, принимая во внимание постоянство заменяющего звука при непостоянстве заменяемого. Например, ш $\Rightarrow$ б, в, г, д (у Б. *шритва* < 'бритва'; у Сд. *шавно* < 'давно', шумать < 'думать').

Б) В роли отдельных вставочных звуков и вставок в середине слова обычно могут выступить такие маскировочные элементы, как и при фонетико-морфологическом способе (У Б. *зашедрнуть* < 'завернуть'; у Сл. *приступарить* < 'приступить').

В) Наиболее распространенный словообразовательный прием, это замена отдельных звуков и сочетаний звуков маскировочными комплексами шиг, ша', шу', ку', б', (у Сл. *шиоар* < 'товар', *широбка* < 'коробка'; у Сл. *шалото* < 'болото', *шагно* < 'давно'; у Г. *шурмин* < 'аршин'; у Сл. *курга* < 'игра'; у Д. *куган* < 'цыган').

Г) Метатеза или перестановка отдельных звуков используется сознательно для превращения известного слова в 'секретное' (У С. *лотца* < 'поляния', *мас* < 'сам', одно название самих офеней, например, *масы*, *масыки*); у Б. *жнмо* < 'можно', *нецко* < 'конец', *лекода* < 'далеко').

Д) Перестановка слогов и звуков с добавлением новых звуков. Примеры на этот способ мы нашли только у Бондалетова: в начале слова добавляется гласный и (*матраза* < 'завтра', *иркожа* < 'жарко'), и шиг (*шичкасве* < 'свечка', *шичарса* < 'сахар').

Подобные явления можно наблюдать не только в русских УПА, но также и в венгерских. Г. Барши приводит подобный материал уже 1782 года, например, *koszlaya* < 'szoknya'; *duhaj* < 'hajdú'; *razsi* < 'zsaru' и т. д. (Bárczi, 1932, 27, 28).

БОНДАЛЕТОВ, 1980	Бондалетов В. Д. Условные языки русских ремесленников и торговцев. Рязань, с103
ВИНОГРАДОВ, 1926	Виноградов Г. С. Детские тайные языки. В кн: Сибирская живая старина. Вып. II (VI), под ред. М. К. Азановского и Г. И. Виноградова. Иркутск, с. 231.
ГОЛЫШЕВ, 1873	Голышев И. Л. Словарь офенского искусственного языка. Влад. губ. ведом. 45, 48.
ДОБРОВОЛЬСКИЙ, 1897	Добровольский, В. Н. О дорогобужских мешанах и их шубрейском, или кубрашском языке. СПб., с. 33.
ЖИРМУНСКИЙ, 1936	Жирмунский В. М. Национальный язык и социальные диалекты. Л., 298 с.
ЛИХАЧЕВ, 1935	Лихачев Д. С. Черты первобытного примитивизма воровской речи. Язык и мышление, т. III-IV. М., Л., с. 47-100.

- ЛИХАЧЕВ, 1938** Лихачев, Д. С. Арготические слова профессиональной речи (1938). В кн.: Развитие грамматики и лексики современного русского языка. М., 1964б с. 311-359.
- СТРАТЕН, 1929** Стратен В. В. Об аргю и арготизмах. "Русский язык в советской школе", № 5, с. 39-53.
- СЦЕПУРО, 1881** Сцепуро Ф. Русско-нищенский словарь, составленный из разговора нищих Слуцкого уезда Минской губ. СПб., 1881, с. 1-10.
- ЧЕРНЫШЕВ, 1898** Чернышев В. И. Список слов портновского языка. Изв. Отдрусск.яз. и слов. АН, III, 250 с.
- ШЕЙН, 1899** Шейн П. В. К вопросу об условных языках. Изв. Отдрусск.яз. и слов., т. IV, кн. III, с. 277-300.
- BÁRCZI, 1932** Bárczi G. A "pesti nyelv". MNyTK 29:37

Szóferdítési módszerek. A XVII.századtól a vándorkereskedők (ofenyilk), koldusok szakmai argójában játszanak meghatározó szerepet. A köznyelvi szavak tudatos elferdítése különböző torzító képzők alkalmazásával, ill. szubsztitúció és metatézis segítségével történik.

LEXIKAI ÉS GRAMMATIKAI RUSSZICIZMUSOK
A KÁRPÁTALJAI MAGYAR NYELVHASZNÁLATBAN

P. Csige Katalin

A Kárpátalján kisebbségben élő magyarok két- illetve többnyelvűségét az ismert történelmi és politikai körülmények magyarázzák. VÖ: BOTLIK JÓZSEF - DUPKA GYÖRGY. Ez hát a hon ... Tények, adatok, dokumentumok a kárpátaljai magyarság életéből. Budapest - Szeged. 1991). Ezek részletes tárgyalását nem tartom feladatomnak, pusztán a nyelvi következményre térek ki.

Az a tény, hogy Kárpátalja 1945 után a Szov. állami keretébe került azzal is járt, hogy az ott élő magyar anyanyelvűek is rákényszerültek az orosz nyelv valamilyen szintű elsajátítására, bizonyos szituációkban való használatára. Az új politikai, gazdasági helyzet alapot teremtett az orosz és a magyar nyelv újabb kori érintkezésére (VÖ: ROT SÁNDOR, A magyar--ukrán nyelvi kölcsönhatás. In: Nyelvünk a Duna-tájon. Bp. 1989. 351-67). A mindennapi nyelvi kontaktus, a nyelvhasználókat körül vevő közeg következményeként a magyar nyelvbe is bekerültek olyan nyelvi elemek, amelyek az orosz nyelv hatását tükrözik. A címben lexikai és grammatikai russzicizmusnak nevezett nyelvi elemek forrása néhány kárpátaljai magyar nyelvű sajtótermék (Kárpáti Igaz Szó, Kárpátalja, Ung-vidéki Hírek, Kárpátaljai Ifjúság 1989-1992 közötti számai).

Utalok arra, hogy PETE ISTVÁN a magyar nyelvészek IV. nemzetközi kongresszusán (1983. aug. 23-26) elhangzott előadásában már mutatott be olyan lexikai elemeket (Kárpáti Igaz Szó 1972. jan. 1-től ápr. 30-ig megjelent számaiból), amelyek eltérnek a Magyarországon használt szavaktól (A MAGYAR NYELV ÁLLAMI VÁLTOZATAI. Kárpátukrán változat. In: A magyar nyelv rétegződése. Bp. 1988. 779-89.). A lexikai anyag bemutatásakor viszont nem tért ki az orosz nyelv hatásának vizsgálatára.

Előadásomban csak a magyar nyelvű újságírók cikkeiben, interjúiban, valamint olvasói levelekben és írásokban előforduló ruszszicizmusokra térek ki: az össz-szövetségi és a köztársasági vonatkozású politikai, gazdasági eseményekkel foglalkozó közlemények, cikkek nyelvi anyagát most nem vizsgálom. Terjedelmi kötöttségek miatt a vizsgált nyelvi jelen-

ségeket csak egy-egy példával szemléltetem.

I. Lexikai ruszszicizmusok

1. Magyar megfelelő nélküli szavak

Minden nyelv szókészletében vannak olyan lexémák, amelyek a más nyelvet beszélők életéből, kultúrájából hiányzó tárgyakra, dolgokra vonatkoznak. A szakirodalomban ekvivalens nélküli lexika terminus technicus jelöli az ide-^{tartozó} szavakat, amelyek más nyelvekbe transliterációval kerülnek. Az így átvett kölcsönző hangteste az orosz nyelv esetében nem esik egybe az eredetivel, mert nem a hangsúlytól függő redukált magánhangzókat, hanem az írásképpen található magánhangzókat ejtjük. Így voltaképpen, Kontra Miklós nyomán, betűejtéses átfonemizálás történik. (A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre. NytudÉrt. 109. sz. 35). A fentieket a poliklinika, profilaktórium, kioszk stb. köznevek, valamint a terjedelmes intézménynevek rövidítésével keletkezett mozaikszók illusztrálják: Ingosztrah, Ellipsz, Gázprom, Ukrszilenergomontázs, Zsilzocbank stb.

2. Szemantikai eltérést mutató lexikai elemek

2.1. Homofón szavak:

A szakirodalom a két nyelvben hasonló hangalakokkal, de különböző jelentéssel rendelkező lexémákat nevezi így (Vö: KONTRA MIKLÓS, i. m. 16). Az alábbi idézetben aláhúzott szó 'egyesülés, társulás' jelentésű, a magyar nyelvben nincs ilyen jelentése (ÉKSZ. 61). „Megnyílt az árutőzsde, működik hat asszociáció” (Kárpáti Igaz Szó 1992. jan. 4.).

2.2. Tűkőrszavak:

A szó szerinti fordítással átvett (átadott) kifejezések az idegen nyelvben használt szó tartalmát a magyar nyelv elemeivel adják vissza. A szótári megfeleltetés gyakran olyan szókapcsolatokat eredményez, amelyek a magyar

nyelvben nem használatosak: pl. szociális - kultúrjóléti objektumok ('szociális - kulturális létesítmények'); műszaki - oktatási eszközök ('szemléltető eszközök'); orvosi ki-
szolgálat ('egészségügyi ellátás'); átpelenkázva feküsznek ('tisztába téve'); levenni a betétekről pénzt (pénzt kivenni a betétkönyvből); besorolja a felvételizőket a tanulók közé ('felveszik az iskolába') stb.

A felsorolt példák azt is illusztrálják, hogy a szó szerinti fordítások gyakran másodlagos megfeleltetést igényelnek. Az értelmező szerepet a kontextus is betöltheti: „Tervezzük a házasságkötő termék komputerizálását. Ez lehetővé tennék, hogy minden okmányt, adatot, kérvényt gépben tároljunk.” (Kárpáti Igaz Szó 1989. szept. 20). - Az idézet második mondatából derül ki, hogy a kiemelt kifejezés 'anyakönyvi hivatal' jelentésű.

A többszöri előfordulás alapján úgy tűnik, hogy az osztályt indít szókapcsolat a nyit igével honosodott meg a kárpátaljai magyarok körében:

„A cseh időkben még kértük, hogy nyissanak magyar osztályt az iskolában, akkor se kaptuk meg. Most se lehet szél ellen... (Kárpátalja 1992. ápr. 7).

A tükörfordítás során téves megfeleltetés is tapasztalható, s mert különböző időpontokban fordul elő, feltehetően nem véletlen az adott szó használata.

„Az élet bebizonyította, hogy a megújult szakszervezetek egyre inkább, a dolgozók szociális védettségének garanciájává válnak (Kárpáti Igaz Szó 1989. dec. 7). - „Létrejött a biztosítási és a szociális védettségi alap.” (Kárpáti Igaz Szó 1992. jan. 4.) Az ilyen típusú fordítások képzőtevesztésen alapulnak. A fenti idézetben a védelem, még inkább a biztonság szó a magyar megfelelő.

II. Grammatika§ ruszszicizmusok

A vizsgált nyelvi anyag azt is bizonyítja, hogy a tükörfordítás a grammatikai eszközöket is érinti. Ennek ösvetkeztében a magyar szavakon „idegen” grammatikai eszközök jelennek meg, valamint idegen szószerkezetek jönnek létre.

1. Számbeli eltérés

A magyar nyelvben általában egyes számban használjuk a testrészneveket, az oroszban viszont többes számúak. Az alábbi idézetben olvasható többes számú főnév

tehát az orosz nyelv hatását mutatja.

„Valahányszor elnézem ... vidám fényben úszó szezeit.”

(Kárpáti Igaz Szó 1992. dec. 1.)

2. Szenvedő ige, szenvedő szerkezet:

A szenvedő igék a mai magyar nyelvben igen ritkán használatosak, ellentétben az oroszral. Így a kiemelt ige használata is az orosz nyelvre vezethető vissza.

„A nyelvet bíró és nem bűnös népként kezelt kárpátaljaiak egy része hamar rájött, hogy az egész rendszer egyetlen fogantyúval irányítódik: a kinevezések kézbentartásával.

(Kárpáti Igaz Szó 1992. jan. 21.)

A létige és a határozói igenévből álló szókapcsolat akkor helyeselhető nyelvhelyességi irodalmunk szerint, ha egyértelműen az alany állapotára utal. „A kérdés nem lett végiggondolva” (Kárpáti Igaz Szó 1990. júl. 26.) típusú szerkezet tehát az orosz nyelvben tipikus szenvedő szerkezet (főnév + rövid alakú szenvedő melléknévi igenév) szó szerinti fordítását tükrözi.

3. Vonzat + szórend

A magyarban a nem melléknévvel kifejezett jelzők is a jelzett szó előtt állnak, az oroszban viszont jobbra.

Ezért idegen, azaz „oroszul hangzó” a következő mondat:

„Egész nyara ráment a futkosásra az építőanyagok után”

(Kárpáti Igaz Szó 1990. aug. 31.) - 'építőanyagok utáni futkosás'.

Gyakori jelenség az igei bővítmények szokatlan/idegen toldalékokkal való kapcsolása:

„A területi közigazgatástól elvárjuk: úgy döntsön az utca kérdésében, hogy utódainktól ne kelljen szégyenkeznink

(Ung-vidéki Hírek 1993. jan. 30.) 'utódaink előtt'.

A vázlatos elemzést a következőképpen összegzem: a bemutatott ruszizmusok az interferencia jelenségére vezethetők vissza, azaz a kétnyelvű beszélők a két nyelv (orosz, magyar) rendszerét nem tudják mindig teljesen elszigetelni egymástól, s így az egyik vagy másik nyelv normájától eltérnek, az egyik nyelv elemeit átviszik a másik nyelvbe. (VÖ: KONTRA MIKLÓS i. m. 9.). Másképpen azt is mondhatjuk, hogy a kisebbségben élő magyarok az államnyelv bizonyos elemeit és jelenségeit „beépítik” anyanyelvükbe. A gyűjtött anyagban több nyelvi elem ismétlődik, ami azt is bizonyítja, hogy ez már meggyökeresedett, s használói számára megszűnt az interferencia.

OROSZ NYELVET TANULÓ KERESKEDŐJELÖLTEK A SZÁZADFORDULÓN

Kiss Kálmán

Dolgozatom címe a a magyarországi orosznyelv-oktatás múlt századi történetének egy olyan fejezetére utal, amelyet tantárgytörténeti szakirodalmunk ez idáig még nem ismertetett.

A XIX. század derekán hazánkban elsőként a pesti tudományegyetem szláv tanszékének keretein belül nyílt lehetőség a nagyorosz nyelv tanulására, s a század utolsó évtizedeiben újabb intézményekben kezdték el oktatni ezt a nyelvet. Kimondottan politikai motívumok húzódtak meg a Ludovika Katonai Akadémián 1885-től bevezetett orosz-oktatás hátterében,¹ s a századforduló táján ugyancsak gyakorlati, ez esetben gazdaság- és kereskedelempolitikai érdekek felismerése tette szükségessé a (kül)kereskedelmi célú orosznyelv-oktatás megindítását a Keleti Kereskedelmi Akadémián.

Az 1899-ben létrehozott budapesti intézmény ekkor már több mint másfél évtizedes múltra tekinthetett vissza, első jogelődjét, a Keleti Nyelvek Tanfolyamát ugyanis 1883-ban alapították. Az akkor a Budapesti Kereskedelmi Akadémián belül működő Tanfolyam célja a keleti nyelvek tanításán túl a hallgatók Kelet iránti érdeklődésének felkeltése volt. A Tanfolyam azonban nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket; sikertelenségének legfőbb oka abban rejlett, hogy a tanulók más iskolák rendes hallgatóiként nem voltak igazán rákényszerítve az órák látogatására és a nyelvtanulásra.² Ezért hamarosan sor került ennek az oktatási formának a megváltoztatására: 1891-ben létrehozták a Keleti Kereskedelmi Tanfolyamot, amely bár elhelyezési és igazgatási szempontból a Budapesti Kereskedelmi Akadémiához kapcsolódott, egyéb vonatkozásokban azonban önálló intézménnyé vált.³ Nyolc év elteltével ez a második jogelőd is megszűnt, s mostmár teljesen önálló intézményként, új néven kezdte meg működését a Keleti Kereskedelmi Akadémia. Célul olyan szakemberek képzését tűzte ki, akik alkalmasak a Magyarország és a Kelet közötti kereskedelmi kapcsolatok biztosítására.⁴

Bár témánk szempontjából az orosz nyelv tanításával kapcsolatos mozzanatok játsszák a legfontosabb szerepet, ahhoz, hogy hiteles képet alkothassunk e nyelvnek a Keleti Akadémián oktatott többi tárgy között elfoglalt helyéről, röviden szólnunk kell az intézmény oktatási struktúrájáról.⁵

A Keleti Akadémia képzési rendszerének kialakítását az a helyes felismerés befolyásolta, miszerint Magyarország "szerencsés földrajzi fekvésénél, valamint gazdasági, politikai és kulturális viszonya-inál fogva is arra van hivatva, hogy a Kelettel való mindennemű összeköttetésekben előljárjon."⁶ Ezért a négy féléves (2 tanéves) képzés során kereskedelmi, gazdasági tárgyakat, illetve nyugati és keleti modern nyelveket tanítottak. A hallgatók a középiskolát végzetek köréből kerültek ki, s a századforduló táján évfolyamonként 15-20 fő tanult a Keleti Akadémián.⁷

Míg a Keleti Kereskedelmi Tanfolyamon a francia és az olasz nyelv volt kötelező, a keleti nyelvek (román, szerb és bolgár, török, újbörsög) közül pedig kettőt kellett szabad választás alapján kötelezően tanulni, a Keleti Akadémián a francia és a német lett kötelező nyelv, és ezekhez még az angolt vagy az olaszt lehetett harmadikként választani, s a keleti nyelvek közül pedig csak egyet kellett kötelezőként tanulni.⁸ Ezekhez a módosításokhoz egyrészt az vezetett, hogy időközben egyre inkább lehetett nyugati nyelveken (köztük angolul is) érintkezni a Kelet népeivel, másrészt az, hogy a hallgatók nyugati nyelvből már előképzettséggel rendelkeztek. Ezért a keleti nyelvek tanulására magasabb óraszámot biztosítottak: 1900 előtt heti 6, később heti 5 óra állt rendelkezésre.

Az intézmény igazgatója Kúnos Ignác⁹, neves turkológus volt; rajta s néhány rendes tanáron kívül főként óraadó tanárokkal oldották meg a különböző tárgyak oktatását. Az óraadók között találjuk Asbóth Oszkárt is (1852-1920), aki a már említett Budapesti Kereskedelmi Akadémián 1881-től 1893 őszéig a német nyelvet tanította, 1893-tól pedig a Keleti Kereskedelmi Tanfolyamon a szerb és a bolgár nyelvet adta elő,¹⁰ de a néhány év múlva bevezetett német tanítására is őt szerették volna felkérni.¹¹ Asbóth erre nem, viszont az orosz nyelv oktatására vállalkozott, amelynek bevezetésére a jegyzőkönyv szerint ő maga tett javaslatot.¹²

Az orosznyelv-oktatás 1899. októberében meg is kezdődött.¹³ Az orosz fakultatív formában azok a másodéves hallgatók választhatták, akik első évtől szerb és bolgár nyelvet tanultak. Mivel így szláv nyelvi ismeretekkel már rendelkeztek, az orosz tanulására heti két órában nyílt lehetőség. Sajnos, az iratok hiányos volta miatt nem rekonstruálható, hányan tanultak az első években oroszul. Az 1903/4. tanévtől az 1913/14. tanévig terjedő időszakban azonban pontosan kimutatható az orosz tanuló hallgatók száma: átlagban 6-7 fő választotta ezt a nyelvet, nagyon magas volt (16 fő) a számuk az 1905/6-os évben, és csökkenés figyelhető meg a világháborút megelőző években.

Pontosabb képet alkothatunk erről akkor, ha az összlétszám és az oroszul tanulók számának százalékos összevetését vizsgáljuk meg: kezdetben a hallgatók 16, sőt 20%-a, a vége felé már csak 5-6%-a választotta az orosz.¹⁴

Pontos adatok hiányában csupán feltételezni tudjuk, vajon milyen könyvből tanulták a hallgatók az orosz nyelvet. Jóllehet, az intézmény nagy gondot fordított tankönyvek írására,¹⁵ oroszból bizonyára nem készült ilyen munka. Írt viszont Asbóth segédanyagot a másik két nyelv számára, "Hangsúlyozott szerb és bolgár olvasmányok" címmel.¹⁶ Az orosz órákon használhatták a hallgatók Asbóth 1888-ban magyar nyelven kiadott gyakorlati nyelvtanát is.¹⁷ Megemlíthetjük még a tankönyvekről szólva a "Keleti Chrestomatiá"-t, amelynek gondolatát 1898 végén az intézmény tanárai vetették fel. A könyv az általuk tanított valamennyi nyelvből fokozatosan nehezebbé váló szövegeket tartalmazott volna, nyugati nyelveken pedig a Keletre vonatkozó földrajzi és néprajzi olvasmányokat, valamint kereskedelmi levelezést szándékoztak közölni. Minden egyes nyelv teljes képét kívánták adni, bevezetéssel, a szövegekhez írott tárgyi és nyelvi magyarázatokkal, nagy írók műveiből vett részletekkel s írói életrajzokkal.¹⁸

Asbóth bár óraadó volt, aktívan részt vett az intézmény életében. Nemcsak a tanácsüléseknek volt szinte állandó résztvevője, a nyári szünidei tanulmányi kirándulásokra is több ízben (1896, 1904, 1913) elkísérte hallgatóit; így Bosznia-Hercegovinába is, ahol szláv nyelvtudásának nagy hasznát vették. Ezeket a 10-14 napos utazásokat általában a balkáni államokba szervezték, 1900-ban azonban Odessza volt az úticél.¹⁹

Szervesen beépült az oktatás rendjébe a hallgatók nyári külföldi nyelvgyakorlása is, amelyhez az intézmény anyagi támogatást nyújtott. Ugyancsak az eredményes nyelvoktatást szolgálta az 1913-ban átadott fonetikai laboratórium, amely egyébként az ország első ilyen jellegű laboratóriuma volt.²⁰ Folyamatosan gyarapodó hanglemezállományát Balassa József laboratóriumvezető irányításával nemcsak tudományos célokra használták, hanem oktatási segédeszközként is. A háborús években orosz felvételeket is készítettek.²¹

Eredeti orosz beszéd hallására lehetőség nyílt akkor is, amikor a nagy érdeklődésre való tekintettel a Keleti Akadémián ún. Keleti nyelvtanfolyamot indítottak be, itt ugyanis az 1898/99-es tanévben egy anyanyelvi szinten beszélő tanár, Ágcb Cselingarian (Cselingarjan Jakab)²² tanította az orosz nyelvet. Örmény származású szláv filológus, író és nyelvtanár volt, orosz gimnáziumban tanult Grúziában, majd két éves németországi tartózkodás után Magyarországon telepedett

le. Az 1900-as évtől Cselingarjan már nem tanított a Keleti nyelvkurzuson, helyét Asbóth foglalta el. Ezt a tanfolyamot főként végzett szakemberek számára hozták létre, s lassan a nyugati nyelvek dominanciája következtében "Esti nyelvkurzus"-ra keresztelték át. Az orosz nyelvet igen csekély számban választották: pl. az 1907/8-as tanévben 111 résztvevőből csupán 2 fő.²³

Lehetett-e hasznosítani a gyakorlati életben a Keleti Akadémián megszerzett orosznyelv-tudást? E kérdés megválasztásában a levéltári anyagok hiányos volta ellenére is segítségünkre szolgált néhány megőrzött, korabeli irat. A végzett hallgatók különféle szervek és intézmények, valamint magánszemélyek által alapított ösztöndíjakat elnyerve rövidebb-hosszabb időt tölthettek külföldi kereskedelmi képviselőkénél. Orosz nyelvű területen is lehetőség nyílt erre, s így néhány hallgató Ukrajnába, illetve Oroszországba is eljutott.²⁴

A Kereskedelmi Múzeum 1898-ban hirdette meg pályázatát, amely egy hallgató számára biztosított egy éven keresztül havi 100 rubeles támogatással Schwarzkopf Mór császári tanácsos, nagykereskedő odesszai irodájában tanulási lehetőséget, azzal a céllal, hogy a növendéket az oroszországi kivitelben járatos kereskedelmi ügynökké képezzék ki. A pályázati feltételek között a jeles vég bizonyítványon s a kiváló magaviseleten túl az orosz nyelv ismeretét is megkövetelték.²⁵

Oroszországi munkalehetőségre utal egy a kereskedelmi államtitkár által 1911-ben a Keleti Akadémiához írott levél is, amelyben a doni rosztovi osztrák-magyar konzulátus segítségét ajánlják fel kereskedelmi végzettségű ifjak ottani ki- és beviteli cégeknél történő elhelyezéséhez. A követelmények között igen nehéz volt a nyelvi feltételeknek megfelelni. A legkésőbb helyben megszerzendő orosztudás mellett ugyanis kiválóan kellett ismerni a német nyelvet, amelynek a fiatal szakemberek nem mindig voltak birtokában.²⁶

Ha sikerült is az ösztöndíjat elnyerni, külföldön merültek fel nem várt nehézségek. Példaként szolgálhat Tyahún János 1904-ben Odesszából küldött levelének néhány sora: "A háború (értsd az orosz-japán háború K. K.) kitörése folytán az élelmi cikkek egyre drágulnak, ezenkívül a lakás is rettenetesen drága, minek következtében Oroszország Európa legdrágább országa. Álláshoz ajánlóleveleim és személyes ismeretségem dacára sem sikerült jutnom. A konzulátusnál azt mondták nekem, hogy ők az Export-Akadémia végzett hallgatóinak sem tudnak helyet szerezni. ... Volt ezenkívül még a Kereskedelmi részv. társ.-tól két itteni ügynökségéhez szóló ajánló levelem, akik azonban eddig még semmiféle eredményt nem értek el. Az egyik a háborút s az azzal kapcsolatos bizonytalan helyzetet okozza(!), míg a

másik ügynök szavaiból kiértettem, hogy idegennek nincs keletje it-
ten."²⁷

A levélben említett körülmények s az első világháború is bizo-
nyára közrejátszottak abban, hogy az 1910-es évektől az orosz nyelv
iránti érdeklődés fokozatosan csökkent. Néhány évvel később pedig,
1920-ban maga a Keleti Kereskedelmi Akadémia is megszűnt, pontosab-
ban beolvadt a pesti tudományegyetem új egységeként létrehozott Köz-
gazdaságtudományi Kar Keleti Intézetébe. A gyakorlati jellegű, ke-
reskedelmi célú orosznyelv-oktatás folytatására a Budapesti
Kereskedelmi Akadémián belül megszervezett különböző szaktanfolya-
mok biztosítottak megfelelő keretet.²⁸

Jegyzetek

1. Erről részletesebben lásd: Kiss Kálmán: Múlt századbeli magyar-
országi orosz nyelvű katonai társalgók története. In: Acta Aca-
demiae Paedagogicae Nyíregyháziensis. Tomus 13/C. Nyelvészeti
Közlemények. Nyíregyháza, 1992. 241-251.
2. Schack Béla - Vincze Frigyes: A kereskedelmi oktatásügy fejlődé-
se és mai állapota Magyarországon. Bp., 1930. 249.
3. Schack Béla: Kereskedelmi iskoláink múltja és jelene. Bp., 1903.
98.
4. Vö: Révai Nagy Lexikona XI. k. Bp., 415-6.
5. Itt mondok köszönetet Zsidi Vilmosnak, aki lehetővé tette, hogy
a Keleti Kereskedelmi Tanfolyam (KKT), illetve Akadémia (KKA)
történetéről írott részletes, levéltári forrásokon alapuló "Fe-
jezet a magyar-keleti felsőoktatási kapcsolat történetéből a du-
alizmus korában" című dolgozatát tanulmányozhassam s adatait
felhasználhassam. (Bp., 1990. Kézirat. ELTE BTK Történelem Se-
géd tudományai Tanszék)
6. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Levéltára (továbbiakban:
BKE lt): 2/b. KKA 1907/125. sz. irat
7. Schack B.: i. m.: 101
8. Vö: BKE lt: 2/a. 2.: a KKA 1900. okt. 24-i tanácsülési jegyző-
könyve (tü. jkv)
9. Életrajzi adatait lásd: Szinnyei József: Magyar írók élete és
munkái. VII. Bp., 1900. 498-503.
10. Gulyás Pál: Magyar írók élete és munkái I. Bp., 1939. 863-6.
11. BKE lt: 1/a. 1.: a KKT 1897. szept. 19-i tü. jkv
12. BKE lt: 1/a. 1.: a KKT 1899. június 2-i tü. jkv.

13. BKE lt: 2/a. 1.: a KKA 1899. okt. 1-i tü. jkv.
14. Vö: Zsidi Vilmos: i. m.: 52-54.
15. Vö: BKE lt: 1/a. 1. a KKT 1898. szept. 8-i tü. jkv.
16. Melich János: Ásbóth Oszkár. In: Magyar Nyelv XVI. 1920. 156.
17. Ásbóth Oszkár: Gyakorlati orosz nyelvtan. Bp., 1888.
18. BKE lt: 1/a. 1.: a KKT 1898. dec. 2-i tü. jkv.
19. BKE lt: 2/a. 1.: a KKA 1900. május 11-i tü. jkv.
20. Révai Nagy Lexikona XI. k. Bp. 416.
21. A KKA 25. évi jelentése az 1915/16-iki iskolaév végén. Bp., 1916. 55.
22. Cselingarjan életét lásd: Szinnyei: i. m. II. Bp., 1893. 245. és Gulyás: i. m. IV. Bp., 1942, 764., valamint Tolnai Világlexikona VI. Bp., 1915. 468.
23. A KKA 17. évi jelentése az 1907/8-iki iskolaév végén. Bp., 1908. 31.
24. Az ukrán, illetve orosz területeken járt Ösztöndíjas, valamint ott elhelyezkedett hallgatókról szóló kimutatást lásd: Zsidi Vilmos: Magyar Ösztöndíjasok és volt kereskedelmi főiskolai hallgatók Keleten. In: Tanulmányok a magyar felsőoktatás XIX-XX. századi történetéből (Fejezetek az Eötvös Lóránd Tudományegyetem történetéből. 14. Szerk.: Szögi László) Bp., 1991. 90-93.
25. BKE lt: 1/b.: KKT 1898/475. sz. irat
26. BKE lt: 2/b.: KKA 1911/167. sz. irat
27. BKE lt: 2/b.: KKA 1904/48. sz. irat
28. Vö: A Budapesti Kereskedelmi Akadémia 78. évi jelentése az 1934/35. iskolai évről. Bp., 1935. 43.

Végezetül köszönetet mondok "A Magyar Tudományért" Alapítvány által nyújtott anyagi támogatásért!

ÉGI LEVÉL, ISTEN ÜZENETE: A "TIZENKÉT PÉNTEKRŐL"
CÍMŰ NAGYOROSZ EGYHÁZI NÉPÉNEKEKRŐL

Orosz György

A "Tizenkét péntekről" típusú egyházi népelemek és prózai szövegek, hasonlóan a "Legszentebb Istenszülő álma" népelemekhez és elbeszélésekhez, egyértelműen arról tanúskodnak, hogy a keleti szlávoknál - és Európa más népeinél is - a keresztény hitre való áttérést követően az archaikus mitologikus világképben gyökerező *mágikus tudat* továbbra is fennmaradt, illetve az az új, keresztény világban reprodukálódott. A Kijevi Rusz 988-as "állami keresztelése" csak kezdete volt a keleti szlávok több évszázadig tartó krisztianizálásának. Ennek a sajátos vallástörténeti korszaknak voltak a szellemi termékei az egyházi népelemek, amelyek a XV-XVI. század folyamán nyerték el mai, vagy az ahhoz igen közel álló megformáltságukat.¹ Írásos feljegyzésük azonban csak a XIX. században kezdődött el.

Magyarországon az orosz egyházi népelemek hagyomány tudományos feldolgozására eddig csak szerény kísérletek történtek.² Népelemek-fordításaink és idevágó tanulmányaink³ olyan anyagot tárnak fel, amely a hazai folklorisztikában ez ideig jóformán teljesen ismeretlen volt. Az itt feldolgozott szakterület fontosságát növeli, hogy hasonló törekvések az énekesrendek és a vallásos műfajok kutatása terén a magyarországi folklórtudományokban is megfigyelhetők (ld. Erdélyi Zuzsanna és Kriza Ildikó munkáit).⁴

XVII-XVIII. századi orosz bírósági akták alapján ismeretes, hogy a következő szövegek *rőlvásó* *funkcióban* voltak használatosak: "Beszéd a péntekről", a "Legszentebb Istenszülő álma", "Dávid király jövődölése", és az "Ima Mihály arkangyalhoz".⁵ Az egykori Novgorodi kormányzósgban a parasztok által használt kéziratok "gyógyászati könyvekben" az előbbi szövegeken kívül szerepel még a "Jeruzsálemi tekercs" is, valamint a szerencsétlen napok jegyzéke.⁶ Ugyanitt a híres kozmologikus egyházi népelemek, a "Mélységek könyve" kezdősorait is rőlvásásként használták, iszákosság leküzdése céljából,⁷ bár ezen énekek a rőlvásásokhoz formai szempontból semmi köze sincs.

Bessonov ma már történetinek tekinthető gyűjteményes kötete nyolc egyházi népeleket és négy prózai elbeszélést tartalmaz "Péntek", "Péntek", a "Tizenkét péntekről" címmel.⁸ Kutatómunkánkhoz ezek a szövegek szolgáltattak korpuszként, valamint a Maksimov⁹ és Buslaev¹⁰ által közölt egy-egy elbeszélés.

Golubinskij szerint az orosz nép által oly nagy tiszteletben részesített tizenkét péntek kultusza a pogány időkig visszavezethető, s ő ebben a pogány keleti szlávok havonkénti ünnepnapját véli fölfedezni.¹¹ Ez a feltevés azonban nem fogadható el. Az évi tizenkét péntek megkülönböztetett tisztelete egészen más szempontból érintkezik a pogány múlttal, de erről majd később szólnunk.

Varencov a "Tizenkét péntekről" című egyházi népeleket az ugyanilyen elnevezésű prózai apokrif elbeszélésekből eredezteti.¹² Fedotov is hasonló álláspontot képvisel, miszerint a nevezett énekek az év tizenkét péntekjéről szóló apokrif intelem átirásai.¹³

Veselovskij igen részletesen elemzi a pénteki nap és az egyházi év bizonyos tizenkét péntekjének kultikus tiszteletét, valamint a különféle európai nyelveken fennmaradt szövegváltozatok szerkezeti felépítését és típusait. Ő azon a véleményen van, hogy Oroszországban a tizenkét péntek kultikus tiszteletéhez a kiindulási alapot az *"Elbeszélés a 12 péntekről"* című apokrif irat adta, amelyet *Római Szent Kelemennek* tulajdonítanak.¹⁴ Az ő neve alatt fennmaradt számos írás közül azonban csak egy tekinthető hitelesnek: a *"Levél a korinthusiakhoz."*¹⁵

A Bessonov által közzétett 579. számú egyházi népének ezekkel a sorokkal kezdődik: *"Jöjjetek, testvérek, hallgassátok / Isten írását, az intelmet / Szent Klimentstől, a Római Pápától / a tizenkét Péntekről."*¹⁶ Szent Kelemen nevét Bessonov szövegeiben a következő énekek említik még, az égi hitelesítés *felségjelvényével* látva el ezeket a népi ének-imákat, ezáltal növelve a hatásfokukat és a beléjük vetett hitet: "szent Klimant Római pápa" (No 583), "Római Klim pápa atya" (No 584), "Kliment Római pápa" (No 585), "szent Klimont Római pápa" No (586), valamint csak a "Római pápa" elnevezés szerepel az 587. sz. prózai elbeszélésben. Az 579., 581-586. sz. énekekben mindazonáltal Isten a legfőbb égi hitelesítő: ez "Isten írása". Az 579., 583-586. sz. népénekekben "Isten írása" egy közvetítőnek kinyilatkoztatva, azaz Szt. Kelemen intelmeként jut el az emberekhez. Ezek az *égi hitelesítést* tartalmazó sorok az énekszövegek elején állnak, mintegy kezdőformulaként. Az 584. sz. ének esetében különös dolgot figyelhetünk meg. Az Isten és Szt. Kelemen nevét említő kezdőformula a szöveg végén is megtalálható - mint záradék: *"Hallgassátok meg Isten ezen Írását, / Beteljesül a prófétai szó, / Római Klim pápa arydé."*

Ennek az apokrif iramak ismereteseke francia, provanszál, szerb, latin, görög, német, olasz és angol szövegváltozatai is, s valószínűleg a XIV. században keletkezett - mutat rá Veselovskij.¹⁷

Erdélyi Zsuzsanna szíves segítségével elértük hozzánk egy 1883-ban, Keszthelyen kiadott ponyva másolata, amelyben a "Názáretbeli Jézus, zsidóknak királya..." kezdetű ima tartalmazza a "Tizenkét péntek" magyar nyelvű szövegváltozatát. Ez így hangzik:

*"A péntek napok pediglen ezek: 1. Nagy böjt előtt való pénteken. 2. Gyümölcsozott Boldogasszony előtt való pénteken. 3. Nagypénteken. 4. Áldozó előtt való pénteken. 5. Pünkösöd előtt való pénteken. 6. Urnap előtt való pénteken. 7. Keresztelő szent János előtt való pénteken. 8. Szent Péter és szent Pál előtt való pénteken. 9. Szent Mihály arkangyal előtt való pénteken. 10. Szent Judds és Simon előtt való pénteken. 11. Nagy karácsony előtt való pénteken. 12. Nagy karácsony után való pénteken kenyéren és vizen böjtölni kell; ezeket a ki megböjtölni és elszenvedi, mindezekből ezek az ajándékok adatnak neki, ugymint: Hirtelen haldállal meg nem hal, nagy szegénységre nem jut, örök kárhazattól ment leszén, boldog szent angyalokkal nekem szolgál, áldozat nélkül meg nem hal, a haldla óráját tizenkét nappal előbb megudja, azon lélek egyenesen a mennyországba megyen."*¹⁸

A "Tizenkét péntekről" típusú orosz egyházi népénekekben és a különféle nyelveken fennmaradt prózai elbeszélésekben minden egyes péntekhez hozzárendelődik egy-egy keresztény ünnep. A népénekekben ráadásul még olyan módon, hogy az adott ünnep eseményeit átviszik az ünnepet megelőző péntekre. Így például pénteki napra esik bennük Karácsony, Vízkereszt, a Megváltó Színeváltozása.

Abból a szempontból, hogy milyen ünnepek rendelődnek a pénteki napokhoz, ezeket az apokrif eredetű alkotásokat két nagy csoportra oszthatjuk fel, figyelembe véve Veselovskij idevágó megjegyzéseit:¹⁹ 1. Az *Elefverij-csoport* szövegeiben az ószövetségi események vannak túlsúlyban. Az elnevezés onnan ered, hogy a péntekek lajstromát megelőzi egy bevezető rész,

amelyben értesülünk a keresztény Elefverij/Elefterie és a zsidó Taraszij/Taraszka/Terasie hitvitájáról. 2. A *Kliment-csoport* szövegeiben az ószövetségi események helyére újak kerültek, amelyek egyrészt evangéliumiak ugyan, de keresztény témakörből származnak.

Ebbe a második csoportba sorolhatók az orosz egyházi népének és prózai elbeszélések. Az énekekben azonban mégis találunk egy ószövetségi eseményt: Ábel Kain általi megölését, s ez helytelenül az első péntekhez kapcsolódik, holott Ádám teremtmése és bűnbeesése az üdv történet elbeszéléseinek sorrendjében értelemszerűen megelőzi az ő megölését.

Az orosz nép által igen mély vallásos tisztelettel övezett pénteki napokhoz az egyházi év fontos eseményei társulnak, de ezek nem az úgynevezett tizenkét nagyünnep ciklusból valók.²⁰ A péntekhez hozzárendelt különféle ünnepek az egyes énekekben és elbeszélésekben változó sorrendben szerepelnek; hasonlóképpen nem állandó a szövegekben az egy és ugyanazon pénteki ünnephez kapcsolódó kegyes és földi javak lajstroma sem. A következő apokrif elbeszélés így sorjázza a péntekeket:

*"Lelkipásztori tanítás a tizenkét péntekről. Az 1. péntek Nagyböjt első hetében van. Ha mék ember ezt megtartja, meg nem hal hirtelen haldállal. A 2. a Legszentebb Istenszülő Örömhírvétele előtt van. Aki ekkor böjtöt tart, igazságtalanul meg nem gyilkoltatik. A 3. A Nagyböjt Nagyhétén van. Ha mék ember azt a pénteket megböjti, haldós bűntől megmenekedik. A 4. a Szent Kereszt Felmagasztalása előtt van. Ha mék ember ekkor böjtöt tart, háborúban kardtól megőriztetik. Az 5. A Szent Lélek Alászállása előtt van. Ha mék ember ekkor böjtöt tart, fogságba eséstől megmenekedik. A 6. Keresztelő János fejvétele előtt van. Ha mék ember ekkor böjtöt tart, szükségtől és ínségtől megőriztetik. A 7. a Legszentebb Istenszülő Elszenderülése előtt van. Aki ekkor böjtöt tart, hidegleléstől megőriztetik. A 8. Szent Illés próféta előtt van. Ha mék ember ezt a pénteket megböjti, a pokol kínjaitól megmenekedik. A 9. Kozma és Damijan előtt van. Ha mék ember ekkor böjtöt tart, fognak betegségétől megmenekedik. A 10. Mihály archistratégá előtt van. Aki ekkor böjtöt tart, haldála előtt a Legszentebb Istenszűlt meglátja. A 11. Krisztus Születése előtt van. Aki ezt a pénteket megböjti, haldála előtt meglátja, hogy a neve a Legszentebb Istenszülő trónusára felírattott. A 12. Úrjelenés előtt van. Ha mék ember ezt a pénteket megböjti, meglátja a nevét beírva magánál az Úr Jézus Krisztusnál az élet könyveiben."*²¹

Az Elefverij/Elefterie-csoportnak mindazonáltal van nyoma a régi orosz irodalomban. A szolovki kolostor egyik XVII. századi gyűjteményes kötete tartalmaz egy jegyzéket apokrif írásokról, s ez megemlíti - de egymással összefüggésbe nem hozza - a következő szövegeket is: a "Tizenkét péntekről", "A zsidó Taraszij vitája Elferijjével."²² Buslaev ezt az apokrif elbeszélést, amelynek ő egy variánsát is közli, egy valószínűleg bolgár eredetű forrás továbbfeldolgozásának tartja.²³ Tichonravov a különféle európai nyelveken meglévő szövegváltozatokat egy bizánci apokrif történetre vezeti vissza, amelynek a legfőbb tartalma: hogyan szerezte meg a 12 péntek titkát a keresztény Elefverij/Elferij (= gör. Eleftheriosz) a zsidó hitvitázó filozófus, Taraszij/Taraszka fiától, akinek a neve Malho.²⁴ Tichonravov két eltérő terjedelmű szövegváltozatot tett közzé. Az egyik, a rövidebb, a XVII. század végéről való,²⁵ s lényegileg megegyezik a Buslaev által idézett variánssal. A másik, a teljesebb, XVIII. századi eredetű.²⁶ A bizánci apokrif elbeszélés itt felsorolt ruzsifikált szövegváltozataiban a zsidó filozófus neve mindenütt Taraszka, a vele hitvitát folytató keresztény "tudós" pedig egy műveletlen, részeges *szkomoroh*. A *szkomorohok* (= igricek, vándorénekesek, komédiások) az órosz idők szórakoztató emberei voltak. Személyükben a keresztény hitre térést követően hosszú évszázadokon át a pogány múlt kísértett.²⁷ Az orosz szövegek csak a vitáról tudósítanak, de

nem szólnak sem a 12 péntek titkának megszerzéséről, és nem adják meg a 12 péntek jegyzékét sem. A saját vallásuk értékeesebb voltát bizonyítani igyekvő hitvitázó felek a szavak, a gesztusok és a tettegesség síkján mozognak.

A *hazai nemzetiségi* szent hagyományt kutatva Erdélyi Zsuzsanna egy kéziratos füzetben (Kétegyháza, 1962. XII. 15.) rábukkant egy román nyelvű prózai szövegre, amely ezen sorokkal kezdődik: *"Íme 12 Péntek az évből, amelyet megtartanak a keresztények, és nem tudhatják, melyek azok."* Megkapván tőle a román szöveget és ennek magyar fordítását is, a "Tizenkét péntekről" típusú orosz egyházi népekekkel és elbeszélésekkel kapcsolatos vizsgálódásainkat ezáltal számos fontos mozzanattal kiegészíthettük, s lehetőség nyílt egy szélesebb, európai összefüggésrendszer megrajzolására ebben a vonatkozásban. Az ortodox hagyományú folklór ezen nyelvműve tartalmazza mind a hitvitát, mind a 12 péntek titkának megszerzését, mind a 12 péntek lajstromát, valamint a nevezett 12 nagy péntek kötött feltételek mellett való megtartásával elnyerhető kegyes és evilági javak körét. A történet *Karmil császár* idejében játszódik, az *Alheusok országának* nyugati felében, ahol van egy *Draszna* nevű vár. A keresztények tudósa *Elefterie*, a zsidóké *Terasie*. Ennek fia, *Malho* elmondta Elefterienek a 12 péntek titkát, ő pedig jól eszébe véste. A 12 péntekhez rendelt bibliai, elsősorban ószövetségi történetek ezen román szövegben átfedést mutatnak a Buslaev által közölt "Tizenkét péntekről" című lajstrommal (szerb-bolgár kézirat, XVI. sz.).²⁸ A felsorolás az ötödik péntek után ugyan félbeszakad, de ezt a szövegváltozatot így töredékesen is egyértelműen az Elefverij/Elefterie-csoporthoz sorolhatjuk be. Ez az apokrif írás fehér hollónak számít a "Tizenkét péntekről" orosz egyházi népekek és prózai szövegek között, amelyek mind a Kliment-csoportba tartoznak.

A "Tizenkét péntekről" orosz egyházi népekek és elbeszélések, hasonlóan a "Legszentebb Istenszülő álma" és a "Jeruzsálemi tekercs" típusú szövegekhez, 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 bennük. 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 itt említett népekek és prózai szövegek és ezek európai tipológiai párhuzamai éppen ezen záradékok miatt vívták ki az egyházi hatóságok - a maguk részéről egyébként teljesen jogos - elégedetlenségét. A tizenkét péntekhez kapcsolódó rituális és karitatív előírások teljesítése esetén járó kegyes és evilági javak körét ezek a tényközlő rövid formulák tudatják, például ilyen formában: *"Aki ezt a Pénteket bőjtel-imádsággal megtartja, / Az az ember fejnek betegségétől, fognak hasogatásáról / Megőriztetik, Istentől kegyelmezett."* (Bessonov No 581). A záradékok még az üdvözlés vonatkozásában is teljes automatizmust ígérnek.

Az európai archaikus népi imádsághagyomány záróformuláinak eredetét és történeti vonatkozásait vizsgálva Erdélyi Zsuzsanna arra a megállapításra jutott, hogy a záradékok ugyanolyan logikai viszonyt fejeznek ki, mint a középkori búcsúformulák.²⁹ A búcsút és a bűnbocsánatot azonban nagyon gyakran egy szóval nevezték meg, s emiatt jelentésük összemosódott. Torzulás következett 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.³⁰ Az *indulgencia* fogalmával azonban nem találkozunk a "Tizenkét péntekről" típusú szövegek russzifikált

változataiban, mivel az általa jelölt nyugati egyházi gyakorlat nem volt elfogadható az ortodox oroszok számára.

A keresztény Keleten (ortodoxia) nincs hagyománya az indulgenciának. Így ír erről Berki Feriz: "... a keresztény Kelet számára az intézményes Purgatórium gondolata mindvégig idegen maradt, nem is szólva az indulgenciáról, a szentek >>fölös érdemeiről<<, a bűnbocsánati cédulákról és általában az üdvözlés egész kérdésének adminisztratív, könyvelésszerű kezeléséről. Az orthodox gyóntató is kiszabhat epitimionokat (penitenciákat,) ezek azonban tisztán nevelő jellegűek, és nem céljuk kiengesztelni a megsértett isteni igazságot, illetve elégtételt adni Istennek. Orthodox tanítás szerint Krisztus áldozatának mértéke olyan abszolút, olyan határtalan, hogy ingyen igazulunk meg általa." ³¹

JEGYZETEK

1. Fedotov, G.: 1935., *Stichi duchovnye*. YMCA-Press Paris, 6.
2. Szémán, I.: 1926., Az újabb orosz irodalom. Bp., 11-13.; Bonkáló, S.: 1935., A kárpátalji rutén irodalom és művelődés. Pécs, 37-38.; Erdélyi, Zs.: 1976., Hegyet hágek, lőtőt lépek. Archaikus népi imádságok. Bp., 57-59., Kríza, I.: 1982., A legendaballada. Epikai alkotások az irodalom és a folklór határán. Bp., 53-56.
3. Orosz, Gy.: 1990., Apokrifák és vallásos népelemek kölcsönhatása (Pogány és eretnek nézetek továbbélése a Kijevi Rusz keresztény hitre térését követő időkben). In: *Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis*, 12/E. 123-136.; - -: 1992., Nagyország egyházi népelemek a mágikus praktikákban (A "Legszentebb Istenszülő álma.) In: *Acta...* 13/E. 165-186.; - -: 1993., "Add nekik a te szent nevedet": zarándok-énekesek és énekes vándorkuldsók a Kijevi Ruszban. In: A miskolci Herman Ottó Múzeum Évkönyve XXX-XXXI. Miskolc, 235-255.; - -: 1993., A pogány keresztény vallási szinkretizmus kérdései a nagyország egyházi népelemek tükrében. In: *Studia Academiae Nyíregyháziensis*. Tomus II. Nyíregyháza, 1-97.
4. Erdélyi 1976., i. m., Kríza 1982., i. m.
5. Jeleonskaja, Je.: 1917., K izučeniju zagovora i koldovstva v Rossii. Moskva, 18.
6. Mansikka, V. J. : 1909., *Über russische Zauberformen*. Helsinki, 126.
7. I. m. 127.
8. Bessonov, P.: 1861-1864., *Kaleki perechožie. Sbornik stichov i issledovanie*. Tom II/6. 120-157, No 579-590. Sanktpeterburg.
9. Maksimov, S. V.: 1903., *Nečistaja, nevedomaja i krestnaja sila*. Sanktpeterburg, 510-512.
10. Buslaev, F.: 1861., *Russkaja narodnaja poezija*. In: *Istoričeskie očerki russkoj narodnoj slovesnosti i iskusstva*. Tom I. Izdanie D. Je. Kožančikova. Sanktpeterburg, 503.
11. Golubinskij, Je. Je.: 1904., *Istorija russkoj cerkvi*. Tom I. Moskva, 849, 855.
12. Varencov, V.: 1860., *Sbornik russkich duchovnych stichov*. Sanktpeterburg, 7.
13. Fedotov 1935., i. m. 22.
14. Veselovskij, A. N.: 1876., *Opyty po istorii christianskoj legendy*. IV. *Skazanie o 12-ti pjatnicach*. In: *Žurnal Ministerstva narodnogo prosvješčenija*. Čast' CLXXXV. Sanktpeterburg, 328.
15. Ványó, L.: 1988., Ókeresztény írók 1. Az ókeresztény egyház és irodalma. Bp., 97-99.; Ványó, L.: 1988., Ókeresztény írók 3. Apostoli atyák. Bp., 103.; Szántó, K.: 1987., A katolikus egyház története. I. Bp., 58.
16. Bessonov 1861-1864., i. m. 120.

17. Veselovskij 1876., i. m. 328-334. Nevezett kutató tanulmányában az európai szent hagyományból számos "12 péntek"-szöveget idéz. Birtokunkban van egy fraktúrával írott *német ponyva* "Geistliches Gnadenbrünnlein" címmel (kaptuk Erdélyi Zsuzsannától), ami azt bizonyítja, hogy a *magyarországi német nemzetiség* körében is elterjedt ama 12 péntek megkülönböztetett tisztelete. A Veszprém megyei Péntesgyőrben fellelt szöveg a Kliment-csoporthoz tartozik (vö. a 19. jegyzethez kapcsolódó leírással). A nyomtatvány fejlécében Eugenius, azaz III. Jenő pápa (1145-1153) neve szerepel. Neki tulajdonítják ezt az írást. A Szentlélek hét adománya jár annak, aki ezen pénteket a Legszentebb Istenanya tiszteletére kenyéren és vízen megböjtöli. Az adományok felsorolása után a tizenkét péntek jegyzéke olvasható. Minden pénteki nap egy-egy újszövetségi ünnep előtt van. A szövegbe vetett hitet erősítendő, a záradékban ezt olvashatjuk: *"1623. március 25-én Straubingben meghalt valaki, neve Sixt Gebler, aki ezen pénteket megböjtölte. Utolsó órájában ő őszintén megvallotta, hogy bevégezése előtt tizenkét nappal Isten Szt. Anyját meglátta; halálának órája neki tudtára adatott."*

18. A hét mennyei szent záradék imádsága... Kiadatott Sógor György könyvnyomdásznál, Keszthelyen. 1883. 7-8.

19. Veselovskij 1876., i. m. 334-350.

20. Fedotov 1935., i. m. 22. Ld. erről: Berki, F. (szerk.): 1984., Az orthodox kereszténység. Bp., 304-305.

21. Bessonov 1861-1864., i. m. 156-157, No 590.

22. Buslaev 1861., i. m. 485.

23. I. m. 500-501.

24. Tichonravov, N.: 1861., Slovo o vere christianskoj i židovskoj. In: Letopisi russkoj literatury i drevnosti. Tom III. Otdelenie II. Moskva, 65-70.

25. I. m. 70-73.

26. I. m. 73-78.

27. Faminyn, A. S.: 1889., Skomorochi na Rusi. Sanktpeterburg, 6-132.

28. Buslaev 1861., i. m. 503.

29. Erdélyi, Zs.: 1991., Az archaikus népi imádsághagyományok történeti kérdései. In: Boldogasszony ága (Tanulmányok a népi vallásosság köréből). Szerk.: Erdélyi Zsuzsanna. Bp., 113.

30. I. m. 109, 113, 131.

31. Berki 1984., i. m. 55.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РУССКОГО И ВЕНГЕРСКОГО НАРОДНОГО
ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Fedosov Viktor - Varga Mária

Народное языкознание - это знания народа о своем языке, выражающиеся прежде всего в лингвистических терминах общеупотребительного языка: "язык", "речь", "говорить", "слушать" и др. (см. толковые словари), перешедших затем в научную лингвистику; это также и представления народа о том, как надо говорить, как надо слушать и т.д., выражающиеся прежде всего в пословицах и поговорках о языке и речи. О русском народном языкознании см.: Федосов 1985.

Изучение народного языкознания интересно во многих отношениях. Одним из направлений этого изучения может быть сравнительно-сопоставительное изучение представлений народов о своем языке и его использовании. Ниже делается попытка сравнить взгляды на использование языка у русского и венгерского народов - по одной из тем народного языкознания, а именно по теме "Говорить-молчать". Материалом послужили русские и венгерские пословицы о языке и речи. Русские пословицы извлекались из сборника: Даль 1957, венгерские - из сборника: O. Nagy Gábor 1985. Всего на эту тему проанализировано около 90 пословиц, в среднем по 45 пословиц от каждого языка (столько пословиц удалось собрать на данную тему; то, что их оказалось почти поровну от каждого языка, тоже примечательно).

1. Молчание в контексте с говорением способно выражать информацию (как и говорение): "Молчание - знак согласия" - Hallgatás beleegyezés, "Кстати промолчать, что большое слово сказать", Hallgatással az ördögöt is le lehet győzni (Молчанием можно и черта победить), Hallgatva is többet mond, mint más szólva (Молча он скажет больше, чем другой - говоря), Egy szót nem szólt, azt is halkán mondta (Не сказал ни одного слова, значит сказал тихо).

Оба народа рекомендуют, что - надо уметь молчать: это так же важно, как уметь говорить: "Умей сказать, умей и смолчать", "Кто не умеет молчать, тот не умеет и говорить", Ha már megtanultál beszélni, tanulj meg hallgatni is (Если ты уже научился говорить, научись и молчать), Ha nem tudsz hallgatni, miért beszélsz? (Если не умеешь молчать, почему говоришь?), Hallgatva okulsz (Молча научись). При

этом молчание иногда бывает более важным, чем говорение: "Слово - серебро, молчание - золото" - Hallgatni arany, beszélni ezüst.

Умение молчать, как и умение говорить, характеризует человека положительно, например - 1/ как человека умного: "Кто молчит, тот двух научит", Bolond beszél, okos hallgat (Глупый говорит, умный молчит); 2/ как человека делового: "Сам молчун, да руки громкие", "Молчан-собака дом стережет", Jó szolga sokat tud, hall, de keveset szól (Хороший слуга много знает, слышит, но мало говорит). В русских пословицах призыв к молчанию означает призыв к работе: "Молчи, пора рожь толчи", "Полно молоть, потолок".

Умение молчать (выражать информацию посредством молчания) предполагает умение говорить. Если же человек не умеет говорить или говорит много и бестолково, то его молчание тоже мало значит. Такой человек у обоих народов оценивается отрицательно: "Говорить - беда, а молчать - другая", "Молчит, как мертвый", "Молчит, как пень" - Hallgat, mint egy fatuskó, "Молчит, как рыба" - Néma, mint a hal; Нем mindig hasznos a hallgatás (Молчание не всегда полезно). Особенно много таких пословиц у венгров: Hallgat, mint a sült hal (Молчит, как жареная рыба), Hallgat, mint a csuka (Молчит, как щука), Hallgat, mint a fa (Молчит, как дерево), Hallgat, mint a kő (Молчит, как камень). Причиной молчания, о котором говорится в венгерских пословицах, по-видимому, может быть не только неумение говорить, но и нежелание говорить, например - чтобы не разгласить тайну. Однако и это молчание, как можно судить по пословицам (в которых молчаливый человек сравнивается с жареной рыбой, с деревом и т.п.), венграми тоже не одобряется.

2. Молчание - не только способ выражения информации, но и способ ее невывражения. Это бывает выгодно прежде всего тому, кто владеет этой информацией - кто знает и молчит: "Молча легче", "Молчи больше - проживешь дольше", Ne szólj szám, nem fáj fejem (Не говори рот, не боли голова), Hallgatva meg nem botlasz (Молча не споткнешься), A hallgatás senkinek be nem tőri a fejét (Молчание никому не проломит голову). Нередко такое молчание бывает выгодно и собеседнику, если например, он не хочет, чтобы кто-то третий узнал информацию: он всячески способствует тому, чтобы она не была высказана: "Помалкивай, сарафан куплю", "И за молчанье гостиницы дадут", "Без хлопот зажать лучше рот". Такой человек сожалеет, что не всегда может заставить другого человека молчать: "На чужой роток не накинешь платок".

Сокрывание информации вызывает у собеседника чувство дискомфорта - неуверенности относительно поведения того, кто молчит. Поэтому такое

молчание у обоих народов осуждается: "Как воды в рот набрал" - *Vizet vett a szájába*, "Рот на замке" - *Lakat van a száján*. Особенно много таких пословиц у венгров.

Если судить по материалу венгерских полсовиц, то причины молчания (неучастия человека в разговоре) следующие: 1/ человек молчит потому что скрывает тайну: *Hallgass a neve* (Молчи - его имя), *Hallgat, mint a sír* (Молчит, как могила), *Befagyott a szája* (Замерз его рот), *Állig begombolkozik* (Застегнулся до подборотка); 2/ человек молчит потому, что виноват, и ему в данный момент не хочется говорить: *Hallgat, mint a disznó a búzában* (Молчит, как свинья в пшенице), *Hallgat, mint aki beszart* (Молчит, как в штаны наклал); 3/ человек молчит потому, что, делая свое дело, не хочет, чтобы другие знали о нем: *Hallgat, mint a tojásan ülő tyúk* (Молчит, как курица на яйцах), *Hallgat, mint nyúl a fűben* (Молчит, как заяц в траве), *Hallgat, mint bagoly az odúban* (Молчит, как сова в дупле), *Hallgat, mint a tücsök a lyukban* (Молчит, как сверчок в дыре), *Hallgat, mint dinnye a fűben* (Молчит, как арбуз в траве); 4/ человек молчит потому, что считает, что в данный момент не время говорить об этом: *Hallgat, mint nagyréteken a harang* (Молчит, как колокол в страстную пятницу), *Csendes, mint télen a mező* (Тихий, как зимой поле); 5/ человек молчит по непонятной причине: *Hallgat, mint a jó gyerek* (Молчит, как хороший ребенок).

Создается впечатление, что венгры - более разговорчивые люди, чем русские (в целом - более молчаливые). Именно по этой причине венгры в большей мере, чем русские, не приемлют молчащего с ними рядом человека, который, как уже сказано, всегда создает определенный дискомфорт в отношении между людьми.

3. Как сказано выше, молчание приобретает смысл только в контексте с говорением. Контекст же этот может быть: 1/ узким - когда молчание является составным компонентом диалога в конкретной ситуации общения, и 2/ широким - когда молчание является частью речевого поведения человека в целом. Так, перечисленные выше причины молчания - это использование молчания в широком контексте, - на что больше внимания обращают венгры. Напротив, для русских больший интерес представляет молчание в конкретной ситуации общения. Русские пословицы на эту тему имеют форму рекомендаций.

Когда надо молчать? Молчать надо 1/ в зависимости от того, кто твой собеседник: а/ если собеседник - важный человек, например - начальник, то пусть он говорит, а ты помолчи: "Чья бы ни рычала, а твоя бы молчала", "Вам бы кричать, а нам бы молчать"; б/ если собеседник - глупый человек, то - зачем с ним разговаривать: "Умный мол-

чит, когда дурак (болтун) ворчит" - Bolond beszél, okos hallgat; в/ если собеседник - молчит, тебе тоже лучше молчать: "На молчок не разевай роток".

Молчать надо и 2/ в зависимости от того, какую мысль ты выразишь, если начнешь говорить: а/ если мысль - плохая, неточная, то - лучше промолчать: "Молчание лучше пустого болтанья", "Доброе молчание лучше худого ворчанья", Nem szól az okos, ha bizonyosan nem tudja (Не говорит умный, если точно не знает); б/ если, заговорив, будешь лгать, то надо молчать: "Чем завираться, лучше молча почесаться"; в/ и конечно, надо молчать, если нечего сказать: "Не стыдно молчать, коли нечего сказать".

Молчать надо 3/ в зависимости от ситуации общения: а/ от времени общения: "Умей вовремя сказать, вовремя смолчать", "В добрый час молвить, в худой промолчать"; б/ от места общения: "В лесу кукушка, а в избе хлестушка" (т. е. там что хочешь говори, а здесь молчи).

Молчать надо, 4/ если ты - глуп. Правда, никто себя глупым не считает, но со стороны бывает видно: "Молчи, когда Бог разуму не дал", "Молчи, коли Бог убил". При этом советы со стороны даются вполне доброжелательные: "Говори меньше - умнее будешь", "Молчаливый кажется умным", Ha hallgattál volna, bölcs maradtál volna (Если бы молчал, остался бы умным). Данная (4-ая) рекомендация может, конечно, относиться и к речевому поведению человека в целом, однако чаще всего человек проявляет себя глупым в конкретных ситуациях общения, например, когда высказывается о том, чего не понимает.

4. Различия имеют место в форме выражения взглядов на данную тему, связанные с различиями в языках, прежде всего с различиями в лексике двух языков. Так, в русском языке для выражения двух понятий "слушать - молчать" имеется два термина, в венгерском языке - один: hallgat. Казалось бы, что два термина могут точнее передавать понятия, чем один. Так, с помощью двух терминов удачно формулируются две следующие лингвистические дихотомии: "Говорить - слушать", "Говорить - молчать"; чтобы выразить эти дихотомии на венгерском языке, требуются дополнительные пояснения: beszél - hallgat (figyel), beszél - hallgat (nem beszél, nem szól). Но с другой стороны, слушание и молчание - это единый процесс: чтобы слушать, надо молчать, - и в таком случае более точным оказывается венгерский язык, который передает это единство специальным термином. В некоторых венгерских пословицах присутствует именно такое значение (молчание и слушание как единое целое), вследствие чего перевести эти пословицы на русский язык затруднительно, например: Hallgatni - olyan dolog, miben sok jó forog

(Молчи/слушай - в таком деле много хорошего), Hallgatva okulsz (Молча/слушая научисься).

Таким образом, лексические различия в данном случае состоят в том, что в русском языке есть термины с частным значением и нет - с общим, а в венгерском языке - наоборот: есть термин с общим значением и нет - с частными значениями, ср.:

Русск. яз.:	?	Венг. яз.:	hallgat
слушать	молчать	?	?

5. Имеются различия и в способе мышления двух народов. Каждое суждение о языке, выраженное в форме пословицы, может иметь: 1/ прямой смысл, например: "Молчание - знак согласия" - Hallgatás beleegyezés, 2/ переносный смысл, например: "Молчание - золото" - Hallgatás arany (см.: Жуков 1966). При этом переносный смысл связывается 1/ с отдельным словом пословицы (см. пример выше), 2/ со словосочетанием, например - сравнительным оборотом: "Молчит, как рыба" - Hallgat, mint a hal 3/ со всей пословицей: "Набрать в рот воды" - Vizet vett a szájába. Проанализированные с этой точки зрения русские и венгерские пословицы на тему "Говорить - слушать" распределяются по вышеуказанным рубрикам следующим образом:

	Прямой смысл	Переносный смысл			Всего
		слова	словосочетания	предложения	
Рус. яз.	19	11	9	6	45
Венг. яз.	11	4	28	2	45

Как можно видеть, у русских больше пословиц с прямым смыслом, чем у венгров. Способ мышления у венгров, таким образом, более образный, чем у русских; и эта образность строится в основном на базе сравнительного оборота. У русских же образность связывается либо с отдельным словом высказывания, либо со всем высказыванием в целом.

ЛИТЕРАТУРА

Даль В. И. Пословицы русского народа. - М., 1957.

Жуков В. П. Предисловие к "Словарю русских пословиц и поговорок". - М., 1966.

Федосов В. А. Народная лингвистика как лингвострановедческий источник. - Страноведение и лингвострановедение в подготовке учителя-русиста зарубежной школы. - Волгоград, 1985.

O. Nagy Gábor. Magyar szólások és közmondások. - Bp., 1985.

TÖBBNYELVŰSÉG ÉS NYELVI KÖLCÖNKHATÁS

Zimmermann Claudia

"Az ember többnyelvűsége sohasem egy végleges állapot, hanem egy állandó folyamat," állítja Mario Wandruszka, "Az egyén többnyelvűsége" című 1979-es művében.

A többnyelvűség egy sokszínű-soknyelvű Európában mindenképpen figyelemre méltó, mind a többnyelvű közösség mind a többnyelvű egyén szempontjából. Itt mindennek előtt Magyarországon élő többnyelvű tanuló diákokról szeretnék szólni, és egy többnyelvű nyelvtanulási szemlélet kialakításában szükségességéről és lehetőségéről. Bennünket is egyre inkább érint ez a jelenség, hiszen a tömegkommunikációs eszközök /főképp a műholdas adások/ és a nyelvtanításban bekövetkezett szabadság mind hozzájárulhatnak a többnyelvű beszélők számának növekedéséhez.

A többnyelvű - komparatív nyelvtanítás - melynek során a már meglévő idegennyelvi ismeretek felhasználásával közelítjük meg az új nyelvet - egy bizonyos szinten a nemzetközi együttműködés jelképe lehet - a nyelvek egymást támogatják, kiegészítik.

Sokan tartják a nyelvet jelentős politikai eszköznek a mai sokarcu, egyesülő Európában, illetve említik az idegennyelvek ismeretének fontosságát azért, hogy valóban megértsük egymást a szó valamennyi értelmében.

Tomi Ungerer, egy kétnyelvű /francia-német/ elzászi grafikus nyilatkozta a következőket egy a "Beszélgetések Európáért" című interjú sorozatban: "Semmit sem tehetünk, ha a politikusok vagy a kormányok egy valamit meg nem értenek: van valami, ami feltétlen elsőbbséget élvez: s ez a nyelvek szerepe." A továbbiakban már az oktatásra, s ezen belül is a nyelvtanításra tér ki, s ismerteti teljes egészében gyakorlatias elképzelését, mely mintegy összegzi a már korábban említett többnyelvű-komparatív nyelvtanítás mibenlétét: "A gyerekeknek már mindjárt az óvodában kell egy vagy két idegen

nyelvet megtanulniuk. Ha nem a nyelvekkel kezdjük, ennek nincs semmi értelme ... Nálunk otthon van egy tábla a gyerekeink számára, azon rajta van, hogy: "Tisch", "table", "table" vagy például a következő szavak egyformák franciául, németül és angolul: "station", "Station", "station". Ha az ember ilyen koncepciókkal kezd el tanulni - akkor a spanyol, az olasz könnyen köthető a némethez, a hollandhoz, a dánhoz s a norvéghoz ... A gyerekeknek meg kell mutatni, hogy ezeknek a nyelveknek milyen gyökereik, milyen eredetük van és hogy hogyan függnek össze."

Eddigi rövid tanítási gyakorlatomban ezt az elvet igyekeztem szem előtt tartani és megvalósítani. További megerősítést kaptam miután elolvastam egy francia nyelvpolitikus - író, Claude Hagege, nyilatkozatát, ami a "Le Français dans le Monde" című folyóirat 1993 januári számában jelent meg, s melyben ő is a többnyelvű, egységre törekvő Európa nyelvi helyzetéről, a nyelvtanulásról szól.

Claude Hagege szerint sokan aggódnak amiatt, hogy majd egy szép napon anyanyelvükön kívül más nyelvet is meg kell tanulniuk, így a következőképpen "vigasztal": "Jó, ha felhívjuk a figyelmet, hogy az európai nyelvek kapcsolatban állnak egymással azáltal, hogy azonos nyelvcsoporthoz tartoznak... Ez igaz például a szláv nyelvekre, amelyek sokat kölcsönöztek egymásnak, s egymástól, és így egyikük alapos ismerete /például az oroszé/ jelentősen megkönnyíti egy másik szláv nyelv elsajátítását. Ugyanerre rávilágíthatunk a germán nyelvek /angol, német, holland/ esetében is. Ez a közelség rámutat arra, hogy az európai nyelvek tanításának ügye milyen egyszerű ... és az eltérő nyelvcsoporthoz tartozó nyelvek esetében azt amit a genetikai rokonság nem segít elő, helyettesítheti "a kölcsönözött rokonság".

Bár úgy tűnik mind Tomi Ungerer, mind Claude Hagege szerint a nyelvek összekapcsolódása, rokonsága nagyon egyszerű, túl szép, ennek ellenére ez alapja lehet egy nyitottabb, a meglévő kapcsolódási pontokat a lehetőségekhez képest felhasználó nyelvtanításnak.

1990 óta tanítok angolt német szakos hallgatóknak a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Idegennyelvi Lektorátusán.

Talán mindjárt szembetűnő a két idegen nyelv: a német és az angol közös kapcsolódási pontja: az indoeurópai nyelvcsaládon belül a germán nyelvcsoporthoz tartozik mindkettő, Adott a Claude Hagege által emlegetett közelség, azonos csoportba tartozás. A szláv nyelveknél említett példáját mindjárt át lehet vinni az én esetemben jelen levő nyelvekre: az általam tanított hallgatók igen jól

beszélnek a németet, tehát egy germán nyelvet, s ezután találkoznak az angollal. Elvárhatjuk, hogy a német-tudásuknak mindenképpen hasznát veszik. Ez a gondolatmenet volt tanításom kiindulópontja és ezt a mechanizmust számos elmélet és esettanulmány igazolja. Az általam megfigyelt hallgatóknál több példáját fedeztem fel a két rokon nyelv kölcsönhatásának: azonban mindjárt hozzá kell tennem, hogy ez mind pozitív, mind negatív eredményekkel járt.

Az angol tanítása során német szakos diákjaimnál a németet mint közvetítő, segítő nyelvet használtam a genetikailag és tipológiailag is távolabb álló anyanyelv, a magyar helyett. A már jól ismert német és a megismerendő angol közötti hasonló vonások, összefüggések ki-mutatásával, tudatosításával igyekeztem az új nyelv megtanulását megkönnyíteni, mintegy "időt és energiát" megtakarítani. Ezáltal a hallgatókat ismeretátvitelre, ismereteik transzferálására ösztönöztem.

A transzfer a tanulás-pszichológiában sokat alkalmazott fogalom: a már meglévő tudás alkalmazása egy új szituációban. Nyelvtanulásnál egy már ismert nyelv szókincsének, szerkezeeteinek, szabályainak átvitelét jelenti egy új nyelv tanulásának folyamatában.

A transzfer eredménye lehet helyes, elfogadható szó, szerkezet az új nyelvben, ezt nevezzük pozitív transzfernek, - de lehet, hogy az eredmény az új nyelv rendszerében hibásnak számít: ebben az esetben negatív transzferről vagy másnéven interferenciáról beszélünk. Az ismeretátvitelnek természetesen vannak bizonyos feltételei, illetve bizonyos körülmények között valószínűbb, sőt sikeresebb, eredményesebb. Kellerman /1977/ a következőket írja a transzferálhatóságról: " a tanuló által az anyanyelv és az idegen nyelv /illetve 1. idegen nyelv és 2. idegen nyelv/ között észlelt távolság, valamint az, hogy a tanuló bizonyos elemeket adott nyelvhez tartozónak vagy semlegesnek tart, és hogy milyen mértékű az

alapnyelv /anyanyelv vagy első idegen nyelv/ jelöltsége, mind befolyásolja az átvihetőséget."

Ez az idézet a már többször említett nyelvrokonság - nyelvi távolság egy speciális megnyilvánulásáról szól, az ugynevezett pszichotipológiáról. Ez a nyelvtanuló elképzeléseit definiálja, tehát azt, hogy számára - az objektív tények mellett - vagy ellenére mennyire tűnik elég hasonlóknak, közelinek a két szóban forgó nyelv. Ez az értékelés természetesen maga után vonja azt, hogy a tanuló mennyire hajlandó adott ismereteit átvinni az új helyzetbe. Szeretnék még néhány gondolatot idézni Kellermantól, mely még inkább alátámasztani tűnik saját elvárásaimat: "a tanuló érzékelheti azt is, hogy egy adott már ismert idegen nyelv közelebb van a célnyelvhez, mint az anyanyelv és ennek következtében hajlandóbb lesz idegen nyelv és idegen nyelv között elemeket átvinni mint anyanyelvből idegen nyelvbe."

Emellett több kutatás kimutatta, hogy minél kisebb a távolság két nyelv között, annál nagyobb a transzfer, s ezen belül a pozitív transzfer valószínűsége. A transzfer esetében nemcsak konkrét nyelvi elemekre kell gondolni, hanem fogalomrendszerekre, nyelvi kategóriákra, amelyek mindkét közeli nyelvben megtalálhatóak. A nyelvtanulás nem egyszerűen a már ismert fogalmak nyelvi átkódolása, új névvel ellátása, hanem a már meglévő rendszer kiegészítése, vagy részleges átrendezése is. Ugy gondoltam, hogy ebben is nagyon nagy segítséget tud nyújtani a némettudás az angol tanulásában, többet mint a magyar anyanyelv, mivel a németben és az angolban vannak olyan közös nyelvi-nyelvtani kategóriák, melyek a magyarban nem léteznek, vagy melyeket más igen eltérő eszközökkel fejezünk ki.

Erre hallgatóim is felfigyeltek és beszámolóikban gyakran alkalmazzák a "hasonló" jelzőt, amikor az angol és német nyelvről írnak: az általuk felfedezett hasonlóságok a szókincsen kívül jó néhány olyan szerkezetre utalnak, amelyek a magyarból hiányoznak: létige két fajtája, s a létige gyakoribb használata /mint a magyarban/, birtoklást kifejező külön ige léte, a módbeli segédigék rendszere s a prepozíciók. Egyik hallgató ezt írja: "Azt hiszem, segített az, hogy ismertem német fordulatokat, szabályokat. Így meg tudtam oldani olyan problémákat, amelyek a magyar s az angol nyelv különbözősége miatt megoldhatatlanok maradtak volna."

Pontosan ezt a "megoldhatatlanságot" próbáltam feloldani komparatív közvetítőnyelves tanítással. Ezzel párhuzamosan nyelvtanulási és kommunikációs stratégiákat is próbáltam megtanítani. A nyelvtanulási stratégiák egyik legfontosabb fajtája a következtetés /információ/, amely előzetes ismeretekre támaszkodva segít megérteni ismeretlen /vagy annak tűnő/ elemeket. Tanítványaimnál a legjelentősebb nyelvi háttérismeret forrása némettudásuk volt: s próbáltam főleg olvasási-megértési feladatokkal felhívni erre a figyelmüket. A már létező tudás igen nagy szerepet játszik a kommunikációs stratégiák alkalmazásánál, melyek fő feladata: a célnyelvi hiányosságok kompenzálása. S mennyivel inkább fordulunk a célnyelvhez közelebb álló nyelvhez! A kommunikációs stratégiák közül a legjellegzetesebbek: a szószerinti fordítás, a szavak kölcsönzése /erre szintén a közelebbi nyelv tűnik alkalmasabbnak/, a már ismert nem-célnyelvi szavak "idegenül" kiejtése, keverékszavak képzése, új szavak alkotása, körülírás, túláltalánosítás, a téma elkerülése, témaváltás. E stratégiák egy részének alapja éppen a transzfer, az ismeretátvitel.

Természetesen ezek a stratégiák nem mindig járnak tökéletes eredménnyel, de valamennyire megközelítik azt - s főleg ha a célnyelvhez hasonló forrásból meritünk: a siker valószínűbb, illetve talán a célnyelvű hallgató jobban kitalálja mire is gondoltunk a hasonlóság révén.

Nem szabad azonban megfélelkezni a negatív transferről sem, például: a szavak kölcsönzéséből eredő hibákat sokszor az okozza, hogy két nyelv hasonló szavai egészen mást jelentenek, vagy mások a morfológiai-szintaktikai szabályok. A hasonlóság, a nyelvi közelség érzete olykor tévutakra vezethet: túlságosan hagyatkozik a tanuló a nem-célnyelvi ismereteire, az ahhoz közellevő nyelvekre. Tanítványaim angolban elkövetett hibáinak igen nagy része a német nyelv hatásának tulajdonítható: a fonetikai, fonológiai szinttől a morfológiai, szintaktikai szinten át egészen a szövegszerkesztési, szociolingvisztikai szabályokig. Ez a hatás leginkább a szókincset érintette, ahogy egy hallgató is írta: "Sokszor "gyártok" helytelen angol szavakat a német alapján, mert megszoktam, hogy olyan sok szó hasonlít." A legtöbb "panasz" a szórenddel kapcsolatosan hangzott el: szívesen alkalmaznák a hallgatók a német szórend komplexebb

szabályait itt is egyikük írta: "Német szórendet használok gyakran. Főleg a mellékmondati szórendet használnám szívesen." Sokszor németes kiejtést alkalmaznak, amikor az angol és a német szó azonos alakú. Gondot jelent a helyesírás, mely néha zavaró módon, túlságosan kevésbé tér el. Itt az úgynevezett "kontraszthiányról" lehet szó, arról tehát, hogy egyes nyelvi kategóriák nem eléggé kiemelkedően jelöltek az angolban. Tanítványaim közül sokan nehezen fogadták el az angol nyelv egyszerűbb, kevésbé komplex jellegét a német után.

Eddig egyoldalúan csak a német-tudás angol nyelvre irányuló hatásáról volt szó, amikor pedig ez a többnyelvű interaktív nyelvtanítás arra is szeretne szolgálni, hogy valamiképpen kölcsönösen fejlessze egymást mindkét nyelvet, főleg ha egyik sem anyanyelv.

Rövid példaként álljon itt egy hallgató értékelése: "nagyon érdekes volt a két nyelvet együtt tanulni ... sőt nagyon sok új szót tanultam németül így angoltanulás közben."

A pozitív és negatív hatások, élmények felsorolása után tanítványaim többségének beszámolóí mégis biztatóak: többek között ezt írják: "a német ismeretek sokat segítettek ... a hasonlóság miatt könnyebb a szavakat tanulni ... végül is elmondhatom, hogy a két nyelv a tanulásban alátámasztja egymást ... előnyös a két nyelvet együtt tanulni, a német után könnyebb egy másik idegennyelvet tanulni ... a nyelvi gondolkodásban a német segít."

Összességül elmondható, hogy ezzel a "többnyelvű" nyelvtanulási szemlélettel, amely nem kell, hogy csak rokon nyelvekre korlátozódjék, néhány utjelzőt próbáltam felállítani tanítványaim számára, arra biztatva őket, hogy a nyelvek tanulását ne elszigetelten képzeljék el, hanem a kapcsolódási pontokat meg erezve, minden lehetséges nyelvi segítséget felhasználjanak a sikeres kommunikációhoz. Remélem, nemcsak egy új nyelvvel, hanem egyfajta új nyelvi-szellemi gyakorlattal is meg tudtam ismertetni őket, amelynek segítségével a többedik idegen nyelvüket még könnyedebben tanulhatják meg. Erre utal Pit Corder is amikor azt mondja:

"Minél több nyelvről tudunk valamit, annál gazdagabb lesz a célnyelvről alkotott elméleteink tára.", s ehhez hozzátenném még azt, hogy a nagyobb választékból talán nagyobb eséllyel választjuk ki a jót!

SZEMANTIKAI ELEMOK SZEREPE
A TUDAT SZERKEZETÉBEN
/Egy szociológiai - társadalomlélektani felmérés
tapasztalatai/

Bárkán György

Az előbbiekben következő sorok a kommunikáció nyelvi és nem-nyelvi eleminek egymáshoz való viszonyával, egy általános nyelvfilozófiai tétel igazságának/hamisságának empirikus vizsgálatával foglalkozik. Különösen fontos az igazságértékből következő gyakorlati alkalmazás, mert azok közé a filozófiai kijelentések közé tartozik, amelyek igazságából/hamisságából számos, az elv alkalmazási körét meghatározó következmény származik.

Jürgen Habermasról van szó, aki A kommunikatív cselekvés elméletének két vastkos kötetében - az előzők szociolingvisztikai és nyelvfilozófiai tevékenységének elemzése-átértékelése után - terjedelmes részeket szentel annak bizonyítására, hogy a nyelv strukturájában hordozza az akadály nélküli, vagyis korlátlan kommunikáció megvalósításának, az ideális performancia és kompetencia, s így az emberek közötti ideális társadalmi érintkezés megvalósításának lehetőségét.

Az elv felállításának időpontja, körülményei rögtön sugallják is eredetének okát: háttérben a hatvanas évek végének leverte diáklázadási, amelyben mind a frankfurti iskola kritikai társadalomelméletének csődje, mind a diáklázadások forrongó-anarchisztikus lélektana az egyik oldalon, mind a hatalom viselkedésében fellelhető erőszakos és manipulatív elemek finom összjátéka a másik oldalon megtalálható. Habermas összeegyeztetésre, túlélési kompromisszumra való törekvését természetes módon alapozhatta a nyil-

vánosságra vonatkozó ifjúkori kutatásainak szerves továbbfejlesztésére. Talán az ellentétes tendenciák összeférhetetlensége okozza, hogy e tétel továbbgondolásával azóta sem foglalkozott senki; bármennyire is szétszágázott Habermas roppant elméleti felkészültségének és emberi habitusának hatása, maga a mű e végső konkluziójában nemcsak folytatás, hanem igazi értelmezés-értékelés nélkül maradt.

A vizsgálatok célja és módszere

Előadásunk egy terepen folytatott szocializációs vizsgálat empirikus anyagának lingvisztikai vonatkozásait kívánja ismertetni. Az első kísérleteket a Könnyűipari Minisztérium Gyspjufonó-, Szövő és Műszövő Iskolájában előkutatás-jelleggel végeztük. Ezután a Társadalomtudományi Intézet Ifjúságkutatási Osztálya ill. a Munkaügyi Minisztérium Szakképzési Főosztályának programja keretében a 3., 21. és 23.sz. Szakmunkástanuló ill. Szakközépiskolákban olyan szélesebb alapokra helyezett kutatási sorozatot bonyolítottunk le, amely a vizsgálati évben a fővárosi szakmunkástanulók 17 %-át reprezentálta, s amelynek eredménye. azután a χ^2 -tesztel 95 %-os valószínűséggel szignifikánsnak bizonyult.

A vizsgálatok három részből álltak. 1. Kérdőíves felmérés, majd zárt és nyílt interjúk kombinációja, amely a szociális helyzet mutatói, az életkörülmények, a személyiség előtörténete és az életmód feltárására irányult. 2. Ezután a végzős tanulók körében a tanév utolsó, majd a munkavállalás első hat hónapja alatt sorozatosan megismételt interjúk és a rendszeres kapcsolattartás módszerével kívántuk nyomon követni az iskola - munkahely - család szocializációs tengely tényezőit, a két tár-

szociális helyzet közti átmenet folyamatát. 3. Mind az iskolai, mind a munkahelyi szituáció tanulmányozása érdekében terepen folytatott megfigyeléseket is végeztünk. Erre a célra három különböző megfigyelési naplót alakítottunk ki, amelyek alkalmazására az iskola tanári karából önként jelentkezőket tanfolyanjellegű képzés után, megfelelő tiszteletdíj fejében alkalmaztunk. A megfigyelési naplók felvételét a lehetőségekhez képest magnetofonos felvételekkel egészítettük ki, majd az interjúk során visszakérdeztünk a szituációk szereplőinek emlékeire, benyomásaikra, arra, hogy az objektív módszerekkel megfigyelt kommunikatív eseményeket hogyan élték át, ill. hogyan emlékeznek vissza rájuk.

Az eredmények feldolgozása

A kérdőívek és interjúk alapján rétegezett, reprezentatív mintavételi eljárással vizsgálati csoportokat képeztünk, s a két társadalmi helyzet közti átmenet egyes tényezőit e csoportokra vonatkoztatva vizsgáltuk.

A szociális helyzet, és az életkörülmények mutatói mellett alapvető jelentőségűnek tekintettük a munkásosztály kialakulására vonatkozó történelmi-genetikai adatokat, amelyeket a származási kategóriák mögött meghúzódó társadalmi mobilitási folyamatok egyes típusainak feltárása alapján alakítottunk ki.

A sorozatos interjúk során megpróbáltuk rekonstruálni a vizsgálati személyek előtörténetében azt a családi légkört és kommunikációs módot, amely nevelésüket és szocializációs folyamatokat közvetítte. Értelmezési keretnek a Bernstein-féle 4 kategóriát választottuk, amely megkülönbözteti a zárt és nyílt, valamint a tárgyra ill. személyre irányuló kommunikációt.²

A megfigyelési naplók eredményeit Bales kategória-rendszere alapján dolgoztuk fel.³ Az amerikai szociálpszichológus néprajzi

fogantatásu terepkutatásokból kiindulva több mint száz megfigyelési kategória alkalmazása és elemzése alapján 4 fő csoportba foglalható tizenkét jeltípust alakított ki, amelyekkel az együttes tevékenység különböző dimenziói s érzelemkifejező mozgásokban megnyilatkozó átélésük is rögzíthető. Ezeket alkalmaztuk mi is, előfordulási gyakoriságukat mintacsoportok szerint rögzítettük, összehasonlítottuk más vizsgálati kategóriák adataival, s a szubjektív átélés interjúkban megjelenő emlékeivel.

A vizsgálat eredményeinek szociológiai-társadalomlélektani vonatkozásai különböző folyóiratok hasábjain napvilágot láttak,⁴ itt csupán a társadalmi mobilitás, mint statust meghatározó tényező elemei közti összefüggéseket mutatjuk be. /1. és 2.sz.táblázat/

Az eredmények értelmezése

Bales megfigyelési módszere nem különbözteti meg egymástól a verbális ill. nem-verbális jelentéshordozó egységeket, hanem szemantikai tartalmuk szerint különböző csoportfunkciót teljesítő kategóriákba vonja össze őket. Értelmezésükhöz leginkább Gadamer meghatározása nyújthat segítséget, amely szerint "jelentés az, amit a beszélő szándéka alapján a hallgató felfog, megért a közleményből". Így a kölcsönös megfelelés biztosíthatja az egyértelmű jelentést, amely viszonyfogalomná válik, s amelynek alapján a csoportok belső kommunikációs rendszere egyértelműen jellemezhető. Ugyanakkor a félreértéseket, a kölcsönösségtől eltérő variációkat, a föl-nem-fogott üzeneteket, a közlő szándékától eltérő értelmezéseket mind személyiséglélektani, mind csoportdinamikai síkon a kommunikációs rendszer metakommunikatív átértelmezésének, szubjektív interpretációjának kell tekintenünk.

A pszicholingvisztikához legközelebb álló beszédaktus-elmélet Austin után két irányban fejlődött tovább. Tisztán nyelv-

vészeti vonatkozásban Searle finomította szempontjait, Wunderlich viszont a beszédcselekvés fogalmi megkülönböztetésével a tisztán nyelvészeti kategóriákat a nyelvi tudat és a társadalmi folyamat egészére terjesztette ki. Így a megnyilatkozásokat nem egyedi aktusokként, hanem olyan szekvenciákként kezeli, amelyek egy társadalmi megnyilatkozási folyamat részeként jelennek meg, a jelentés, az illokució és a cselekvés pedig ennek egyes aspektusai. Ebben a megvilágításban szintaxis és pragmatika megkülönböztetése inkább vonatkoztatási keretet jelent, mintsem a valószínű jelenségek tagolását. A beszédcselekvés-elmélet az a lingvisztikából kiinduló irányzat, amely közvetlenül összefüggésbe hozható a szociálpszichológiai kategóriákkal, s az ezek megfigyelésére, leírására leginkább alkalmasnak látszó Bales-féle módszerrel.

Fölmerül a kérdés, hogy a Bales-féle kategóriákkal megfigyelt jelentéshordozó egységek - amelyek végső soron egy egységesen kezelt, a nyelvi jelentést is tartalmazó magatartás-jelutomány alapját képezhetik - szemantikai minőségét mi határozza meg?

A magatartás-pszichológia megközelítése Morris Signs, Language and Behaviour c. munkájában bukkant fel először,⁵ majd Richard és Ogden dolgoztak ki olyan jelentés-elméletet,⁶ amely szerint a jelentés érzékletek és külső magatartás-formák, a nyílt viselkedés lerövidített emléknymosinak központi idegrendszeri reprezentációján alapszik. Ebben a közvetítési folyamatban az érzékletek és a nyílt viselkedés benső maradványai szimbólikus, az egész egykori viselkedést szimbolizáló értékre tesznek szert. Osgood erre alapozva megkülönböztette az inger és élményfeldolgozás folyamatában a projekció, az integráció és a reprezentáció szintjeit,⁷ s ez a harmadik szint hordozza modelljében a jelentést. Tolman⁸ mindehhez a jelek Gestalt-jellegű értelmezését, s

az élményfeldolgozást preformáló elvárás fogalmát teszi hozzá, vagyis alaklélektani és szociálpszichológiai megközelítéssel egészíti ki a jelentés behaviourista-nyelvészeti modelljét. Osgood ezután a valósághoz való kommunikatív viszonyulás Jacobson-féle funkciói megvalósításának intrapszichikus alapjaiként értelmezi saját, a jelentést belső közvetítésre alapozó modelljét.

Hiányzik azonban még annak az ugrásnak a részletes jellemzése, amely a személyiségen belüli és a személyközi kapcsolatok szintje közti láncszem, s amelynek tudományos alapjait egyik oldalról a Morristól Osgoodig terjedő pszicholingvisztika, másik oldalról a beszédaktustól a beszédcselekvésig terjedő lingvisztikai elmélet ír le.

Wunderlich a beszédcselekvés három aspektusát különbözteti meg: 1. lokutív - a szereplő valamit mond; 2. perlokutív - szoknak a reakcióknak az összessége, amelyet a nyilatkozat előidéz; 3. illokutív - egy ígéret, figyelmeztetés felhívás kimondással elért végrehajtása. E kategóriák további részletes elemzéséből bontakozhat ki a közlés strukturájának finomabb modellje, s annak a folyamatnak feltárása, amelynek során a benső jelentés vagy a jelentés benső aspektusai /vö. Osgood modellje/ társadalmi szinten meghatározott jelentés ill. a jelentés társadalmi /konvencionális/ meghatározott szintjének mintáival olvadnak össze, úgy, hogy a szekvenciák verbális és nem-verbális mozzanatai egységet alkotnak.

Az intrapszichikus és a társadalmi konvenció szentesítette jelentés találkozásának másik modelljét írják le azok a kísérletek, amelyek a pszichoterápia, mint diskurzus jellemzéséből indulnak ki. Három egymástól független megközelítéssel számolhatunk: 1. A terápiás:beszélgetések behaviourista szemléletű leírását a kísérletilelélektani megközelítéssel rokonítva Labov és munkatársai adták meg. Hazánkban Buda Béla közölt olyan összefoglaló jellegű tanulmányt,

amely a pszichopatológiai szinten megragadható tudatos jelentést általános magatartási blokkok részeként tárgyalja.^{9,10} 2. Watzlawick és munkatársai a Wittgenstein-féle nyelvfilozófia és nyelv-játékok valamint a Russel-féle paradoxon pszichopatológiai alkalmazását dolgozták ki /az un. Palo Altoi iskola/.¹¹ 3. A klasszikus pszichoanalizist továbbfejlesztő /nem neofreudista! / irányzatok is felhasználnak lingvisztikai mozzanatokot. A frankfurti középpontu német pszichoanalitikus iskolából Kächele és Thomä Habermas, valamint Gadamer hermenautikai megfontolásaira¹² támaszkodik, a francia Lacan pedig a Saussure-féle modellt építi be a pszichoanalitikus beszélgetés strukturalista leírásába.¹³ Így a tudatos és tudattalan, az én, az ősi én és a felettes én mind sajátos önálló nyelvet használ, amelyre a jelölő-jelölt viszony más-más struktúrája jellemző. Ezért e lelki instanciák egymástól eltérő módon közelednek a társadalmi kommunikáció szentesítette jelentéshez, a nyelvi közmegegyezéshez. A lelki egészség, a társadalmi kommunikációba való bekapcsolódás egyik szubjektív előfeltétele a személyiség széteső vagy egymással konfliktusba kerülő részeinek egységesülése, amelynek alapján a szubjektív jelentés-szféra közeledhet az objektív, nyelvi alapokon nyugvó jelentésvilághoz. Lacan hosszú éveken át vezetett klinikai szemnariumainak utolsó összefoglaló-általánosító kötetében azután szemléltető táblázat alapján interpretálja, viszonyítja saját megközelítését a kor vezető nyelvészeinek - elsősorban Jakobson és Chomsky - teóriáihoz.

Az előzményeket összefoglalva a tudat, a tudatosság pszicho- és szociolingvisztikai megközelítésének eddig több, pluralisztikus jellegű megközelítése alakult ki. Szükség volna

az egyéni és társadalmi tudat különböző rétegeinek, strukturájának, s a tudatosság dinamikájának bölcséleti-nyelvfilozófiai modelljére, majd ezzel összefüggésben a nyelvészeti, pszicho- és szociolingvisztikai hipotézisek egységes rendszerbe foglalására. Ezután kellene fogalmi-elemző majd kísérleti s anyagi-ténygyűjtő munkával kitöltenünk a modell hézagait, amelyhez már értékes szempontokkal járulhat hozzá az alkalmazott nyelvészet.

Következtetések

1. Elméleti szempontból figyelemreméltó annak a lehetőségnek a megállapítása, hogy a jelentés intra- és interpszichikus síkja közti láncszem leírható.

2. Ugyancsak elméleti jelentőséget kell tulajdonítanunk annak, hogy a kommunikáció és a közlemény strukturális elemzésében empirikus síkon is használható, gyakorlati jelentőségű eszközöket alakíthatunk ki a közlemény nyelvi és nem-nyelvi elemeinek együttes kezelésével. Ugyanakkor a közlemény tudományos vizsgálatát is gazdagíthatjuk e két összetevő egységének, összefüggéseinek további, finomabb elemzésével.

3. Ebből a nézőpontból vizsgálva Habermas kiinduló tétele, amely szerint a nyelv rendelkezik a kommunikációhoz szükséges ideális kompetencia strukturális feltételeivel, számunkra közbözsnek tűnik, ugyanis a valóságos kommunikáció

lényegétől idegen e kompetencia nem-verbális eszközöktől ill. magatartási kontextustól független kihasználása. /Mindenesetre Habermas tétele további vizsgálódást igényel./

4. A fentiekben vázolt elméleti megközelítés gyakorlati következményekkel jár. Ezek közül szeretnénk néhányat megvilági-

tani a rendelkezésünkre álló statisztikai anyagokból leszűrhető
végkövetkeztetésekkel.:

a/ Társadalmi rétegződés és mobilitási típusok szerint
változik a családi kommunikációs rendszerek típusainak megoszlása,
az egyes típusok dominanciája, s az ezeken belül megfigyelhető
jelentéshordozó elemek fajtainak gyakorisága, a közlés struktu-
rájában játszott szerepe.

b/ E történelmileg-társadalmilag meghatározott kommunikációs
típusok egyértelműen befolyásolják az oktatás eredményességét, a
tanulás és a munkateljesítmény hatékonyságát. /Egyik részvizsgálá-
tunk adatai szerint pl. szoros statisztikai összefüggést lehetett
kimutatni a társadalmi rétegződés foglalkozási szintig lebontott
mutatói és a gyermekek tanulási eredményességének tantárgyak szer-
inti bontása között! /

c/ A történetileg-társadalmilag meghatározott kommuniká-
ciós típusok átépítése olyan általános feladat, amelynek meg kell
előznie a speciális tanulási és oktatási feladatok megoldását,
hogy egy általános kommunikatív kompetencia és performancia ki-
alakítása váljék a konvertálható, sokoldalú tudás, a változó tár-
sadalmi körülményekhez való rugalmas, kreatív alkalmazkodás nyelv-
vi és kommunikatív-viselkedési alapjává.

J E G Y Z E T E K

1. Habermas, J.: A kommunikatív cselekvés elmélete. - /A rövidi-
tett magyar nyelvű kiadás a Marxista Tovább-
képző és Oktatási Központ jegyzeteken jelent
meg 1980-ban. /
2. Bernstein, B.: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. - /In:
Társadalom és nyelv. - 1975. Gondolat, Budapest /
3. Bales, R.T. - Parsons, S.T.: Family, Socialization and
Interaction Process. - 1969. The Free Press of Glencoe.

4. Bárkán Gy.: A munkás ifjúság szocializációs folyamatának egyes tényezői. /In: A Debreceni Ifjúságkutatási Konferencia anyaga. 1970. A Debreceni Egyetem sokszorosított jegyzete./
A munka szerepe a munkásifjúság szocializációs folyamatában. /Filozófiai Közlemények, 1971/1.sz./
Szakképzés és szocializáció. /Közgazdasági Szemle, 1972/6.sz./
Pályaválasztás és szocializáció. /Pályaválasztási Tanácsadás, 1972/4.sz./
5. Morris, C.: Signs, Language and Behaviour. - McGraw Hill Comp. New York, 1946.
6. Ogden, C.K. - Richards, I.A.: The Meaning of Meaning. - McGraw Hill Company, London, 1946.
7. Osgood, Ch.E. - Suci, G.J. - Tannenbaum, P.H.: The Measurement of Meaning. - Urbana, 1957.
8. Tolman elméletét ismerteti Atkinson, J.: An introduction to motivation. - McGraw Hill Comp., London - New York - Toronto, 1968.
9. Labov és munkatársai tanulmányait ismerteti magyar nyelven Fléh Csaba. /In.: Austin: Tetttenért szavak, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990./
10. Buda B.: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. - Tömegkommunikációs Kutató Központ, Budapest, 1990.
11. Watzlawick and als.: Pragmatics of Human Communication. /A study of Interactional Patterns, Pathologies and paradoxes./ W.W. Norton and Company, New York, 1967.
12. Thomä, H. - Kächele, H.: Lehrbuch der Psychoanalytischen Therapie. - Springer Verlag, 1989.
13. Lacan, J.: Le Seminaire. - Editions du Seuil, 1975.

Számítógépes nyelvészet

*Seregy Lajos
Juhász Nagy Andrea
Kovács Ferenc
Czeplédi Katalin - Mézes Nándor
Sz. Baka Magdolna - H. Varga Gyula
Molnár Katalin
Uzonyi Pál
Pacsai Imre
Prószéky Gábor - Tihanyi László*

A SZÁMÍTÓGÉPES LEKTOR

Seregy Lajos

A LEKTOR helyesírás-ellenőrző és -javító programról már több alkalommal írtam és szóltam, ezért most csak röviden összefoglalom a program legfontosabb jellemzőit.

A LEKTOR általános célú "spelling checker", s mint a világ bármelyik nyelvére készült hasonló programok, többféle feladat elvégzésére alkalmas:

Ellenőrzi az egyes szavak írásképet A magyar helyesírás szabályai (11. kiadás) és a Helyesírási kézikönyv alapján.

Ellenőrzi az egyes szavak toldalékos (képzős, ragos, jeles) származékait. Ennek megfelelően a LEKTOR-ral ellenőrzött szövegekben az egyes szavakhoz, illetve szótövekhez csakis a ténylegesen hozzájuk illő toldalékok járulhatnak a helyesírási és nyelvhelyességi követelményeknek megfelelően.

Ellenőrzi a szavak elválasztását. Csak a szabályos elválasztási módot engedi meg, kétféle lehetőség esetén mindkettőt jelzi (fel-ül, fe-lül).

Ellenőrzi a szavak egybe- vagy különírásának különféle eseteit, pl.: a "két év" csak külön, két szóban írható le, a "kétéves" egyben is.

Ellenőrzi az úgynevezett "hathármas" szabály betartását. (L. A magyar helyesírás szabályai 139.pontját!)

A következőkben elsősorban azokról a nyelvi, programozási és felhasználási újdonságokról lesz szó, amelyekkel a LEKTOR az elmúlt év fejlesztési munkálatai során bővült.

A LEKTOR szókincse az elmúlt év során mintegy tízezer tulajdonnévvel gyarapodott. Nemcsak a keresztnéveket tartalmazza, hanem igen jelentős számban a gyakrabban "használt" családnéveket is (Batthyánytól Vörösmartyig, Shakespeare-től Dumas-ig, Nérótól Mannig). Számos földrajzi név, intézménynév, cím stb. került bele. Természetesen nemcsak magukat a neveket, hanem azok toldalékolt formáit is ismeri (pl.: "petőfieskedők", Galeottóval stb.). Kezeli a nagy vagy kis kezdőbetűket (Alpok, de alpokbeli).

Külön figyelmet fordítottunk a tulajdonnevek írásképében szereplő kötőjelekre. A kötőjel nemcsak a földrajzi nevek egy részében fontos (pl.: Atlanti-óceán, Magas-Tátra stb.), hanem a személynevek esetében is. Ha az néma betűvel vagy hosszú mássalhangzóval végződik (pl.: Gounod-val, Papp-pal stb.) az összes, illetve csak a hasonló toldalék írandó kötőjellel. A képzőszerű utótagok viszont minden személynévhez kötőjellel kapcsolandók (Eötvös-féle). Kötőjel szükséges akkor is, ha a tulajdonnév szóösszetétel tagja (pl.: Balassi-strófa, Ady-vers, Anjou-ház stb.)

Aki ismeri a magyar tulajdonnevekre vonatkozó helyesírási szabályokat, annak nem szükséges részleteznem a nehézségeket. E néhány példa csak illusztrációként szolgált arra, hogy a bonyolultnak minősített helyesírási jelenségeket is rendszerteknikailag tudja kezelni a program. Ez azt jelenti, hogy a hasonulás eltérő volta vagy a kötőjeles toldalékolás miatt sem kell az egyes tulajdonneveket külön kivételes formában kezelnünk. Ez természetesen az elválasztásukra is vonatkozik, hiszen nemcsak a közzavakat, hanem a tulajdonneveket is pontosan elválasztja a LEKTOR. Ez szó szerint értendő, hiszen már van olyan szövegszerkesztővel egybeépített termékváltozat, amely használatakor a lapformátum (sorhosszúság) kijelölése után a tördelésnek megfelelően a program automatikusan elválasztja a szavakat. (Megjegyzem, hogy ez a szöveg is így készült UNIX rendszerben az SCO Lyrix szövegszerkesztőjével.)

A program tartalmazza a legfontosabb, leggyakrabban használt rövidítéseket. Nemcsak a ragos alakjaikat ismeri, hanem a pontot is kezeli. (Pl.: kg-mal; de: kft.-ben; stb.) Hogy ez mennyire érdekes a felhasználók számára, arról egy példát említek. Az egyik állandó, referenciaszolgáltató felhasználónk az új változat használatbavétele után visszajelzett: első pillantásra nem is érzékelte, hogy a szövegében szereplő "kft" és a javításként felkínált "kft." között mi a különbség.

A LEKTOR nemcsak a betűvel, hanem a római vagy arab számjegyekkel írt mennyiségek helyesen toldalékolts formáit is kezeli. (Pl.: 1-jei, III-mal, 3.-kal stb.)

A LEKTOR ismeri és kezeli a magyar nyelvhasználatban leggyakrabban előforduló idegen eredetű ún. műveltségi szavakat (pl.: koncepció, interdiszciplináris stb.), valamint a közműveltségben egyre nagyobb használati teret kapó szakszavakat (pl.: file-lal, szklerotikus stb.). Talán nem is kellene említenem, hogy toldalékaikkal és elválasztási lehetőségeikkel együtt.

A fejlesztői munka egyik legfontosabb része volt, hogy a LEKTOR ismeretanyagát, másképpen szólva tudásbázisát összevetettük a Helyesírási kézikönyvtárával. Az összevetés eredményeképpen bizonyossá vált, hogy a LEKTOR ténylegesen a mai magyar akadémiai helyesírási szabályrendszerre épült és épül. A program tartalmazza mindazon helyes magyar közszavakat és tulajdonneveket, amelyeket a szótár, nem tartalmazza viszont a szótárban magyarázatként, rendszerint zárójelben közölt idegen nyelvű és írásformájú neveket. (Pl.: Eperjes, Isztambul stb. van; Presov, Istanbul stb. nincs!) Gyakorlatilag ezek is szerepelhetnének a LEKTOR ismeretanyagában, hiszen olyan szövegszerkesztő programmal is egybe van építve, amelynek a karakterkészlete tartalmazza a szükséges írásjeleket, de ezt nem tartjuk szükségesnek, hiszen a LEKTOR a magyar helyesírással foglalkozik.

Az idegen nyelvi formák nélkül is meglehetősen gazdag a LEKTOR szókincse. Több mint félmillió szót tárol, tehát bármelyik magyar szótárnál gazdagabb. Az alapszavak származékainak, azaz a képzett, továbbképzett, ragozott és jellel vagy jelekkel ellátott alaktani származékoknak a száma meghaladja a 27 milliárdot. A teljes szóanyag és az alaktani leírás elfér mindössze 250 kilobájton. A program felépítése, ezen számítástechnikai és nyelvi felépítést is értek, lehetővé teszi, hogy a meglehetősen nagy mennyiségű alaktani származékok bármelyikét egyenként, egymástól eltérően, külön-külön definiálhassuk.

Mindez abból ered, hogy a LEKTOR lényegében egy teljesen új nyelvreíró modellt foglal magában. A modell lényege, hogy a nyelvi adatokkal való feltöltés előtt eleve pontosan definiáljuk a szó valóban létező és helyes írásképét, illetve toldalékos alakjait. Ennek az eredménye, hogy a program mint alaptermék sokféle felhasználási célra is továbbfejleszthető.

Az egyik kifejlesztett változat tökéletes alaktani elemzésre képes. Meghatározza minden egyes szó szófaját, képzőit, ragjait, jeleit, illetve ezek kombinációit. Ennek megfelelően lekérdezhető, hogy a kérdéses szó milyen nyelvi elemekből épül fel, azaz mi az alaptő, melyek a képzők és a relatív tövek, az egyes képzett származékoknak mi a szófaja, milyen jelek és ragok kapcsolódnak hozzá.

Megjegyzem, hogy mivel a LEKTOR felépítéséből fakadóan eleve tartalmazta az ehhez szükséges információkat, már a fejlesztés stádiumában saját munkapéldányunkon minden egyes lekérdezett szó minden egyes eleme mellé kifirattuk a megfelelő morfológiai kategóriajelzést. Ez az információ nemcsak a hibakeresésben, hanem a szókincsbővítés és a nyelvtani leírás finomítása során is igen hasznos segítséget jelentett. Az eljárás mindenesetre azt is bizonyítja, mennyire jó a program mint általános nyelvreíró modell.

A modell másik előnye, hogy igen könnyen bővíthető. Egy új lexikai egység beillesztése mindössze néhány percre tart, ha a fejlesztő rendelkezik a megfelelő ismeretekkel. Megtörtént, hogy egy napi munkával több mint 2000 tulajdonnevet sikerült beletennie két fejlesztőnek.

A modell jellegéből következik, hogy a nyelvi leírás is könnyen finomítható. Ez egyrészt az új nyelvi jelenségek rögzítése, másrészt az új kutatási eredmények érvényesítése szempontjából fontos. Továbbá lehetőséget ad arra, hogy a korábban nem kezelt helyesírási jelenségeket is feldolgozzuk, amint ezt korábban már részletesebben is ismertettem.

A modell lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a LEKTOR egyedülálló javítóprogrammal segítse a felhasználókat. A LEKTOR alapváltozata különböző javítási lehetőségeket foglal magába. Lehetőség nyílik arra, hogy a felhasználó egy-, két- vagy hárombetűs javítást kérjen. Javítás: egy betű cseréje, törlése vagy beszúrása. E lehetőséget felhasználva készült el egy olyan változat, amelyet keresztrejtvények készítésére is használnak.

A javítóprogram egyébként más, pl. az angol nyelvű programokkal összehasonlítva is egyedülálló. Egyrészt kimerítő abban az értelemben, hogy minden lehetőséget figyelembe vesz, másrészt - szemben az angol programokkal - csak az általa ismert, valóságosan létező, helyes szóalakok közül kínál fel javítást.

A LEKTOR számítógépes program, mint bármely nyelv leírására alkalmas rendszer, modellértékű. Ez nem a szerzők megállapítása, erről bővebben: Számítástechnika, 1993. II. 9., 9.old.

A LEKTOR ismeretanyaga ma már lehetővé teszi, hogy tudományos kutatásban is használhassák. A program tartalmazza ugyanis a leg-gazdagabb, egységes szempontok alapján rendezett magyar szógyűjteményt. Az alaktani leírás egyedülálló részletessége és pontossága pedig még a nyelvtörténeti kutatásokban is segítséget adhat.

Pl. pontosan meg lehet állapítani, hány -ül, -ít képzős intranszítív-tranzitív igepár létezik nyelvünkben, vagy egy másik: hány olyan kéttővű igénk van, amelyek mindkét tövéhez hozzátehető az -ás vagy az -és képző; stb.

A LEKTOR jelenleg MS-DOS, WINDOWS, UNIX, XENIX, VAX VMS és Apple rendszerekben működik. Vannak önállóan futó, valamint a leg-különbözőbb szövegszerkesztőkbe, automatizált irodatechnikai rendszerekbe, tördelőprogramokba beépített változatai, és számos olyan alkalmazása, amikor különböző nyelvi programokat támogat, illetve azokkal egybeépült.

A LEKTOR szerzőinek feltett szándéka, hogy fokozatosan bővíti a programot. Nemcsak a tudásbázisát és a szolgáltatásait akarják gyarapítani, hanem fokozatosan kiépíteni olyan kapcsolódó programokat amelyek alkalmasak a magyar írásbeli nyelvhasználat szintjének a javítására.

SZÓTÁRKÉSZÍTŐ PROGRAM A NYELVOKTATÁSBAN

Juhász Nagy Andrea

Az oktatástechnikai és egyéb tanulási eszközök fejlődése, a tanulási helyzetek kiszélesedése (interaktív video, multimédia, kábel tv, műholdas programok, stb.) miatt a tanulás-tanítás módszerek áttolódnak az egyéni tanulás támogatása felé. Ez azt is jelenti, hogy megnövekszik az egyéni tanulási stílusok és az egyéni igények szerint megvalósuló oktatási rendszer jelentősége. A felsőoktatás jövőjének tervezése során is az látszik az uralkodó irányzatnak, hogy a megtanulandó anyagot különböző eszközökkel bocsássuk a diákok rendelkezésére, és engedjük meg, hogy maguk verekedjék át magukat a tananyagon (távoktatás, stb.). Nyilvánvalóan egy ilyen helyzetben a tanulók megsegítését olyan területekre kell koncentrálni, ahol az önálló munka során a legtöbb hibát és tévedést fogják várhatóan elkövetni.

Még a hagyományos nyelvoktatásból tudjuk, hogy ilyen terület sok van, és ha a hagyományos nyelvoktatási ismeretágakat vesszük, akkor a lexikai ismeretek - különösen ha ebbe beleértjük az országismereteknek nevezett tárgyat is - feltétlenül kritikusak.

Ebből a felismerésből születtek azok a magyarországi szótárak, szótanuló, valamint játék programok is, amelyek főleg az idegennyelv-tanulás kezdeti szakaszában adnak segítséget. Ezek áttekintésére nem vállalkozunk, csupán azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy e kezdeti szakaszhoz viszonylag sok eszköz készült, míg a további igények kielégítésére már kevesebben vállalkoztak.

Mindaddig, amíg a legfőbb tanulási médium a könyv, és a tanulók saját emlékezetük megsegítésére különböző füzetfajtákat használnak, az elvileg az élet végéig tartó nyelvtanulás útját

számtalan nyelvkönyv, rongyosra olvasott szótárfüzet, valamint újabb és újabb szótár szegélyezi. A személyi számítógépek megjelenésével azonban megjelent a tanulásnak egy másik személyes eszköze is, amely nevével ellentétben nem annyira a szoros értelemben vett számítások, hanem a kommunikációs lehetőségek miatt fontos. A kiadók is elkezdtek gyártani addigi és újabb anyagaikat CD ROM, lézerlemez és egyéb elektronikus formában, és hamarosan gyakorlatilag minden műhöz hozzá lehet majd férni, amelynek elég nagy számú vevője indokolttá teszi a kiadást. Ez teljesen átalakítja az eddigi tananyagkészítési módszereket és az egyre szélesebb nyelvkönyv kínálatban, valamint az ezzel párhuzamosan megjelent számítógéppel segített nyelvoktatási környezetben felveti az eddig beváltak tekintett módszerek elemzésének és - ha szükséges - kritikájának lehetőségét.

Itt nem annyira azon kérdésekre gondolok, hogy a számítógéppel esetleg könnyebben és másképpen lehet keresni, mint egy könyvben vagy hogy a számítógép képet, hangot is tud adni a betűkhöz, hanem arra, hogy hirtelen új lélektani helyzetbe is kerül a tanuló, ha már annyira ismeri a számítógép kezelését, hogy az általa adott lehetőségekkel élni tud. Maradjunk még mindig csak a lexikai ismeretek elsajátításának területén!

Mi jellemzi ezt az új helyzetet?

1. A tanuló a számítógépet arra használja, hogy azzal vagy azon valamit létrehozzon. Ezek tipikusan fogalmazások, levelek, dolgozatok, tesztek, cikkek, fordítások és egyéb írásművek, persze nem számítások.
2. Ezeknek az írásműveknek elkészítése közben adódhat, hogy segítségre van szüksége, helyesírási, nyelvtani vagy szemantikai téren.
3. Magához a megírandó anyaghoz el kell olvasnia valamilyen művet, amely ha referenszkönyv, jó eséllyel hozzáférhető lehet ugyanazon a gépen. Esetleg ezekből át akar venni szövegeket, idézeteket vagy adatokat.
4. A saját maga által elkészített munkát meg kell mutatnia

valamilyen bírálónak vagy megrendelőnek, aki esetleg ugyanezt a gépet (vagy közös hordozót) használja a mű elolvasásához, észrevételei megtételéhez.

5. Az elkészült és jóváhagyott munka eljut egy további felhasználóhoz, esetleg gépi formában is, és a folyamat kezdődhet előlről, újabb szereplőkkel.

Vagy a másik esetben, amikor

1. A tanuló a számítógépet arra használja, hogy azzal a fejében lévő ismereteket rendezze, rendszerezze, megszilárdítsa. Elvileg ugyan a könyvek és hasonló információtárolók azért vannak, hogy azokban tartsuk a tudást, a fejünket pedig gondolkodásra használjuk, arról mégsem mondhatunk le, hogy az élet által megszabta határig ne igyekezzünk a fejünkben összehordható ismeretek mennyiségét lehetőleg maximálni, hiszen a fejünk mindig "kéznél van".
2. Az emlékezet segítése érdekében ezeket az ismereteket korábban le kellett írni, többször el kellett olvasni. Ma esetleg inkább ki kell válogatni, és saját gyűjteménybe vagy jegyzetbe kell áttenni, és kétségtelenül többször fel kell frissíteni, ellenőrizni.
3. Az így megszerzett ismereteket használni kell, esetleg éppen a fenti példában említett célra, illetve módon. Az elsajátított ismeretek felidézéséhez vagy a rögzített formában hozzáférhető tudás felhasználásához azonban bizonyos technikák ismeretére is szükség van.
4. Az információs technológiával foglalkozó szakemberek, azaz az ember, valamint az őt segítő információtároló és -visszakereső rendszerek tervezői és üzemeltetői - a maguk logikája és lehetőségei folytán gyorsabban haladva - ezt a környezetet folyamatosan fejlesztik, és aki ezeket a technológiákat nem sajátítja el kellőképpen, annak nehézségei lehetnek ismeretei hasznosításában. És gondoljuk meg, hogy ez a környezet ma már gyakorlatilag az egész fejlett világot jelenti.

A tananyagok, de a szótárak is, számos más szempontot leszámítva, úgy vannak megszerkesztve, hogy fokozatosan haladnak az ismerttől az ismeretlen felé, mindig ügyelve arra, hogy egy új dolog bevezetésekor építsenek a már megismertre. A gyakorlati életben azonban ezt a szabályt unos-untalan áthágják a tanulók, no meg a tanárok és a tanulási helyzetek is, és emiatt szükség van a könyvben nem szereplő dolgok lejegyzésére és megjegyzésére. Ezek az alkalmak néha csak arra szolgálnak, hogy a megértést elősegítsék, egy hiányzó űrt kitöltsenek, néha pedig alapvető magyarázatot igényelnek. Ezek körét előre látni nehéz lehet, ha nem lehetetlen. Ezért folytonosan szükség van arra, hogy a tanuló nálánál értőbb személlyel párbeszédet folytathasson, és ennek eredményét rögzíthesse. Ez az eljárás egy tanulóközösség életében azt eredményezheti, hogy rövid idő alatt rögzítésre kerülnek az azt a közöséget leginkább foglalkoztató kérdések és kifejezések, illetve felgyűlik egy olyan megfogalmazott szükségleti lista, amely visszahathat magára a tanítási koncepcióra. Mindez a hagyományos oktatási eszköztárnál nehezen lenne elképzelhető, míg a számítógéppel támogatott oktatásban szinte természetes. Hasonlóképpen történik ez a már nem iskolai környezetben végbemenő tanulásnál, ahol például a kétnyelvű környezetben dolgozók, a hiányzó magyar szavak problémájával küszködők kénytelenek tanulásukat ily módon megszervezni, illetve a hallás útján tanultakat dokumentálni.

Nézzük meg, hogy hogyan zajlik ez a gyakorlatban!

A szótárkészítő programot használhatják olyan egyetemisták, akik nyelvszakosok. Nagy segítség lehet számukra például a pesti egyetemeken elterjedt gyakorlatban, mely szerint a beszédgyakorlat órán félévenként 100 oldalt kell kiszótározni, megtanulni a lexikai egységeket és abból beszámolni. A szótárazás tevékenysége már maga is hasznos és tanulást segítő folyamat. Emellett a számítógép kezelése is közelebb kerül a tanulókhhoz, mely napjainkban elengedhetetlen. Bár szerencsére egyre gyakoribbak azok az alsóbb szintű intézmények, ahol foglalkoznak számítógépes ismeretekkel. Tehát a szótárkészítő program ilyen esetben a bevitellel kezdődik. A tanuló beírja az alapszót és

hozzá a jelentést. Ezt megteszi mindazon szavakkal, melyeket egy adott cikkben, tankönyvi anyagrészen nem ismer. Szerencsés tulajdonsága a programnak, hogy a jelentésoldalon magyarázat, példamondat, fonetikus írás is elfér. Ezen az úton a tanuló birtokába jutott egy szószedetnek, melyhez bármikor hozzányúlhat. Módosíthatja, bevihet újabb, a tárgyhoz tartozó szavakat, esetleg kitörölhet néhányat onnan. Más esetben, ha újabb tárgykörben kell gyűjtenie, új szótárt hoz létre, és így gyarapszik szószedeteinek száma. Sok időt takaríthat meg azzal, hogy nem papírra írja ezeket a szavakat: nem vesztheti el és nem válik senki számára olvashatatlanná. Ha mégis magával akarja vinni, akkor lehetősége van arra, hogy a kijelölt részeket kinyomtassa, így írott formában is rendelkezhet a szótárával.

Ha olyan feladatot kap a tanuló, hogy egy adott szöveget fordítson le odahaza, vagy már meglévő saját szószedete, vagy a programhoz tartozó eredeti segít ebben. A kereső funkció segítségével pillanatok alatt birtokába juthat a keresett szó jelentésének. Ha úgy tűnik, hogy az adott szövegbe a szó jelentése nem illik bele, akkor kitalál egy odaillő jelentést - ami nem biztos, hogy egyszerű feladat -, és hozzáírja, a megfelelő szövegkörnyezet megjelölésével. Ez az a tevékenység talán a leghasznosabb a fordítások szempontjából, hiszen nagyon sokszor fordul elő egy fordítóval, hogy a szótárak által megadott jelentések nem illenek a szövegébe; ilyenkor kell a találékony elmére hagyatkozni. Viszont általános jelenség az, hogy az ember elfelejti a nehezen kigondolt, tökéletesnek bizonyult jelentést. Ez nem fordulhat elő például a Sesame birtokában. Csak kikeressük a szót, és a különleges jelentés is ott sorakozik a többi között, még akár a mondat is, amelyben szerepelt. Ezzel az eljárással tehát a tanulók fordító munkája, gyakorlata egyszerűbbé válik, illetve jóval hatékonyabbá. Ha a szeminárium során szentelünk időt arra, hogy megbeszéljük a különleges szavak magyar megfelelőit, akkor ezzel egységesíthetjük, ugyanakkor gazdagíthatjuk a jelentésoldalt.

Sokszor tapasztaljuk az osztályteremben tanárként, hogy a tanulók néhány nehéz mondattal még akkor is bajban vannak, ha az összes

szót ismerik. Mivel azonban ők maguk szótáraznak, nincs elég idő arra, hogy magára a fordításra koncentráljanak. Tanári gyakorlatomban többször végeztem haladó csoportokkal úgy fordítást, hogy megadtam a szavakat, melyeket ismeretlennek véltem. Igaz, hogy ez sok fáradságba került, mert vagy otthoni gépelést igényelt, vagy a táblára kellett felírni a szavakat - sokszor olvasási nehézségekkel járt ez együtt. A Sesame segítségével viszont egy olyan szószedetben kereshetnének a tanulók, melyben az adott dokumentum szavai szerepelnek. Csak arra kell összpontosítani, hogy jól, azaz magyarosan, egyértelműen, de szövegűen fordítsanak. Ilyen esetekben a feladat előnye lehet az, hogy jóval nehezebb, esetleg valamilyen szakszöveg fordítása lehetséges. Érdemes ezt a feladatot a csoportban órán végezni, mivel a nehezebb szövegek igénylik az azonnali megbeszélést. Egyetemen ez a gyakorlat egy dupla órába beleférhet, ha a szöveg hosszúsága követi a tanulók képességeit. Úgy gondolom, mindannyian tudjuk, milyen fontos a komoly sikerélmény, ez a módszer pedig hozzájuttathatja a tanulókat ahhoz az élményhez.

Egy másik gyakorlat, melyet szintén saját tapasztalásaim alapján mondhatok el, a hallott szöveg leírása, majd lefordítása. Ez pontosabban szólva abból áll, hogy a tanár felolvas, lediktál egy szöveget, amelyben lehetőleg vannak új szavak. A tanulónak az új szavakat is le kell írniuk, az addig tanult grammatikai és fonetikai ismereteik alapján. Általában az ismeretlen szavakat csak hozzávetőlegesen fogják tudni lejegyezni. Ekkor léphet be a Sesame szótárprogram, mert segítségével megkereshetik az idegen szót. Hiszen a szótárban úgy keres a gép, hogy a megadott variánshoz legközelebb álló szót adja meg. Így előbb-utóbb kiderül, hogy mi a szó helyes írásképe és jelentése. Tapasztalatom szerint az ezzel a módszerrel kikeresett szavak szinte örökre bevésődnek a tudatba. A feladat úgy fokozható a csoport képességeinek megfelelően, hogy a szöveget magnetofonról játsszuk be, és úgy kell leírni - de ez már nem tartozik szorosan vett témánkhoz. Természetesen nagyon sok alkalmazási területét lehetne a szótárkészítő programnak még bemutatni, de ez a megadott időben szinte elképzelhetetlen a teljesség igényével.

A SESAME STRUKTURÁLT SZÓTÁRKÉSZÍTŐ PROGRAM IBM PC-HEZ

Kovács Ferenc

1. A cím magyarázata

A Sesame név választása azt tükrözi, hogy ez a szótár a mesebeli parancsszóhoz hasonlóan ott nyílik ki, ahol szeretnénk. Ez úgy lehetséges, hogy - az IBM PC szóból sejthetően - a szótár számítógépen van, mégpedig annak a memóriájában, ahonnan billentyű lenyomásra szükség szerint előhívható egy másik (gyakorlatilag minden) éppen futó programból - így egy szövegszerkesztőből is. A "strukturált" szó magyarázata kicsit bonyolultabb, hosszabb kitérőt igényel.

Gondoljuk meg egy pillanatra, hogy mit jelent egy szó tudása anyanyelvünkön. Tudjuk, hogyan kell kiejteni, helyesen leírni, nyelvtani szabályokkal összhangban használni, ismerjük és közölni tudjuk a jelentését, például más szavak segítségével alkotott meghatározással, rokonértelmű és/vagy ellentétes értelmű szavak felsorolásával, és ha jobb nem jut eszünkbe, akkor egy példamondat megfogalmazásával. A megértés mélységében ennél még messzebbre is mehetünk, mert meghatározhatjuk a szó viszonyát más szavakhoz, azaz: megmutathatjuk, hogy egy mesterséges rendszerben (más szóval teauruszban) milyen helyet foglal el, felsorolhatjuk közvetlen a mondatban betöltött szerepét, vagyis szófaját, szövegbeli környezetét, vonzatait, végződéseit, röviden kollokációit, és jelezhetjük - különösen azonos alakú szavak esetében -, hogy a szó adott használatban melyik tudományhoz, szakterülethez, stílusréteghez, nyelvjáráshoz, műfaji kategóriához, azaz milyen pragmatikai kontextushoz tartozik. Ilyen mélységig bizonyára mindenki jól ismeri anyanyelvét, mégha az anyanyelvi szókincs más-más szeletét is. Az idegennyelv tanulása során pedig arra vállalkozik, hogy ezeket az ismerveket rendre elsajátítja és fokozatosan megfelelteti már meglévő nyelvismeretét alkotó elemeknek.

Az előbbieknél megfelelően számos nyomtatott és elektronikus szótár készült és készül napjainkban is, hogy a keresett vagy hiányzó szót vagy annak egy-egy jellemzőjét azokban meg lehessen találni, ha valaki nem tudja, vagy nem biztos benne. Ezeknek a szótáraknak a szerkezete lehet egy vagy többdimenziós - abból a szempontból, hogy a szótár a felsorolt ismérvek közül eggyel vagy többel foglalkozik-e, továbbá lehet egy-, két- vagy többnyelvű - a közismert műfaji kategóriák szerint. Igen gyakori, hogy a többnyelvű szótárakat úgy készítik el, hogy a kiinduló nyelv alapszavait megszámozzák, a számsorrendben (és ábécében) közölt alapnyelvi szókincs mellé odaírják a többi idegennyelvi megfelelőket, majd a többi idegennyelvi szókincs szavaiból alfabetikus indexet készítenek, amely index utal ezekre a számokra vagy oldalszámokra. Emiatt ezeket a szótárakat akár struktúrált szótárnak is nevezhetnénk. Az elektronikus szótárak közül az általunk ismert szótárak mindezen tulajdonságok szempontjából megegyeznek a könyvként kiadott szótárakkal, leszámítva a Sesame-t, amely ezekhez képest is újszerű sajátosságokkal rendelkezik.

2. A Sesame jellemzői

A Sesame legfontosabb tulajdonsága, hogy szótár is, és szótárépítő, szerkesztő program is. Azaz, bővíthető, átszerkeszthető, kereshető és manipulálható szótár-csoport, amely lényegében egy szöveges adatbáziskezelő programra épülve és annak segítségével készült. Ezt úgy is mondhatnánk, hogy a Sesame dinamikus szerkezetű szótár, amely a felhasználó, a tanár, tanuló és fordító igényei szerint tölthető meg tartalommal. De nevezhetnénk interaktívnak is, mivel az is a lényege, hogy a hiányzó szó jelentését keresve a szó jelentését a felhasználó közvetlenül rendeltetési helyére juttathatja, azaz magába az éppen készülő írásbeli szövegbe. Nem új benne, hogy rendezetten lehet benne gyűjteni a szavakat, nem újdonság, hogy a képernyőn lévő szóról lehet indítani és a megtalált szó jelentését vissza lehet írni a szövegbe. Volt már eddig is bővíthető számítógépes szótár, igaz, hosszú kifejezéseket nem lehetett benne kikeresni, vannak szinoníma szótárak, kiejtési szótárak és

többsz nyelvű szótárak is bőséggel a piacon, de nincs olyan szótárépítő program, amely egyaránt kiszolgálná a kisigényű kezdő tanulót és az igényes szakfordítót is. A Sesame ugyanis arra való, hogy mindig az adott felhasználói környezethez alkalmazkodva alkalmazzuk. Ebből a szempontból a program angol-magyar nyelvi felhasználói vannak a legjobb helyzetben, mert az ő választékuk a legszélesebb. Nézzük, miért.

Az angol szövegeket tanuló vagy tanító például egy arra alkalmas angol szövegegből percek alatt tud készíteni számítógéppel egy szógyűjteményt. (1. ábra) A lényeg az, hogy a jelentésként kiválasztott szövegrész feletti sorban legyen az a szó vagy kifejezés, amely a szótára alapszava lesz, és minden ilyen kettős egységet egy új (üres) sor válasszon el. Ebből a szövegszerkesztővel előállított szövegből lesz az első szótárunk, amelynek neve legyen first. Vegyük észre, hogy az alapszó hossza jelenleg 76 betű lehet, de a program következő változatánál ezt a számot duplájára emeljük. A "jelentés" részben pedig majdnem két gépelt oldalnyi folyamatos vagy tördelt szöveg lehet.

A fordítási feladatok során két szótárépítő eljárás is elképzelhető. Az egyik szerint a felhasználó az ismeretlen szavakat megkeresi a már a gépen rajta lévő mintegy hetvenezer szavas szótárban és egyetlen leütéssel ezeket leválogatja, azaz mintegy kifirja. Az ilyen kigyűjtött szótárat ezután vagy kinyomtatja, hazaviszi és megtanulja, vagy használat után eldobja. A kigyűjtést csinálhatja az előfordulás sorrendjében is, illetve mindkét formában előállíthatja a szószedetet. (2. és 3. ábra)

Ha a szavak vagy kifejezések nem lennének meg a szótárban, akkor nem lehet elkerülni az ilyenkor szokásos kereső munkát és tájékozódást, majd ha az eredményes, célszerű ezt a munkát megbecsülendő egy második szótárt nyitnunk, vagy a meglévő szótárt beírással bővítenünk. A második szótár nyitását az indokolhatja, ha olyan szókinccsel kellett megismerkednünk, amely jellegzetesen egy kontextust jelent, ahol a kontextus lehet egy megrendelő, egy dokumentum, egy szakterület, vagy esemény. Aktív fordítók tudják, hogy ez a kereső munka nagyon időigényes, de nem hiábavaló, különösen ha az ember igen sok új szóval találkozik hetente, és méginkább akkor, ha ezek a szavak időről-időre előkerülnek, de nem

elég gyakran ahhoz, hogy azokat végleg megjegyezzük. Nekem például van egy olyan átmeneti szótáram, ahová a nehezen megtanulható szavakat teszem, és bár hetente szeretném ezek számát csökkenteni, a lista egyre hosszabb lesz. De van a Sesame-ban van például az amerikai egyetemekre szóló felvételi nyelvvizsga (TOEFL) szókinccse is (1600 szóval) külön szótárként, hogy a célzott nyelvtanulást elősegítse.

A harmadik módja annak, hogy szótáraink számát szaporítsuk, vitatható - esetleg - szerzői jogi szempontból, de a világon szinte minden szerző meg szokta engedni, hogy valaki tanulási célból

munkáját egy-egy példányban lemásolja. Így néhány perc vagy óra szkennelés után az általunk használt gépben lehet a szakkönyvtárak drága, nem kölcsönözhető, értékes szótára, lexikona, vagy annak csak egy része. (4. ábra)

Az előbbi módszerek valamelyikével ilymódon a gépre került szótárainkkal azonban további műveletek is végezhetők. Először is: kitörölhetjük a már nem használatos szótárakat, hogy ne foglaljanak el feleslegesen helyet. (A szótárak száma és egyenkénti terjedelme egyébként korlátlan. Nekünk mintegy kétszáz szótárunk van a gépen mintegy 25 Megabyte terjedelemben.) Ennél gyakoribb azonban, hogy átfordítjuk azokat, hogy legyenek meg "visszafelé" is. Ez számos elméleti, szótárszerkesztés módszertani kérdést is felvet, amelyekkel érdemes megismerkednünk, akkor is, ha nem akarunk szótárakat kiadni. Ugyanilyen gyakori, hogy két azonos tárgykörű, szakterületű szótárát egyesítünk, megintcsak egy Sesame segédprogram segítségével, gyakorlatilag nulla idő alatt.

A szerencsés, több nyelvet beszélő vagy tanuló kollégák pedig vehetik a már elkészült bármelyik kétnyelvű szótárukat és egy mozdulattal letörölhetik azok jelentés oldalát, hogy abba leginkább begépelve, elkészítsék az adott szóanyag második, vagy harmadik nyelvi változatát. Ebből mindjárt kitalálhatták, hogy a program segítségével egyszerre több szótárban is lehet keresni, jelesen összesen tízben, ami lehet tíz különböző nyelvű vagy tíz különböző fajta szótár, nyilvánvalóan valamennyire közös szókinccsel. A megtalált eredmény pedig egyszerre látszik a képernyőn, illetve bármelyik ablakot ki lehet nagyítani, el lehet "dobni", stb.

Nem szóltam eddig a keresésről, ami pedig a szótárak alaphasználati lehetősége. Alapesetben a keresés a kijelölt vagy begépelt szóról, szavakról indul és azokban a szótárakban folyik, amelyeket előzőleg ebből a célból kiválasztottunk. A keresett szót megtalálva látjuk a szó jelentését és az ábécé szerinti környezetében lévő szavakat. A jelentés részben találhatunk egy "lásd még" utalást, amit felhasználva folytathatjuk a keresést, mindaddig, amíg meg nem elégedünk az eredménnyel. Ugyanígy kereshetünk a szótár jelentés részében is, hiszen szótárszerkesztő koncepcióunktól függően ide is kerülhetnek kifejezések, ahelyett, hogy az alapszó részben tüntetnénk fel azokat. A keresés során vissza is lehet lépni, hogy magunkat meggondolva, más irányban próbálkozzunk. Ez gyakorlatilag

azt jelenti, hogy a betöltött szótárak között tudunk például a magyar-angol szótárból az angol-magyar szótárba átlépve gyors elenőrzéseket is végezni annak eldöntése érdekében, hogy valóban az a szó illik-e a keresett szöveggörnyezetbe. A szótárak ilyen könnyű megalkotási és használati lehetősége rengeteg új gondolatot és kérdést vet fel, amely méltán tart igényt a gyakorló és elméleti szakemberek érdeklődésére. Éppen ebből kiindulva mi szakítottunk a kezelhetetlenségig nagyra duzzasztott kétnyelvű nagyszótárak koncepciójával, és a saját gyűjtésű szókinszünket is több kisebb (néhány ezres szócsoprt) adagokban adjuk közre. Ennek egyik oka, hogy ezek a szeletek - a keresési idő megnövekedése nélkül -bármikor egyesíthetők, viszont kisebb gonddal járhat szétválasztásuk. Megfigyelve a magyar és külföldi szótárkiadások újításait, ez az út helyesnek látszik, hiszen rögtön nyersanyagot ad az esetleges alkalmazott-nyelvészeti kutató igyekezetnek is.

Ugyanakkor még napjainkban sem szokatlan, hogy a nyelvtnárook és a fordítók idegenkednek a távoli és a közelmúlt modern technikai vívmányaitól, különösen a személyi számítógép használatától. A Sesame segítségünkre lesz ennek az idegenkedésnek a legyőzésében, s olyan interaktív helyzet kialakítását segíti elő, amelyben az egyik oldalon a nyelvtnár és/vagy a fordító található a maga személyiségével, pályaspecifikus naprakész megújulni akarásával - illetve annak sokszor piacfüggő kényszerével -, a másik oldalon pedig - sokféle felhasználói lehetőséggel, mondhatni "szolgálatra

készen" ahhoz, hogy az értő, a vele bánni akaró/merő/tudó nyelvtenár és/vagy fordító teremő kreativitásával életre keltse azt a szótárt, megalkossa azt a szószedetet, amely munkája eredményeként a saját egyéniségét tükrözi, - a Sesame található, s egy újfajta alkotásként az önkifejezés magas fokaként jelentkezik/jelentkezhet. Ebben az esetben mindazok az előzetes prekonceptciók, amelyek korábban kishitűen távortartották a számítógép használatától, szertefoszlanak, s a létrehozott "termék" - szótár, szószedet - segíti egy igazi lendületes alkotói periódus megkezdését.

3. A Sesame jövője

Azért jelentkeztünk erre a konferenciára, mert alkalmas fórumnak látszott szándékaink és terveink bejelentésére azzal a céllal, hogy csatlakozókat, érdeklődőket gyűjtsünk magunk, illetve termékünk köré. Az előadás után egy kis gyakorlati bemutatóval talán sikerül bizonyítanunk az itt elhangzott, esetleg tetszetős állításainkat a program használhatóságáról és értékeiről. Ha ezzel arányos együttműködési és közreműködői szándék is jelen lesz, akkor ezeknek a terveknek a megvalósulásakor már közösen élvezhetjük a Sesame gyümölcseit.

Miről is van szó? Hamarosan elkészülünk egy olyan szótárcsoporttal, amely lehetővé teszi, hogy az angol nyelvet használók vagy tanulók kombináltan és ide-oda közlekedve tudják használni e két nyelv egynyelvű értelmező, szinoníma és kétnyelvű szótárait. Ennek lehetőségei például a kontrasztív nyelvtenulás és kutatás számára az itt lévő szakemberek számára nyilvánvalóak lehetnek, és valójában megérdemelnének egy másik előadást. Minket inkább egy másik, a fordításokkal összefüggő probléma érdekel. Köztudott, hogy rengeteg pénzt költenek a gépi fordításokra, illetve a fordítóprogramok kifejlesztésére. Ennek ellenére az egész ötlet folyamatosan alulmarad az egyénenkénti emberi teljesítményekkel összehasonlítva, aminek az egyik oka magában a nyelvfejlődésben és a világméretű, főleg egyirányú akkultúrációs folyamatban van. Ennek az akkultúrációs folyamatnak a következménye, hogy a technológiai és társadalomszervezési újításokat befogadó országok, mint például

Magyarország folytonosan lemarad saját nyelvi készletének megújításával és a szaknyelvek tekintetében szinte kizárólag passzív átvevő szerepre kárhóztatik. Mivel ez nem lehet senkinek sem az érdeke és mivel rendelkezésre állnak azok az eszközök, amelyek a fordítások hatékonyságát, színvonalának megőrzését segítik, ma csupán az a fórum hiányzik, ahol az egyes szakterületek, szakmunkák fordításainak visszhangját lehetne közölni azzal a céllal, hogy szélesebb konszenzus alapján a jól sikerült megoldások elterjedjenek. Mint tudjuk, a nyelvet együtt formáljuk és tartjuk fenn, elszigetelten a nyelv és elemei nem élnek meg, vagy igen sajátosan fejlődnek. Ha nem akarjuk, hogy a kulturális és szociális különbség addig növekedjék, amíg az emberek csak a hétköznapi fecsegés szintjén fogják egymást megérteni, akkor nekünk kell tennünk ezért valamit, mivel ez másfajta szakemberektől nem várható. Úgy is mondhatnám, hogy talán kevésbé fontos a hagyományok, a nyelv múltjának az ápolása egy olyan helyzetben, ahol a jelen egyértelműen a nyelv jövőbeli beszűkülése irányába hat. A Sesame ehhez ideális szerszám és társ lehet, kialakíthatja azt a szokást, amely nálunk ma még elképzelhetetlen, hogy az emberek számon kérik a szavak szótár szerinti jelentését és nem fogadják el a nyelvvel való folyamatos visszaélést, azzal, hogy önkényesen neveznek meg bármit és bárkit csupán azért, mert nincs senki, aki figyelne rájuk. Ezért bejelentjük, hogy a Sesame eladásából származó bevételeink egy részét egy ilyen célú alapítvány felállítására fogjuk fordítani. Köszönöm megtisztelő figyelmüket.

SZÁMÍTÓGÉPES SZÓTÁRÍRÁS ÉS FELDOLGOZÁS

Czeplédt Katalin - 1ff. Mézes Nándor

A Volga vidéki földrajzi nevek szótárának elkészítése régi adósság. Hatalmas névanyagot rendezni, kezelni és különböző szempontok szerint vizsgálni, tanulmányozni, nyelvészeti és történeti következtetéseket levonni, statisztikákat készíteni kézi munkával már-már lehetetlenné vált. Csapatmunkában is több évtizedre lett volna szükség. Ezt könnyítette meg a számítógép alkalmazása. A több, mint 18 ezer földrajzi név szótára, a neveket alkotó községi elemek szótára s részben a földrajzi nevek szóvégmutato szótára készült el. A földrajzi neveket feldolgozó monográfia elkészítésében szinte nélkülözhetetlen a számítógép. Minden egyes vizsgálatnál hatalmas anyagot kell átforgatni, csoportosítani, mindig más szempont szerint rendszerezni, statisztikákat készíteni, s ezekből a munkálatokból következtetéseket levonni. Nem utolsó sorban egyszerűsödött az ellenőrzés, a hibajavítás, valamint lerövidült egy bizonyos adat vagy adatcsoportok megkeresésének ideje a számítógép segítségével.

Nyelvész vagyok, ezért e munkában segítségemre van kitűnő és lelkes munkatársam ifj. Mézes Nándor.

A nyelvészeti probléma számítógéppel történő megoldásáról, az eddig végzett munkáról szeretnék beszámolni Önöknek.

Az előzmények

Mikor bekapcsolódtunk a munkába, először megvizsgáltuk az eddigi feldolgozás módszerét. A következőket tapasztaltuk:

- a feldolgozandó anyag A4-es lapokon volt elrendezve
- egy lapon több címszó is szerepelhetett (tehát az A4-es lap csak mint célszerű adathordozó szerepelt, strukturáló funkciót nem hordozott)
- az anyag a következő tagolódást mutatta:

földrajzi név -----> etimológia

vagyis egy 2-od fokú, két változós relációs halmazról volt szó, ahol egy földrajzi név mint egyed állt kapcsolatban egy etimológia nevű egyeddel, és ezek karakteres típusúak voltak.

Tovább vizsgálva megállapítottuk, hogy a földrajzi név 30 karakternél sohasem hosszabb, viszont az etimológia változó hosszúságú, 2-3 szótól egészen egy oldalnyiig is terjedhet.

A szükséges feldolgozási lépések:

- az anyag gépre vitele
- a gyűjtött anyag rendezése, valószínűleg több szempont szerint is. (alfabetikus sorrend, szóvégmutato, etc.)
- editálási funkciók
- kigyűjtések
- statisztikák
- nyomtatás

Az eddigiek alapján több módszer látszik célszerűnek, ami a gépi feldolgozás alapjául szolgálhat:

- az egész anyagot egy gigantikus textfile tartalmazza

Erről rögtön látszik, hogy zsákutca. Igaz, tetszőleges editorral könnyedén javítható, keresni viszont már nehezebb (az editorok belső kereső parancsa az esetek többségében csak szekvenciális keresést tesz lehetővé, ez esetünkben meglehetősen lassú lenne). Ez még kivédhető lenne a textfile rendezésével. A kérdés a következő: hány-textfile legyen? Ugyanis már rögtön az elején van két rendezési szempontunk, és lehet, hogy később még lesz több. A textfile várható mérete néhányszor 10 megabyte, és ahány szempont, annyi textfile!? Nem beszélve arról, hogy a munka során szükséges kigyűjtések futási ideje is meglehetősen hosszúnak adódna.

- az előbb tárgyalt adatszerkezetre "ráhúzzunk" egy kezelő célprogramot.

Itt az a kérdés, hogy milyen legyen a kezelő program. Valamelyik magas szintű programozási nyelven megoldott kezelő rendszer az adott magasszintű nyelv sajátosságaival, vagy valamilyen, szintén magasszintű adatkezelő nyelv.

A feldolgozás

Mi végül is a Fox cég FoxPro adatbáziskezelője mellett döntöttünk. Ez egy relációs adatkezelő, támogat bizonyos SQL-lehetőségeket, adja magát az adott reláció kezelésére. Elég definiálni az adatbázist az előbb vázolt struktúrának megfelelően, és az máris könnyen bővíthető, karbantartható, a kezelő keretrendszer pedig a dBASE-alapú programnyelven programozható, de akár SQL-lekérdezésekkel is operálhatunk, ugyanakkor az adatbázis struktúrája nem "vasba öntött", könnyen módosítható a menetközben felmerülő igények szerint. A különböző rendezési szempontok szerinti lekérdezés triviális egyszerűséggel megoldható egyszerűen csak indexelni kell az

adatbázist, és tetszőlegesen sok szempontot kitalálhatunk, mindig csak a megfelelő indexfile-t kell megnyitni az adott szempontú rendezettség kiváltásához.

Az adatbázist először a következőképpen építettük fel:

```
foldr_nev  character 30
etimo      memo      10
```

Ez a meglehetősen egyszerű (de az előbb mutatott, eredetühez szorosan illeszkedő) struktúra fogadta be a gépre vitelkor az anyagot. A felvitel közben jöttek elő a további igények, ezek miatt a struktúra finomítása vált szükségessé.

Például legyen lehetőség a különféle név-osztályok elkülönítésére (hegy-, folyó-, tónév stb.). Azután bizonyos földrajzi neveket milyen népcsoportok használnak. Szükség lesz a közzsói elemek szótárára is. Etc etc...

Itt az a megoldás látszott a legcélszerűbbnek, hogy a földrajzi nevekhez mint egyedekhez az etimológia mellé még különféle újabb domaineket veszünk fel a táblába (itt már egyéretelműen relációs adatleíró fogalmakként). Ezek praktikusán logikai típusú mezők a rekordokban, így keresési feltételeknél elég könnyen képezhető a találatot vizsgáló logikai típusú kifejezés.

Ezek alapján a következő felviteli képernyő alakult ki:

Dr.Czeglédi ESZTERGOM Rákóczi-tér 4	A Volga vidéki földrajzi nevek szótára F O M E N U	20:34:05 (C) N&Y-Soft 1993.03.29
Szótár szerkesztése		
Vizsgált kifejezés: Mán Avár	Attribútumok [] tó [] mocsár [X] folyó [] domborzat [] helység [] vallás [] utca [] építmény	<Kilépés> « Ugrás » Aktuális rekord: 3
Aktuális jelentés: "Nagy örvény". f. Azm.I.51.: Mán Avár, meredek part, az Aníta folyó kanyarulata, NAP:-, Ar.:-. < cs. mán "nagy" + cs. avár "örvény".		

Ez a képernyő lehetővé teszi a mozgást a szótár adatbázisban, a hozzátartozó etimológia szerkesztését biztosító lehetőséggel együtt. Ugyancsak itt lehet továbbá az adott földrajzi név tulajdonság- ill. nemzetiség-attribútumait (tó, folyó, hegy, mocsár, csuvas, tatár, orosz stb.) beállítani. Ezek az attribútumok az adatbázisban a nekik megfelelő logikai típusú mezőkkel vannak összhangban, és kereséskor mint

szűrőfeltételt lehet őket ki- ill. bekapcsolni. Pl.: keressük az összes orosz használatú földrajzi név közül azokat, amelyek hegyet jelölnek és az etimológiájukban szerepel csuvas hivatkozás:

```
if (orosz .and. h .and. cs) = .T.
{ez egy keresett kifejezés}
endif
```

Az a Tergo - szótár

Érdekesebb probléma az a Tergo-szótár szerkesztése. Itt fordított indexeléssel operálhatunk, a következőképpen:

Tekintsük az adott földrajzi nevet mint stringet, és rendre fordítsuk meg az öt alkotó karakterek sorrendjét, hogy ami az utolsó volt legyen az első stb!

Onga posě	--> ĚSQP AGNO
Taxa tuxāri	--> IRAXUT AXAT
Ontmoxxa sorri	--> IRROS AXXONTNO
Petroxxa varě	--> ĚRAV AXXORTEP
Oxa sali	--> ILAŠ AXO
Xapxa tāpsi	--> ISPÁT AXPAX
Yja varě	--> ĚRAV AJY
Toka varě	--> ĚRAV AKOT

Ezután nincs különösebb dolgunk, mint az így előállott "értelmetlen katyvaszt" alfabetikus sorrendbe rendezni, és az indexhivatkozás helyén az eredeti, értelmes előfordulást megmutatni.

A szótár adatbázisba fel kell venni új mezőket, és az adatbázis struktúrája a következőképpen alakul:

Structure for database: C:\FOXPRO2\SZOTAR\SZOTAR.DBF

Number of data records: 18503

Date of last update : 03/28/93

Memo file block size : 64

Field	Field_name	Type	Width	Dec	Index
1	SZO	Character	29		
2	LEIRAS	Memo	10		
3	T	Logical	1		
4	M	Logical	1		
5	F	Logical	1		
6	D	Logical	1		
7	H	Logical	1		
8	V	Logical	1		
9	U	Logical	1		
10	E	Logical	1		
11	ATG1	Character	1		
12	ATG2	Character	1		
13	ATG3	Character	1		
14	ATG4	Character	1		
15	ATG5	Character	1		
**	Total	**	53		

Látható, hogy az eredeti másodfokú reláció számossága 15-re nőtt, illetve megfigyelhetők a földrajzi attribútumokat jelölő logikai változók (3-10-ig: T6, Mocsár, Folyó, Domborzat, Helység, Vallás, Utca, e(É)pület), valamint beléptek ATG1-től ATG5-ig a végződésmutató (A TerGo) mezők. A legtöbb tagú földrajzi név az adatbázisban 4 tagból áll, és kicsi a valószínűsége annak, hogy 5-nél több tagú nevet kelljen rögzíteni. Az a Tergo-szótár így A1-től Z5 - ig képes a csoportokat megjeleníteni, a következő módon:

- ATG1 tartalmazza azt a betűt, amelyre az utolsó tag végződik, ATG2 azt, amelyre az utolsó előtti, ATG3 azt, amelyre az ez előtti s.i.t.

Például:

szotar.dbf

szo	leiras	T	M	F	D	H	V	U	E	ATG1	ATG2	ATG3	ATG4	ATG5
Onga posě.....	pointer	.F..F..T..F..F..F..F..F..F..								'ě'	'a'	''	''	''
Taxa tuxě-i....	pointer	.F..F..T..T..F..F..F..F..F..F..								'i'	'a'	''	''	''
Ontnoxxa sorri..	pointer	.F..F..F..T..F..F..F..F..F..F..								'i'	'a'	''	''	''
Petroxxa varě..	pointer	.F..F..T..T..F..F..F..F..F..F..								'ě'	'a'	''	''	''
Oxa sali.....	pointer	.F..F..F..F..F..T..F..F..F..F..F..								'i'	'a'	''	''	''
Xapxa tápsi....	pointer	.F..F..F..T..F..F..F..F..F..F..								'i'	'a'	''	''	''
Yja varě.....	pointer	.F..F..T..T..F..F..F..F..F..F..								'ě'	'a'	''	''	''
Toka varě.....	pointer	.F..F..T..F..F..F..F..F..F..F..								'ě'	'a'	''	''	''
Mān Tanila....	pointer	.F..F..F..F..F..F..F..F..F..F..								'ě'	'x'	'a'	''	''
pilāh šaraně														
Opa koě.....	pointer	.F..F..F..F..F..F..F..F..F..F..								'ě'	'i'	'ě'	'a'	''
lopaški ojě														

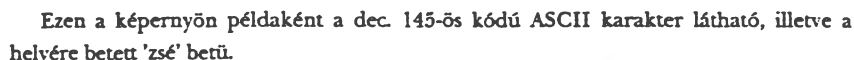
- Ha ezek után a szóvégműtató szótárt akarjuk látni, csupán meg kell nyitni a vonatkozó indexfílet (amit az előbb mutatott fordított indexeléssel állítottunk elő), ki kell válogatnunk azokat a rekordokat, melyeknek a kívánt indexű ATG-mezője a keresett betűt tartalmazza, és máris látjuk az eredményt, azokat a földrajzi neveket, melyeknek az adott tagja az adott betűre végződik, végződés szerinti sorrendben. (A2-be tartoznak azok a rekordok, ahol az ATG2 mező tartalma 'a')

Természetesen az ATG-mezőket fel kell tölteni a megfelelő tartalommal, ez egy do while .not. eof() ciklus futtatásával egyszerűen megoldható, ahol a ciklusmag rendre megvizsgálja a tagok végződését, és a végződések beírja a megfelelő ATG-mezőbe.

A megjelenítésről

Mivel a FoxPro főleg karakteres módban vezérli a képernyőt, módot kellett találni arra, hogy a feldolgozás során a nemzetközi (átíráskor használt) karakterek helyesen

A képernyőproblémát a FONTED nevű shareware programmal oldottuk meg, az itt látható módon:



Hasonló módon érhető el ugyanez a nyomtatón is.

Először a felviteli képernyő végleges kiegészítésével egy egységes keret-rendszert szeretnénk létrehozni, amiben scrollozva jelenik meg a szótár, illetve a sávkurzor által mutatott földrajzi név etimológiája. Ezzel párhuzamosan végre kell hajtani a szótárba óhatatlanul bekerült redundancia kiküszöbölését, illetve bizonyos staisztikai jellegű lekérdezésekre lesz szükség, aminek szintén program-vonatkozásai vannak. Tervezzük továbbá a találatokat külön ablakban megjeleníteni (szintén scrollozva), temporary állományok kezelését, illetve a rész-string keresésen további finomítás van folyamatban.

ÖSSZEVETŐ SZÓKINC SVIZSGÁLAT SZÁMÍTÓGÉP SEGÍTSÉGÉVEL

Sz. Baka Magdolna – H. Varga Gyula

Terjedelmesebb szövegek szókincsének vizsgálatában ma már hatékony segítséget tud nyújtani a számítógép. A nyelvészeti kutatómunkában szükség lehet arra is, hogy feltárjuk, milyen hasonlóság és/vagy különbözőség van két szerző egy-egy, illetve egy szerző két művének szókincsében. Egy ilyen kimutatás elkészítése azonban meglehetősen idő- és munkaigényes. Az ilyen jellegű vizsgálatban kívánja segíteni a kutató nyelvészt az alábbi programcsomag.

Két szöveg szókincsének számítógéppel történő összevetéséhez – az adottságokhoz alkalmazkodva – többféle eljárás mód is lehetséges.

1) Egyik esetben a vizsgálandó két mű – scanner-rel bevitt – szövegéből *szóalaktár* készül, a program ezeket összeveti, és az eltéréseket és/vagy azonosságokat listázza. Ennek az az előnye, hogy gyors, manuális munkát nem igényel; hátránya, hogy az összevetés nem a lexémák szintjén történik.

2) Az előbbi eljárást kiegészíthetjük azzal, hogy a kapott szóalaktárból manuálisan *lexémátárt* alakítunk ki, s az összevetést ezen végeztetjük el programunkkal. Itt már valóban szókincsösszevetést kapunk, de a lexémátár létrehozása nagyon munkaigényes.

3) Eljárásunk akkor lesz igazán hasznos, ha a lemmatizálást egy morfémaelemző programmal végezzük el. Ilyen ma már több is létezik, a Nyelvtudományi Intézetben kifejlesztett program pl. kitűnően felhasználható ilyen célokra is. Bár így az összevetés teljesen automatikusan történik, az ember ellenőrző munkájára természetesen itt is szükség van.

A következőkben az ilyen jellegű vizsgálatokhoz mutatunk be egy, még további fejlesztés alatt álló, de egy adott szinten jelenleg már működő eljárást. A rendszer kiindulási alapja bármilyen szövegszerkesztővel létrehozott textállomány. Az állomány természetesen nem tartalmazza a speciális szerkesztési karaktereket, és minden vesszor külön sorként szerepel benne.

A begépelte szöveg különösebb előfeldolgozást nem igényel, mindössze a szövegtagolási egységek (fejezet, ének stb.) jelzéséhez kell egy-egy * karaktert tartalmazó sort felvinnünk. Nagyobb szövegek feldolgozását elősegíti, hogy a begépelés helyett scannerrel állíthatjuk elő az alaptextállományt. (Természetesen ez csak megfelelő nyomdai minőségű könyvvel, írással képzelhető el.)

A rendszer programjai a Turbo Pascal 7.0-ás verziójában íródtak, s jelenleg az alább következő feladatok megoldására alkalmasak.

1. Konkordancialista készítésekor a program az adott szöveget szavakra tagolja. Minden szóelőforduláshoz tárolja az előtte és utána levő szöveggörnyezetet, valamint nyilvántartja minden szóról, hogy hányadik fejezet (ének) hányadik bekezdésének (versszakának) hányadik sorában található. A szavak szétválasztásában a közöttük levő szóközök, írásjelek szolgálnak támpontot. A feldolgozás soronként történik, a textállomány egy-egy sora a kiindulási egység. A csak CRLF-et tartalmazó sorok tagolják a versszakokat, a *-ot tartalmazó sorok jelentik a fejezetek, énekek határvonalait. A szótárban a szavakat az előtte és utána következő szöveggörnyezettel együtt kell ismernünk. Ezek együtt kb. 15–20 szót jelentenek. Maga az eljárás, ami szavakká tagol, majd összerakja a szótár egy sorát, egyszerű. A felismert szavakat egy akkora méretű tömb elemeiként tároljuk, mely lefedi az elő- és utókönyezet szavait is. (Pl. 19 elemmel dolgozva: 9 szó jelenti az előzményt, 9 szó az utókönyezetet, s a középső elem az aktuális szavunk. Egy-egy új szó "kifejtésekor" az egész szótömb tartalmát eggyel balra toljuk, s a legújabb szó bekerül a tömb utolsó elemébe. A szótárba árandó szavunk pedig mindig a középső. Az előfordult szavak a feldolgozás végén szoros ábécérendben jelennek meg. Azonos szavak esetén az utókönyezet szerint szintén rendezi az állományt.

Mi ezt a rendszert egy 486-os IBM gépen futtattuk. Elképzelhető, mekkora feladat egy kb. 11000 szavas állományt (pl. a Toldi estéjét) szavakra tagolni, majd a teljes állományt kétszer rendezni (még hozzá file-ban, mivel az állományok nagysága miatt a memóriában való rendezés nehézkes lenne). A gép ezt a nagyságú feladatot kb. 3 perc alatt oldja meg, s csak a listázás nyújtja meg a feldolgozás idejét.

2. A következő lépésben gyakorisági listák készülnek a szótári állomány alapján. Ezen az azonos szóalakok összeszámlálását értjük. Az azonos szavak felismerésekor el kell tekintenünk a szótárállományban a szóval együtt szereplő elválasztó karakterektől, vagyis két szónak, amely közül az egyiket ";", a másikat ":", stb. követ, azonosnak kell lennie. Kétféle rendezettségű kimutatást kérhetünk: a) egy gyakoriságit, amelyikben a szóalakok előfordulásuk száma szerint, csökkenő sorrendben követik egymást, b) egy betűrendes gyakoriságit, ahol a szavak betűrendben sorakoznak – előfordulási számukkal együtt.

A szavak szigorú ábécébe rendezéséhez külön eljárást kellett írunk, mivel a magyar ékezetes karakterekhez rendelt ASCII kódok értékei magasabbak a .Z.-hez rendelt értéknél, így normál összehasonlítást alkalmazva az ékezetes betűvel kezdődő szavak az utolsó helyekre kerülnének. Az általunk írt eljárás felismeri a szóban szereplő ékezetes karaktert, gondoskodik róla, hogy olyan kódértéket rendeljen hozzá, mely mintegy befűzi azt a magyar ékezetes ábécé szerinti helyére. Tehát egy fbetűvel és egy ébetűvel kezdődő szót összehasonlítva az ével kezdődőt találja kisebbnek, a rendezettségben előbbre állónak. Eszerint tehát az e és az é különböző értékek, vagyis e-vel kezdődő szavak megelőzik az ével kezdődőket. Ez viszont ütközik a magyar lexikográfiai hagyománnyal, amely betűrendbe soroláskor nem tesz különbséget a hosszú és a rövid magánhangzók között. Ennek korrekciójára a programnak ebben a részében e betűpárok különbségtételéről le kell mondanunk. Az összehasonlító eljárás tehát karakterről-karakterre haladva dolgozik, míg egyértelműen eldönthető a két szó sorrendisége vagy azonossága.

Az egyik legproblémásabb rész az igekötős szerkezetek felismerése. Sajnos száz százalékgig biztos eredményt nyújtó algoritmus nem létezik – a magyar nyelv sajátosságai miatt. A mi eljárásunk a következő elvek alapján működik:

A feldolgozás alapja a szótárállomány.

1. lépés: az igekötő felismerése az aktuális szóban;

2. lépés: az igekötő elő- és utókörnyezetének szavakra történő szétszedése, mivel ezek a szótárban (a tárolás egyszerűsítése miatt) egyegy stringként szerepelnek;

3. lépés: a szavakra bontott környezetből az igekötős szerkezethez tartozható maximális számú szó leválasztása;

4. lépés: az igekötős szerkezet azonosítása;

5. lépés: az igekötős szóalak "helyreállítása".

(Erről részletesebben lásd H. Varga Gyula: Igekötős szerkezetek automatikus elemzése.

In: Első magyar alkalmazott nyelvészeti konferencia. Nyíregyháza, 1991, 699–703.)

A szöveggondozás, a filológiai szövegvizsgálat rendkívül aprólékos, nagy figyelmet igénylő munka. Nagy segítséget jelenthet az előzőekben ismertetett eljárás egy-egy mű különböző szövegváltozatainak, illetve az autentikus szövegváltozatnak mind a kutatásában, mind a nyomdai előkészítésében. Ha például a Toldi estéjének akár 3–4 szövegváltozatát – énekenként vagy egyszerre – összevetjük, percek alatt kiderülnek a szövegváltozatok közötti eltérések.

A program azonban elsődlegesen különböző szövegek, szövegrészek összevetésére íródott. Az eddigiek során pl. a következő témákban próbáltuk ki:

– azonosságok és eltérések a Toldi és a Toldi estéjének szókincsében;

– témaszók a Toldi egyes énekeiben (énekek összevetése);

– szókincsbeli rokonság a Toldi és a János vitéz között.

Reméljük, hogy további fejlesztéssel a program még hasznosabb segítője lehet a nyelvészeti kutatómunkának.

Külön nehézséget jelent az igekötő, amely valójában egyetlen – bár analitikus – szóalak. Ezért eljárásunkat kiegészítettük egy olyan programmal, amely a szövegben előforduló elváló igekötő környezetében fölismeri az igekötős szerkezetet, majd az igekötőhöz hozzárendeli az igét vagy igenevet. A fenti szövszedetekben már az így "helyreállított" igekötős szóalakok jelennek meg. Az igekötős szerkezeteket felismerő algoritmusra később visszatérünk.

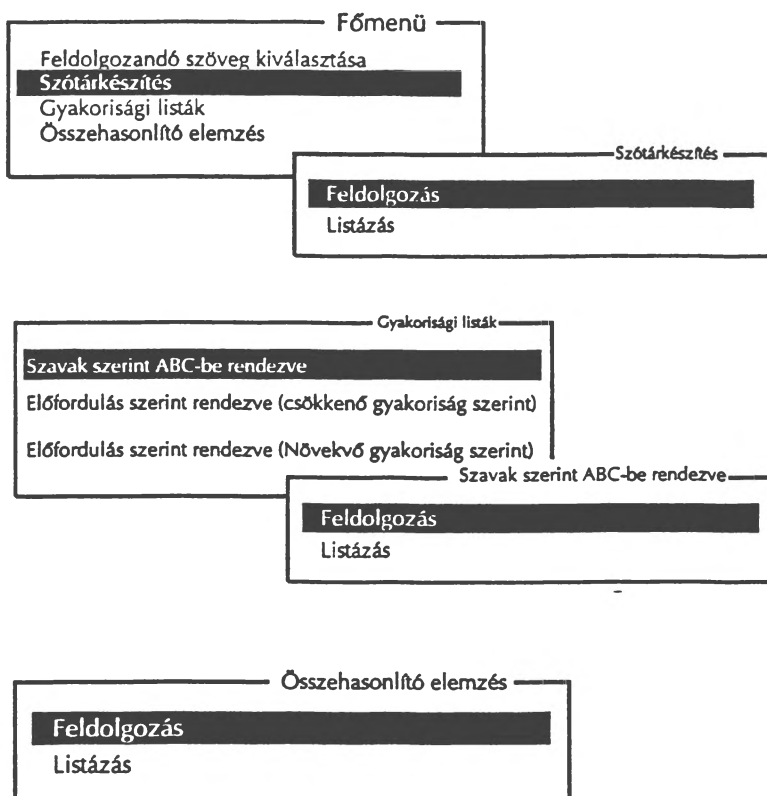
3. A harmadik lépésben két – szövszedetté feldolgozott – állományt hasonlíthatunk össze. A program különválogatja a csak az egyik szövegben előforduló szavakat, a csak a másodikban szereplőket, és kiválogatja az állományok közös szavait, a szövegekbeli előfordulási számukkal együtt. Ezen program segítségével tehát két szöveg szókinsét hasonlíthatjuk össze.

Természetesen minden feldolgozási lépés eredménye megjelenik a monitoron, és minden eredmény ki is nyomtatható.

– Részletek a "János vitéz" és a "Toldi" összevetésének eredményéből.

János vitéz szavai		Toldi szavai		Közös szavak		
Db.	Szó	Db.	Szó	Db.	Db	Szó
2	barlang	1	bajtárs	1	1	mellett
1	bámulva	1	barátja	3	2	mert
2	bánts	1	barna	2	3	még
1	bátyánk	1	bámul	1	1	miért
1	be/fogadta	1	bátya	1	2	most
...	...	...	...	...	...	...
3	király	2	ki/áll			
1	királya	1	ki/szűja			
3	királynak	1	királyfi			
1	királyunk	1	királynál			
...	...	...	...	...	...	...

A szavakká való feldolgozás, szövegek, szövegrészek keresését a Turbo Pascal sajátosságaira építve oldottuk meg. A rendezésekhez az egyik leggyorsabb rendezési algoritmust, a Quick-Sort nevűt használjuk, valamint az ékezetes karaktereket helyükre befűző eljárást. A Quick-Sort egy rekurzív rendező algoritmus, mely 150–200-as elemszámtól kezdve növeli meg igazán a rendezés sebességét. Az algoritmus a kiinduló rendezetlen értékek listájából kisebb listák sorozatát alakítja ki egy elválasztó (szeparátor) segítségével. Az egyik részlistába a szeparátornál kisebb, a másikba a nála nagyobb értékű elemeket fűzi, majd rekurzívan ismétlődik az eljárás a részlistákra, mindaddig, míg minden résztömb végén csak egy-egy elem marad.



Részletek a program menüiből

**A SZÁMÍTÓGÉPPEL SEGÍTTET NYELVOKTATÁS /CALL/ TAPASZTALATAI
A BERZSÉNYI DÁNIEL TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN**

Molnár Katalin

Előadásomban az idegennyelv oktatásban használatos új technológiáról, egyben módszerről szeretnék beszélni, ez a számítógéppel segített nyelvoktatás, amit az angol megfelelője alapján CALL-nak hívunk. Természetesen nincs lehetőségem egy teljes áttekintésre, s itt nem is ez a vállalt feladatomban. De a számítógéppel segített nyelvoktatás hatékonysága nem vitatható a nyelvoktatásban.

Mivel hazánkban a számítógépek használata a nyelvoktatásban még nem általánosan elterjedt, szeretnék először a tradicionális CALL megközelítésről beszélni, s egyben egy rövid áttekintést adni a különböző szoftver típusokról és azok használati lehetőségeiről a nyelvoktatásban.

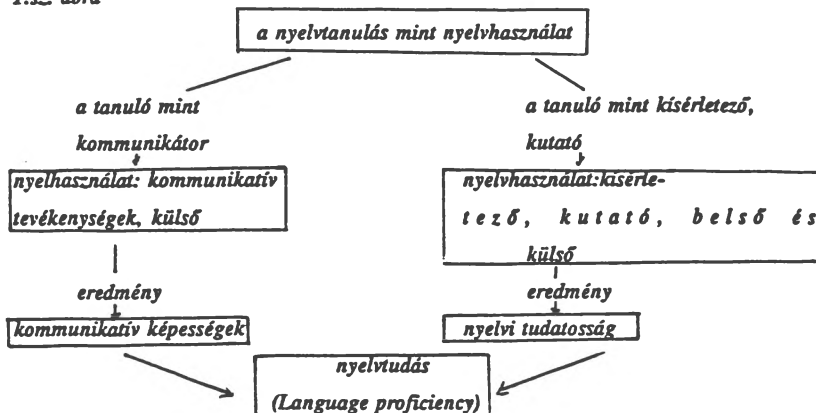
Mindenekelőtt szeretném hangsúlyozni, hogy ezek az új technológiák az idegennyelv oktatásban és tanulásban nem fetisizálhatók, egyértelműen kiegészítőként szerepelhetnek a csak.

Mielőtt a számítógéppel segített nyelvoktatás technikai és főképp szoftver kérdéseire rátérnék, engedjessék meg nekem, hogy a nyelvtanulás és nyelvoktatás kapcsán néhány megjegyzést tegyek.

A nyelvtanulás és a nyelvoktatás meglehetősen komplex folyamat, nagymértékben individualizált, de természetesen befolyásolható kívülről. Az alapmodell, ami manapság eléggé elterjedt, s kellőképp ismert, a 'nyelvtanulás mint egyben nyelvhasználat' modell. Mit is értünk ezalatt? Azt, hogy a tanulás olyan környezetben történik, ahol autentikus nyelvhasználat befolyásolja ezt. Az osztályteremi nyelvhasználat mindenképpen tartalom és nyelv orientált. Felvetődik a kérdés, hogy mennyiben modellálható a nyelvtanulás mint nyelvhasználat. Mindenképpen különbséget kell tennünk a nyelvtanuló mint kommunikátor és a kísérletező, kutató nyelvtanuló között. Ha megnézzük az 1-es ábrát, akkor láthatjuk, hogy a kommunikátor oldalon a nyelvhasználat az úgynevezett külső nyelvhasználati tevékenységekhez kötődik, és a kommunikatív képességek elsajátításához vezet. A másik ágon a kísérletező, kutató nyelvtanuló esetében a kísérletekben és kutatásokban használt nyelv

nemcsak külső, hanem belső nyelvhasználatot is jelent, és nyelvi tudatossághoz vezet. Ami viszont mindkét nyelvtanuló típusban közös az, hogy a tanulási folyamat végeredménye maga a nyelvtudás.

1.sz. ábra



Számunkra a kérdés az, hogy e modell két oldalán mi a szerepe a számítógépnek? A kommunikatív oldalról hasznos, de nem túl könnyű a használata, viszont a másik oldalról roppant hasznos lehet. Így a jutunk el az új technológiák kérdéséhez eme rövid előadás második részében.

Mindennapi életünkben a számítógépek már fontos szerepet kapnak. Természetes, hogy a hagyományos idegennyelv oktatási megközelítés alapján elegendőnek tűnnek a tradicionális technikai eszközök, így a komputer is inkább negatív, mint pozitív emóciókat vált ki a nyelvtanárokból. Az általam már idézett, s manapság oly divatos kommunikatív, a nyelvtanuló orientált megközelítés esetében sem csupán pozitív a szerepe, de az lehet.

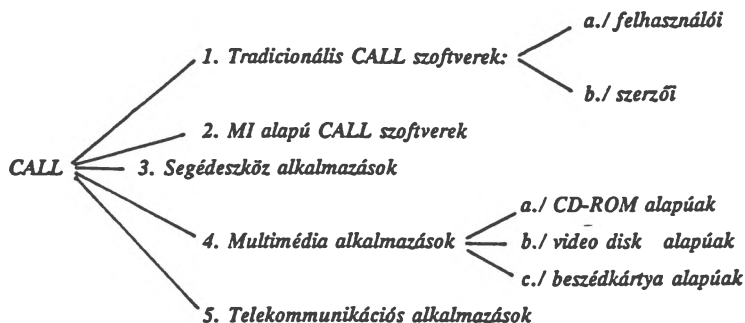
A részletes értékelés előtt hadd adjak egy szoftver tipológiát. Az úgynevezett CALL szoftvereket öt nagy csoportba sorolhatjuk. (2.sz. ábra.)

- Az első nagy csoportba az úgynevezett tradicionális számítógéppel segített nyelvtanuló anyagok tartoznak. Ezek alatt a tradicionális számítógépes programokat, gyakorlatokat értjük, ugyanolyan gyakorlatokat, mint amelyeket a nyelvkönyvekben is megtalálhatunk.
- A második csoportba tartoznak az ún. MI / mesterséges intelligencia / alapú szoftverek. Ezek olyan programok, amelyek a mesterséges intelligencia alapelvein készültek, főképp a nyelvi rendszert ellenőrzik, tehát nyelvi teszteket használnak.

- A harmadik nagy csoportba sorolhatjuk a segédeszközként használt szoftvereket. Segédeszköz abban az értelemben, ahogyan az életben bármit használunk. Használható a tanár és diák által. Ilyenek az adatbázisok és azok által kínált lehetőségek.
- A negyedik nagy csoportba az úgynevezett multimedia kör tartozik. Nem túl nagy múltra tekintenek vissza a multimedia eszközök, manapság meglehetősen drágák is. Ide olyan szoftverek tartoznak, amelyek nemcsak egyszerű számítógépes programokat használnak, hanem a video és CD-ROM lehetőségeket is kiaknáznak.
- Az ötödik csoportba tartozhatnak az úgynevezett telekommunikatív lehetőségek, melyeket információátvitelre lehet használni akár a világ másik oldalára.

2. sz. ábra

Szoftver tipológia



- | | | |
|--|------|---------------------------------------|
| 1. a./ Felhasználói szoftverek: | i. | -szótár és nyelvtan |
| | ii. | -szimulációk |
| | iii. | -játékok |
| 1. b./ Szerzői szoftverek: | i. | -szöveg rekonstrukciók |
| | ii. | -helykötöltők |
| | iii. | -választások, kérdés,felelet típusuak |
| | iv. | -szembeállítók |

Ha kicsit jobban a részletekbe megyünk, először is néhány szóban szóljunk az úgynevezett tradicionális, számítógéppel segített nyelvoktató eszközökről, szoftverekről.

Az első nagyobb körbe olyan felhasználói programok (1.a) tartoznak, amelyeken nem változtathatunk. Ide tartoznak szövszedetek, szótárak és egyéb programok. A másik csoportba az ún. szerzői programok tartoznak, azaz akár a diák, akár a tanár szerzőként szerepelhet, újraírhatja a

gyakorlatokat, tesztek, szövegeket. Ezek a programok gyakorlatilag olyanok, mint elektronikus munkafüzetek és használható akár a diákok, akár a tanárok által.

Az ún. felhasználói programok három csoportját különítjük el. Ezen szoftver körbe tartoznak az úgynevezett szótár és nyelvtani csomagok, mint pl.: a Master Max. Másodsorban ide tartoznak olyan programok, amelyek valamiféle szimulációt tartalmaznak, pl.: London Adventure, s természetesen különféle játékprogramok. Mondhatjuk, hogy ezeknek nem sok pedagógiai értékük van, de kellemesen lehet elmúlatni az időt velük.

Az úgynevezett szerzői programokhoz (1.b) már több példa említhető. Az egyik példa lehet szövegrekonstrukcióhoz kötődő, ilyen pl. a Storyboard. Lehet helykitöltő pl.: a Gapmaster, lehet az úgynevezett többválasztásos lehetőség, kérdés-felelet lehetőség, pl. a Testmaster, a Matchmaster s a Pinpoint. Ezek az utóbbiak sokkal inkább érdekesebbek, apróságokat kell a szövegekben megtalálni.

A 2. kategóriához tartozók, tehát a mesterséges intelligencia alapú számítógéppel segített nyelvoktató anyagok már sokkal inkább használhatóak lennének, ha több lenne belőlük. Egyedül a Wisdom nevű program ismert, amely az egyetlen program a világon, amely analizálja a diák választát, mivel van egy beépített generatív nyelvtani része, amely generálja a lehetséges válaszokat, nyelvtani szempontból egészen jól használható. Tanári szempontból nem túl érdekes, helykitöltő gyakorlatokat tartalmaz.

A 3. nagy kategória az eszközként használható szoftverek kategóriája, pl. ide tartoznak a különböző szövegszerkesztő szoftverek, amelyek meglehetősen elterjedtek manapság Magyarországon. Így a WordPerfect, a WordPerfect for Windows, vagy a Word és annak WindWord verziója. Szeretném hangsúlyozni, hogy remélhetőleg maguknak a szövegszerkesztőknek a használata nemcsak a tanárok, de a diákok körében is meglehetősen elterjedt, és egyre elterjedtebb lesz az országban. Nem csupán az órára készülésben, a diáknak a házi feladat megírásában jelentenek óriási segítséget, hanem a kurzus programjában szerepelő egyéb tárgyak oktatásában is. Akár a különböző készségek tanításában is, s emellett használható a fordítás és ne felejtjük el, mindenekelőtt az írás tanításában. Nagyon érdekes a diákok megfigyelése, annak vizsgálata, mennyiben lesznek "komputer függők", amit persze befolyásol az, hogy az intézménynek mekkora számítógépes kapacitás áll rendelkezésére. Egy-egy teremben 10-15 gépnél többet nem érdemes elhelyezni, ha bizonyos nyelvi órákat is be akarunk oda vinni, hisz a szakképzésben résztvevők csoportbontása is ezt sugallja. A diákok, kis csoportokban is dolgozhatnak. Nagyon érdekes tanulmányozni azt, ahogyan a diákok a megadott témához kötődő szöveget megírják, azaz maga a tervezési, az írási, az ellenőrzési folyamatot. Ami óriási jelentőségű, s ezt csak a számítógép adhatja a hagyományos "papír és toll" technikával szemben, hogy állandó változtatási, ellenőrzési lehetőség áll rendelkezésükre. Sokkal inkább alkotó folyamat a diák részéről, ha komputerrel dolgozik és természetesen a tanár részére maga a javítás is sokkal könnyebb.

A korábban említett 4. nagy csoporthoz tartoznak az úgynevezett multimedia hasznosítások. Ezek közül is meg kell különböztetnünk három alcsoportot. Az első a CD-ROM (4.a) alapú csoport. Ezekből a CD-ROMokon különböző elektromos enciklopédiákat, szótárakat, stb. találunk. A video alapú multimedia eszközök még meglehetősen drágák. Gyakorlatilag egyfajta interakciót tesznek lehetővé a számítógép és a video között, manipulálható a monitoron megjelenő videoanyag. A következő, az úgynevezett beszédkártyán (4.a) alapuló programcsoportok. Gyakorlatilag a számítógépkis kiegészítéssel képes arra, hogy rögzítse a beszédet, ugyanúgy használhatjuk és ugyanúgy manipulálhatjuk, mint a magnetofont, csak sokkal inkább gyorsabb. Ez a program a számítógépbe beépített kártya segítségével különböző eredeti beszédhelyzeteket tesz hallhatóvá, ezekhez köthetnek különböző nyelvtani gyakorlatok, és lehetőséget nyújtanak a saját hang rögzítésére is, így a saját felvétel összevethető az eredeti hangrészlettel. Most önökben felmerülhet a kérdés, hogy mi az újdonság ebben, hiszen egy jól felszerelt, vagy egy régebbi nyelvi laboratórium is képes a saját hanguk összehasonlítását az eredetivel. Természetesen ez megtehető ott is, de az, hogy egyszerre gépelés, nyomtatás nélkül azonnal a nyelvtani gyakorlatokat is nyújtuk a hallgatónak, ez mindenképpen előnye ennek a szoftvereknek.

Az utolsó nagy körben (5.) említettem a telekommunikációhoz kötődő rendszereket. Elég sokfelét találhatunk a világon: a Campus, a Minitel, At&T. A számítógépbe beépítve, vagy a számítógép mellé szükséges egy modem, alapvetően szükségesek a telefonvonalak. Hogy néhány statisztikai adattal szolgáljak, Angliában 18 ezer iskola használja már ezt, Németországban valamivel kevesebb, de azt mondhatjuk, hogy ebbe a rendszerbe már hatvan ország kapcsolódott be. Mi az előnye ezeknek a telekommunikációs rendszereknek? Nem csupán az, hogy sokkal gyorsabban küldhetek akár bármekkora mennyiségű adatot, mint akár telefaxon, hanem az óriási előnye a különböző adatbázisokhoz való hozzáférhetőségben rejlik.

Szeretnék ezekhez a szoftverekhez kapcsolódóan megemlíteni részletesebben egyet: a *Concordancert*. Óriási lehetőség rejlik ezekben a programokban. Hisz óriási adatbázison alapulnak és a szójelöltek alapján a diákok nem csupán annak a szónak a szöveg-helyzetekben levő használatáról kapnak információt, hanem a mélyebb elemzés során akár nyelvtani szerkezetekről, szinonimákról, stb. Ezek az új listák alfabetikus sorrendben vannak, de egyetlen billentyű lenyomásával már gyakoriság listát láthatunk, láthatjuk a szójelöltek hátulról előre, vagy a szövegmutató szótárt. Helyesírási információkat is tartalmaznak, így a grammatika tanításában is óriási szerepe van. Mondhatjuk azt is, hogy az ilyen programok használata igazi kutatómunka a diák számára, nem házi feladat. Persze nemcsak a nyelvatanárok használhatják a Concordancer programokat, egyszerűen akár irodalom tanításhoz is használhatjuk, regény vagy novellaértelmezésekkor. Például megnézhetjük, hogy a szerző hogyan jellemzi a főhőst. Olyan összefüggéseket tárhatunk fel, amire a regény többszöri elolvasására sem jönnénk rá, hiszen a Concordancer programban olyan adatmennyiség áll rendelkezésünkre, ami megkönyfíti például egy-egy regény stilisztikai elemzését.

Végül röviden arról, hogy a szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola hol tart jelenleg a számítógéppel segített oktatás terén. Feltétlenül hangsúlyoznom kell, hogy Magyarországon az első intézmények között volt, amelyek támogatást kaptak a nyelvtanítás terén komolyabb számítógépes bázis kiépítésére. De természetesen a géppark szakemberek nélkül nem lenne elegendő.

Egy jelentős Hewlett Packard gépállománnyal rendelkezünk, mely gépek növevő hálózatban működnek. Ezek a gépek maximálisan beváltak a nyelvtanításban. A nyelvi tanszékek részére két terem is rendelkezésre áll. Az egyik, az úgynevezett oktatóterem, a másik pedig az EECALL Center, vagy másképp Eastern European Computer Assisted Language Learning Center, azaz a Kelet Európai Számítógéppel Segített Nyelvtanítási Központ, amely alapjait egy TEMPUS pályázat vetette meg. Az ebben résztvevő partnerek az Európában megtalálható szinte legjelentősebb CALL hagyományokkal, tehát számítógéppel segített nyelvtanító hagyományokkal rendelkező nyugat-európai egyetemek. A Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán nemcsak a nyelvszakos, hanem minden elsőéves hallgatónak számítógépes képzésben kell résztvennie, fél ideálisabb esetben egy éven keresztül. A nyelvszakosok az első félévben adatbázis kezelést és szövegszerkesztést tanulnak ugyanúgy, ahogy az egyéb szakosok is. Természetesen a szövegszerkesztő használat megtanulása nem öncélú, hiszen a mindennapi írásmunkáikat már attól a pillanattól kezdve, hogy a szövegszerkesztés alapjait megtanulták, számítógépes szövegszerkesztő használatával kidolgozva kell beadni. A második félévtől kezdődik a speciálisabb képzés, amikor megismerkednek a különböző nyelvtanító szoftverekkel. Ezen nyelvtanító szoftverek ebben az esetben még a hallgatók épülését szolgálják. Azon szoftvereket használja leginkább, amelyek segítik nyelvi fejlődését. A későbbiekben a nyelvtanár szakosok esetében a negyedik, ötödik félévben a CALL már a módszertani képzés szerves része, amikor az angol, mint idegen nyelv módszertana mellé szervesen csatlakozik a számítógépes nyelvtanító szoftverek módszertanának az elsajátítása, azaz azt tanulják meg a hallgatóink, hogy tudják ezeket a szoftvereket mindennapi tanári munkájuk során használni.

Befejezésképp szeretném hangsúlyozni, hogy a számítógéppel segített nyelvtanító programok nem helyettesíthetik a nyelvtanításban már eddig is bevált módszereket, "hagyományos formáit". Kiegészítő, segéd programokként használhatók, de semmiképpen sem ajánlott, hogy a CALL mint egy divathullám söpörjön végig a magyarországi nyelvtanításban, ahogy ez már nagyon sok módszerrel megtörtént a korábbiakban.

AUDIOVIZUÁLIS CALL - JELEN ÉS JÖVŐ

Uzonyi Pál

A számítógépes nyelvtanítás magyarországi elterjedtségét egy kis túlzással ma már talán szerény mértékűnek mondhatjuk, de a multimédia vagy egyáltalán hangzó beszéddel dolgozó rendszerek alkalmazása ezen belül csupán néhány elszórt kezdeményezésre korlátozódik¹. Ennek okai egyrészt természetesen a "kemény" hardver-árakban keresendőek, másrészt viszont abban, hogy minimális a választék azon nyelvtanító szoftverekből, amelyek e költséges csodagépezetekre készültek.

A multimédia-munkahelyek beszerzése már azért sem tűnhet sokak számára kifizetődőnek, mert legelőnyösebb oldalai csak úgy érvényesülnek, ha az "egy ember - egy gép" alkalmazási mód valósul meg. Mivel egy ilyen munkahely rendszerbe állítása jelenleg milliós nagyságrendű költséggel jár, nem számíthatunk a közeljövőben a tömeges elterjedésre. Abból azonban meríthetünk némi optimizmust, ha arra gondolunk, hogy az első elektronikus számítógép 1946-ban 30 tonnás volt és 10 millió dollárba került, míg egy hasonló kapacitású de jóval gyorsabb számológép ma egy néhány dekagrammos karórában elhelyezhető és néhány száz forintért megvásárolható a sarki trafikban.

Vannak azonban olyan köztes, szerényebb megoldások is, amelyeknek az ára is jóval szerényebb, s így már ma sem elérhetetlenek azoknak, akiknek eddig is tellett legalább egy PC-re. Ilyen pedig sok van (Magyarországon ez főleg az intézményekre és nem a magánháztartásokra érvényes). Egyetlen hardver-kiegészítés kell hozzá: egy hangdigitalizáló kártya, amelynek az ára mostanra 10 eFt alá süllyedt, és még további árcsökkenés várható. Ehhez már csak be kell szerezni egy nyelvtanító szoftvert, beledugni a kártya kimenetébe egy fejhallgatót vagy hangszórót, és indulhat az önálló tanulás és gyakorlás: diktálás, kérdés-felelet vagy feleletválasztás stb. hallott szöveg és/vagy látott kép alapján, fonetikai gyakorlatok stb.

A legolcsóbb megoldás a félkész szoftver, azaz szerzői program megvétele, amelyet a tanár a saját oktatási céljainak megfelelő tananyaggal tölthet ki, azaz megírhatja segítségével a saját oktatóprogramjait. Ha megvalósulna a szerzői programok használatát koordináló központ, a digitalizált hanganyaggal és képpel kombinált tananyagok készítése is szervezettebben, hatékonyabban folynakna.

Egy ilyen program a TALK (szerzők: Uzonyi Pál és Palotai Péter), amely auditív (tehát kép nélküli) verzióban a VOICECARD vagy a SOUNDBLASTER hangkártyával, audiovizuális verzióban (Windows operációs rendszerben) viszont csak a SOUNDBLASTER hangkártyával működik. E verziókhoz készültek és még fognak készülni német oktatóanyagok, de tervbe van véve angol és francia anyagok rögzítése is.

A TALK MS-DOS alatt futó verziójának felső menüsora öt legördülő menüpontot tartalmaz.

A "Gyakorlás" nevű pont három gyakorlattípust kínál: 1. diktálás, 2. beszédértés, 3. kérdés-felelet.

A diktálás választása esetén a tanuló a szerző által meghatározott hosszúságú szövegrészleteket hall - ezek lehetnek szavak, szókapcsolatok, mondatok stb. Szerzői (authoring) programról lévén szó, a szerző a felhasználó is lehet, persze nem a felhasználó tanuló, hanem a felhasználó tanár. A program minden elhangzott részlet után megáll és várja a billentyűzetről a lediktált anyag beírását. Itt egyelőre nincs részletesebb hibavizsgálat: minden egyformán helytelen, ha nem egyezik a szerző által előre begépelte változattal. Be fogunk iktatni egy olyan ellenőrző rutint, amely megjelöli a hiba helyét és jellegét. Helytelen válasz esetén meg lehet hallgatni újból - akár többször is - a diktált anyagot, majd ismét lehet próbálkozni a megoldással. A tetszőleges számú meghallgatás gombnyomásra történik, ami egy hagyományos kazettás magnetofonnal körülményesebb lenne.

A beszéd hallás utáni megértése igen sok tréninget kíván, többet, mint amit a korlátozott számú nyelvórákba be lehet szorítani. A műholdas adások, rádió stb. órán kívüli rendszeres hallgatása sokat segíthet, de normális esetben hiányzik az ellenőrzés lehetősége. Kazettás hanganyagok és kísérőfüzeteik használata már hatékonyabb lehet, de nehezebben kezelhető és merevebb, mint a TALK beszédértési ága. Az utóbbi esetében ugyanis a tanuló hall egy összefüggő szöveget, majd jönnek az ellenőrző kérdések. A szerző az ellenőrzés különböző fajtáit választhatja: szó kihagyása (gap filling), kérdés, amelyre egy-két szó a válasz, feleletválasztás (multiple choice), kijelentések igazságtartalmára való kérdezés (false-true). A tanuló választát a program a szerző által begépelte válaszalmazzal hasonlítja össze (a halmaz persze állhat az egyetlen jó válaszból is). A halmazban vannak a jó válasz változatai és a várható rossz válaszok. A szerző bármelyik válaszhoz kommentárt fűzhet (hasonlóan a CALIS² nevű programhoz), amely a tanuló választát követően megjelenik a képernyőn. Az azonnali visszajelzésen és hibaelemzésen, százalékos értékelésen kívül a számítógép előnye a magnetofonnal szemben abban is megmutatkozik, hogy a hallott szöveg bármelyik részletére ráállhatunk és újra meghallgathatjuk (amihez a szöveget a szerzőnek részekre kell vágnia, de ez a hangkártya segítségével szintén nem egy ördögös feladat).

A harmadik almenüpont, a "kérdés-felelet" abban különbözik az előzőtől, hogy a kérdések előtt nem hangzik el egy szöveg, és így a kérések sem egy hallott szövegre, hanem tetszőleges témára vonatkoznak. Egy további különbség az is, hogy míg a beszédértést ellenőrző kérdés frott formában is feltehető, a "kérdés-felelet"-ágban a kérdés csak élőszóban hangozhat el.

A program a hangkártyának köszönhetően olyan típusú interaktivitást szimulál, amely a tanuló és egy halláskárosult nyelvtanár között alakulhatna ki: a tanár beszél és ír, a tanuló csak ír (beszélhet is, de a gép-tanár "hallókártya" hiányában úgysem hallja). Az interaktivitás legattraktívabb megjelenése a programban az, amikor a tanuló válaszára a gép azonnal élőszóban reagál. Egyelőre csak a "helyes" és "helytelen" 5-5 különböző kifejezése közül válogat véletlenszerűen, de könnyedén megoldható, hogy egyéb visszajelzések, pl. a kommentárok is egy-egy hangfájlbba kerüljenek.

A felső menüsor két következő pontját csak a szerző, azaz a tanár használja, úgyhogy ezeket valószínűleg ki is fogjuk venni a tanulói változatból.

Ez a két pont a szövegszerkesztés és a hangszerkesztés. Az elsővel a hanganyag írott változatát lehet bevinni - de ez megtehető bármely szövegszerkesztővel, amely ASCII-fájlt képes létrehozni (pl. Norton-Editor). A kérdéseket, válaszokat és kommentárokat is itt kell bevinni, néhány speciális jel (pl. + és -) használatával. A hangszerkesztés egyrészt a hanganyagok felvételét jelenti a merevlemezre (a hangkártya a bemeneti csatlakozójára kötött magnóról, lemezjátszóról, mikrofonról stb.), másrészt a felvett anyag szétvagdalását századmásodpercnyi pontossággal, szintén a hangkártya segítségével, a tasztatúra néhány billentyűjét használva, ami minden laikus számára könnyen elsajátítható.

A negyedik menüpont a szöszedet, amely egy leegyszerűsített adatbáziskezelő, melybe bevihetők az ismeretlen szavak, majd bármikor újra előhívhatók.

Az ötödik pont további opciókat tartamaz, nevezetesen: írásban, szóban vagy mindkettőben kérjük a visszajelzéseket, továbbá magyar, angol vagy német nyelven kommunikáljon-e a program a tanulóval.

A WINDOWS alatt futó verzió bármely hangfájljához - vagy többhöz egyszerre - egy-egy képfájl kapcsolható, ami lehetővé teszi a nyelvvizsgán követelménnyé vált képleírás gyakorlását.

A hangkártya egyik hátránya az, hogy túl nagy a tárigénye: egy 20 Mbájtnyi merevlemezen csupán alig több, mint félórás hanganyag fér el. Többek között ez indított arra, hogy a számítógéppel korlátozott számú hangzó modulból nagyszámú szöveget generáltassunk. Sikerült 6 x 10 olyan szövegrészletet megfogalmazni, melyeknek (legalább) 1 000 000 értelmes kombinációja lehet. Ezt átültettük német nyelvre, elkészítettük a hangfelvételt (természetesen mindent német anyanyelvű közreműködésével), és már csak az utolsó simítások vannak hátra.

Ezzel a millió szöveggel - amely azonban mindössze 6 Mbájtot igényel - természetesen az összes fent említett gyakorlatípus és ellenőrzési mód megvalósítható.

Az egymillió szöveg tízféleképpen kezdődhet, mind a tíz kezdet egyenként tízféleképpen folytatható, és í.t.

A lehetséges első modulok (egy v. több mondat) pl. a következők lehetnek:

"Egy késő őszi délutánon Müller úr korábban ért haza, mint szokásosan, ezért elhatározta, hogy vacsora előtt még körülnéz a városban."

Vagy:

"Az árkádok alatt egy hajlott hátú középkorú úr tűnt fel, kezében skót kockás borítású kicsi kofferral, meg-megállva, aranykeretes szemüvege mögül fürge tekintettel pásztázva a tér környékét."

Második modulként pl. az alábbiak következhetnek:

"A város fölött már napok óta mozdulatlan, szürke felhőtakaró lebegett, ami miatt ezen a napon is korán elkezdett sötétedni, még mielőtt igazán beindulhatott volna a délutáni csúcsforgalom."

Vagy:

"Reutlingen ma talán még a szokásosnál is kihaltabbnak látszott; egy gyalogtempóban gördülő járórkocsin és egy bevásárlókosarat cipelő háziasszonyon kívül semmi élet nem mutatkozott."

A szerzői program segítségével a felhasználó is vihet be összekombinálható modulokat, de nagyon kell ügyelnie, hogy minden lehetséges kombináció koherens szöveget eredményezzen³.

A hangot magnóról, lemezjátszóról, mikrofonról stb. felveheti a merevlemezre, kisebb részekre szabadalhatja, szerkesztheti. A képet, amit könyvből, újságból vesz, maga rajzol, stb. egy kézi scannerrel viheti be a memóriába, vagy rajzolóprogrammal a gépen készíti el.

Míg tehát az interaktív video inkább a jövő előhírnöke, az interaktív audio a jelen egyik lehetősége, amelyből a felhasználók elhatározásától függően lesz vagy nem lesz mindennapi valóság.

Jegyzetek:

1. Vö.pl. Gerő Péter - Kabdebó György: Interaktív videó az oktatásban.
In: AV kommunikáció, 28. évf. 1991, 3-4. sz. 118-122. l.
2. A Computer Assisted Language Instruction System (CALIS) nevű szoftver Magyarországon is hozzáférhető. Kifejlesztője: Humanities Computing Facility, Duke University, Durham, NC, USA. Mostanában jelent meg WINDOWS alatt futtatható verziója, a WinCALIS is.
3. Vö. Uzonyi, P.: On Text Generation in CALL Programs. In: New Tendencies in CALL (ed. by L. Kecskés & L. Agócs). Kossuth University, 1989. pp. 92-94.

A STRUKTURALISTA ÉS A GENERATÍV NYELVÉSZET
EREDMÉNYEIT ÖSSZEKAPCSOLÓ SZÁMÍTÓGÉPES PROGRAM
A NYELVOKTATÁSHOZ

Pacsai Imre

A tanítási-tanulási folyamatot vizsgálva M. NÁDASI MÁRIA az egysegesség és differenciáltság kérdésköre kapcsán elemzi a problémákat. Lényeges előrelépést jelent véleménye szerint az egyénekre szabott feladatrendszerek alkalmazása, s ezen tevékenységhez szükséges korszerű taneszközök alkalmazása.

A nyelvtanulás kérdéskörére is érvényes megállapításai készítettek arra, hogy beszámoljak a nyelvtanulás kezdeti szakaszán alkalmazott számítógépes programunkról, melyet Estók Gábor kollégával készítettünk.

A számítógépes program a szóbeli kezdő szakasz során nyújt segítséget a nyelvi mintamondatok automatizálásához.

A kommunikációközpontú nyelvtanítás a szóbeliséget és a szituatív jelleget helyezi előtérbe. Az írásos tevékenységi formákat jól megalapozott szóbeli nyelvi tevékenységre kell építeni, s ezen alapozó folyamatot szolgálja a szóbeli kezdő szakasz.

Ezen időszak központi kérdése a beszédfordulatok és nyelvi mintamondatok elsajátíttatása. BÉKY LORÁND e kérdéskört elemző munkája máig sem veszített aktualitásából, s továbbra is az alapkérdés megvilágítását szolgálja.

A szóbeli kezdő szakasz nyelvtanulási folyamatához nyújt segítséget az ismertetendő eljárás és a segítségével megalkotott számítógépes program.

A programozott oktatás visszaszorulása a behaviorizmus redukált, mechanisztikus, unalmassá váló programjainak volt köszönhető. Az inger-válasz-megerősítés ismétlődő jellege a kreatív tevékenységnek nem sok teret hagyott, bár az automatizálást jól szolgálta. Az idegennyelv-oktatás vonatkozásában a strukturalista nyelvészet eredményeire épített a programozás. A kombinációk, variációk az írásos feladatsorok elemének behelyettesítése állt központi helyen. A megalkotott nyelvi struktúrák voltak a központban, s nem kötődtek a beszéd létrejöttét motiváló szituációhoz. A VIGOTSZKIJ által megjelölt folyamattól elszakított verbális tevékenység nem volt kellően motiválva. A megalkotandó beszédaktusok interiorizációja ütközött nehéz-

ségbe, mivel az nem kapcsolódott a megalkotó érzelmi, akarati tevékenységéhez. Kevéssé játékosak, ezáltal elvégzésükre csak külső motívum készítette a tanulókat.

A nyelvoktatás szóbeli kezdő szakaszához kidolgozott eljárásom játékos képrejtvény jellegű feladatsort ad a tanulók számára, melyet piktogramok segítségével hoztam létre. Az alkalmazott jelrendszer segítségével elemi műveletekként tudtam közölni a feladatokat. A nyelvi mintamondat szemléltetése alkalmával értelmeztük az alkalmazott ábra jelentését és használati módját. A folyamatosan alkalmazott és egyre bővülő készlet jelrendszerré nőtt. A szemléltető képhez illetve mozgásos szemléltetéshez kapcsolódó jelek megfelelő információs bázist és orientációs alapot biztosítottak a nyelvi tevékenységhez. P. FLACH (1925), LÉNÁRD FERENC (1982) szorgalmazta a térbeli jelrendszer alkalmazása mellett emelnek szót, mivel gondolkodásfejlesztő jelleggel bírnak, s hatékonyan alkalmazhatók bonyolult információk s utasítások közlésére.

Az alkalmazott piktogramok segítségével hatékonyan közöltem információkat s adtam utasításokat a tanulóknak, mintha azt a célnyelven közöltem volna, amit nem értettek volna meg a tanulók. Az anyanyelvi utasítások, magyarázatok kiküszöbölésével a célnyelven végzett beszédtevékenység jellemezte az órát, mindamelllett a feladatok jellegével tisztában voltak a tanulók.

Ez biztosította a program elemi műveleteinek megalkotását. A mondatmodell magnóról történő megismerése mellett a jel értelmezését magyar nyelvű jelértelmezés kísérte. Az egyéni munka során a jel értelmezését újra végezhetette a tanuló a programfüzet segítségével. A gyakorlat azt mutatta, hogy a frontális osztálymunka korrekciói után a jel értelmezése nem okozott különösebb problémát. A problémát elsősorban az idegen nyelvű hangalak asszociálása jelenti, amely az ismétlések számával arányosan hatékonyabb lesz.

A program segítségével a tanuláshoz szükséges időmennyiség lesz optimálisan biztosítva. Az állandó visszacsatolás a korrekciót s a helyes nyelvi alakzat hatékonyabb rögzítését szolgálja.

Az elemi műveletek segítségével a CARROLLT-féle tanulási modell fontos tényezője az elsajátítandó anyag struktúrálását, érthetővé tételét biztosítjuk hatékonyabb mértékben.

Az elemi művelet segítségével közöltem:

+ olvasó fiú képe

- Kérdést kell szerkesztteni
- A kérdés kiegészítendő kérdés legyen
- Az igei állítmányra kell kérdezni
- Az intonációja az adott típusú legyen
- A kérdés utalt az adandó válasz jellegére is.

Az újabb feladat egy olvasó fiú képe melett szereplő besatírozott kör arra utal:

- Az igei állítmányra kérdező kérdésre kell választ adni.
- A válaszban szerepelni kell az igei állítmánynak.
- Megfelelő intonációval kell létrehozni a közlést.

A megalkotott válasz tovább formálható. Az eldöntendő mikrodialógusok jele újabb feladatot közöl.

Körben ábrázolt kérdőjel:

- Eldöntendő kérdést kell szerkesztteni.
- A kérdés hamis, becsapós legyen, amelyre tagadó válasz adható.
- Megfelelő intonációs jelleg (geometrikus ábra utal rá).

Válasz:

- Az eldöntendő kérdésre adandó válasz a feladat.
- A válasz csak tagadó jellegű legyen.
- Szerepeljen benne az indoeurópai nyelvek kétféle tagadószoja (ne - не, non, ne ... pas, nein, nicht, keine)
- Megfelelő intonációjú legyen.

A közölt információk utasítást is jelentenek egyben, s a közölt feladat elvégzésére készítetik a tanulókat.

Az elemi műveletekre bontás A. L. LANDA (1969) algoritmus-elméletének kitérőit segíti érvényesíteni. Az elemi műveletek segítségével kizárjuk a véletlenszerűséget a műveletvégzésből. Látólag teljesen követjük a strukturalista módszer mechanizmusát. Épp a műveletrendszer automatizációjának kiépítése révén tudunk elszakadni majd tőle s térünk egyre inkább a kreatív tevékenység irányába. A megfelelően kimunkált alpműveletek biztosíthatják majd a tényleges egyéni kreatív tanulói tevékenységet. Míg kezdeti fokon a mobilitás az analógia szerepel központi helyen, a részműveletek automatizálási folyamata a flexibilitás kialakítására ad egyre nagyobb teret (OSGOOD 1961).

LANDA csak akkor javasolja egy újabb részműveletre való áttérést, ha az előző már megfelelő módon kidolgozottá válik. E törvényszerűség

megsértésének eredménye ismeretes (M. NÁDASI 1986 - "látszattudás").

A flexibilitás elősegítője a nagy számú kombinációs lehetőség, amelyet a tanuló tevékenység közben ismer meg, s tudatosan benne.

A transzformációs, kombinációs variációs lehetőségek a műveletvégzés algoritmusait jelentik. Ennek igen nagy szerepe van az ottani munkában illetve az órán végzett egyéni illetve páros munkában, amikor egyéni képleírást szerkeszt illetve páros munkában mikrodialógus programját készíti el s majd önállóan illetve párban leolvassa az önállóan készített képrejtvényt.

A módszer alkalmazása révén a generatív nyelvészet transzformációs nyelvi tevékenysége áll majd központban, ahol a magmondat, az elemi jellegű közlés egyre bonyolultabb struktúrává formálható. Itt az egyéni nyelvelsajátítás útját járja végig a gyermek, ahol interiorizációs tevékenységhez kapcsolódik a szituációhoz kapcsolódó, egyre összetettebbé váló nyelvi tevékenység. A transzformációs tevékenység épp a GUILFORD által megfogalmazott kritériumok érvényesülését teremtik meg. A nyílt feladatok felé haladás adják a belső motivációt, amelyet a mozgásos tevékenység egészít ki, mint mozgósító tényező.

A számítógépes program épp e folyamatot segíti elő. Az egyre nagyobb nehézségi fokú feladatok, amelyek a tanulókat önálló verbális tevékenységre készíteti, segíti elő az automatizációt.

A kezdeti imitációs jellegű feladatok után, melyet a kép formájában közölt feladat, s a magnó biztosít, a magnó az egyéni tevékenység kontrollját szolgálja egyre inkább.

A tanító beszéd társra lel a programban, amely kérdéseket intéz hozzá illetve a program alapján feltett kérdésekre válaszol.

E tevékenységi forma is a GUBERINA által oly fontosnak tekintett dialogikus formát biztosítja, amely a valós kommunikációs tevékenység közege és formája.

Irodalom

Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Bp. 1986.

Dr. Hadas Ferenc: Idegen nyelvek programozott tanításának

kérdései. (Balogh I. Metodikai olvasókönyv)

Bp. 1973. 369-385.

M. Nádasi Mária: Egységesség és differenciáltság a tanítási

órán. Tk. Bp. 1986.

A HUMOR RENDSZER ALKALMAZÁSAI

Prószéky Gábor - Tihanyi László

A magyar szóalaktan számítógépes kezelése régóta foglalkoztatja a kutatókat, de elemzésre és generálásra egyaránt alkalmas, nagy méretű szótárral rendelkező szoftver egészen a MORPHOLOGIC cég Humor nevű programjának megjelenéséig nem készült. A rendszer eredeti alakjában több nyelvészeti kutatás segítőeszköze, alkalmazásai pedig önálló szoftverek formájában is megjelentek. Így ma már sok szöveg- és kiadványszerkesztő rendszer részét képezi a *Helyes-e?* helyesírás-ellenőrző program, a *Helyes-e!* automatikus elválasztó modul, a *HelyesLem* lemmatizáló (szótő-előállító) program és a *Helyette*, az első olyan szinonimaszótár a világon, mely egy bonyolult morfológiájú nyelv tetszőleges toldalékolt alakjára a megfelelően toldalékolt rokon értelmű alakot kínálja.

Szóalaktan unifikációval

A fejlesztések alapjául szolgáló nyelvészeti formalizmus a 80-as években méltán népszerűvé lett unifikációs leíráson alapul. Az *unifikációs morfológia* lényege, hogy egy szóalakon belül a morfémák találkozási pontjainak — pl. *tő/tő*, *tő/képző*, *tő/rag*, *képző/rag* stb. — vizsgálata a két szóban forgó elem szóalaktani tulajdonságait leíró jegyek egyfajta speciális összehasonlításán, unifikációján alapul. Az elvnek, mely a *Humor* (*High-speed Unification Morphology*) nevet kapta, első alkal-

mazása a magyarra történt meg, de egyazon rendszerben azóta több más nyelv (angol, görög, latin, lengyel, török stb.) szóalakjának feldolgozása is megkezdődött. A **Humor** rendszert az **MTA Nyelvtudományi Intézete** többféle nyelvészeti kutatás támogatására is használja; ennek segítségével elemzik az **Akadémiai Nagyszótár** elkészítéséhez felvitt szövegeket is. A rendszer alábbi alkalmazásait használja a Miniszterelnöki Hivatal, az Országgyűlés, számos minisztérium és kormányhivatal, egyetemek, nyomdák, kiadók, fordítóirodák stb.

A **Humor** morfológiai elemző és generáló rendszer

Az *elemző modul* feladata a szótárban szereplő, vagy szabályos szóösszetétellel illetve szóképzéssel előállítható bármely (relatív) tő tetszőleges szabályosan toldalékolt alakjának pontos felbontása minden lehetséges módon. Például:

BEMENET:	<i>mentek</i>	
KIMENET:	<i>ment</i> {MN}+ek{PL}	(mentesek)
	<i>ment</i> {IGE}+ek{e1}	(én mentek)
	<i>megy</i> {IGE}=men+tek{t2}	(ti mentek)
	<i>megy</i> {IGE}=men+tek{Mt3}	(ők mentek)

A *generáló modul* kiinduló adatai a szótő és a hozzáadandó toldaléksorozatok kódjai. A technikai megvalósításnál azonban a bonyolult toldalékkód-leírás helyett a mintaszóval megadott generálás látszott célravezetőnek:

MINTA:	<i>panaszkodónak</i>
ELEMZÉS:	<i>panaszkodik</i> [IGE] + [MIF] + [DAT]
BEMENET:	<i>dicsekszik</i>
GENERÁLÁS:	<i>dicsekszik</i> [IGE] + [MIF] + [DAT]
KIMENET:	<i>dicsekedőnek</i> <i>dicsekuőnek</i>

Helyesírás-ellenőrző: a **Helyes-e?** programcsalád

A morfológiai elemző lecsonkított, leegyszerűsített változata a hétköznapi szövegszerkesztő-használatban is nagy segítséget jelenthet: tetszőleges magyar szöveg szóalakjainak helyesírási ellenőrzése a szóalaktani elemzésen alapul. Ha egy szóalaknak létezik az adott szótárban megtalálható valamely tőből és a produktív magyar toldalékok sorozatából szabályosan összeálló változata, akkor az a szóalak — legalábbis ezen a környezet- és jelentés-független szinten — helyesnek mondható. Minden más esetben hibát, pontosabban ismeretlen szóalakot kell jelezni. A **Humor** rendszeren alapuló **Helyes-e?** programcsalád tagjai tehát felismernek minden olyan alakot, mely a fenti értelemben nem helyes. Egy másik alrendszer foglalkozik a *javaslattétellel*, mely szintén a magyar toldalékolás ismeretében dönt az ismeretlen szó fonológiai-morfológiai tévesztéseken vagy egyszerűen csak elütésen alapuló hibáinak javítási módjáról. Cél, hogy minél kevesebb, de annál valószínűbb alternatíva kerüljön a felhasználó elé. Így például a hibás *vasutaa* szóra a *vasutas* alakot felajánlja a program, de nem teszi ezt az egyébként helyes *vasutat* és *vasutak* — szintén egy betűben eltérő — alakokkal, mivel ezeket sem a rossz helyesírók tipikus hibái, sem az ismert magyar billentyűzetkiosztások nem indokolják.

A **Helyette** ragozó teaurusz

A szövegszerkesztőkben használatos teauruszok az általános információ-visszakeresésre készültek egyszerűsített (mindössze a szinonimarelációra épülő) változata. A technikai megvalósítást illetően azonban nincs jelentős különbség. A nyelv-

szeti tudással rendelkező teaurusz esetében egy folyó szöveg tetszőlegesen toldalékolt szava a kiindulópont, és egy adott relációláncon át kiválasztott tőnek a kiinduló alak toldalékolásának megfelelően képzett, ragozott alakja a kimenő információ. Az intelligens szinonimaszótár, azaz a ragozó teaurusz első számítógépes implementációja, a most vázolt tulajdonságokkal rendelkező **Helyette** rendszer három fő modulból áll: a **Humor** elemzőjéből, a tulajdonképpeni szinonimaszótárból (vagy későbbi más teauruszból) és a **Humor** generáló rendszeréből. PL

BEMENET:	<i>kupá:imra</i>
ANALÍZIS:	<i>kupá+im+ra</i>
TŐ:	<i>kupá</i>
SZÓTÁRI TŐ:	<i>kupa</i>
SZINONIM TŐ:	<i>kehely</i>
TÓVÁLTOZAT:	<i>kelyh</i>
SZINTÉZIS:	<i>kelyh+eim+re</i>
KIMENET:	<i>kelyheimre</i>

A **Helyes** elválasztó modul

Az elválasztó programok alapalgorithmusa általában nem túl bonyolult, és leggyakrabban nyelvfüggő módon a magánhangzók és mássalhangzók speciális viszonyán alapul. Így van ez a magyar esetében is. Azonban a morfológiai elemzés szinte minden nyelvben nélkülözhetetlen az elemi szabályok felülbírlásakor (a magyarban ilyen pl. az összetett szavak elválasztása). A pusztán kivételszótárral operáló rendszerek az egyedileg felsorolt alakok esetében adnak garantáltan helyes elválasztást, míg a problémát algoritmikusan kezelő rendszerek (pl. a **Helyes-e?** program **Helyes** alrendszere) a szótárban explicite nem szereplő összetett szavak elválasztását, vagy a

hat-hármas egybeírási szabály alkalmazását is helyesen oldják meg.

Szótő-előállítás a **HelyesLem** rendszerrel

A gazdagon toldalékoló nyelvek szövegeiben való keresés pontossága aligha oldható meg a szóalakokban lappangó tövek felismerésének, azaz a *lemmatizálásnak* az elvégzése nélkül. A szótárialak-előállítás az így megtalált tövek alapalakját adja át az indexelést végző rendszernek. A toldalékok csonkolással történő eltávolítása általában sok problémát okozhat. A magyarban például az *-ek* többesjel leválasztása nem elegendő például a *kelyhek* alakról, hiszen a *kehely* tőalakkal ennek közös része mindössze két betű, a maradék pedig nem is toldalék. Ugyanakkor pl. az összetételekben szereplő *alma* betűsor megtalálandó tőnek minősül a *vadalma*, de nem a *hatalma* szóalakban. Ezt a feladatot oldja meg a **Humor** rendszeren alapuló **HelyesLem** modul.

11754+