



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

ELŐADÁSOK





HARMADIK MAGYAR  
ALKALMAZOTT  
NYELVÉSZETI  
KONFERENCIA

II.

A kiadvány elkészítésében közreműködött:

*Dobos Csilla*  
*Simigné Fenyő Sarolta*  
*Salánki Ágnes*

ISBN 963 661 232 3 Ö  
ISBN 963 661 234 X II.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

*Kiadja: a Miskolci Egyetem*  
*Kiadásért felelős: a Miskolci Egyetem rektora*  
*ME Soksorozósító Üzeme: ANYT 94-1 ME*  
*Soksorozósításért 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 fűradságos de szép feladatára.

Mindhárom konferencián több mint 400 résztvevő volt, s az alig két napos (pénnek 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 jobbára 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 nyelvészeti alkalmazásában és a nyelvoktatásban igen nagy szükség van. Új főiskolák, új idegen nyelvi tanszékek jönnek létre, sokan térnek 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 konferenciánkon, 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 a kiadvány létrejöttéhez segítségért 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*

|                                                |                        |
|------------------------------------------------|------------------------|
| <i>Plenáris előadások</i>                      | <i>1.009.old.</i>      |
| <br><i>Szekciók</i>                            |                        |
| <i>Nyelvtanárképzés - angol</i>                | <i>1.053.old.</i>      |
| <i>Nyelvtanárképzés - német</i>                | <i>1.141.old.</i>      |
| <i>Nyelvtanárképzés - orosz</i>                | <i>1.183.old.</i>      |
| <br><i>Szaknyelvoktatás - szaknyelvkutatás</i> | <br><i>1.231.old.</i>  |
| <i>Szociolingvisztika</i>                      | <i>1.325.old.</i>      |
| <i>Számítógépes nyelvészet</i>                 | <i>1.417.old.</i>      |
| <i>Lexikológia - kontrasztív nyelvészet</i>    | <i>11.009.old.</i>     |
| <i>Anyanyelvi nevelés - nyelvművelés</i>       | <i>11.089.old.</i>     |
| <i>Fordítás és tolmácsolás</i>                 | <i>11.171.old.</i>     |
| <br><i>A magyar mint idegen nyelv oktatása</i> | <br><i>11.261.old.</i> |
| <i>Módszertan</i>                              | <i>11.291.old.</i>     |
| <i>Módszertan - kétnyelvű oktatás</i>          | <i>11.351.old.</i>     |
| <i>Módszertan - felnőttoktatás</i>             | <i>11.379.old.</i>     |
| <i>Módszertan - óvodai nyelvoktatás</i>        | <i>11.421.old.</i>     |
| <i>Módszertan - videó a nyelvoktatásban</i>    | <i>11.457.old.</i>     |
| <br><i>Utószó (Gárdus János)</i>               |                        |
| <i>Alkalmazott nyelvészeti konferenciák</i>    | <i>11.473.old.</i>     |

# Névmutató

|                                   |               |                                   |               |
|-----------------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|
| <i>Almási Éva</i>                 | <i>II.127</i> | <i>H. Varga Gyula</i>             | <i>I.445</i>  |
| <i>B. Paróczai Jolán</i>          | <i>I.211</i>  | <i>H. Varga Gyula</i>             | <i>II.279</i> |
| <i>Bakonyi István</i>             | <i>I.249</i>  | <i>Hajdú Erzsébet</i>             | <i>I.153</i>  |
| <i>Balázs Géza</i>                | <i>I.343</i>  | <i>Halász Renára</i>              | <i>I.307</i>  |
| <i>Bácskai Anna</i>               | <i>II.415</i> | <i>Hardwick Keith</i>             | <i>I.071</i>  |
| <i>Bárkán György</i>              | <i>I.407</i>  | <i>Hardiné Szabó Éva</i>          | <i>II.321</i> |
| <i>Békési Imre</i>                | <i>I.327</i>  | <i>Hegedüs Imréné</i>             | <i>I.225</i>  |
| <i>Béky Lóránd</i>                | <i>I.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>I.109</i>  |
| <i>Bíróné 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>Horváthné Gerendás Ágota</i>   | <i>I.351</i>  |
| <i>Braidwoodné Varga Éva</i>      | <i>I.117</i>  | <i>Hőnyiné Stephanides Éva</i>    | <i>I.065</i>  |
| <i>Brodzsky Éva</i>               | <i>I.301</i>  | <i>Jagusztn László</i>            | <i>I.331</i>  |
| <i>Busch Beáta</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>I.439</i>  | <i>Jászay László</i>              | <i>I.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>I.425</i>  |
| <i>Dávid Gyula</i>                | <i>I.133</i>  | <i>Katona Mártonné</i>            | <i>II.045</i> |
| <i>Dobos Csilla</i>               | <i>II.185</i> | <i>Katus 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>I.149</i>  | <i>Kellerman Susan</i>            | <i>I.085</i>  |
| <i>Durham Dávidné</i>             | <i>II.249</i> | <i>Kézdi György</i>               | <i>I.029</i>  |
| <i>Elekfi László</i>              | <i>II.021</i> | <i>Kiss Kálmán</i>                | <i>I.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>I.039</i>  |
| <i>Fedosov Viktor</i>             | <i>I.395</i>  | <i>Koi Balázs</i>                 | <i>II.169</i> |
| <i>Fábiánné Nádudvari Tatyána</i> | <i>II.345</i> | <i>Koltay Tibor</i>               | <i>I.245</i>  |
| <i>Fodorné Balthazár Enikő</i>    | <i>I.233</i>  | <i>Kovács Ferenc</i>              | <i>I.431</i>  |
| <i>Gadányi Károly</i>             | <i>II.091</i> | <i>Kovács Ilona Júlia</i>         | <i>I.289</i>  |
| <i>Gárdus János</i>               | <i>I.253</i>  | <i>Kovács Rozália</i>             | <i>II.439</i> |
| <i>Gárdus János</i>               | <i>II.473</i> | <i>Kulcsárné Szemler Magdolna</i> | <i>I.263</i>  |
| <i>Gerencsér Ferencné</i>         | <i>II.465</i> | <i>Laczik Mária</i>               | <i>II.403</i> |
| <i>Ghiczy Erzsébet</i>            | <i>I.143</i>  | <i>Lendvai Endre</i>              | <i>II.195</i> |

|                                     |               |                                |               |
|-------------------------------------|---------------|--------------------------------|---------------|
| <i>Lengyel Zsolt</i>                | <i>1.047</i>  | <i>Sényiné Lipovits Anna</i>   | <i>11.459</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>11.185</i> |
| <i>Loós Tiborné</i>                 | <i>1.163</i>  | <i>Somos Edit Csilla</i>       | <i>1.277</i>  |
| <i>Lukácsné Budai Judit</i>         | <i>11.381</i> | <i>Steinerné Molnár Judit</i>  | <i>1.159</i>  |
| <i>Martsa Sándor</i>                | <i>11.011</i> | <i>Sturcz Zoltán</i>           | <i>1.285</i>  |
| <i>Máté Jakab</i>                   | <i>1.359</i>  | <i>Suszczyńska Małgorzata</i>  | <i>1.125</i>  |
| <i>Medeova Helena</i>               | <i>1.269</i>  | <i>Sz. Tóth Gyula</i>          | <i>11.339</i> |
| <i>Mézcs Nándor</i>                 | <i>1.439</i>  | <i>Szabó Béláné</i>            | <i>11.423</i> |
| <i>Mizser Lajos</i>                 | <i>11.145</i> | <i>Szakálné Roth Mária</i>     | <i>11.447</i> |
| <i>Molnár Katalin</i>               | <i>1.451</i>  | <i>Szakonyiné Szabó Klára</i>  | <i>11.311</i> |
| <i>Móriczné Győrffy Mária</i>       | <i>1.321</i>  | <i>Sz. Baka Magdolna</i>       | <i>1.445</i>  |
| <i>Murányiné Zagytai Márta</i>      | <i>11.061</i> | <i>Szépe György</i>            | <i>1.017</i>  |
| <i>Müller Mónika</i>                | <i>11.431</i> | <i>Szerencsi Katalin</i>       | <i>11.293</i> |
| <i>Nagy Ildikó</i>                  | <i>11.031</i> | <i>Sziklai Lászlóné</i>        | <i>11.397</i> |
| <i>Nagy L. János</i>                | <i>11.109</i> | <i>Szikoráné Kovács Eszter</i> | <i>11.113</i> |
| <i>Nagyné Kavalecz Anna</i>         | <i>11.051</i> | <i>Szikszaíné Nagy Irma</i>    | <i>11.139</i> |
| <i>Nagyné Lőrincz Julianna</i>      | <i>11.231</i> | <i>Szűcs Judit</i>             | <i>1.241</i>  |
| <i>Nemes Géza</i>                   | <i>11.469</i> | <i>Szűcs Mária</i>             | <i>11.237</i> |
| <i>Nikolov Marianne</i>             | <i>1.093</i>  | <i>Takácsné Horváth Eszter</i> | <i>11.315</i> |
| <i>Novotyné Vágási Margit</i>       | <i>11.201</i> | <i>Tellinger Dusan</i>         | <i>11.217</i> |
| <i>Orosz György</i>                 | <i>1.389</i>  | <i>Tihanyi László</i>          | <i>1.465</i>  |
| <i>Ortutay Péter</i>                | <i>11.207</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>11.241</i> | <i>Udvari Isván</i>            | <i>1.201</i>  |
| <i>Panyko Szergej</i>               | <i>11.087</i> | <i>Ujszászi Zsuzsanna</i>      | <i>11.227</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>11.371</i> |
| <i>Pók Mária</i>                    | <i>1.099</i>  | <i>Varga Mária</i>             | <i>1.395</i>  |
| <i>Prószék 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>11.173</i> |
| <i>Rébék-Nagy Gábor</i>             | <i>1.315</i>  | <i>Veszprémi Eszter</i>        | <i>11.163</i> |
| <i>Répási Györgyné</i>              | <i>11.157</i> | <i>Vrauko Tamás</i>            | <i>1.367</i>  |
| <i>Réri Almée</i>                   | <i>1.295</i>  | <i>Wacha Imre</i>              | <i>1.337</i>  |
| <i>Salánki Ágnes</i>                | <i>11.185</i> | <i>Wood Alistair</i>           | <i>1.077</i>  |
| <i>Sárosdyné Szabó Judit</i>        | <i>1.137</i>  | <i>Zimányi Árpád</i>           | <i>11.151</i> |
| <i>Sávay Judit</i>                  | <i>11.285</i> | <i>Zimmerman Claudia</i>       | <i>1.401</i>  |
| <i>Savic Branka</i>                 | <i>11.075</i> | <i>Zs. Bernjak Elizabeta</i>   | <i>11.97</i>  |
| <i>Sényi Anita</i>                  | <i>1.311</i>  |                                |               |

V.  
*Lexikológia*  
*Kontrasztív nyelvészet*

*Marisa Sándor*  
*Elekfi László*  
*Nagy Ildikó*  
*Katona Mártonné*  
*Nagyné Kavalecz Anna*  
*Murányiné Zagvyai Márta*  
*Bihari Gábor*  
*Katus Elvira - Branka Savic*  
*Czeplédi Karalin*  
*Panyko Szergij*



A JELENTÉS, A TARTALOM, ÉS FORDÍTÁS NÉHÁNY  
ÖSSZEFÜGGÉSÉRŐL EGY LEHETSÉGES MAGYAR-ANGOL ÖSSZEVETŐ  
LEXIKOLÓGIA KAPCSÁN

*Martsa Sándor*

Gyakorta hallani - talán a Sapir-Whorf hipotézis igazolásának egyik formájaként -, hogy valamely idegen nyelvet akkor bírtokolunk igazán, ha sikerül megértenünk annak lényegét, a lelkét. Ez utóbbin többnyire olyan sajátos, az adott idegen nyelvre különösen jellemzőnek tartott jelentéstartalmakat kell érteni, amelyek elsajátításához igen hosszú gyakorlatra, a célnyelvi közeggel, kultúrával való állandó és intenzív kapcsolatra van szükség.

Nem véletlen, hogy ez a probléma tipikusan valamely idegennyelv tanulása során, illetőleg fordítások készítésénél, tolmácsoláskor jelentkezik, amikor is idegennyelvi szövegeket, szóbeli megnyilvánulásokat kell anyanyelvre átültetni, vagy fordítva, anyanyelvieket idegen nyelvre. Legfontosabb segédeszköz ilyenkor a kétnyelvű szótár. Tudjuk azonban azt, hogy a gyakorlatban ezek a szótárak sokszor elégtelennek bizonyulnak, vagy azért, mert az általuk kínált megfeleltetési lehetőségek nem teljesen relevánsak, vagy azért, amit szokásosan úgy fogalmazunk meg, hogy nincs benn a szótárban. V.G. Gak szerint éppen ezek a megfeleltetésekben mutatkozó irrelevanciák, együtt a szótárakban egyáltalán nem, vagy csak részben szereplő - lexikai és grammatikai - információkkal, alkotják a nyelv úgymond lelkét. (1) A különböző nyelvek kontrasztív vizsgálata kellő bizonyosságot szolgáltat(ott) arra, hogy a leghétköznapibb, netán triviális nyelvi megnyilatkozások is lehetnek valami megismételhetetlen és sajátos, csak az adott (idegen) nyelvre jellemző tulajdonság hordozói (2).

A kétnyelvű szótárakra tett fenti megjegyzésem kizárólag arra vonatkozik, hogy ezek a szótárak egyfajta statikus képet festenek az adott nyelvekről. Tulajdonképpen ez is a feladatuk. Mellettük

viszont valamiféle dinamikus leírásra is szükségünk van, amely valóságos nyelvi produktumok, például fordítások *kontrasztív* vizsgálatán alapul, és így mintegy interface szerepét tölti be szótárak és nyelvhasználók között. Véleményem szerint ilyen dinamikus leírásra az összevető lexikológiák vagy stilisztikák lehetnek a legalkalmasabbak. Elfogadva azt a B. de Courtenay-tól és F. Saussure-tól származó tételt, amely szerint a nyelv és a beszéd között rendszer és realizáció viszonya áll fenn, látni kell, hogy a hagyományos lexikológiai megközelítéssel szemben, amely inkább a rendszerre, a langue-ra összpontosít, az összevető lexikológiák, stilisztikák a realizációra, a parole-ra teszik a hangsúlyt. A továbbiakban az összevető lexikológia (ÖL) elnevezést használom, utalva ezzel arra, hogy az ilyen munkák többnyire valamennyi funkcionális stílust vizsgálati tárgyuknak tekintenek. A konkrét elemzések anyagát legtöbbször szótárak, illetőleg (mű)fordítások által szolgáltatott, az adott nyelvek szókincsére vonatkozó adatok szinkron, esetenként diakron szempontú összevető elemzése képezi. A már meglévő ilyen jellegű művek tanúsága szerint az ÖL-k szokásosan az alábbi kérdéseket veszik számba: hogyan kapják a dolgok nevüket, azaz a névadás, a nomináció folyamán milyen nyelv- és/vagy kultúraspecifikus eljárások léteznek, mik ezek motivációi, forrásai, formái, eszközei (ú.m. például metaforikus, metonimikus); a vizsgálatba bevont nyelvek szókincsének szerkezeti sajátosságai, a fontosabb, különösen az aktuális (idegen)nyelv használatban problematikus tematikai csoportok (szemantikai mezők, ú.m. például a mozgás, színek, hangok, öltözék, stb.) vizsgálata; a szókincs szintagmatikus jellemzői (szókapcsolatok, idiómák); a lexikai és grammatikai jelentés viszonya, a deszemantizáció: ezen belül például egyes lexikai egységek grammatikai segédszókká válása.

Nyilvánvaló - ezt mint gyakorló nyelvtenár, egyetemi oktató és alkalmi fordító is mondhatom -, hogy az angol-francia, angol-német, francia-német, orosz-francia, -német és egyéb ÖL-k mintájára magyar-angol, magyar-orosz, stb. ÖL-kra is szükség lenne. Ez utóbbiak létrehozásában megfelelő elméleti előkészítés után nagy mértékben lehetne támaszkodni azokra, az akár előmunkálatoknak is tekinthető tanulmányokra, disszertációkra, de szakdolgozatokra is, amelyekben például az angol és/vagy az orosz, valamint a magyar valamely jól körülhatárolható szókincsszegmentuma (műszaki, technikai terminológia, állatnevek,



mozgásigék, stb.) összevető szempontú elemzését, vagy fordítások nyelvi-nyelvészeti elemzéssel egybekötött fordításkritikai elemzését találhatjuk. Az ŐL-k, így a leendő magyar-angol vagy magyar-orosz ŐL is tehát egyfajta elméleti és gyakorlati szintetizáló munka eredményeként kell, hogy megszülessen.

Az általam ismert ŐL-k vagy - stilisztikák általában két nyelv tényeinek összevető elemzésén alapulnak. Ez azonban egyáltalán nem zárja ki, hogy az elemzésbe akár háttéranyagként, akár a kifejtendők jobb megalapozása érdekében más nyelvek vonatkozó adatai is érdemben tárgyalhatók legyenek. Ezért, amikor az alábbiakban egy lehetséges magyar-angol ŐL számára figyelembe veendő néhány összefüggést tárgyalok, többször is fogok hivatkozni az általam szintén vizsgált orosz nyelvi vonatkozásokra.

Mint ahogy korábban már utaltam rá, az ŐL-kban, és így egy leendő magyar-angol ŐL-ban is, fontos szerep jut a nominációnak. Az elnevezések számos (onomaszilológiai) paramétere (3) közül a metaforikus névátvitel, röviden: a metaforizáció esetei közül kettővel szeretnék röviden foglalkozni.

A metaforikus névátvitel egyik leggyakoribb esete (4), amikor az emberi, vagy az állati test részeit jelölő szavak különböző tárgyak részeinek a jelölésére is alkalmassá válnak. A magyarban például a fűrésznek vagy a fésűnek *foga* van, a lábasnak, a csészének vagy a bőröndnek *füle*, az asztalnak *meg* - teszem azt - a *hegynek lába*. Hasonló jelölések természetesen az angolban és oroszban is léteznek. Így az angolban a fűrésznek és a fésűnek szintén *foga* - *tooth (teeth)* -van, a lábasnak, a csészének, a bőröndnek viszont már a megfelelő részét *handle*-nek hívják, míg az asztal lába *leg*, a hegy lába viszont *foot*. Ugyanez az oroszban úgy fest, hogy a fűrésznek és a fésűnek a *foga* *zub (zubja)* vagy *zubec*, a lábasnak, a csészének és a bőröndnek a *füle* lehet *dužka*, *uško* vagy *ručka*, az asztal lába pedig *noga*, vagy inkább *nožka*, a hegyé viszont *podnožie*. Idő hiányában itt csak felsorolni lehet mindazt, amit egy ŐL-ban a fentiek kapcsán vizsgálni kell. Egy ilyen dolog lehet az, hogy statisztikailag mérhető, mely nyelvek élnek leginkább az adott esetben a metaforikus névátvitel lehetőségeivel. A magam és hallgatóim által elemzett anyagok alapján azt lehet állítani, hogy a magyar és angol jóval Egy további, elméleti és gyakorlati szempontból is érdekes és

gyakrabban él ezzel a lehetőséggel a testrészek esetében. Az angolban és a magyarban ritkábban, az oroszban viszont igen gyakran a metaforizáció helyett, vagy talán azzal együtt, derivációt, szóképzési eljárást találunk (l. a fenti példákat). tanulságos vizsgálódás lehet ebben az esetben a metaforikus névátvitel motivációjának, a belső formának a vizsgálata, azaz megtalálni a valóságos tárgyaknak azokat a tulajdonságait, amelyek a nyelvenként eltérő vagy azonos nominációk háttérében állnak. (5) A fenti példák esetében úgy tűnik fel, hogy a fog metaforikus átvitelét a funkció (rágás, vágás) és alaki hasonlóság motiválja, a fülét a magyarban alaki hasonlóság, az angolban és oroszban pedig az a tény, hogy az említett tárgyakat szokásosan az adott helyen fogjuk meg a kezünkkel (vö. *fogantyú* a magyarban), míg végül a lábát a funkció (t.i. tartani valamit) és az aktuális hely(zet) (t.i. valaminek az alsó része) (vö. *magyar lábazat*). Az angolban a *leg* (of table) és a *foot* (of mountain) közötti metaforizációs különbséget talán az motiválja, hogy a hegy esetében az aktuális hely(zet) dominál a funkcióval szemben, míg az asztal esetében mindkettő szerepet játszik. (6)

A metaforikus névátvitel egy másik tipikus terepe szinte kivétel nélkül minden nyelvben a különböző tárgyak és állatok neveinek emberi tulajdonságok jelölésére való használata, amelyet antropomorfizációnak is neveznek (, szemben az animizációval, amely tárgyak élőlényekre jellemző tulajdonságokkal való felruházását jelenti és ami a tulajdonképpeni megszemélyesítés). Itt egyfelől az ú.n. predikatív köznyelvi metaforák jöhetnek számításba (vö. *Te disznó, ló, stb.*), másfelől pedig azok a többnyire állandósult szókapcsolatok (frazologizmusok), amelyekben szereplő állatnevek valamilyen emberi tulajdonságot jelölhetnek (pl. *kecskére káposztát bízni*). A részletes elemzés helyett itt is csak néhány összefüggésre utalhatunk.

A predikatív metaforák esetében kézenfekvőnek látszik, hogy a metaforizáció motívuma valamiféle explicit vagy implicit hasonlóság, amikor is valamely emberi tulajdonság egy-egy állat tulajdonságaira emlékeztet. (7) Ha ez néhány esetben igaz is (vö. *disznó, pig, svinja*), a példák tüzetesebb megvizsgálása után igazat kell adni A. Searle-nek, aki, a beszédaktus elméleti keretében, nem csak a predikatív, de egyéb, például a relációs metaforák (vö. *A hajó szántja a vizet*) vonatkozásában is cáfolja,

hogy a metaforikus névátvitelben a hasonlóságnak (és szemantikai tartalmak közötti interakciónak) döntő szerepe lenne. A *Richard is a gorilla* mondatban például, ahol egyebek mellett R. brutális természetére történik utalás, egyáltalán nem lehet semmiféle hasonlóságról beszélni, hiszen kísérletek sora bizonyította, hogy a gorillák egyáltalán nem brutális és kegyetlen állatok. Ha ragaszkodnánk a hasonlóság kritériumához, akkor a *Juliet is the sun* mondatnak rendkívül sok értelmezése lehetne, mivel nehezen deríthető ki, hogy a napnak mely tulajdonságához hasonlatos Juliet. (8) Hasonló nehézségeink lennének a fentebb említett magyar köznyelvi metaforák értelmezésével is. Ezért valószínűbbnek látszik, hogy a hasonlóság helyett (vagy mellett) az adott nyelvközösségben, kultúrában az adott állattal kapcsolatos, generációk által tovább adott tapasztalaton alapuló asszociációk motiválják a névátvitelt.

Az állatnevek metaforikus használata egy másik, az előbbivel szoros kapcsolatban lévő probléma felvetését is szükségessé teszi összevető lexikológiai szempontból. A. V. Isačenko a figuratív jelentésről és a derivációról írt tanulmányában, az értelemző szótárak állatnevekkel foglalkozó szócikkeit vizsgálva, arra a megállapításra jut, hogy azok az enciklopedikus információ és a szemantikai elemzés elemeit keverik, ezért sok esetben redundánsak vagy nyelvíleg / nyelvészetileg irrelevánsak. (9) Egy adott nyelvközösség számára a hétköznapi nyelvhasználat szintjén teljesen közömbös, hogy például a kecske a birkával rokon, igénytelen, kérődző, jól tejelő, hasznos háziállat, legtöbb fajtának üreges szarva és az állán szakállszerű, hosszabb szőrzet van. Ezzel szemben azok a kifejezések, frazeologizmusok, amelyekben a kecske átvitt értelemben fordul elő, többnyire negatív emberi tulajdonságok jelölésére, arról tanúskodnak, hogy a magyarban a kecske például megbízhatatlan (vö. kecskére káposztát biz), az angolban és a magyarban kellemetlen (vö. *old/vén goat/kecske*) állat. Az oroszban a *koza* pozitív konnotációjú, míg a *kozjol* egyértelműen negatív: haszontalan (vö. *kak ot kozla moloka*), ügyetlen, esetlen (vö. *prygar' kozlom*), kellemetlen hangú (vö. *pet' kozlom, kozleton*), megbízhatatlan (*pustit' kozla v ogorod*). Ebben az esetben is tehát fontos megemlíteni azt, hogy az adott állatnév szemantikai interpretációja szempontjából a nyelvi tapasztalat, illetőleg a

nyelvi tapasztalatok által motivált asszociációk a döntőek, nem tagadva azt persze, hogy bizonyos esetekben, nem hétköznapi nyelvhasználat során az enciklopedikus információnak is fontos szerepe lehet (pl. zoológia, állattenyésztés). Egyetértve A.V. Isačenkoval, megállapíthatjuk, hogy a nyelvi tapasztalatok, így az emberi tulajdonságokkal kapcsolatos tapasztalatok is, legplasztikusabban az állandósult szókapcsolatokban rögzültek, ezért egy ŐL-ban ezek megfelelő szempontú elemzése nélkülözhetetlen. A fentiek figyelembevételével elkészíthetjük egy adott állatnév szemantikai (összevető) mátrixait (10).

Az állatnevek átvitt értelmű használatának összevető lexikológiai vizsgálata arra is lehetőséget nyújt, hogy megállapíthassuk, hogy amellett, hogy egy-egy fogalom metaforikus kifejezésére nyelvenként más-más szavak válnak alkalmassá, az is igaz, hogy ugyanazon állatnevek nyelvenként más-más fogalmat is jelölhetnek metaforikusan. Ezt a juh (*kos*, *bárány*, *birka*), a *sheep* (*lamb*) és az *ovca* (*baran*) összehasonlító szemantikai elemzésén keresztül lehet bemutatni:

|    | bárány | birka | juh | kos | lamb | sheep | ovca | baran |
|----|--------|-------|-----|-----|------|-------|------|-------|
| 1. | +      | 0     | 0   | 0   | 0    | 0     | +    | 0     |
| 2. | +      | 0     | 0   | 0   | 0    | 0     | +    | 0     |
| 3. | 0      | 0     | 0   | 0   | +    | 0     | 0    | 0     |
| 4. | +      | 0     | 0   | 0   | +    | 0     | +    | 0     |
| 5. | 0      | +     | 0   | 0   | 0    | +     | 0    | +     |
| 6. | 0      | +     | 0   | 0   | 0    | 0     | 0    | +     |
| 7. | 0      | 0     | +   | 0   | 0    | 0     | 0    | 0     |
| 8. | 0      | 0     | 0   | +   | 0    | 0     | 0    | 0     |
| 9. | 0      | 0     | 0   | +   | 0    | +     | 0    | 0     |

(A számbavett tulajdonságok: 1. keresztényi lélek; 2. szelid, ártatlan nő; 3. szelid, szeretetre méltó ember; 4. Jézus Krisztus; 5. vak követője vminek/vkinek; 6. buta, önfejtő; 7. hívó ember; 8. bátor; 9. megbízható)

Befejezésül a fentiekkel, nevezetesen a predikatív metaforákról mondottakkal kapcsolatban még megemlítem, némiképpen Searle és Isačenko hívatkozott véleményét kiegészítendő, hogy amikor valakiről bátorságát szem előtt tartva, azt állítjuk, hogy ő egy

oroszlán, akkor valójában őt egy előzőleg emberi tulajdonsággal, t.i. bátorsággal felruházott oroszlánhoz tartjuk hasonlatosnak. Az oroszlán ugyanis önmagában, a saját környezetében sem nem gyáva, sem nem bátor. Valószínűnek tartom, hogy az állatneveket (így az előzőleg említett állatok neveit is) tartalmazó predikatív metaforák diakrón szinten kettős antropomorfizációt tartalmaznak: először emberi tulajdonságo(ka)t tulajdonítunk az állatnak, majd az így "antropomorfizált" állatot, pontosabban annak nevét az általa hordozott tulajdonsággal együtt mintegy visszavetítjük az emberre.

## Jegyzetek

(1)

vö. Гак В.Г. (1977) Сопоставительная лексикология. «Международные отношения», Москва. p.5

(2)

Ilyen (triviális) példa lehet a *How do you do?* fordulat használata az angolban, vagy például az, hogy a kisgyermekek életkorának kifejezésére általában két éves korig az angolban és magyarban inkább a hónapot használják az év helyet, míg az oroszban csaknem kizárólagos az év (*год*) használata.

(3)

További paraméter lehet az elnevezés forrása, külső és belső motiváltasága. Ez utóbbi, amelyet Humboldt nyomán belső formának is neveznek, arra vonatkozik, hogy az adott elnevezésben mennyiben és hogyan tükröződnek a jelölt tárgy tulajdonságai, funkciója. Vö. például a hóvirág megfelelőit az angolban és magyarban. A külső motiváció jól szemléltethető azzal, ahogy egyes amerikai indián nyelvek az autó részeit jelölik. K.I. Basso, a nyugat-apacs nyelvet vizsgálva, azt találta, hogy ebben a nyelvben a ló és az ember megfelelő testrészeinek elnevezése szolgál az autó részeinek elnevezésére. Az elnevezés folyamatában az adott testrész elhelyezkedésének volt döntő szerepe. (Részletese lásd Basso K.I. (1967) *Semantic Aspects of Linguistic Acculturation. American Anthropologist* 69.)

(4)

Közismert tény, hogy a metaforizáció leginkább azokat a szavakat érinti, amelyek a legismertebb fogalmakat, az ember mindennapi tevékenységével kapcsolatban lévő tárgyakat, tevékenységeket jelölik: például testrészek, rokon kapcsolatok, növények és állatok, öltözk, stb.

(5)

Itt tulajdonképpen a szemantikával és különös tekintettel a metaforával foglalkozó szakirodalomban használt fogalom, a *saliency problémájáról* van szó.

(6)

Ugyanennek a kérdésnek a másik oldala lehetne az, hogy egy és ugyanazon testrész a vizsgált nyelvekben milyen hasonló vagy különböző metaforizáció részese.

(7)

Itt most figyelmen kívül hagyom azt a nem kevésbé érdekes esetet, amikor állatoknak tulajdonítunk emberei tulajdonságo(ka)t: vő. hűséges állat, okos kutya, stb.

(8)

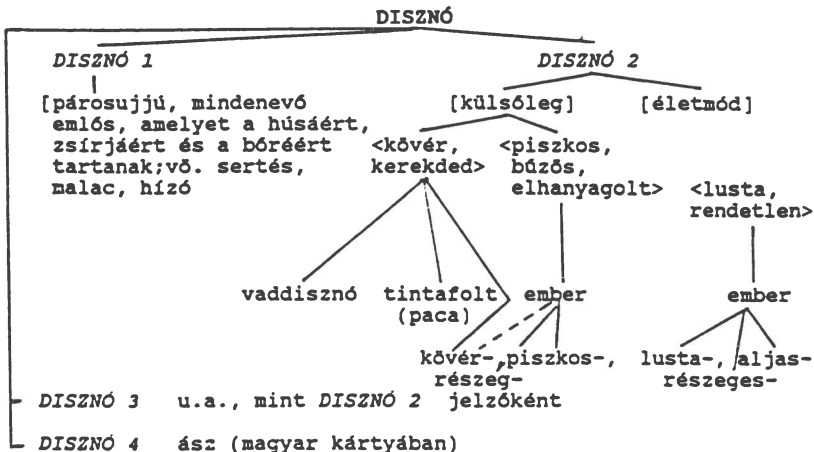
Részleten lásd Searl J.R. (1979) Metaphor. In: A.Orthony (Ed.) Metaphor and thought. Cambridge: CUP, 92-124.

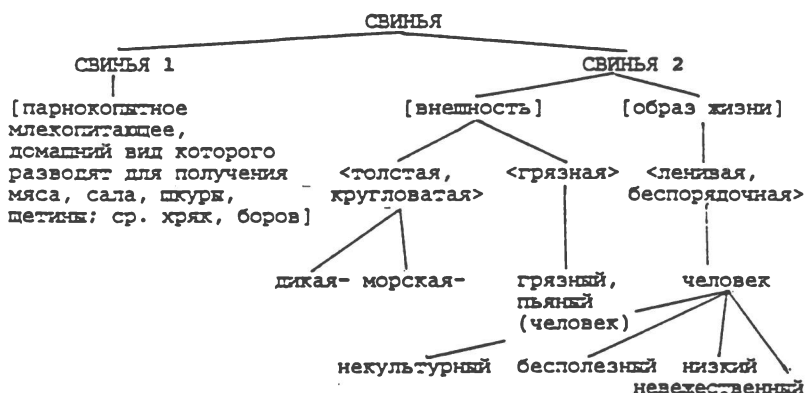
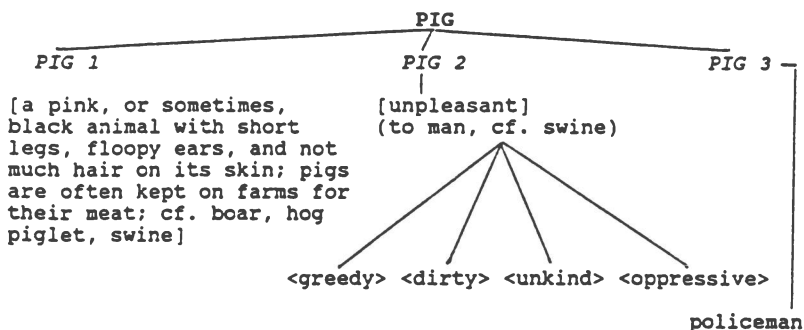
(9)

Vő. Isačenko A.V. (1972) Figurative meaning, derivation, and semantic features. In: The Slavic Word. Proceedings of the International Colloquium at UCLA. Mouton, The Hague - Paris, 76-99.; Martsa S. "Kak ot kozla moloka ..." ГИ: Gadányi K.(Szerk.) II. Nemzetközi Szlavisztikai Napok. Szombathely. 321-29.

(10)

Vő. például a *disznó*, a *pig* és a *svinja* szemantikai mátrixait (1. a következő lapon), amelyek a nyelvspecifikus eltérések mellett szemléletesen mutatják azt a közös tapasztalati háttérismeretet, amely mindegyik nyelvre jellemző.









1. A szótár nyelvtani vonatkozásai közt elsőrendű szerepe van a szófajba való besorolásnak. Jóllehet a legfontosabb és leggyakoribb szófajok (főnév, ige, melléknév) többnyire egyértelműen meghatározhatók, már itt is vannak átmeneti és határesetek, melyek másképp alakulnak a németben, mint a magyarban.

A magyar és a német szótárakra egyaránt érvényes bizonyos hagyományörzés. A nyelvtani szakirodalom újabb eredményei csak lassan kerülnek át a szótárakba. Ez érthető is, hiszen a sok vitatott és vitatható új besorolással szemben még mindig jobban eligazít egy régibb kategória, melyet az idősebb nemzedék is ismer.

H. Paul (1909.<sup>4</sup> 355) megvalósíthatatlannak tartotta azt a törekvést, mely szigorú rendszerbe akarja állítani a "beszédrészeket" (azaz szófajokat). Török (1988. 188) szintén felhívja a figyelmet a szófajok halmazai közötti átfedésekre, mégsem tartja fölöslegesnek a szófaji meghatározásokat.

A német szófajok többféle osztályozásáról áttekintést adott W. Schmidt (1965. 54--71), a szófajelméletekről Telegdi (1961), a magyar szófajokról Kelemen (1954) és Temesi (1962. 196--200). Az utóbbit Magyarországon sokáig sokan normaértékűnek tekintették, mint az akadémiai nyelvtan állásfoglalását. Újabban Rácz (1965. 203) adott áttekintést a magyar szófajokról, ehhez fűzte megjegyzéseit, saját elgondolását és kételyeit Keszler Borbála egy nemrég tartott előadásán (1993. febr. 16).

2. A magyarban olyan éles a határ a főnév és az ige közt, hogy pl. a Magyar értelmező kéziszótárnak (ÉKsz. 1972) 15 344 igei címszava közt csak kettő van, amely másodlagosan főnév értékű: éicsértesség; nincs. (Nem egészen ebbe a kategóriába tartozik az éljen, állj, visszázz típusú címszó, mert azok mondatközi értéken keresztül nominalizálódtak.) A német ige ellenben főnévi igenévi alakban elvileg bármikor használható főnévként. Német szótárak ezt mint szabályos lehetőséget az egyes szócikkeknél nem is tartják számon. Nem tartja rendszeresen számon Halász Előd sem, bár az újabb kiadásokban sajátcs visszautalást találunk más címszónál,

pl. az Anerbieten mellett az anerbieten igei címszó főnévi használatára. A sajátos jelentéstöbbletet vagy frazeológiát tartalmazó, tehát igéiktől lexikailag is eltérő főnevesült infinitívusok, mint Arbeiten, Treffen, Treiben, ezekben a szótárakban külön szócikket kaptak, í. jelentésükben visszaulva az igére.

Egyértelműen főnévi értékű címszók mellett a szófajt sok német szótár nem jelöli, hiszen a névelő vagy a genusjelzés és a kitett ragok vagy a paradigmajelzés úgyis egyértelművé teszik, hogy főnévről van szó. A német–magyar szótár egyszerű főneveinél Halász többnyire jelöli (EE: N-m. 1967., N-m. nsz. 1990), az összetettek-nél nem, hiszen az utótag, a nagy kezdőbetű és előtte a névelő úgyis jelzi a szó főnév voltát. -- A kisebb magyar–német szótárak és Kelemen Béla szótárai nem jelölik, mert a szófaja úgyis kiderül a német megfelelőből vagy a magyar nyelvtani paradigmából. Magyar kezdetű szótárakban mégis következetesebb Halász eljárása: nagy szótáraiban (EE: M-n. 1964., 1970.) minden magyar főnévnek jelzi a szófaját, mert a magyar szó főnév voltát sem nagy kezdőbetű, sem névelő nem jelöli.

A szótárakra az jellemző, hogy -- bár a szócikken belül a jelentések szerinti tagolás az uralkodó -- a címszó szófaját formális viselkedésük alapján jelölik.

A magyarban az ige→főnév szófajváltás mindig morfeumatikus eszközzel történik (kivéve néhány ősi nomenverbumot, mint les), tehát: gondolat, gyakorlás, találkozó. A képzőmorféma egyúttal jelzi a formális szófaji értéket.

Kombinált jellegű szófajok a különféle igenevek. Mindegyik igenévfajta hordoz valamit az ige sajátágaiból is, a névszófélékéből is, és nem egyforma arányban. A német és más indoeurópai nyelvek a főnévi igenevet és sok más igenevet is egyszerűen az igealakok közt tárgyalják. A standardizált magyar nyelvtan igenévképzőről szól, tehát mindegyik igenévfajta külön szófajnak tekintti, még a főnévi igenevet is, mely legkevésbé kötődik a hozzá viszonylag közelebb álló főnévhez.

Egy másik szófaji határtípusról, eddig csak elszórt megjegyzéseket tettem: a személyragos gerundiumról. A gerundium elnevezést a magyar akadémiai és iskolai nyelvtanok nem használják, magyar szótárak sem. Eötvös Sándor szól először (1956. 12) magyar igenevekkel kapcsolatban gerundiumról, kiterjesztve ezt a fogalmat minden olyan igei származékra, mely csak függő esetben használatos. En ezt az elnevezést csak olyan -t képzős származékokra használnám, melyekben a t pontosan nem azonosítható sem

az ige perfectumjelével, sem az -at/-et főnévképző mássalhangzójával, mert használata mindkettőtől eltér. Ebből a fogalomba belefér mindaz, amit nyelvtanaink ige-név-igei személyragozásnak szeretnek nevezni, de még sok egyéb is. Radics Katalin egy kitűnő kis tanulmányt írt "Fossilized gerunds with possessive endings in Hungarian" címmel (1992). A magyar személyragos gerundium abban különbözik a latin gerundiuntól, hogy nem csak függő esete van, hanem alanyesete is, de nincs személyrag nélküli tölcakja. Igaz, hogy ezek az alakulatok elsősorban esetraggal használatosak, többnyire határozóként (röptében, jártunkban-keltünkben, tudtával, két év múltán), de tárgyragos vagy rag nélküli alakjuk is előfordul, ezért értelmező szótárainkban személyragos főnévnek minősített alanyesetben címszók: röpte, járta-kelte, tudta, múltá (bár ez utóbbinak a jelentései közt külön értelmezést kapott -n ragos, névutószerű használata).

A magyar--német szótárak közül Ballagi (BM: M-n.) a röpte szót egyszerűen "fn"-nek minősíti és jelzővel értelmezi.

Balassa szótárában (BJ: M-n.<sup>6</sup>) tudta van szófaj- és paradigmajelzés nélkül, ezzel a megjegyzéssel: "nur mit Pers.-suffix", az értelmezés előtt felsorolva az egyes számú 1. és 2. személyű alakokat.

HS. (M-n.) a röpte alakot veszi főnévként címszónak, tárgy-alakot is ad, de csak a röptében határozóalakot értelmezi. Kézi-szótárainak későbbi kiadásában (pl. HS: M-n. ksz.<sup>14</sup>) hozzá van igazítva a tudta főnévhez, mely tudtom alakban címszó; a röpte címszó csak sportműszó, a köznyelvi jelentésben röptében van; a múltán, múltával olyan, mint a nagyobb szótárban, de szófajjelzés nélkül.

3. A főnév és a melléknév nem válik szét olyan élesen, mint a főnév és az ige (melyek közt csak az ige-névi alakulatok alkotnak átmenetet). A német melléknév mint praedicativum változatlan, jelzőként vagy értelmezőként pedig egészen más paradigmát követ, mint a főnevek. A magyar melléknévnél részben fordított a helyzet: jelzőként változatlan, állítmányi és értelmezői szerepben pedig paradigmája alig különbözik a főnevektől. (Risebb, részleges eltéréseikre Tompa mutatott rá: 1957.)

Van a németben olyan főnevesült melléknév, mely alakilag változatlan, csak a függő esetek paradigmájában különböznek egymástól, és vannak olyan átmeneti fokozatok a főnév és a melléknév közt, melyek mondattani (alkalmi) ráértésből, vagy pedig kettős

szófaji érték állandósulásából (lexikai természetű jelentéstapadásból) adódnak. (Pl. "Ich habe drei Eleistifte. Den blauen gebrauche ich am meisten."; ill. die Schöne 'a szép nő'.) A ráértésses használat nem szótárba való jelenség; a német helyesírás ezt világosan kifejezi a kisbetűs írással, mely jelzi a szó melléknévi szófaját. Problémát ez csak olyan szótárakban okoz, mely irodalmi idézettel dokumentál minden jellegzetes szóhasználatot (különösen írói szótárakban). A jelentéstapadásból eredő tipikus szófajváltást azonban többnyire nyilvántartja mindenféle szótárban a német--magyar rész is (die Schöne külön címszó).

4. Sokkal vitásabb a számnév és a névmás kategóriája. Schmidt (1965. 36) egyenesen kétségbe vonja a számnévnek mint külön szófajnak a létét. A számnév ti. nem mondatbeli viselkedésen, hanem fogalmi tartalmán alapuló kategória. Mondatban való viselkedését tekintve a német számnév vagy a melléknévnek (ein, erster), vagy a főnévnek (der Erste, eins, ill. die Eins), vagy a határozószónak (erst, erstens, einnal) a sajátosságait mutatja. Amennyire formális alapon történik a főnév elkülönítése a többi szófajtól (s ez áll a magyarra is), annyira nem formai, hanem tartalmi kritérium alapján szokás megállapítani egy szóról, hogy számnév. A magyar jelzői tőszámnév mégis mutat eltérést a melléknévtől: ha többet jelent, akkor is egyes számban követi jelzett szava. De még a németben is van különbség: a tőszámnévi jelző általában nem veszi fel a melléknévi jelző kötelező ragjait.

Kelemen Béla (KE.: K-n.<sup>2</sup>, ill. K.-Th.) nem vett tudomást az egy többféle szófajáról. Határozatlan névelőként nem is említi. Az ÉrtSz. (II, 27--33) már sokféle szófajban értelmezi: hangsúlyosan számnévként, melléknévként, főnévként, névmásként; hangsúlytalanul névelőként és határozószóként.

KE. (K-n. 1970.<sup>3</sup> I, 380--1) két homorú egy címszót vesz fel: névelőt és számnévet. A számnéven belül határozottan megkülönbözteti a melléknévi és a főnévi használatot (s ezt a német alaki különbségek is jól tükrözik), de más szófajt nem.

A többi tőszámnévre csak az jellemző, hogy melléknévi és főnévi értékben használatosak, kivéve a magyar két és kettő alakot.

Más a helyzet a sor számnévvvel. Még Schmidt sem veszi észre, amikor a számnéveket mindenestül kiiktatja a szófajok közül, hogy voltaképpen a sor számnéveket kellene kiiktatnia. Kelemen József (1954) sem vett tudomást -- egyébként nagyon gondosan felépített szófajrendszerében -- a tőszámnév és a sor számnév közti lényeges különbségről. A sor számnév (a németben és a magyarban egyaránt)

nem más, mint képzett melléknév, melynek csak alapszava számnév (az első, második, ill. erst kivételével). Itt azonban olyan erős a szótóhoz, ill. a tőszámnévhez való fogalmi kapcsolódás (s ezt a számjegyek használata is kifejezi), hogy a sorszámnevet a nyelv-tanok a számnévekhez szokták sorolni. Ezt találjuk szótárakban is, ahol egyáltalán jelölve van a szófaj. Ballagi némileg követ-kezetlen, amikor a Zwei, Drei, Fünf, Neun címszót számnévnek, a Vier-t nn-nek, a Dritte címszót rendszer-nak jelöli (BM: N-m.<sup>6</sup> 252), az Erste, Zweite, Neunte "nn". Csak annyit állapíthatunk meg, hogy a német sorszámnevet többször minősíthette melléknévnek, mint a tőszámnévet.

5. A névmás kategóriája megint nem a mondatba való beszer-keszthetőség, hanem a mutató (deiktikus, anaforikus) szerep alap-ján különül el az előzőktől. Aszerint, hogy mire utal (vagy mit helyettesít), van főnévi, melléknévi és számnévi névmás. A magyar névmási rendszerben világosan elkülönülnek a csak főnévi értékű névmásfajták (személyes, birtokos, visszaható, kölcsönös névmá-sok) és a háromféle értékűek (mutató, kérdő, vonatkozó, határozat-lan, általános). A németben a minőségre és a mennyiségre kérdező névmások csak szókapcsolattal, ill. összetett alakban fejezhetők ki (milven = was für ein ...; wenvi = wieviel). -- A melléknévi névmásokat Schmidt (1965. 72--3) csak a főnév helyettesítői és kísérői közé sorolja, egyik funkcióosztályként, és ezzel túlsá-gosan elszakítja a solcher, welcher típusúakat a melléknévtől.

Hogyan tűkrögződik mindez a szótárakban?

Ballagi ebben is következetlen. A német Du, Sie, Wer pontos nyelvtani leírást kap, a magyar Te, Ő, Őn csak "nm". De a Sie, az Őn vocativusi értékű használatát külön jelentésként "címszó", ill. "mint cím" megjelöléssel tárgyalja. Különböztet csak a Mi sze-mélyes névmást különbözteti meg jelzővel a Mi kérdő névmástól.

Balassa (BJ: K-m.) csak félreérthetőség esetén jelöli a szófajt, pl. "ő pron.", vagy (BJ: K-m.) kettős szófaj esetén: der, die, das "... 1. art. ... 2. pron.". A névmási alosztályt csak mellékesen jelöli, pl. "jede ... adjektivisch: minden, sub-stantivisch: mindenki ...".

Balász még pontosabban megkülönbözteti a több kategóriájú névmásokat, mint elődei. A megszólító Ich és Sie nagy kezdőbetű-vel persze külön címszók. -- A magyar személynévmások mellett ma már nem helyesbítjük a pron. poss. megnevezést a birtokosjelző használatra. A személyes névmások nominativusi alakja személyra-gos birtokszó előtt éppúgy genitivusi funkciót fejez ki, mint

barmely főnévé birtokosként. Valódi birtokos névmások az en-en típusúak, de ezek főnévi értékek, jelzőként nem használatosak; paradigmarendszerünkben az -é birtokjeles főnevek helyén állnak. Az ilyen genitívusi értékű magyar személynévmásnak csak más nyelvekben felel meg jelzői birtokos névmás.

6. A határozószó kategóriájában (vö. D. Mátai 1988. 31--44; Török 1988. 187--96) most csak egy részletkérdést emelek ki.

A korábban egységesen határozószónak tekintett kategóriából az ötvenes évek óta a nyelvtani elemzések alapján különválasztották a módosítószó kategóriáját, mely nem az ige jelölte történésre vonatkozik (tehát nem igehatározó a Brassai-féle értelemben), hanem a mondatbeli állítás érvényességére. Ezt a szétválasztást a magyar nyelvtanok orosz mintára megtették. H. Molnár (1959. 357) nem ragaszkodik ahhoz, hogy nyelvtanunk külön szófajnak tekintse; nem is írta egybe a "módosító szó" terminust sem itt, sem későbbi mondattani munkájában (H. Molnár 1968.). -- A németre vonatkozólag újabban Helbig--Helbig (1990.) részletes szójegyzékkel kiegészített könyvet írt, mely mindjárt a bevezetésben felhívja a figyelmet a kategóriának (az ún. partikulákéhoz hasonló) elméleti tisztázatlanságára. Értelmező szótárainkban a módosító szók különválasztása nem történt meg, mert igen sok határozószó használatos módális értelemben is; a különválasztás szófaji szempontból nem mutatkozott célszerűnek, hiszen a határozószó használata amúgy sem korlátozódik csupán az igével való kapcsolatra. -- Sokkal fontosabbnak látszott Kelemen József (1961, 1970.) fejtegetései nyomán a mondatzótl különválasztani úgy, hogy az indulatszót is a mondatzó egyik alfajának tekintjük.

Ballagi szótárai még a múlt századi szófajszemléletet tükrözik. A német--magyar részben (BM: K-m.<sup>6</sup>) a Nein még "in." [= ige-határozó], a Nicht pedig "ei." [= elöljáró], a magyar--német részben (BM: M-m. 1905) a Nein mindkét használatban "in.". A Ja és az Igen mindkét részben "in."

Halásznál (HB: K-m. ksz. 1987.<sup>17</sup>) a nein három homonim cím-szó; a tulajdonképpeni mondatzó nein<sup>2</sup> "(interj.)", és éppen az felel meg a 'mondatzó' fogalmának. A ja, nicht, vielleicht stb. mellett ez a kéziszótár semmi utalást nem ad a szófajra.

■

Általánosságban megállapíthatjuk, hogy az Akadémiai Kiadónál megjelent magyar--német és német--magyar szótárak jól tükrözik a nyelvtani pontosságra való törekvést, anélkül, hogy ez bő-

besszédíségre vezetne. Ezáltal a szótárak is azt a normát képviselik nagy vonalakban, amelyet az iskolai nyelvtanok kifejtének.

**Emlitett irodalom:**

**BJ.I. K-n.**<sup>6</sup> = Balassa József: A magyar és német nyelv Zsebszótára. Langenscheidt módszer. Első rész. Magyar-német. -- Langenscheidts Taschenwörterbuch der ungarischen und deutschen Sprache. Erster Teil. Ungarisch-deutsch. Berlin-Schöneberg.<sup>6</sup> + Fotlék a magyar és német nyelv zsebszótárához. Abgeschlossen Februar 1930. Berlin-Schöneberg.

**BJ.II. K-n.** 1917. = Dr. Balassa József: A magyar és német nyelv Zsebszótára. Toussaint-Langenscheidt módszer. Második rész. Német-magyar. -- Dr. Josef Balassa: Taschenwörterbuch der ungarischen und deutschen Sprache. Zweiter Teil. Deutsch-Ungarisch. Budapest-Berlin-Schöneberg 1917.

**BM: K-n.** 1905. = Dr. Ballagi Mór: Új teljes magyar és német szótár. Magyar-német rész. -- Dr. Moritz Ballagi: Neues vollständiges Ungarisches und Deutsches Wörterbuch. Ungarisch-deutscher Theil. Budapest, 1905.<sup>6</sup> Franklin-társulat. (Új lenyomata: 1914.<sup>6</sup>).

**BM: K-m.**<sup>6</sup> = Dr. Moritz Ballagi: Neues vollständiges Deutsches und Ungarisches Wörterbuch. Deutsch-ungarischer Theil. Sechste Auflage. -- Dr. Ballagi Mór: Új teljes német és magyar szótár. Német-magyar rész. Hatodik kiadás. Budapest (é. n.), Franklin-társulat.

**EKsz.** = Magyar értelmező kéziszótár. (Szerk. Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Eovalovszky Miklós.) Budapest, 1972. Akadémiai Kiadó.

**ÉrtSz.** = A magyar nyelv értelmező szótára I--VII. (Szerk. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.) Budapest, 1959--62. Akadémiai Kiadó.

**ES: K-n.** = Halász Előd: Magyar--német szótár I--II. -- Előd Halász: Ungarisch-deutsches Wörterbuch. Budapest, 1954. Akadémiai Kiadó; 1964.<sup>2</sup> I--II. (Mit Anhang erweitert); 1970.<sup>3</sup> (Ergänzt durch einen Nachtrag); 1983.<sup>6</sup>

**ES: K-m.** = Halász Előd: Német--magyar szótár. -- Előd Halász: Deutsch-ungarisches Wörterbuch. Budapest, 1952. I--II. Akadémiai Kiadó; 1967.<sup>2</sup>; 1970.<sup>3</sup>; 1986.<sup>6</sup>

**ES: K-c. ksz.** = Halász Előd: Magyar--német kéziszótár -- Előd Halász: Ungarisch-deutsches Handwörterbuch. Budapest, 1953. Akadémiai Kiadó; 1957.<sup>3</sup>; 1966.<sup>6</sup>; 1973.<sup>9</sup>; 1983.<sup>13</sup>; 1987.<sup>15</sup>; 1990.<sup>17</sup>

EB: N-m. ksz. = Halász Előd: Német--magyar kéziszótár --  
Előd Halász: Deutsch-ungarisches Handwörterbuch. Budapest, 1953.  
Akadémiai Kiadó; 1967.<sup>5</sup>; 1969.<sup>8</sup>; 1989.<sup>16</sup>

EB: N-m. nsz. = Halász Előd: Német--magyar nagyszótár --  
Előd Halász: Deutsch-ungarisches Wörterbuch. Budapest, 1990.<sup>10</sup>  
Akadémiai Kiadó.

Helbig, Gerhard--Helbig, Agnes: Lexikon deutscher Modalwörter. (1990), Leipzig, Verlag Enzyklopädie.

Károly Sándor (1956): Igenévrendszerünk a kódexirodalom első szakaszában. Budapest, Akadémiai Kiadó. Nyelvtudományi értekezések 10.

KB: K-n.<sup>2</sup> = Kelemen Béla: Magyar és német nagy kézi szótár I. Magyar - német rész. -- Großes Handwörterbuch der ungarischen und deutschen Sprache I. Ungarisch-deutscher Teil. Budapest, 1912.<sup>2</sup> Athenaeum.

KB: K-n.<sup>3</sup> = Kelemen Béla: Magyar és német nagy kézi szótár -- Grosses Handwörterbuch der ungarischen und deutschen Sprache II. Magyar-német rész. Budapest, 1929.<sup>2</sup> Athenaeum.

E.-Th.: K-n. = Kelemen Béla: Magyar-német nagyszótár. Átdolgozta Thienemann Tivadar. Budapest, 1942.<sup>4</sup> Athenaeum.

Kelemen József (1954): A szótár néhány nyelvtani vonatkozásáról. (Országos László akadémiai nagygyűlési előadásához) A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei VI, 154--74.

Kelemen József (1961): A mondatszokról. Nyelvtani tanulmányok (Sulán Béla szerk.) 103--114. Budapest, Tankönyvkiadó.

Kelemen József (1962): A szófaj jelölése. A szótárírás elmélete és gyakorlata A magyar nyelv értelmező szótárában (Országos László szerk.) 40--47. Nyelvtudományi értekezések 36.

Lersch, Eugen (1938): Wesen des Satzes und Bedeutung der Stimmführung. Archiv für die gesamte Psychologie.

D. Kátai Mária (1985): A határozószók helye a szófaji rendszerben. Magyar Nyelv LXXXIV, 31--44.

H. Molnár Ilona (1959): A módosító szók mondattani arculatának kérdéséhez. Magyar Nyelv IV. 357--61, 47C--5C.

H. Molnár Ilona (1968): Módosító szók és módosító mondatrészek a mai magyar nyelvben. Budapest, Akadémiai Kiadó. Nyelvtudományi értekezések 6C.

Paul, Hermann (1909): Prinzipien der Sprachgeschichte.<sup>4</sup> 352--72: Die Scheidung der Redeteile. Halle a. S., Kieneyer.

Racz Andre (1965): A grammatika szerepe az anyanyelvi nevelésben. Magyar Nyelv LXXI, 257--66.



Rádics Katalin (1992): Fossilized Gerunds with Possessive Endings in Hungarian. -- Approaches to Hungarian. Volume Four: The Structure of Hungarian (Szerk. Kenesei Istvan, Fléh Csaba) 233--301. Szeged, JATE.

Schmidt, Wilhelm (1965): Grundfragen der deutschen Grammatik. Berlin, Volk und Wissen.

Telegi Zsigmond (1969): Elméletek a szófajok természetéről. Nyelvtani tanulmányok (Sulán Béla szerk.) 25--43. Budapest, Tankönyvkiadó.

Temesi Mihály (1961): A szófajok. -- A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan (Tompa József szerk.) I, 193--269. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Tompa József (1957): A névszói kötőhangzó szófaj-megkülönböztető szerepe. Budapest, Akadémiai Kiadó. Nyelvtudományi értekezések 14.

Török Gábor (1968): Gyantás határozószók. Magyar Nyelv LXXXIV, 137--96.



A magyar terminus egyértelműnek, bár ezzel kapcsolatban is jelentkeznek problémák: például amikor elválnak az igétől /ment ki/. Az angol "particle" szó, illetve terminus, amelynek a használatát a jelen cikkben elkerülhetetlen, jelentése: 'viszonyszó, járulékszó, változatlan szó/elem/, partikula'. Bolinger használja még az "adprep" terminust, amely nagyjából a határozói eredetű előjáró terminusnak felel meg. A jelen cikkben a partikula és a határozói eredetű partikula terminusokat felváltva használok, amikor az angol megfelelőre /out/ utalok.

Bizonyos angol határozói eredetű viszonzószókról írt tanulmányában Susan Linder /1982/ kimutatta, hogy ezek a viszonzószók az egymással kapcsolatban álló jelentések hálózatát alkotják, amelyek pontosan és rendszerszerűen leírhatók. Hasonló eredményre jutott Rudzka-Ostyn /1983/ a holland uit és a lengyel wy viszonylatában. Jelenlegi cikkemben azt kívánom bizonyítani, hogy a holland és a lengyel megfelelőkhöz hasonlóan, a magyar ki- igekötő is többjelentésű, és a különböző jelentések néhány világosan elkülöníthető képsémához kapcsolhatók.

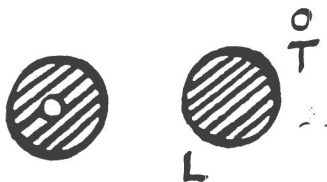
A ki- és az out a tartály /konténer/ és egy ebben a közegben mozgó tárgy képzetét idézik fel. Legtöbb esetben a tartály tájékozási pontként szolgál és a tárgy, amelyik ebből a közegből kimozdul, a trajektor /röppályán mozgó tárgy/. Mivel angolt tanítok, és az angol vonatkozások is érdekelnek, legtöbb esetben az angol megfelelőket is megadom.

A kirepül a fészekből 'fly out of the nest' és a kimegy a szobából 'go out of the room' kifejezésekben a tájékozási pont /landmark/ egy háromdimenziós zárt, legalábbis körülhatárolt tér /épület, terem, csésze, fészek, lyuk/.

A trajektor /mozgó tárgy/ a tájékozási ponton belül, ill. közegben helyezkedik el és abból kimozdul:



A kiás egy régi vázát 'dig out an old vase' és kihúz egy fogat 'pull out a tooth' a tájékozódási pont /landmark/ folyadék vagy szilárd anyag. A trajektor /mozgó tárgy/ lehet bármilyen tárgy, amelyet a tájékozódási közegben helyezünk el, majd kimozdítunk onnan:



A kiás egyárkot 'dig a ditch' és kialakít egy ösvényt 'beat a path' a tájékozódási pont egy olyan anyag, közeg, amelybe barázdát, lyukat, víznyelő aknát stb. vágunk, ill. vágunk:



Érdekes megjegyezni, hogy a hollandok, a magyartól eltérően, kivésik és nem bevésik a nevüket.

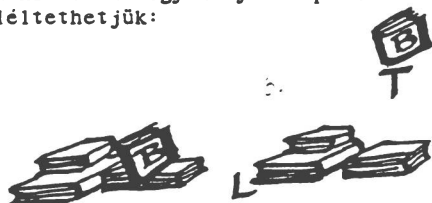
A kiveri a szőnyeget 'beat the carpets' és kifacsarja a ruhát 'wring /out/ the cloth' kifejezésekben a tájékozódási pont /L/ egy felület, amelyben horpadások, lyukak és pórusok vannak. És ami ezeket a horpadásokat, lyukakat és pórusokat betöltheti /rendszer szerint por vagy piszok/, arra trajektor-ként /T/ utalunk:



A tájékozódási pont /L/ háromdimenziós is lehet, mint például a kifacsarja a citromot 'squeeze a lemon' kifejezésben. A tájékozódási pont /L/ lehet a tárgyak egy csoportjának /rendszerint embereknek/ konvencionális alakzata. A trajektor egyike a tárgyaknak vagy személyeknek, aki kilép a sorból 'step out of the line'. Ennek a metaforikus változata: kilóg a társaságból/sorból 'be the odd one out':



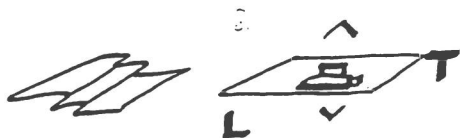
Ennek a sémának egyik változata, amikor a tájékozódási pont a tárgyak egy csoportja. A trajektor ennek a csoportnak egyik tagja. A sémát a kiválaszt egy könyvet 'pick out a book' kifejezéssel szemléltethetjük:



A másik változat, amikor a csoport élőlényekből áll. A trajektor tagja a csoportnak. Ebben az esetben az ige által kifejezett cselekvés az összes tagra hatással van, mint például az A macska kifogta az összes egeret 'The cat caught all the mice':



Vö. Befogtuk a galambokat 'We coted/lofted all the pigeons.'  
 A kivasalni a gyűrődéseket 'iron out folds' és a kivasalni a ruhát 'iron out a dress' kifejezésekben a tájékozódási pont egy olyan tárgy vagy felület, amelynek az alakja deformálódott. A trajektor pedig a deformálódást eltünteti:



a nemlétezését jelöli.

A következő séma egy olyan helyzetet vázol fel, ahol a tájékozódási pont egy tartály belsejében van, a trajektor pedig az a valami, amit arra használunk, hogy a tartály belső oldalát befedje, ill. a hézagokat betömje. A kitapétázza a szobát 'paper the room' és kicsempézi a fürdőszobát 'tile the bathroom' kifejezésekben a tájékozódási pont egy háromdimenziós zárt tér belseje. A trajektor bármi lehet, ami arra használható, hogy a tájékozódási pontot vagy annak egy részét befedje /tapéta, csempe vagy festék/:



A kiterít egy szőnyeget 'unroll a carpet' és a kifeszíti a hálót 'hang out nets' kifejezésekben a tájékozódási pont egybeesik a trajektorral. A második tájékozódási pont a tárgy eredeti konfigurációja és a teret ez a konfiguráció határolja be:



Ugyanez vonatkozik a klosztjra a díjakat 'present prizes' vagy kihordja a leveleket 'distribute letters' szintagmatikus kapcsolatokra. Ebben az esetben is a tájékozási pont azonos a trajektorral és a második tájékozási pont az a tér, amelyet a többé-kevésbé együtt tartott tárgyak határolnak be:



### A KI- és OUT metaforikus jelentései

Az előzőekből már kiderülhetett, hogy vannak határesetek. Míg a kirepül a fészekből 'fly out of nest' sémában, amely a prototipikus esetet képviseli, a tájékozási pont konkrét tartály formájában jelenik meg, és a trajektor ebből a tartályból /fészek/ mozdul ki, az A macska kifogta az összes egeret mondatban viszont a tájékozási pont elvont formában jelenik meg és a trajektornak nem kell szükségszerűen a zárt térből kimozdulnia. Hasonlóan a kicsempézte a fürdőszobát 'he tiled the bathroom' kifejezésben a trajektor nem hagyja el a tájékozási pont határait, és ha van is valami mozgás, ez a közeg, ill. a tartály határain belül történik. Az első jelentéstágulási típus, amikor a tárgy külső burka, biológiai növekedés vagy kémiai reakció következtében, túl nagygyá válik ahhoz, hogy a burkon belül maradjon. Példák:

A fa kihajtott. 'The tree put out shoots.'

A vulkán kitört. 'The vulcano erupted.'

kinővi a ruháját 'outgrow one's clothes'

Kihízta a ruháját. 'She has grown too plump for her dress.'

A csirkék kikeltek. 'The chickens were hatched out.'  
 A rózsák kirügyeztek. 'The roses are in bud.'  
 A bimbó kifakadt. 'The bud of the flower burst open.'  
 Majd kicsattan az egészségtől. 'He/She is brusting with health.'

A jelentésbővülés így ábrázolható:



A tértől eltérő más fogalomkörök még jobban előtérbe kerülnek az A macska kifogta az összes egeret 'The cat caught all the mice' mondatban, ahol a tájékozódási pont /L/ egyszerűen egy képzeletbeli tér, amelyet a csoporttagság, ill. a csoporthoz való tartozás határoz meg:



Példák:

Kiirtotta a lakosságot. 'The inhabitants were murdered.'  
 Kiirtotta a patkányokat. 'He exterminated all the rats.'

Ez a séma sem korlátozódik csupán élőlényekre. Nemcsak patkányokat lehet irtani, ki lehet irtani egy erdőt is. Egy átmeneti változat, amikor a denominális ige a jelentés szerkezetében az [eltávolít]--[remove from] szemantikai elemet tartalmazza:





Példák: kibelez 'gut', kicsontoz 'bone', kigyomlál 'weed'  
 kiherél 'castrate', kihüvelyez 'shell', kikapál  
 'hoe out', kiritkit 'thin out', kimagoz 'stone'.

Ezek félig-meddig metaforikus kifejezések: a magyarban nem-  
 csakegy csirkét belezhetünk ki, hanem egy könyvet is, és  
 kasztrálni lehet, nemcsak egy lovat, hanem egy újságcikket  
 is. Ugyanakkor ezek az igei alakzatok legtöbb esetben eredeti  
 jelentésüket is megőrzik.

Hasonló a helyzet az A bírót kifütyölték 'The referee was  
 whistled at' kifejezéssel is, ahol kommunikatív igt talál-  
 lunk:



Meg kell azonban jegyezmem, hogy a metaforikus jelentés /mint  
 minden más jelentés/ nagyban függ az ige szemantikai tölte-  
 tétől, valamint a kontextustól. Például A színésznőt kitap-  
 solták a színpadra 'The actress was called before the  
 curtain' nem azt jelenti, hogy a közönség elégedetlen a  
 színésznő teljesítményével, hanem éppen az ellenkezőjét.  
 Egy különleges eset, amikor a tájékozási pont egy tartály,  
 és a folyadék a tartályból különféle módon távozik:



Példák: kimártogat 'sop up', kimer 'scoop out', kimerít 'exhaust', kimerül 'get worn out', kiönt 'pour out', kiszárad 'dry up', kiszív 'suck out', kiszivattyúz 'pump out', kitölt 'fill in', kiürít 'clear out'.

Kimeríthetünk egy témát, de kimeríthetjük a hallgatóságot is, vizet önthetünk ki egy kancsóból, de a szívünket is kiönthetjük valakinek.

A tárgyalt metaforák némi fényt vetnek arra a kettősségre, amelyet magunkról általában kialakítunk. Ezt a dichotómiát a következő metaforákkal fejezhetjük ki:

Az egyén egy tartály.

Az egyénen belül a fizikális és érzelmi állapot entitás formájában jelenik meg.

A vitalitás és a kreativitás anyag, amelyek a tartályszemély tartalmát adják.

Ezekkel a metaforákkal magyarázhatók a következő kifejezések, ill. out határozói eredetű elöljárót tartalmazó kifejezések nagyszámú megjelenése:

kifejezi érzéseit 'express one's feelings'

János kiélt alak 'John is a debauched man'

kidühöngi magát 'give vent to one's rage'

Nehezen nyögte ki a mondatot 'He spat out the sentence with great difficulty.'

Ez az író kiírta magát 'This writer has written himself out.'

Péter kikelt magából. 'Peter lost his temper'.

További példák: kinyilvánít 'express' kibök 'spill the beans', kiejt 'pronounce', kifecseg 'blurt out', kijelent 'state', kikacag 'laugh at', kikiabál 'shout out', kikürtöl 'trumpet abroad', kimond 'utter', kipletykál 'gossip', kiröhög 'laugh in sy's face', kiszólít 'call sy out' stb.

A Women, Fire and Dangerous Things c. könyvében G. Lakoff /1987:450/ részletesen elemzi a spill the beans 'kibök egy titkot' idiomatikus kifejezést. Az elemzésben releváns a csömetafora /the conduit metaphor --Reddy 1979/. Eszerint az

agy egy tartály, a gondolatok személyek, és a szóbeli érintkezés feltételezi, hogy az agyból gondolatokat veszünk ki, azokat szavakba foglaljuk, és ezeket a gondolatokat másokhoz továbbítjuk. A spill the beans képsémában a tartály megfelel a fejnek. Az információt /a babszemek/ a fejben, azaz titokban kellene tartani. A kiöntés az információ kiszivárogtatásának felel meg, történjék az véletlenül avagy szándékosan. Az információ szétterjed, a titok kiszivárgott, hiszen nem lehet az összes babszemet összeszedni. Az eredmény: zűrös állapot.

A metaforák egy másik csoportja a következőkkel általánosítható: az állapot, amelyben egy személy, vagy tárgy van, vagy amelyikbe kerülhet, egy tartály:



Példák:

kikúrál a betegségből 'cure a person out of illness'  
 kiment a veszélyből 'rescue a person out of danger'  
 kiszabadítja magát 'wriggle oneself out'  
 kiszabadul a börtönből 'be released from prison'

Metaforikus használatban a ki- igekötő egy olyan képet idézhet fel, amelyben a trajektor láthatatlan, nem hallható, ismeretlen állapotból látható, hallható, ismert állapotba megy át. Így a The stars are out 'A csillagok előbújtak' angol mondatot úgy értelmezhetjük, hogy a csillagok kimozdultak láthatatlan állapotukból és láthatókká váltak. További példák:

A könyv kijött. 'The book came out.'  
 A titok kiszivárgott. 'The secret leaked out.'  
 Kipanaszkodta magát. 'He complained bitterly.'  
 Gyereket kihord 'bear a child to full term'  
 Kihívja a végzetét 'be tempting fate'  
 Kihallgatták. 'He was questioned.'

Vagy éppen ellenkezőleg: a tájékozódási pont hozzáférhető és a benne lévő tárgy, jelenség /trajektor/ láthatatlanná, nem láthatóvá válik:

A tűz kialudt. 'The fire went out.'

Kitörölt valamit az emlékezetéből 'wipe out something from one's memory'

Kiszenved 'pass away'.

Egy különleges eset, amikor a birtoklást tartályként értelmezzük:

kikönyörög 'obtain sth. by asking'

kisír 'obtain sth. by crying'

kialkuszik 'obtain a reduction by haggling'

kihasznál 'take advantage of sth.'

kiharcol 'obtain by fighting'.

A következő címet valamikor a Ludas Matyiban láttam: Kitermelték a fejemet. 'My head has been exploited.'

Mivel a birtoklás állapotát tartályként fogjuk fel, azáltal tájékozódási ponttá válik. Ennek a megállapításnak a megalapozottságát a következő angol példákkal illusztrálhatjuk:

be in the possession of sth.

slip out of one's possession

pass from the possession of one person into the possession of another.

/Rudzka-Ostyn 1985:226/

#### Variációk

A ki- és az out metaforikus jelentései azt mutatják, hogy kialakulásukat ugyanaz a mechanizmus irányítja. Bizonyos esetekben azonban ez a tevékenység csupán az előtaggal ellátott igét érinti, más esetekben átlépi a szóhatárokat. Néhány példa:

A család kihalt. 'The family died out.'

Hadd adjam ki, ami a begyemben van. 'Let me say all

I want to say.'

Majd kitalálunk valamit. 'We'll think something out.'

Hadd sirja ki magát. 'Let her finish crying.'

Egyes vélemények szerint a Család kihalt és Hadd sírja ki magát kifejezésekben a ki- és az out a cselekvés befejezését jelöli csupán. Ebben az esetben viszont az a kérdés, hogy miért nem helyettesíthetjük őket más viszonyzókkal. Az elképzelhető magyarázat: míg az igekötők és partikulák bizonyos igékkel együtt jelölhetik a cselekvés befejezését, ezt a maguk sajátos módján teszik. Ha meg akarjuk érteni a kibeszéli magát 'talk one's fill' pontos jelentését, a következő fogalmi metaforákat kell segítségül hívunk:

Az agy egy tartály.

A gondolatok tárgyak amelyek ezt a tartályt megtöltik.

A nyelv eszköz a gondolatok továbbítására.

Az "egész" jelentés jelen van egy sor ki- és out-tal alkotott kifejezésben: kiönti a vizet avagy a szívét. Ezzel magyarázható, hogy ezek a konkrét és metaforikus kifejezések gyakran tartalmazzák az [egész] és [minden] elemeket jelentésszerkezetükben. Példák lehetnek:

kiírtja a családját 'kill all the members of his family'

kiönti a dühét 'vent one's anger'

kiírta magát 'write oneself out'.

Mindez különösen jól látható az olyan kifejezésekben, amikor torzulásokat szüntetünk meg. Figyeljük meg a következő kifejezéseket:

kiigazít 'straighten out', kijavít 'put right', kijózanít 'sober sb. up', kikalapál 'hammer/beat out', kikezeli 'round out', kikezeli 'cure', kiköszörül 'sharpen', kikupálódik 'acquire social polish', kikurál 'cure sb. of sth.', kilábal 'recover from, get out of', kiművel 'educate, lead out of the state of being uneducated', kipótol 'make up for', kireszel 'file down', kisimít 'smooth out', kitisztít (sebet) 'clean out'.

Az olyan fogalmakat mint jó, józan, kerek, egészséges, művelt, okos, egész, sima és tiszta, hitelesnek ismerünk el, és ami ettől eltér, javításra szorul:



A ki és out partikulákkal alkotott kifejezések elemzése megmutatta, hogy az elsődleges fogalomkör a tér és ezen a körön belül a kritikus tényező a háromdimenziósság. A periférikus példák esetében /kiválaszt egy könyvet 'pick out a book'/ a tájékozódási pont határai inkább képzeletbeliek. A kicsempéz egy fürdőszobát 'tile a bathroom' kifejezésben a tájékozódási pont egy tartály belső fala és a trajektort arra használjuk, hogy ezt befedje. Amint tovább haladunk az olyan kifejezések irányában, mint a bírót kifütyölték 'the referee was whistled at', a térbeli viszonyulások egyre kevésbé fontossá válnak és más fogalomkörök, mentális térvizonyok /mental spaces/ kerülnek előtérbe. Ha a térbeli kiemelés /foregrounding/ a konkrét jelentéssel hozzuk kapcsolatba, a konkrét és a metaforikus jelentések grádiensét kapjuk, és a metaforikus jelentés legmagasabb fokát azok a variánsok képviselik, amelyek legjobban eltávolodnak a térjelentésektől. Az alábbi táblázatot Tourangeau és Sternberg /1981 és 1982/ készítették. A táblázaton a holland példákat magyar példákkal helyettesítettem:

|                              |                                                    |                                                |
|------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| nagy mértékben proto-konkrét | 1. kimegy a házból<br>'go out of the house'        | elsődleges fogalomkör                          |
| tipikus jelentés             | 2. kitartja a kezét<br>'hold out one's hand'       | tér                                            |
| kevésbé konkrét              | 3. kiveri a szőnyeget<br>'beat carpets'            | a tér kölcsönhatás-ban van más fogalomkörökkel |
| határeset                    | 4. kimossa a foltot<br>'wash out stains'           |                                                |
| metaforikusabb               | 5. kiirtja a családot<br>'murder the whole family' |                                                |
| nagy mértékben metaforikus   | 6. kifütyül valakit<br>'boo someone'               | nem térbeli fogalomkörök                       |
|                              | 7. kifecseg egy titkot<br>'spill out the beans'    |                                                |
|                              | 8. kigondol valamit<br>'think sth. out'            |                                                |

|                                           |   |                                                    |                            |
|-------------------------------------------|---|----------------------------------------------------|----------------------------|
| maximally prototypical<br>literal meaning | ↑ | 1. kimegy a házból<br>'go out of the house'        | primary<br>domain          |
| less literal                              |   | 2. kitartja a kezét<br>'hold out one's hand'       | space                      |
|                                           |   | 3. kiveri a szőnyeget<br>'beat carpets'            | space                      |
| borderline                                |   | 4. kimossa a foltot<br>'wash out stains'           | interacts<br>with          |
| more metaphoric                           |   | 5. kiirtja a családot<br>'murder the whole family' | other<br>domains           |
|                                           |   | 6. kifűtyöl valakit<br>'boo someone'               | non-<br>spatial<br>domains |
| maximally metaphoric                      | ↓ | 7. kifecseg egy titkot<br>'spill out the beans'    |                            |
|                                           |   | 8. kigondol valamit<br>'think sth. out'            |                            |

## Irodalom

- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things*.  
Chicago and London: The University of Chicago Press
- Linder, S. (1982), "What Goes Up Doesn't Necessarily Come Down"  
Papers from the 18th Regional Meeting. Chicago: Chicago Linguistic Society, 305-323.
- Paprotté, W. and R. Dirven (1985) /eds./ *The Ubiquity of Metaphor*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins
- Radden, G./1991/, *The Cognitive Approach to Natural Language*.  
Duisburg: LAUD
- Reddy, M. /1979/, "The Conduit Metaphor." In: A. Ortony /ed./, *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 284-324.
- Rudzka-Ostyn, B. /1985/, "Metaphoric Processes in words formation. The case of prefixed verbs." In: Paprotté and Dirven /eds./ (1985), *The Ubiquity of Metaphor*, 209-241.
- Tourangeau, R. and R. G. Sternberg (1981), "Aptness in Metaphor." *Cognitive Psychology* 13: 27-55.
- Tourangeau, R. and R. J. Sternberg (1982), "Understanding and Appreciating Metaphors." *Cognition* 11: 203-244.





## A METAFORIKUS SZEMLÉLET SZEREPE A LEXIKAI EGYSÉGEK JELENTÉSÉNEK BŐVÍTÉSÉBEN

*Katona Mártonné*

A filozófusok és a nyelvészek a metaforát sokáig periférikus jelenségnek tartották, amely nehezen illeszthető be a nyelv logikai rendszerébe. George Lakoff és Mark Johnson műve, a "Metaphors we live by" /1980/ új megvilágításba helyezte a metafora szerepét és jelentőségét. A szerzők szerint a metafora megértést elősegítő tényező; tehát nemcsak költői eszköz és szónoki díszítőelem, hanem beszédünk része, amely visszahat az érzékelésre, gondolkodásra és cselekedetre. A metafora a megismerés eszköze is, mivel az ismeretlent csak úgy ismerhetjük meg, ha leegyszerűsítjük a már ismertet. A gondolkodást és tevékenységet meghatározó fogalomrendszerünk alapján véve metaforikus jellegű, állítják a szerzők. A fogalnak tükrözik mindazt, amit a valóságból észlelünk, ahogy cselekszünk és másokhoz viszonyulunk. A kifejezés a gondolati folyamatnak legvégső szakasza, tehát a kommunikáció alapja ugyanaz a fogalomrendszer, mint a gondolkodás és a cselekedet. A gondolat tartalma és kifejezési formája szervesen összetartozik, nem választható el. A metafora tehát megismerési és egyben kifejezési eszköz is.

Lakoff és Johnson műve kiindulópontot jelentett sok új értelmezésnek, amelyek közül az egyik legfigyelemreméltóbb a szókészlet /lexicon/ bővítése a metafora eszközeivel.

Welte szerint a szókészlet /lexicon/ nem más, mint lexikai egységek és szabályok rendszertelen és befejezetlen jegyzéke. Ez a meghatározás két alapvető szempontot hagy figyelmen kívül. Az első, hogy a lexikai egységek között szerkezeti összefüggés van, a második pedig, hogy a "lexicon" korántsem tekinthető befejezettnek, mivel számos olyan szabályt is magában foglal, amely a szókincs bővítését szolgálja. Tehát a "lexicon" belső szerkezettel rendelkezik, és csak elméletileg tekinthető befejezettnek. Új lexikai egységek létrehozását teszi lehetővé a szóösszetétel, szóképzés, szóátvétel, betűszavak, stb. Hasonlóan a szókincs bővítését szolgálják, viszont teljesen más kategóriába sorolhatók azok a metaforikus folyamatok, amelyek segítségével adott lexikai egységek jelentését lehet bővíteni.

A lexikai egységek jelentésének bővítésében operatív metaforikus folyamatok:

## I. A metonímia

Ide sorolható minden olyan átvitel, mely a szavak, illetve fogalmak logikai kapcsolatán alapszik; ahol a fogalmak érintkezése alapján az egyik dolog helyettesíti a másikat.

Pl. - a hely az ott élő embereket

The whole village protested. / = all the people in it. /

- a szimbólum a személyt

The land belongs to the Crown. / the Crown = the British monarch /

- a tárgy a tartalmat

That was an excellent dish. / = excellent food /

- a gyártó cég vagy a gyártási hely a terméket

Have you hoovered the dining room? / = Hoover's vacuum cleaner /

- a ruhaábrab a személyt, aki viseli

There are now lots of monokinis on the beach. / = girls wearing them /

- a szerző neve a művet

Have you read Agatha Christie? / = a work by her /

A felsoroltak közül az első négy csoport produktívnak tekinthető a jelentésbővítés szempontjából, mivel a Collins szótárban is megtalálható a village, Crown, dish és hoover szavak előbb említett jelentése. Ami az ötödik csoportot illeti, a divat változó jellegű, így nem jön létre állandó kapcsolat, amely a szokásban tükröződhetne. Kivételek természetesen itt is akadnak /Red Riding Hood, the Brown Shirts/, ezek határesetnek tekinthetők.

A s z i n e k d o c h é a metonímia alcsoportja, ahol egy szemantikai mezőn belül a rész helyettesíti az egészet, vagy fordítva. Tipikus példa erre a következő közmondás: Many hands make light work. / = many people /. A "hands" ebben az esetben olyan személyekre utal, akik kézzel végzik munkájukat. Egy másik mondatban - Give me a hand - a "hand" szó kétféleképpen értelmezhető: metonímia, ha kézi segítségre gondolunk, metafora, ha bármilyen más jellegű segítségnyújtást értünk alatta.

## II. A metafora

Ellentétben a metonímiával, ahol az elvonatkortatási alap nyilvánvaló, logikus, magától értetődő, a metafora komplexebb képzetábrázítást feltételez, amely létrejöhet két konkrét dolog között /the hands of the clock/, vagy konkrét tárgy és absztrakt fogalom között. /He had a hand in it. - He was partly responsible for what had happened./ Ezek az értelmezések mind megtalálhatók a szótárakban, és a szokás részét alkotják.

### III. A szinesztézia

A szinesztézia azt a folyamatot jelenti, amikor egy inger nem a megszokott érzékszervekre hat. Cytowic és Wood szerint a szinesztézia többmodelles kombináció /polymodal combination/, azaz különböző érzetek kombinációja, ahol elemi érzetektől lesz komplex oly módon, hogy az elemi érzetek jellege is megmarad. Az átlagember sokféle szinesztetikus élménnyel rendelkezik annak ellenére, hogy kétfélét általában nem érzékel ugyanabban az időben, viszont néhány tulajdonságot átvisz az egyik területről a másikra. Ilyen értelemben használjuk a szinesztézia szót a nyelvvel kapcsolatban is. A "warm colour" esetében nem a tapintást hozzuk kapcsolatba a látással, hanem a tűz színét vonatkoztatjuk el, mivel a meleg színek alatt főleg a piros és sárga tónusokat értjük.

Azt könnyű meghatározni, hogy milyen érzékszerveket hozunk kapcsolatba, de annál nehezebb, hogy milyen alapon.

|              |   |                 |
|--------------|---|-----------------|
| loud perfume | - | hallás, szaglás |
| warm colour  | - | tapintás, látás |
| loud colour  | - | hallás, látás   |

Ha összehasonlítjuk a metonimiát, a metaforát és szinesztéziát, akkor arra a megállapításra juthatunk, hogy a szinesztézia a két másik metaforikus folyamat között helyezkedik el. Hasonlít a metonimiához, mivel az érzékszervek között a kapcsolat nyilvánvaló, de különbözik is abban, hogy a második inger nem közvetlen. Cytowic és Wood megfogalmazásában a szinesztézia közti helyet foglal el a konkrét és absztrakt, tehát az egyszerű és komplex folyamatok között. A különbségek ellenére hangsúlyozni kell, hogy mindhárom metaforikus folyamat képzettársításon alapszik, amely az elsődleges, szó szerinti jelentés helyett átvitt értelmezést feltételez. A második, figuratív jelentés hordozza a mondanivalót, az első, szó szerinti a szemléletességet biztosítja.

A szókincs bővítésében operatív metaforikus folyamatok bemutatása után vizsgáljuk meg, hogy működik ez a gyakorlatban. René Dirven könyvében, "The Ubiquity of Metaphor" /Amsterdam - Philadelphia, Benjamins, 1985./ szemléletesen ábrázolja, hogy a metaforikus folyamatok milyen arányban vesznek részt adott lexikai egységek jelentésének bővítésében.

Vegyük például az angol "sweet" melléknevet. /1. ábra/

A szó alapjelentése /1/ jellegzetes, kellemes íz, amely a cukor, méz és sok gyümölcs sajátossága. A további értelmezésben a cukros jelleg elmarad, és csak az ízeleléssel kapcsolatos kellemes sajátosságok érvényesülnek. 7 - 11-ig a kellemes jelleg áttevődik az ízeleléstől más érzékszervre, mint

például a hallás, szaglás, látás és tapintás; ezek a szinesztézia tipikus példái. A ~~szinesztetikus~~ értelmezések nem az alapjelentésből indulnak ki, hanem a másodlagos /2 - 5/ értelmezésből.

Összefoglalva, a "sweet" melléknév esetében az értelmezések csaknem két harmad része ~~szinesztetikus~~ és metaforikus jellegű, tehát ezek a folyamatok dominálnak a jelentésbővítésben.

Ha hasonló módon próbáljuk szemléltetni a "sweet" szó magyar megfelelője jelentését, akkor megállapíthatjuk, hogy a meglévő különbségek ellenére a magyar nyelvben is a szinesztézia és a metafora adja az adott melléknév jelentésének két harmadát. /2. ábra/

Ha más lexikai egységeket vizsgálunk, természetesen az eredmény is más lesz. A "cup" szó esetében a metonímia és a szinekdoché teszi ki a jelentések egy harmadát, a metafora pedig a felét. Általában véve elmondhatjuk, hogy az adott lexikai egység határozza meg, hogy melyik metaforikus folyamat játszik nagyobb szerepet a jelentésbővítésben.

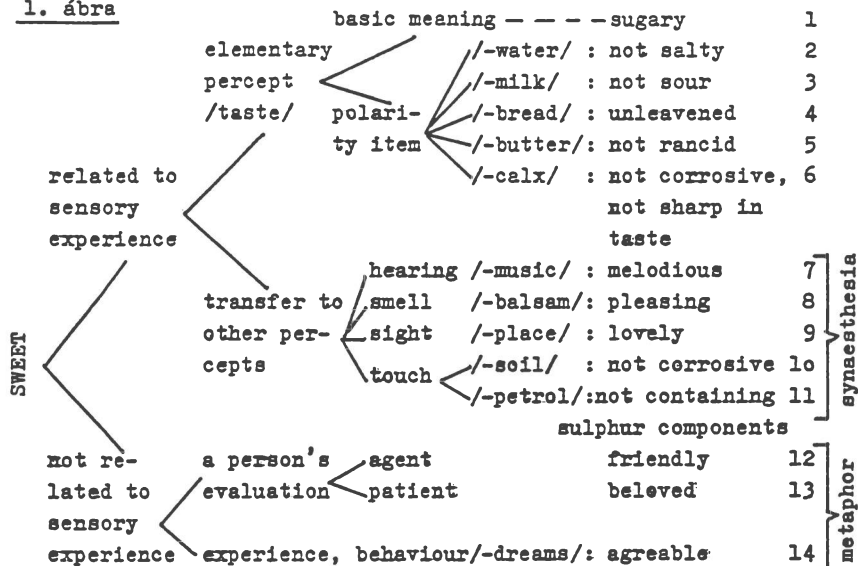
Természetesen sokkal több példát kellene elemezni ahhoz, hogy messze-  
menő következtetéseket vonhassunk le, de az eddigiek alapján is egyértelmű, hogy a metaforikus szemléletnek fontos szerepe van a lexikai egységek jelentésének bővítésében.

A metafora tehát nyelvi tény, ma is működnek azok az erők, melyek valaha létrehozták. A metaforikus gondolkodás szerepe a lexikai egységek jelentésének bővítésében a megismerési folyamat természetes következménye.

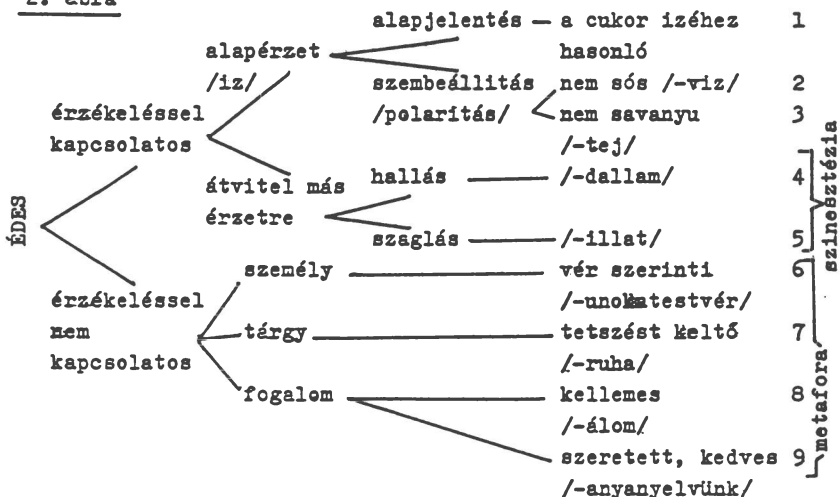
#### Bibliográfia:

1. Dirven, René. The Ubiquity of Metaphor, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 1985.
2. Lakoff, G. Johnson, M. Metaphors We Live By, University of Chicago Press, Chicago, 1980.
3. Vianu, Tudor. A metafora kérdéseiről és egyéb tanulmányok  
Ifjúsági Könyvkiadó, Bukarest, 1967.

## 1. ábra



## 2. ábra





NÉMET - MAGYAR  
FRAZEOLÓGIAI PÁRIJUZAMOKRÓL  
A TERPESZKEDŐ KIFEJEZÉSEK  
KAPCSÁN

*Nagyné Kavalecz Anna*

Eloadásom célja a német "zum Ausdruck bringen" ill. "eine Frage stellen" típusú névszói kapcsolatok és magyar nyelvi megfelelőinek kontrasztív vizsgálata. Az előadás címében ugyan hosszas mérlegelés után úgy neveztem ezeket a szókapcsolatokat, hogy terpeszkedő kifejezések, mert amikor a német nyelvészeti szakirodalomban honos "Funktionsverbgefüge" elnevezést próbáltam sikertelenül magyarra fordítani, csak Karl Krausnak, a 20-as évek bécsi író-publicistának egy ironikus aforizmája jutott eszembe.

"Ich beherrsche nur die Sprache der anderen. Die meinige macht mit mir, was sie will."

Ami annyit jelent, mások nyelvét, akár egy idegen nyelvet is lehet beszélni, az anyanyelvünk azonban úgy játszik velünk, ahogy akar. Mert hogy a fenti megnevezés -- "Funktionsverbgefüge" magyar megfelelője -- a 'funkciós ízei kapcsolat' a célra nem használható.

Miután a német nyelvészeti szakirodalomban oly sokféle terminológia fordul elő a jelzett szókapcsolatot illetően -- először Peter von Polenz nevezi meg a jelenséget 1963-ban "Funktionsverbformel" vagyis funkciós ízei formulaként, később a 'nominális körülírás', 'analitikus ízei kapcsolat', 'frazeológiai szókapcsolat', 'állandósult szintagmák', 'terpeszkedő kifejezés' jelöli egy és ugyanazon nyelvi jelenséget -- tehát miután ilyen terminológiai sokszínűség állt elő, a magyar nyelvészeti szakirodalomban használatos a német 'Streckform'-nak megfelelő terpeszkedő kifejezést választottam.

Vizsgálódásaim kiindulópontját egy olyan korpusz képezi, mely az állandósult szókapcsolatok egy fajtáját, az egy fonévból és ízeből álló struktúrákat tartalmazza. A korpusz elemeinek gyűjtését a grammatikai funkcióval rendelkező német ízek egy és kétnyelvű szótárakban lexikalizált névszói kapcsolatai jelentették.

A terpeszkedő kifejezések fenti általános és pontosítást igénylő definíciója, ill. ezen kifejezések más szerkezetileg, formailag, grammatikailag és szemantikailag sok hasonlóságot mutató szókapcsolatoktól való elkülönítése áll előadásom első részében.

Majd a több nyelvészeti diszciplína - frazeológiai, lexikológia, stilisztika, szintaxis - metszéspontjában álló nyelvi jelenség helyét

vizsgálom az egyes szaktudományokban.

Eloadásom harmadik részében egy konkrét példán, a német "kommen" és "bringen" igékkel alkotott terpeszkedo kifejezések strukturális, szemantikai és grammatikai hasonlóságait és eltéréseit mutatom be.

A kontrasztív vizsgálatnak -- akár fonológiai, lexikológiai, szintaktikai -- a vizsgálandó korpuszt a szerkezet, a forma és a funkció oldaláról vagy kombinált vizsgálattal kell megközelíteni. A terpeszkedo kifejezéseket a szerkezet oldaláról vizsgálva Helbig definícióját tekintem kiindulópontnak. E szerint a német nyelvben a terpeszkedo kifejezések egy grammatikai funkcióval rendelkező igéből és egy nominális elemből rendszerint egy tárgyesetben álló fonévból, vagy egy prepozíciós nominális kapcsolatból állnak, együtt egy szemantikai egységet alkotnak, és a mondatban állítmányi funkciót töltenek be. Az igei elem funkciója, hogy a nominális elemet alakítsa, afféle segédigeként morfoszintaktikai szerepe révén bekapcsolja a mondatba. Jelentése többé-kévesbé elhalványult, mert a névszó hordozza a kifejezés értelmét.

pl: Anerkennung finden - elismerést arat  
in Verlegenheit bringen - zavarba ejt.

A kifejezések strukturális csoportjai aszerint térnek el, hogy a nominális elem

1. prep. +

- |                            |             |
|----------------------------|-------------|
| a) határozott névelőből    | -           |
| b) határozatlan névelőből  | álló        |
| c) birtokos névmásból      |             |
| d) névelő nélküli fonévból | szerkezetek |

2. prep. nélkül + a, b, c, d

Látszólag sok azonos strukturájú szerkezetet lehetne idesorolni, de a szókapcsolatoknak 5 kritériumnak kell megfelelniük, hogy egyértelműen terpeszkedo kifejezéseknek nevezhessük őket:

1. szerkezeti stabilitás

2. lexikalizáltság - reprodukálhatóság

3. a szerkezetben szereplő nominális elem csak absztrakt fonév, "nomen actionis" ill. egy melléknévből képzett fonév lehet.

4. mivel a kifejezés egy jelentéstani egységnek tekintendo, egyetlen egyszerű igével, többnyire a szerkezetben előforduló fonév alapszavával, ill. egy melléknévből és egy létigéből álló névszói szerkezettel kisebb szemantikai és stilisztikai eltéréssel parafrázálható.

5. a mondatban betöltött predikatív funkció.

Az 1. és a 2. pontban szereplő kritérium még megegyezik olyan típusú kifejezéseket, mint 'zu Papier bringen'- papírra vet vagy 'zur



Welt bringen' - vildgra hoz. Ezeket a szókapcsolatokat azonban a 3. pont meghatározása egyértelműen kizárja a terpeszkedő kifejezések köréből. A parafrázálási lehetőség ugyan fennáll, csak más főnév segítségével történik a fenti példánál a schreiben - írni, ill. gebären - szülni igeekkel. Stabilitásuk, lexikalizáltságuk és szintaktikai funkciójuk alapján BURGER: 'A német nyelv idiomatikája' és FLEISCHER is a 'Mai német nyelv frazeológiai' címu monográfiájában ezeket a kifejezéseket már a részben idiomatizált frazeológiai egységek közé sorolja. Az 1, 2, 5. pont megegyezne teljesen idiomatizált frazeológiai egységeket is, mint pl. ins Gras beißen - fube harapni = sterben. Ha a szerkezeti hasonlóság alapján nem is olyan könnyen, de a szemantikai integráció alapján jól elkülöníthetők a terpeszkedő kifejezések a frazeológiai egységektől. A predikativ szókapcsolatok a szemantikai integráció alapján egy hierarchikus rendszerben foglalhatók össze:

1. Az első csoportot a terpeszkedő kifejezések olyan csoportja alkotja, melyek szisztematikus szemantikai eltéréseket mutatnak az alapige ill. egy melléknévből és létigéből álló szerkezet egyszerű használatával összehasonlítva. Ez az eltérés főleg az igeeszemléletbeli eltéréseket jelenti:

duratív igeeszemléletu

kennen

(Kenntnis. haben von etwas.

verlegen sein

in Verlegenheit sein

kausatív igeeszemléletu:

Kenntnis geben

in. Verlegenheit bringen/setzen.

etw. zur Kenntnis bringen

inchoatív igeeszemléletu:

zur Kenntnis kommen

in Verlegenheit kommen/geraten

2. A terpeszkedő kifejezések azon csoportja, melyek szisztematikus szemantikai eltérést nem, csak stilisztikai különbséget mutatnak

einen Besuch abstaten/besuchen

in Empfang nehmen/empfangen

3. Részben idiomatizált frazeológiai egységek

Platz nehmen = sich setzen

zur Welt bringen = gebären

4. Teljesen idiomatizált frazeológiai egységek

ins Wort fallen - in. unterbrechen

ins Gras beißen - sterben

das Bett hüten - krank sein.

Osszefoglalva az olyan kifejezések, amelyekben a nominális elem nem nomen actionis, ill. nem melléknévből képzett fonév, amelyek nem körül írhatók melléknév és létige kapcsolatával, továbbá amelyekben a fonévnak az alapiqével való szemantikai kapcsolata megszunt vagy elhományosult, nem terpeszkedo kifejezések, hanem frazeologiai egységek.

A terpeszkedo kifejezések nyelvi jelenségét pontosabban leírni csak úgy lehet, ha megpróbáljuk egy rendszerben elhelyezni, nagyobb fogalmaknak alárendelni. Ezt több nyelvészeti diszciplína fogalomrendszerében is megtörténhet.

A frazeológiában elfoglalt helyét a Fleischer felé centrum-periféria modell segítségével mutathatjuk be a leqszemléletesebben. Hogy a frazeologiai egységek fogalmának van egy tágabb és egy szukebb értelmezése, szorosan összefügg osztályozási kritériumaikkal. (Az osztályozás problematikájára itt most nem térek ki.)

Fleischer 3 kritériumot tart döntő fontosságúnak:

1. idiomaticitás

(van-e átvitt, képi jelentésük a kifejezéseknek, vagy a komponensek megtartják jelentésüket.) pl: körmére ég a dolog = (vmi) nagyon sürgetővé válik

2. szemantikai-szintaktikai stabilitás

(a lexikai-grammatikai változtatást hogyan viseli a kifejezés)

3. lexikalizáltság és reprodukálhatóság

- (a szóképzetben egy szemantikai egységként jelenik-e meg a kifejezés ill. van-e szóképzési modellkaraktere)

Azok a frazeologiai egységek, melyekre mindhárom kritérium egyenlo mértékben érvényes, a frazeologiai egységek centrumában helyezkednek el, és ezeket Fleischer phraseolexemáknak nevezi. Ha a fent említett alapulajdonságok közül 1 vagy 2 nem jellemző a szókapcsolatra akkor az a centrumból egyre a periféria felé szorul. Hogyan érvényesülnek ezek a kritériumok a terpeszkedo kifejezések esetében?

1. az idiomaticitást tekintve a nominális elemnek nincs frazeologiai jelentése, megorizte szerkezetenkívüli jelentését, az iqei komponenssel sem történik más, mint hogy elhalványul a konkrét jelentése. Mégsem beszélhetünk deszemantizálódásról, hiszen szerkezetén kívüli jelentésük sem nagyon speciális. (A magyar nyelvben: fut, kerül, esik, fordul, jön, helyez, szolgál - a német nyelvben: kommen, bringen, geraten, setzen) és egyébként a poliszémia jellemző rájuk. hogy Fix 1974-ben megjelentő "A szemantika és szintakszis viszonyáról a szókapcsolatokból álló lexémákban" című művében írja "a terpeszkedo kifejezésen belüli jelentésváltozás nem azonos az egyes szavak jelentésének feladásával, hanem a jelentésfunkció másféle meqosztlását jelenti a

szerkezetén belül." Ezt a jelentés módosulást nem lehet tetten érni sem az igei, sem a fonévi elemnél, hanem a két elem egymásra hatásából keletkezik.

Az ige szemlélet egy bizonyos modellkarakterére tehát az igtól függ - ez átvezet a stabilitás és a reprodukálhatóság kérdéséhez. A jelentés-módosulást az ige szemlélet is jelzi.

pl. ins Rollen bringen

ins Rollen kommen

zum Ausdruck bringen

zum Ausdruck kommen

2. A szemantikai, szintaktikai stabilitást tekintve a terpeszkedő kifejezés kapcsolódási és változtatási lehetőségei szűk határokon belül mozognak.

A strukturális keret meg szabja, mely főnevek/igék cserélhetők fel a szerkezeteken belül, még a prepozíciók is csak korlátozottan változtathatók,

pl: zur Aufführung bringen/kommen

A grammatikai változtatásokat illetően a nominális elem determinánsa említendő.

die/eine Erlaubnis bekommen/geben

Néhány esetben jelző is kapcsolható a főnévhez

in, in große Gefahr bringen. Szerepük azonban korlátozott. Sőt egyes kifejezésekben a birtokos jelző helytelen használata grammatikailag hibás mondatokhoz vezet.

in/im Besitz des/eines ... sein

unter dem Einfluß des/eines/von ... stehen

A nominális szerkezetén belüli prepozíciók változása szinonim és antonim szókapcsolatokat eredményez.

in Betrieb sein

in/zur Bearbeitung kommen

außer Betrieb sein

Osszehasonlítva a Fleischer által phraseolexémáknak nevezett frazeológiai egységekkel, mint pl. Platz nehmen/in/auf Rente gehen, a stabilitás mint jellemző tulajdonság ugyanúgy érvényesül.

3. A terpeszkedő kifejezések lexikalizáltsága a morfo-szintaktikai funkcióval rendelkező ige grammatikalizálódásának következménye, vagyis az igei komponens inkább csak seqédei minőségben kapcsolódik a főnévhez. Tehát a kifejezés szemantikai egységet alkotva kerül a szókészletbe. A lexikalizálódással együtt jár a nominális elemén belüli prepozíció jelentésének elhalványulása. A terpeszkedő kifejezések egyre erősebb lexikalizáltsága járul hozzá a más, szokványos vagy szabad szókapcsolatoktól való megkülönböztetéshez. A frazeológiai egysé-

gekre jellemző tulajdonságok közül tehát csak kettő érvényes a terpeszkedő kifejezésekre, ezért Fleischer phraseoschablonoknak nevezi ezeket a szókapcsolatokat, melyek a kommunikatív társalgási formulákat megelőzve a modell perifériáján helyezkednek el.

A magyar frazeológia kutatásában Juhász József is ezeket a kritériumokat veszi figyelembe a magyar frazeológiai egységek osztályozásakor. Ha az ő általa elkülönített csoportokat a német frazeológiai egységek Fleischer-féle centrum-periféria modelljébe behelyettesítjük, a centrumban:

a) a teljesen idiomatizált szólások, szólásmondások

mint pl. adja a bankot, kirúg a hámból,

b) képes kifejezések: fátvolt borít vmire = elfedni

töri a fejét = erősen gondolkodik

c) szóláshasonlatok

megy mint a karikacsapás

d) népies mondások

Ponciustól Pilátusig

páros vagy ellentétes kifejezések: se pénz, se posztó

e) figura etymologica kifejezések

folyton-folyvást, kérve kéri

f) közmondások

ki mint vet, úgy arat

A periféria féle közelítő csoportok:

g) szállóigék, idézetek, szentenciák

A kocka el van vetve

h) terpeszkedő kifejezések

reményt táplál

tárgyalást folytat

i) közhelyek, sablonok, klisék

minden alapot nélkülöz

a teljesség igénye nélkül

j) társalgási formulák - köszöntők

Van szerencsém! Hátra arc! Szép álmokat!

A terpeszkedő kifejezések stilisztikai szerepéről néhány szót. A német nyelvben 'Papierdeutsch', 'Nominationskrankheit'-nak fonévesítési ragálynak nevezett stílus, melyet alapvetően a terpeszkedő kifejezések jellemeznek, gyakran váltott ki tiltakozást a túl személytelen, általános alanyú szerkezetek ellen. Mint olyan, a tudományos jogi sajtónyelvezet sajátja, ugyanakkor eléggé gyakran használják a hétköznapi nyelvben is, mert nemcsak szószaporító, terjedős kifejezések, hanem szemantikai és kommunikatív információ többletet is hordoznak -

össze-hasonlítva a velük szinoním alapiqével vagy a melléknévből és létigé-ből álló névszói szerkezettel.

1. Ha nincs megfelelő foique, akkor az igei rendszerben hiányt pótol a terpeszkedő kifejezés, pl. zur Vernunft bringen, in Gang kommen.
2. De a legfontosabb szemantikai ugyanakkor grammatikai információ-többlet, hogy képes az ige aspektusát kifejezni, és így lehet duratív, inchoatív, kauzatív szemléletű kifejezés.

Mint ahogy a német nyelv, a magyar nyelv stilisztikája is kerülendonek tartja a terpeszkedő kifejezések használatát, hacsak nincs értelemmegkülönböztető vagy stilisztikai szerepük: mondván, ezek a szerkezetek a magyar nyelv szintetikus jellegének ellent mondanak, mert nyelvünk a ragozott egyszerű igealakokat természetesebbnek és életszerűbbnek tartja.

A Balogh-Gálffy-G. Nagy 1971-ben megjelent "A mai magyar nyelv kézikönyve" c. munkájukban a hivatalos stílust úgy jellemzik, hogy a nehézkes, latinos, németes szófuzés jellemzi. Bár a 'Nyelvművelő kézikönyv' a terpeszkedő kifejezésekről azt írja, hogy nem idegen nyelvtől, ha a szerepe a helyes alkalmazás határai közé szorul. Stilisztikai szempontból a terpeszkedő kifejezések több rétegét különböztetjük meg a magyar nyelvben:

1. Idegen mintára, tükörfordításként keletkező, általában kerülendő kifejezések, pl. bevásárlást eszközöl, ellenőrzést gyakorol, feldolgozásra kerül.
2. Idegen közvetítéssel keletkező, általánosan elterjedt kifejezések, amelyek akár a magyar szemlélet szerint is létrejöhetnek volna, pl. feldésbe megy.
3. Az igei elemük konkrét, természetes szerepe és jelentése miatt használatuk indokolt, pl. tudomására hoz, kifejezésre juttat.

A magyar nyelv azért is kerülendonek tartja a terpeszkedő kifejezéseket, mert az ilyen általános alanyú, személytelen kifejezések voltaképpen körülírt szenvedő alakok. "Nyelvünk szelleme -- írja Kovalovszky Miklós - Nyelvfejlődés-nyelvhelyesség című munkájában (1977) -- és a közlés szavatossága inkább a konkrét vonatkozású, lehetőleg határozott személyre utaló ragozott igealakok használatát javasolja, az elvont vagy személytelen szenvedő alakokkal szemben. De ezt tanácsolja a nyelvi gazdaságosság, a tömörség igénye is. Különösen akkor kerüljük az ilyen szenvedőpótló, terpeszkedő kifejezést, ha az alany meg is van nevezve. Pl. A panasz megvizsgálásra kerül a bizottság által. Helyesen: A panaszt a bizottság megvizsgálja."

Példaként hadd álljon itt a fentiek illusztrálására egy rövid Kosztolányi-írás, amely a Pesti Hírlap 1922. április 9-i számában jelent meg.

Ezen a héten a szóról szóra a következő közlemény jelent meg: "A kormány nincsen abban a helyzetben, hogy az állatállomány kiszolgáltatása iránt támasztott igény teljesítésének lehetőségét elismerje.

A kalocsai meg a szolnoki paraszt azonban, ki csak arra kíváncsi, elviszik-e marháját, vagy sem, s nem tudja, hogy ez a halmozott birtokviszony a német szövegben csakugyan ékesen és világosan hangzik, így sóhajt fel: 'A magyar nép nincsen abban a helyzetben, hogy az ép nyelvérzéke ellen elkövetett kicirkalmazott és körülteremtettézt erőszakosság megérthetőségének körülményeit elomozdíthassa.'."

Előadásom utolsó perceiben két német grammatikai funkciójú igével a "kommen" és a "bringen"-nel alkotott terpeszkező kifejezéseket és magyar megfelelőit vizsgálom. Kovalovszky Miklós előbb idézett munkájában a 103. oldalon úgy definiálja a magyar nyelv terpeszkező kifejezéseit, hogy azok: "A mondat természetes alapiqéjének -ás, -és (vagy -at, -et) képzős főnévi származékából és egy segédiqéből állnak; az utóbbit ugyanis szinte jelentéstartalma nélkül használják, pusztán iqésítő funkciója van, illetve az, hogy a szenvedő vagy a személytelen szemlélet jelzésének alaki eszköze legyen."

A német terpeszkező kifejezések között a "kommen" és a "bringen" igék alkotják a legtöbb kifejezést, számszerint a "bringen" 75-öt, a "kommen" 78-at.

Morphosintaktikai struktúráját tekintve döntően 2 típusú szezekt fordul elő:

| FVG         |    |                              |
|-------------|----|------------------------------|
| PP          | FV | <u>in Berührung bringen</u>  |
| prep.       | NP |                              |
| névelő      | N  | <u>in Gang kommen</u>        |
| nélkül      |    |                              |
| FVG         |    |                              |
| PP          | FV | <u>zum Ausdruck bringen</u>  |
| prep.       | NP |                              |
| határo-     | N  | <u>zur Auswirkung kommen</u> |
| zott névelő |    |                              |

A magyar nyelvi változatok alapvetően 2 struktúrális csoportra bonthatók:

| KOMMEN | NP      | FVG | FV | BRINGEN |
|--------|---------|-----|----|---------|
| N      | Suf.-ba | 15  |    | -ba 22  |
|        | -ra     | 25  |    | -ra 10  |
|        | -ból    | 1   |    | -hez 1  |
|        | -t      | 1   |    | -alá 1  |
|        |         |     |    | -t 4    |

25 olyan kifejezés van a a KOMMEN csoportban, amely csak iqével írható át, ugyanez az arány a BRINGEN-nél 28. Mindkét csoportbeli kifejezések (2/3-a) tehát használatos a magyar nyelvben is.

Az alaki elemeket vizsgálva szembeötlő, hogy a német szerkezetek formai elkülönítésére szolgáló határozott, illetve határozatlan névelők teljesen hiányoznak a magyar terpeszkező kifejezésekből.

A német prepozíciók és a magyar névszói raqok szemantikai kapcsolata azonban jól látható: az in prepozíció megfelelője a -ba, -be raq, míg a zu prepozícióé a -ra, -re.

|                                |                         |
|--------------------------------|-------------------------|
| pl. <u>in Anschlag bringen</u> | <u>számításba vesz,</u> |
| <u>in Gefahr bringen</u>       | <u>veszélybe sodor</u>  |
| <u>in Bewegung kommen</u>      | <u>mozgásba jön</u>     |
| <u>zur Vernunft kommen</u>     | <u>észhez tér</u>       |

Ahogy a német szókapcsolat stabilitása is ritkán engedi meg a főnév előtt a jelző használatát, igaz ez a magyar terpeszkező kifejezésekre is.

|                                       |                                     |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| pl. <u>in in große Gefahr bringen</u> | <u>valakit nagy veszélybe sodor</u> |
|---------------------------------------|-------------------------------------|

A két szerkezet típusban -- mind a magyar, mind a német változatban -- a jelzői mellékmondat kapcsolódik.

|                                              |                                    |
|----------------------------------------------|------------------------------------|
| pl. <u>zu der Erkenntnis kommen, daß ...</u> | = <u>arra a felismerésre jut,</u>  |
|                                              | <u>hogv</u>                        |
| <u>zu Überzeugung kommen, daß ...</u>        | = <u>arra a meggyőződésre jut,</u> |
|                                              | <u>hogv</u>                        |

Miután a kommen és a bringen iqe aspektusát tekintve különböznek (inchoatív és kauzatív) a hasonlított német szerkezeteknél 36 esetben mutatható ki kiegészítő iqi ellentét kapcsolat.

|                                          |                                |
|------------------------------------------|--------------------------------|
| pl. <u>zur Abstimmung kommen/bringen</u> | <u>szavazásra kerül/bocsát</u> |
| <u>in Bewegung kommen/bringen</u>        | <u>mozgásba jön/hoz</u>        |

Az igeszemléleti különbségek, ahogy a példák is mutatják, a magyar nyelvben is érvényesülnek.

A német terpeszkedő kifejezések magyar megfelelői 1/3-ad részben a német szókapcsolat parafrázálására szolgáló iqék.

- |                                  |   |                   |
|----------------------------------|---|-------------------|
| pl. <u>zur Entzündung kommen</u> | - | <u>begyullad</u>  |
| <u>zum Sieden kommen</u>         | - | <u>foni kezd</u>  |
| <u>in Unordnung bringen</u>      | - | <u>összezavar</u> |
| <u>etw. zum Umkippen bringen</u> | - | <u>felborít.</u>  |

Mindez azt igazolja, hogy a magyar nyelv is él a terpeszkedő kifejezések által nyújtott szemantikai és grammatikai előnyökkel.



"SÜLT BÁRÁNYFARKINCÁK"  
AVAGY SZÓLÁSOK ÉS ALKALMAZÁSUK

*Murányiné Zagyvai Márta*

Előadásomban két kérdéssel foglalkozom:

Először arról szeretnék beszélni, milyen problémák merülnek fel a frazeologizmusok leírásakor hagyományosan alkalmazott osztályozás során, az előadás második részében pedig azt a kérdést vetem fel, leírható-e a frazeologizmusok aszerint, hogy milyen beszédhelyzetben fordulnak elő. Vizsgálódásaimat az állatneves frazeologizmusok körében végeztem.

I.

Az első, legfontosabb lépés tulajdonképpen nem más, mint annak eldöntése, mit sorolunk a frazeologizmusok közé és mit nem. Azaz: meg kell neveznünk azokat a kritériumokat, amelyek a frazeológiai és nem frazeológiai kifejezéseket elhatárolják egymástól. Mivel azonban a frazeológiai kifejezések igen heterogén csoportot alkotnak, nehéz megfelelő szempontokat találni.

A csoportosításnál hagyományosan szereplő kritériumok a következők (Fleischer, W.: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig 1982, 35.o.):

1. idiomaticitás
2. stabilitás
3. lexikalizáltság és reprodukálhatóság

1. Idiomaticitás

Az idiomaticitásnak két fajtáját különböztethetjük meg.

a. Az első esetben az egyes szavak lexikalizált jelentése nem eleme a kifejezés összjelentésének. Azaz: az összjelentés nem adódik össze az alkotóelemek lexikalizált jelentéséből, hanem kizárólag a kifejezés egészéhez kapcsolódik. Az alkotóelemek átértelmeződtek, elveszítették a lexikalizálódott jelentésüket, emiatt a frazeologizmus jelentése nem vezethető le az elemek ismeretében.

Da liegt der Hund begraben!  
Hier liegt der Hund begraben!  
Dort liegt der Hund begraben!  
Da lag der Hund begraben!

De ha a kifejezést Perfektbe tesszük, a frazeologizmus már nem "éli túl" a változtatást.

Például: Da hat der Hund begraben gelegen!

Ha az idiomaticitás foká nagy, akkor az alkotóelemek kifejezésen belüli, új jelentése és az eredeti, lexikalizált jelentés között nincs szemantikai egyeztetés. Például: 1. ein Hühnchen mit jemandem zu rupfen haben 2. jemandem auf die Hühneraugen treten 3. jemandem ist ein Hase über den Weg gelaufen

Az idiomaticitás alacsonyabb fokán nem minden elemre jellemző a szemantikai kongruencia hiánya, azaz van olyan alkotóelem, ami megőrizte a lexikalizált jelentést. Például: 1. sich um den Hasenbalg zanken 2. mit den Hühnern schlafen gehen

b. Az idiomaticitás másik fajtájáról akkor beszélhetünk, ha a kifejezés értelmezhető ugyan az elemek lexikalizált jelentésének megőrzésével is, emellett azonban jellemző az alkotóelemek átértelmeződése és kifejezésfüggősége is. Az ilyen esetekben a kontextus teszi egyértelművé a jelentést.

Például: 1. einer Schlange das Gift nehmen 2. die Schlange am Schwanz fassen 3. die Böcke von den Schafen trennen 4. er hat sein Schäfchen geschoren 5. den Stier bei den Hörnern packen 6. wir werden das Schwein töten 7. mein Name ist Hase

Megjegyzendő azonban, hogy a nyelvhasználat során ezek a kifejezések mindennaposá válnak, elkopnak, úgynevezett "átvitt" értelmük lexikalizálódik. Azt azonban nagyon nehéz megállapítani, hogy az idiomatizálódás ezen ellenfolyamata milyen stádiumban van. A "Schlange stehen" kifejezés hallatán például már egyáltalán nem asszociálunk a kígyóra. A szó "Schlange" teljesen elvesztette eredeti jelentését. Hasonló a helyzet a "der Sündenbock sein" kifejezés esetén, ahol szintén csak nagyon kevesen gondolnak az eredeti bűnbakra. Ma már csak azt az ártatlan embert jelenti, akire mindent rákennek a többiek, akit mindig felelősségre lehet vonni mások hibáiért.

## 2. Stabilitás

A stabilitás alatt szemantikai-szintaktikai stabilitás értendő, ami azt jelenti, hogy a kifejezés nem vagy csak igen kevésbé tűri el a lexikai ill. grammatikai változtatást; azaz az adott jelentéstartalmat csakis az eredetileg benne szereplő szavak bizonyos kombinációjával tudjuk kifejezni. Kérdés azonban, hogy mennyi lehet maximálisan ez a változtatás, illetve egyáltalán lehetséges-e.

A következő kifejezés például még elvisel néhány grammatikai és lexikai változtatást:

Ha viszont a "der Hund", a "liegen" vagy a "begraben" szavakat más szavakkal helyettesítjük, a kifejezés elveszti idiomatikus jellegét, és az új szavak eredeti, lexikalizálódott jelentése kerül előtérbe.

Például: Da liegt die Katze begraben!

Da liegt mein Hund begraben!

Da kommt der Hund gelaufen!

Hozzá kell azonban tennünk, hogy ez a kifejezés még a szerencsésebb esetek közé tartozik, hiszen megváltoztatott formában is értelmezhető.

De vegyünk most egy másikat! Még él a németben - bár a gólyamese eltűnésével fokozatosan háttérbe szorul - a következő frazeologizmus: "der Storch hat bei ihr geklingelt" Ha itt a gólyát más állattal helyettesítjük - például: die Taube hat bei ihr geklingelt -, a kifejezés már nem jelent semmit, hiszen a gólyamesének gólya nélkül nincs semmi értelme.

Ebben az esetben az állatnév cseréjével értelmezhetetlenné válik a kifejezés.

## 3. Lexikalizáltság és reprodukálhatóság

A harmadik kritérium - ami tulajdonképpen az előző kettőből következik - a frazeológiai kifejezések és a szavak "rokonságát" mutatja, nevezetesen, hogy ezek a kifejezések mint kész, lexikalizálódott szemantikai-szintaktikai egységek tárolódnak a szókészletben. (Így aztán mind a szótárkészítőknek, mind a nyelvtanulóknak külön fejtörést okoznak.) A kommunikáció során a frazeologizmusokat a beszélő - a szavakhoz hasonlóan - mint már meglévő, "előre gyártott" elemeket csak reprodukálja, nem szükséges újra képeznie őket.

Ez a kritérium sem abszolútizálható azonban, hiszen például a közmondások, szállóigék stb. is egyértelműen reprodukálhatók, mégsem sorolhatók a frazeologizmusok közé.

Ha a frazeológiai kifejezéseket a három szempont alapján vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a felsorolt kritériumok nem egyformán jellemzőek rájuk. Vannak esetek, ahol mindhárom szempont alkalmazható, illetve olyanok, ahol egyik-másik tulajdonság részben hiányzik; azaz a frazeologizmusok körében is alkalmazható az ún. centrum-periféria modell.

Általánosan elfogadott a nyelvészek körében, hogy a frazeologizmusok esetében több szóból álló kifejezésekről van szó. Arról viszont, hogy ezek a kifejezések valóban "csak" kifejezések, vagy ide sorolhatók-e kész mondatok is, már eltérnek a vélemények.

A második csoport elemeire - "szilárd mondatsemák" (festgeprägte Satzschemas) jellemző a második és a harmadik kritérium, de nem jellemző az első, tehát lexikai változtatások bizonyos mértékben még lehetségesek. Például: 1. So ein Pechvogel! 2. So ein Schwein!

A harmadik csoportban találhatók azok a frazeológiai kifejezések, amelyek lexikailag és strukturális-szintaktikai szempontból stabilak, de megengedik a kommunikatív-grammatikai változtatásokat, azaz kicserélhetjük bennük az igeidőt vagy az igemódot, tagadhatjuk, kérdéssé ill. felszólító mondatná alakíthatjuk stb. Ezeket nevezhetjük "szilárd predikatív szerkezeteknek" (festgeprägte prädikative Konstruktionen). Például: 1. Das pfeifen die Spatzen von den Dächern! 2. Das Pferd wittert den Stall

Külön nehézséget jelent az osztályozásnál az olyan szerkezetek besorolása, amelyek csak kérdés-felelet formájában léteznek, azaz csak akkor kapnak értelmet, ha előttük elhangzik a megfelelő kérdés is. Ezeket a frazeologizmusokat nemcsak a használat határozza meg, hanem az kettősség is, hogy egy grammatikailag kötetlen kérdésre kizárólag kötött válaszként adhatók. Ide tartozik az előadás főcímében szereplő kifejezés is.

Nézeteim szerint sem az egyik, sem a másik szélsőséges vélemény nem állja meg a helyét. A szerkezeti szempontból is teljes, mondatértékű idiomatikus kifejezéseket tovább bontva kiválaszthatjuk közülük azokat, amelyeket célszerű a frazeologizmusoktól elkülöníteni, mint pl. a közmondásokat, szállóigéket. A maradékot pedig újra meg kell vizsgálnunk.

Ehhez a vizsgálathoz nyújt segítséget Reichstein stabilitás modellje (Reichstein A. D.: Festgeprägte prädikative Konstruktionen im Deutschen. In: DaF 11 1974, 6. füzet, 321. o.):

Ez a modell a stabilitásnak három fajtája alapján a frazeologizmusokat három csoportba osztja.

A három szempont a következő:

1. lexikai stabilitás
2. strukturális-szintaktikai stabilitás
3. kommunikatív-grammatikai stabilitás

Ezek szerint az első csoportba tartoznak azok a kifejezések, amelyek mind a három szempontból stabilak. Ezeket Reichstein "szilárd mondatoknak" (festgeprägte Sätze) nevezi. Például: 1. Ja, Pferdefeigen und Roßäpfel! 2. Daß dich das Mäuschen beiße! 3. Deshalb fällt keine Katze vom Stuhl! 4. Das ist für die Katze!

A frazeologizmusokat abból a szempontból, hogy jelentésük körülírható, helyettesíthető-e egy szinoním szóval esetleg kifejezéssel, két csoportba oszthatjuk.

1. Az első csoportba tartozó elemeket, ahol ez a helyettesítés sikeres lehet, nominatív frazeologizmusoknak nevezhetjük (Fleischer, W.: Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1982, 128. o.). Ezek a kifejezések szoros rokonságot mutatnak a szavakkal. (Például: jemandem einen Bären aufbinden = jemanden betrügen)
2. A második csoportba tartozó elemek esetében ez a helyettesítés már nem lehetséges, jelentésüket nem tudjuk egy-egy szóval körülírni, a magyarázathoz vagy egész mondatokat kell segítségül hívnunk, vagy azt a szituációt kell leírunk, ahol az adott frazeologizmus használható. Például: 1. Ich denke, mich laust der Affe! - Így kiálthat fel valaki, ha csodálkozik. 2. Pfuj, Spinne! - mondhatja valaki, ha valami undorítót lát.

Ezek azok a frazeologizmusok, amelyekkel az irodalom keveset foglalkozik. Nyitott azonban a kérdés, hogy melyik nyelvtudományi ág vizsgálódási körébe sorolhatók, a szövegtanéba, a nyelvészociológiába vagy esetleg a lexikográfiába.

## II.

A frazeologizmusok nyelvi funkciója abban áll, hogy több jelentéssel bírnak, mint azon szinoním, nem frazeológiai kifejezések, amelyekkel helyettesíthetők; azaz nemcsak a leírt tárgy illetve jelenség tulajdonságairól adnak felvilágosítást, hanem utalnak egyrészt a szövegre, pontosabban a szöveg típusára, másrészt pedig a beszélők viszonyára. Ez a két forrás adja meg a frazeologizmus konnotációját. (Konnotáció alatt azt a jelentéstartalmat értjük, ami a jelentés állandósult, lexikalizált része.)

A frazeológiai egységek emocionális töltése tehát vagy a szövegben jelentkezik, vagy szociális gyökerű. Ez a töltés pedig behatárolhatja a használati kört. Ami egy bizonyos szituációban jól hat, egy másik helyzetben udvariatlan, sőt sértő is lehet.

A német kifejezést "Der Fisch will schwimmen - der Ochs will saufen." mondhatja például valaki egy baráti társaságban, de nem ajánlhat így bort a pincér egy előkelő étteremben. Vagy: a német mondat "Friß Vogel oder stirb!" elhangozhat otthon a mama szájából, de igen kínos lenne, ha a menzán mondaná a szakácsnő a konferencia résztvevőinek.

(További példalehetőségek: 1. Er ist das beste Pferd im Stall. - Mondhatják a kollegák egymás között, de nem mondhatja a szónok a ünnepségen, amikor kitüntetést ad át. 2. Er hatte Schwein. - Mondhatja otthon a tévénező, amikor a "Szerencsekerék" c. műsort nézi, de nem mondhatja a műsorvezető a játékosoknak.)

A frazeológiai kapcsolatok expresszivitásának több forrása ismeretes (Fleischer, W.: Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1982, 168-169. o.)

1. szemléletességük
2. hangtani - ritmikai tulajdonságuk
3. azonos jelentésű szavakból alkotott szó párok esetén: ismétlés
4. nyelvhasználati anomáliák (pl. "rossz", azaz a standard nyelvhasználattól eltérő ragozás)
5. alkalmazási körük behatároltsága

Az alkalmazási kör utal a frazeológiai kapcsolat minőségére is, azaz a stíluszintre, ahová a kifejezés tartozik. A lexikográfia szempontjából fontos a stíluszint fogalma is. A szótári jelentéseket az alapréteghez képest választékosabb illetve hanyagabb, argó jellegű csoportra lehet osztani. A választékos kifejezésekhez tartozik például a "sich wie ein Phoenix aus der Asche erheben" vagy a "den Pegasus besteigen" kifejezés. Ezzel szemben a szalopp stíluszinthez sorolható például a "Schwein haben" kifejezés.

Ha a szótárakban utánanéznünk egy-egy frazeológiai kifejezés jelentésének, sokszor tapasztalhatjuk, hogy magyarázat, illetve szinoním kifejezéssel való helyettesítés helyett olyan szituációleírást találunk, ami pontosítja a kommunikáció illetve a szöveg típusát.

Tehát arra a kérdésre, hogy a frazeologizmusok leírhatók-e a beszédhelyezettel, amiben előfordulnak, nemcsak hogy igennel kell válaszolnunk, hanem hozzá kell tennünk azt is, hogy néha kizárólag így

írhatók le; ahol a leírás szükségszerűen utal a mindenkori kommunikáció típusára illetve a szöveg típusára, azaz adott a szociológiai közegre is.

Befejezésképpen azt szeretném még elmondani, mit is jelent az előadás főcíme. Az eddigiekből sejthető, hogy a "sült bárányszarvcsók" is valószínűleg frazeologizmus, sőt az is, hogy a szilárd predikatív szerkezetekhez sorolható. Adós vagyok azonban még a jelentéssel. Magyarul a kifejezés még a magyar anyanyelvűeknek sem mondhat semmit, hiszen német szövegről van szó, amely még a fordítást sem tűri el. Tehát megint csak a beszédhelyzet adhat felvilágosítást.

Az eredeti német kifejezés "Gebratene Lämmerschwänzchen" nem más, mint tréfás válasz arra a kíváncsi kérdésre, hogy mi lesz ebédre/vacsorára stb. Például:

- Mutti! Was gibt's denn heute zu essen?
- Was sollte denn? Gebratene Lämmerschwänzchen!

Hasonló kifejezéssel találkozhatunk a magyarban is. Illusztrációként szolgáljon Móra Ferenc "Mikor Panka főzte az ebédet ..." c. művéből a következő idézet:

"No, azt el nem felejttem, ha olyan öreg leszek is, mint az országút. Király öfelsége ünnepnap se eszik olyan ebédet, mint amilyenel engem Panka megvendéget a múltkor.

Pedig hétköznapi volt, de még milyen hétköznapi! Olyan nagyon hétköznapi volt, hogy mikor apuka megkérdezte anyukát, mi lesz az ebéd, az volt a felelet:

- Paprikás krumpli.
- Drága jó étel - mosolyogtam el magam.
- Mit eszünk utána? - tudakozta Panna.
- Kenyeret, haját, bélit, háromfélit."





PREPOZÍCIÓS JELZŐK A LENGYEL MŰSZAKI NYELVBEN.  
A LENGYEL-MAGYAR KONTRASZTÍV NYELVÉSZET  
VITÁS KÉRDÉSEI

*Bihari Gábor*

A prepozíciós jelzős szerkezet a lengyel nyelvben önálló formai és jelentéstani egységet alkot. A magyarban eltérő grammatikai felépítésénél fogva főnév + prepozíció + ragoz főnév szókapcsolat nincs, helyette más konstrukciókat találunk. E jelzős szerkezetek tekintetében különösen éles a lengyel és a magyar nyelv közötti kontrasztivitás.

A lengyel nyelvben az előljáró nélküli, egyeztetett jelzős konstrukció jóval nagyobb arányban fordul elő, mint a címben megjelölt előljárós szókapcsolat. Azért érdemes mégis nagyobb figyelmet szentelni az utóbbinak, mert itt a két nyelv szembenállása sokkal erőteljesebben nyilvánul meg, mint a melléknévi szókapcsolatokban, ami mind a megértésben, mind a vizsgálatban, mind a fordításban több nehézséget okoz.

Az előljárós jelző alkalmazása a lengyel nyelvet a franciához közelíti, míg a magyar nyelvi megfelelők a német nyelv konstrukcióival rokonok. V.ö. például maszyna do pisania a lengyelben és /une/ machine à écrire a franciában, másrészt pedig írógép a magyarban és /die/ Schreibmaschine a németben.

A lengyel az előljárók terén is sok rokon vonást mutat az orosz nyelvvel, de nagy különbségek is jelentkeznek. Egyes előljárók ugyanis, amelyek az orosz műszaki nyelvben gyakoriak, a lengyel műszaki nyelvből hiányoznak. /Ez fordítva is érvényes./ Másfelől eltérő az előljárók disztribúciója, valamint a funkciómegoszlás az előljárós és az előljáró nélküli kifejezések vonatkozásában is. Így az előbb említett maszyna do pisania orosz megfelelője nem prepozíciós jelző, hanem melléknévi igenév: пишущая машинка.

A magyar ekvivalens általában

- i képzős
- ú, -ű képzős } melléknév
- s képzős
- ó, -ő képzős melléknévi igenév
- való, levő melléknévi igenév
- összetett szó
- névutó
- hátravetett jelző vagy kiegészítő.

### N + do + N<sub>gen</sub>

Ez a leggyakoribb prepozíciós jelző a lengyel műszaki nyelvben. A köznyelvben is bőven találunk ilyen prepozíciót tartalmazó

konstrukciót: a már említett maszyna do pisania szintagmán kívül a maszyna do szycia - varrógép, ekspress do kawy - kávéfőző stb.

1. A gép, berendezés stb. mechanikai művelet elvégzésére szolgál:

obrabierka do skrawania metali - fémforgácsológép, urządzenie do rozsiawiania wapna - mészsózó gép

2. A műszaki eszköz /edény stb./ vagyipari eljárás lefolytatására való:  
naczynie do elektrolizy - elektrolizáló-edény, aparat do miareczkowania - titrálókészülék

3. Az N-nel jelölt főnév valamilyen távközlési, elektronikai művelet elvégzésére alkalmas:

urządzenie do przetwarzania danych - adatfeldolgozó berendezés

4. A jelző nemcsak megmunkálást, hanem azt az alakzatot /normyot, menetet stb./ is jelölheti, amely a jelzett szóban szereplő géppel, készülékkel kiképezhető:

tokarka do gwintów - menetvágó eszterga, aparat do żłobkowania - hornyológép

5. A jelzőben megnevezett eszköz valamilyen tárgy tartására, illetve rögzítésére szolgál:

jarzenko do przytrzymywania - tartókengyel, oprawka do narzędzi /vagy oprawka narzędziowa/ - késtartó vagy befogótokmány

6. A do + N<sub>gen</sub> jelző azt is kifejezheti, hogy a gépet, készüléket hol használják, pl.: maszyna do odlewania - öntőgép /az öntőgép mellett/.

$$\underline{N + na + N_{acc}}$$

1. A jelzett szó ellenállóképességet /szilárdságot/, érzékenységet jelöl:  
wrażliwość na barwy - színérzékenység, wytrzymałość na rozciąganie - szakítószilárdság.

2. A jelzett szó vizsgálatot /többnyire anyagvizsgálatot/, a jelző pedig mechanikai vagy villamossági hatást jelöl:  
badanie na przebicie - átütésvizsgálat, badanie na zużycie - kopásvizsgálat, koptatópróba

3. A  $na + N_{acc}$  prepozíciós jelző egyéb tartalmakat fejez ki: a  $do + N_{gen}$ -hoz hasonlóan azt, hogy a főnévi alaptagban megjelölt tárgy minek a tartására, tárolására való, vagy azt, hogy az anyagot milyen művelet elvégzésére fogják felhasználni:  
pojemnik na płyty - lemeztartó, naddatek na szlifowanie - csiszolási ráhagyás

$$\underline{N + z + N_{instr}}$$

1. Itt a jelző azt mutatja meg, hogy a főnév, amely valamilyen műszaki eszköz, szerkezet, és amelynek alakja, mérete, rendeltetése különböző lehet, egy másik - nála többnyire kisebb méretű - tárggyal, szerkezeti egységgel /tömítéssel, rögzítőelemmel, kötőelemmel stb./ el van látva, fel van szerelve, vagy valamilyen módon ki van képezve:

wąż z przykładkami ze spiralą - spirálbetétes gumicső, śruba z łbem sześciokątnym - hatlapfejú csavar

2. Az alábbiakban a jelző összetettebb, bonyolultabb - főképpen elektronikai - szerkezet és a jelzett szó is bonyolultabb eszköz:

hamulec tarczowy ze wspomaganiem - tárcsás szervódék, tokarka ze sterowaniem numerycznym - digitális /számjegyes/ vezérlésű eszterga

A stacyjka z blokadą magyar megfelelője "kormányzáras gyűjtáskapcsoló" és "gyűjtáskapcsoló a kormányzárral" egyaránt lehet. Az utóbbi hátravetett jelzős szerkezet, vagy más szóval kiegészítő.

$$\underline{N + o + N_{loc}}$$

Ez a jelző többnyire az N-el jelölt műszaki tárgy, szerkezeti egység alakját, kiképzését határozza meg. Az alaptag lehet fogaskerék, cső, csavar vagy más alkatrész - lengyelül koło zębate, rura, śruba stb. A  $z + N_{instr}$  előljárótól sokszor nehéz elhatárolni a szerepét:

koło zębate o uzębieniu wewnętrznym - belső fogazású fogaskerék,  
rura o przekroju kropłowym - csepp keresztmetszetű cső

$$\underline{N + z + N_{zen}}$$

1. A  $z + N_{zen}$  előjárós jelző leggyakoribb funkciója, hogy azt az anyagot jelölje, amelyből az  $N$  készült. Az  $N$  általában valamilyen szerkezeti elem vagy mesterséges anyag: naczynie z kamionki - kerámiaedény, beton z żuźla wielkopiecowego - kohósalakbeton

A jelző arra is utalhat, hogy a termék milyen eljárással készült: wyroby z proszków spiekanych - porkohászati termékek

2. A szintagma azt is kifejezheti, hogy a jelzett szóelem - az anyagot /jelen esetben a woda - víz/ jelentő főnév - milyen ipari eljárásan ment keresztül:

woda z przemywania - mosóvíz

$$\underline{N + w + N_{loc}}$$

A  $w + N_{loc}$  sokféleképpen változtatja meg, határolja be az alaptagban szereplő szó jelentését. A vizsgált műszaki nyelvi anyagban háromféle eset fordult elő:

1. A jelzett szó valamilyen villamossági dimenzió: napięcie, illetve moc, a jelző pedig azt határozza meg, hogy ez a fizikai mennyiség hol lép fel, illetve milyen mértékű: moc w antenie - antennateljesítmény, napięcie w szczycie - csúsfeszültség

2. A másik szó szerkezetfajtában a jelző azt fejezi ki, hogy az alaptaggal jelölt anyag milyen állapotban van, milyen szerkezetű:

wapno w bryłkach - darabos mész

3. A vizsgálódás során még egy funkcióra fény derült, amikor is a jelző a gyártási eljárás módjára, körülményére utal:

odlewanie w próżni - vákuumos vagy nyomásos öntés

Az orosz prepozíciós jelzőkkel történő összevetésből -, amelyre a bevezetőben már utaltam - kitűnik, hogy a lengyel műszaki nyelvben nincs meg a po + N<sub>det</sub> előjáró, pl. форсировка по шаблону, пех по регулированию топливной аппаратуры, модуляция по частоте импульсов. A po prepozíció lengyel ekvivalense a według + N<sub>zen</sub>, a z + N<sub>zen</sub>, a do + N<sub>zen</sub> előjárós vagy előjáró nélkül minőség- vagy birtokos jelző egyaránt lehet. Az orosz для + N<sub>zen</sub> /pl. для-

НОВЫЕ ДЛЯ НЕПОЛНЕНИЯ/ lengyel megfelelője pedig a do +  $N_{zen}$ , mivel a dla csak személyt jelentő főnév mellett használatos, pl. aparət dla szebosłyszaczch /vagy niedosłyszaczch/ - nagvothallókészülék. A prepozíciók disztribúciójában és funkciómegoszlásában mutatkozó különbség a két nyelv között jól látható az orosz c +  $N_{instr}$  előljárónál, ugyanis a lengyelben az "ellátottság", "felszereltség" funkcióját két prepozíció - a z +  $N_{instr}$  és az o +  $N_{loc}$  - tölti be. Tehát a śruba z łbem sześciokątnym orosz ekvivalense a булт с шестигранной головкой, a koło zebate o uzebieniu wewnetrznym pedig az oroszban szintén c előljárót tartalmaz: зубчатое колесо с внутренним зацеплением.

Végezetül megismétlem azt, amire már a bevezetőben is utaltam, hogy tudniillik a melléknévi jelző a lengyelben jóval nagyobb arányban fordul elő, mint az előljárós. Különösen nagy azt egyeztetett jelzők mennyisége a kémiai nyelvben. A kwaz /"sav"/ szóval például a "Lengyel-orosz kémiai szótár" mintegy 200 szókapcsolatot közöl.

Az egyeztetett melléknévi jelző - akárcsak a birtokos jelző - azonban már külön tanulmány tárgyát képezheti.

#### BIBLIOGRÁFIA

1. Antal László: A hatodik mondatrészt. Magvető kiadó. Budapest, 1985.
2. Bęk, Piotr: Gramatyka języka polskiego. Wiedza Powszechna. Warszawa, 1978.
3. Bugajski, Marian: Kształtowanie się słownictwa technicznego we współczesnej polszczyźnie. Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego. Ossolineum. Wrocław, 1978. 34.
4. Гомбош Лузання: Атрибутивные словосочетания в языке русской научно-технической литературы (на основе текстов строительного профиля). Kandidátusi disszertáció. Moszkva, 1982. ИТАК Kézirattár.
5. Gręsy László: Szaknyelvi kalauz. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest, 1964.
6. Klaudy Kinga: Csoz-magyar fordítástechnika. Tankönyvkiadó. Budapest, 1980. 35-49.
7. Mikos Melánia, Dezső László, Matijevics János: A jelzős főnévi csoport. Szerbhorvát-magyar kontrasztív nyelvtan. A Hungarológiai Intézet Nyelvészeti Füzetek. Újvidék, 1973.

6. Nowakowski, Mirosław: Nominals in contrastive studies. English nominal compounds and their Polish equivalents. Papers and studies in contrastive linguistics. Ed.: Jacek Pisiak. 4. Poznań, 1976.
9. Słownik poprawnej polszczyzny. Red. naczelny: Witold Doroszewski. PWN. Warszawa, 1973.
10. Szaknyelvi divatok. Szerk.: Bíró Ágnes. Gondolat. Budapest, 1989.
11. Székely Gábor: Hungarian denominatives formed by means of the derivational affix -s and their Russian equivalents. Contrastive studies Hungarian-Russian. Ed.: Papp Ferenc. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1964. 37-67.
12. Szupryczyńska, Maria: Cechy składniowe formy mianownikowej przymiotnika w polskich zdaniach łącznikowych. Studia gramatyczne. II. Ossolineum. Wrocław, 1978. 71.

## A KÉSZÜLŐ MAGYAR-HORVÁT-BOLGÁR FRAZEOLÓGIAI KISSZÓTÁRRÓL

*Katus Elvira - Branka Savic*

Az egyetemistákkal folytatott sokévi munka alapján elmondhatjuk, hogy sokan közülük anyanyelvük frazeológiai készletének jelentős részét még a megértés szintjén sem ismerik, s természetesen nem is használják. Mindez méginkább megnehezíti bármely idegen nyelv frazeológiájának tanulmányozását, elsajátítását.

Természetesen az élő nyelvekben ma is újabb és újabb állandósult szókapcsolatok keletkeznek, melyek azután az adott nyelv frazeológiai készletét gyarapíthatják. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy a régebbi képes kifejezéseknek nincs helye a nyelvben.

Mi lesz a tömegkommunikációs eszközök útján erőszakosan betolakodó, gyakran képi háttér nélküli, értelmetlen klisék és a színes képes kifejezések közötti harc kimenetele? Ezt most nem érdemes találgatni. Össze kell gyűjteni, fel kell jegyezni, meg kell őrizni a jövőnek ezeket a színes, képes kifejezéseket.

A készülő kisszótár a szlavista egyetemi hallgatók nyelvtanulását kívánja segíteni, de minden érdeklődő haszonnal forgathatja. Munkánkat mindazoknak szánjuk, akik használni tudják és használni szeretnék ezt a gyűjteményt.

A szótárhoz felhasználtuk a bolgár és a horvát nyelv frazeológiai szótárait, O. Nagy Gábor Magyar szólások és közmondások c. munkáját, a kéziratban meglévő horvát - bolgár frazeológiai kisszótárt, továbbá saját gyűjtésünket is.

Ismeretes, hogy egy nyelv frazeológiai szókészletének nagysága attól függ, mit tekintenek az adott nyelvben frazeológiának? Még a terminológia sem egységes. Mi ezekkel a kérdésekkel most nem kívánunk itt foglalkozni, a magunk részéről a frazeológiai egység FE terminust használjuk.

A szótárba olyan állandósult szókapcsolatokat is felvesszünk, amelyeknek frazeológiához való tartozása kérdéses, de a nyelvtanulás szempontjából fontosnak ítéljük meg őket, pl.: napról naora; iz dana u dan; OT ДЕК НА ДЕК.

A változataikkal együtt mintegy 600 frazeológiai egységet a magyar főnévi vezér - szó, ha ilyen nincs, akkor egyéb jellemző szavak alatt közöljük pl. anyaszült meztelen a meztelen címszó alatt.

Szótárunkba a beszélt köznyelvben legfrekvensebb frazeológiai egységeket igyekeztünk felvenni, szövegkörnyezetet, irodalmi idézeteket azonban nem adunk hozzá, feltételezve, hogy aki kezébe veszi a szótárt, képes a rendelkezésre álló egynyelvű frazeológiai szótárakat használni.

Kétnyelvű frazeológiai szótár készítése is igen nehéz feladat, háromnyelvű esetén pedig még nagyobb körültekintéssel kell eljárunk. Szótárunkba csak azokat a frazeológiai egységeket vettük fel, amelyeknek mindhárom nyelvben azonos stílus- és használati értékű megfelelője van. Természetesen, ha a szótár két - nyelvű lenne, más eredményre jutnánk, hiszen a magyar-horvát és a magyar-bolgár megfeleltetések száma eltérő.

Az FE-k azonos címszó alá történő besorolása, vagyis a szemantikai megjelölés során figyeltük meg, hogy az ekvivalencia mértéke eltérő.

1. Lehetséges, hogy mindhárom nyelvben teljes mértékig megfelel egymásnak az FE-k jelentése, szó szerinti jelentése, így azonos a képi háttér, pl. :

szívére vesz valaki valamit ,  
primiti, primati /uzeti, uzimati/ k srcu što,  
ВЗЕМАМ, ВЗЕМА ПОД СРЦЕ НЕМО;  
csapódába esik valaki,  
upasti u klooku ,  
ПОПЕДАН, ПАДНЕ В КАПАНА;  
nyílt kártyákkal játszik ,  
igrati otvorenih karata ,  
ИГРОА С ОТКРИТИ КАРТИ .

Ide tartoznak a szomatizmusok is, amelyekből magától értetődően mindhárom nyelvben sok van, pl.:

bal lábbal kelt fel ,  
ustati na lijevu nogu ,  
СТЕКАТ СЪМ С ЛЕВИЯ КРАК;  
két bal keze van,  
imati dvije lijeve ruke ,  
ИМА ДВЕ ЛЕВИ ДЪЦЕ ;  
szemmel tart valakit,  
držati na oku кога ,  
ТЪРЖА ПОД ОКО НАКОГО .

és a példákat még hosszasan lehetne sorolni.

2. Számos esetben előfordul, hogy mindhárom nyelvben megegyezik az FE-k jelentése, a képi háttér, a szó szerinti jelentés azonban eltérő, ekkor részbeni ekvivalenciáról beszélhetünk, pl. :

él, mint hal a vízben ,  
živjeti kao bubreg u loju (él, mint vese a faggyúban ),  
ТЪРЖА КАТО БЪБРЕКЪ В ЛОЖ .

A fenti példában a horvát és a bolgár FE szó szerinti jelentése is megegyezik , azonban a magyar FE-é már eltérő.



A hiányzik egy kereke és a fali mu točak u glaví azonos képi háttérrel rendelkezik a magyarban és a horvátban, azonban a bolgárral már csak jelentésében egyezik meg:

ХЛОПА МЫ ОДИНАКА ДЕСКА (zörög az egyik deszkája),  
vagyis nem egészen épeszű.

3. Előfordul, hogy a magyar nyelvben több azonos jelentésű, rokonértelmű FE-k állnak rendelkezésünkre, melyeknek a bolgárban vagy a horvátban egy-egy FE-t tudunk megfeleltetni. Ilyenkor alaposan kell mérlegelnünk, hogy melyik magyar FE-t adjuk meg a címszó alatt, megadjuk-e mindegyiket? A horvátban pl. a nije šija, nego vrat (lefordítani nehéz, ugyanis a nyak testrészt a horvát két szóval šija és vrat jelöli, mindkettő köznyelvi) jelentése: teljesen egyformák, egyik sem különb a másiktól.

A bolgár ВЗЕМИ ЕДИНИЯ, ТА УЛАДИ ДРУГИЯ (fogd meg az egyiket, üsd meg a másikat) jelentése szintén: teljesen egyformák, egyik sem különb a másiktól.

Az utóbbi horvát és bolgár FE-nek megfelel a magyarban az egyk kutya, másik eb és (az) egyk tizenkilenc, (a) másik egy híján húsz -- közülük kell választanunk.

4. Ismeretes, hogy a magyar nyelvtudományban az átvitt értelmű összetett szavak frazeológiához való tartozása több, mint vitatott - szótárunkba azonban azért kerülnek be, mert a másik két nyelvben megfelelőjük igen frekvens frazeológiai egység, pl.

szórszálhasogató  
cijepati dlake / na četvero (a szórszálat négyfelé hasítan);

пепя косца на две (a szórszálat kétfelé hasítom).

Összetett szót adunk meg címszóként akkor is, ha van ugyan a magyarban megfelelő FE, de ma már kevésbé élünk vele a beszélt nyelvben és különösen a sajtónyelvben, pl.

köpponyeforgató  
okretati kabanicu prema vetru (szél felé fordítani a köpponyeg)  
звочи се като фурчалкична монета  
(forog, mint a sütőlapát).

0. Nagy Gábor jegyzi a köpponyegot fordít, arra fordítja a köpponyegét, ahonnan a szél fúj; úgy fordítja a köpponyegét, ahogy a szél fúj kifejezéseket, de a könnyebb fellelhetőség okán a köpponyeforgató fog címszóként szerepelni.

5. Döntenünk kell azokban az esetekben is, mikor mindhárom nyelvben szerepelnek azonos jelentésű, szó szerint is megegyező lexikai változatok, pl.

a bolhából is elefántot csinál ;  
légyből is elefántot csinál

praviti od buhe slona (bolhából elefántot csinálni);  
praviti od muhe slona (a légyből elefántot csinálni);  
(na)praviti od komarca magarca (a szúnyogból szamarat csinálni)  
правя от българа/магарката, мухата/ слон

(a bolhából/hangyából, légyből / elefántot csinálok).

Célszerűnek látszik ilyenkor a mai magyar beszélt köznyelvből kiindulva a "bolhás" változatot közölni a szótárban, mivel a "legyes" változat nem annyira közismert. Egyidejűleg a horvátban és a bolgárban az egyes FE-k lexikai változatait is adnunk kell, ha azok használatosak a beszélt nyelvben.

Végül elmondhatjuk, számunkra természetes, érthető, hogy nagyszámú egyező szomatizmus fordul elő mind a három nyelvben. A szomatizmusokat minden nyelvben kevés kivétellel belső keletkezésűnek tartjuk, hiszen úgymond "kéznél" van, hogy minden embernek vannak testrészei, érzékszervei, velük kapcsolatos tapasztalatai.

Érthető, kultúrtörténeti okokkal magyarázható a nemzetközi frazeológia jelenléte mindhárom nyelvben, pl.

a kocka el van vetve

kocka je bacena

кесени е кесени ;

Damoklész kardja

Damoklov mač

Дамоклов меч

Vannak olyan, mind a három nyelvben előforduló egyező frazeológiai és majdnem egyező szó szerinti jelentéssel bíró, azonos szerkezetű frazeológiai egységek, amelyek valószínűleg az azonos szemlélet- és gondolkodásmóddal magyarázhatók a különböző népeknél, pl.

bámul, mint borjú az új kapura

gledati kao tele u šarena /nova/ vrata (nézni, mint borjú a tarka /új/ kaput)

гледам като теле в шарена врата

(bámulok, mint borjú a tarka kaput);

valakinek a malmára hajtja a vizet

tierati vodu na čiti mlin

наливам, наляя вода в мотинката на млино .

A példaként említett frazeológiai egységek ugyan más nyelvekben is előfordulnak, de ez még nem jelenti azt, hogy pl. a magyarban latin vagy német átvételnek kell tekintenünk ezeket. Létüket köszönhetik mindhárom nyelvben a népi megfigyelésnek, gondolkodásmódnak.

Napjainkban, amikor sokan, olykor túl sokan, szóval és tettel (nem mindig jó tettel) mindenre jüket latba vetve hangsúlyozzák az egyes nyelvek közötti különbségeket -- mi ezzel a háromnyelvű kisszótárral arra szeretnénk rámutatni, ami közös : az egybeesésekre, az azonos képes kifejezésekre, arra, hogyan látják világukat a különböző népek. A képi azonosság, az azonos asszociációk, asszociációs kapcsolatok a népek frazeológiai készletében tovább élnek, megőrződnek.

Egyébként is mindhárom nép fiai tükörbe nézve ugyanazt tudják mondani:

svi smo ljudi od krvi i mesa

всѣмъ намъ мѣсто отъ плоти и крови

azaz mindannyian hús-vér emberek vagyunk.

Irodalom: Фразеологическ речник на бългaрскиa език. I-II.София,1974-1975  
O.Nagy Gábor, Magyar szólások és közmondások, Bp.,1976

Matešić,J., Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika, Zagreb,1982

Savić,B.,Nacseva,D., Ivancva,A., Troseva,M. , Mali hrvatsko-bugarski frazeološki rječnik -- kézirat



## A VOLGA VIDÉKI VÍZNEVEK SZERKEZETE (részletek)

*Czeglédi Katalin*

Jeien dolgozat része egy készülő nagyobb munkának, amelyben elkészült több, mint 18 ezer Volga vidéki földrajzinév szótára, a földrajzi neveket alkotó közszói elemek szótára, szóvégmutato szótár, valamint a földrajzi neveket feldolgozó monográfia számos fejezete.

A víznevek a legarchaikusabb, legkevésbé változó adatok. Ezért a legértékesebbek, ugyanakkor a legnehezebben megfejthetők. A Volga vidéki víznevek különösen fontos adatok lehetnek a magyar őstörténet kutatása, de más, a Volga vidékén megfordult népek nyelvének és történetének vizsgálata szempontjából is. A víznevek meghatározóak más helyek, pl.: földnevek, településnevek megfejtesekor, mert folyó és állóvizokról sok település vagy rét, mező stb. kapta a nevét. Etimológiájuk elkészítése tehát alapvető fontosságú a további munkákhoz. A lehető legjobb etimologia pedig nem írható meg a víznevek sokszempontú feldolgozása nélkül. A mai előadásunk is e sokoldalú vizsgálatok egyike, ahol a következő kérdésekre keresünk választ:

- Egyszerű vagy összetett szóból áll-e a víznév?
- Toldalékolt vagy toldalékolatlan?
- Felismerhetők-e a többszörösen összetett szóból álló víznevek?
- Lehetnek-e két vagy többtagúak?
- A tagok szófajukat, nyelvi eredetüket és jelentésüket tekintve milyenek lehetnek?
- Módosul-e az összetétel jelentése az alkotó elemek jelentéséhez viszonyítva? Ha igen, hogyan?
- Milyen magyar őstörténeti tanulságai vannak a Volga vidéki víznevek szerkezeti vizsgálatának?

A víznevek száma 7457, az összes adatunk 40,84%-a. Ebből legkevesebb a mocsár 112, a tó 901, a folyónevek száma 6444. Az adatállomány még bővíthető, az arányok lényeges eltolódása azonban nem várható a víznevek esetében.

A tévedések, a lehetséges hibalehetőségek korlátozása érdekében minden egyes víznév külön tanulmányozására van szükség. Számolnunk kell azzal is, hogy egy részük biztosan felismerhető, más részük bizonytalan, a

harmadik csoportba pedig az ismeretlenek, vagyis az egyelőre nem megfejtethők sorolhatók. A szerkezet szerinti vizsgálatot megkönnyíti az, hogy a víznevek vagy azok elemei nemcsak egyszer vagy nemcsak egyfajta összetételben fordulnak elő. Ezért nem túl gyakori az az eset, hogy egy víznév egyetlen egy eleme sem ismerhető fel. Ha ilyenről találkozunk, akkor is van még legalább három kiindulási pont a további kutatáshoz. Tudjuk ugyanis azt, hogy folyó-, tó- vagy mocsámról van-e szó, tudjuk továbbá, hogy milyen nyelvű nép használja, s nem utolsósorban segít az, hogy lokalizálható a név, azaz, hogy melyik község mely területében s milyen nevezetesebb hely közelében található.

Tekintettel a fentiekre, nem vehettük sorra a vízneveket pl. abc szerint. A feldolgozás során az az elv vezérelt bennünket, hogy a legtöbb víznév tartalmaz egy ismert vagy esetleg megfejtendő elemet, ez pedig legtöbbször az utolsó. Az egytagú egyelemű víznevek nagy része felismerhető, községi jelentése mai nyelvekből igazolható. Célszerűnek tartottuk az utótag vagy két és több tagúak esetén az utolsó tag alapján csoportosítva végezni a tanulmányozást. Ezen utolsó (ritkán első) elemként megfejtendő szavak alapján csoportosítottuk a vízneveket finnugor nyelvi (manyisi, hanti, komi, udmurt, mari, mordvin), török (csuvas, tatár, baskir) és orosz nyelvi használatúakra.

Vegyük sorra először a **mocsárneveket**. Valamennyi változatra találunk példát.

Az egyszerű szó alkotta mocsárnevek:

Toldalékolatlan: pl.: *Šor* (2) (vö. cs. *šur* "mocsár"), *Kana* (2) (vö. magy. *hany* "mocsár, láp, mocsaras, ingoványos terület").

Toldalékolt: *Gladkij*, *Gladkoje* (vö. o. *gladkij* "sima, egyenletes"), *Bol'šoje* (vö. o. *bol'šoje* "nagy").

Összetett szóból keletkezett mocsárnevek:

Mellérendelő, toldalékolatlan: pl.: *Mákšar*: *Māk* + *šur* (vö. *Māk*, *Muk*: gyakori folyónév + cs. *šur* "mocsár").

*Xon'kkar*: *Xon'* + *kkar* (vö. magy. *hany* "mocsár" + xan. *kor* "füves mocsár halmokkal"). Az összetételben a tagok más-más típusú mocsarat jelentenek. Feltevéseink szerint a névnek köze van a magyarok idegenek által használt nevével, a *hungar* szóval. A terület neve egyben a nép nevét is jelölte.

*Kužkup*: *Kuž* + *kup* (vö. 1. ko. *kuš* "erdő nélküli mocsár" 2. *Kug*: folyónevek + mar. *kup* "mocsár").

*Kubn'a*: *Kub* + *n'a* (vö. mar. *kup* "mocsár", *p>b* zöngésedéssel kell számolni + magy. *nyék* "írod. vadaskert", táj. "folyó menti erdő, berek"). Az eddigi elméletektől eltérően a *Nyék* törzsnevünket mocsárnévi eredetűnek tartjuk.

A kéttagúak első tagja jelölhet szint:

*Belaja Kedva* "Fehér Kedva".

*Čornyj Atig* "Fekete Atig".

Méretet:

*Bol'szaja Kožva* "Nagy Kožva".

*Malyj Inäk* "kis Inäk".

*Xudaja Myla* "Keskeny Myla".

*Velikaja Oxta* "Nagy Oxta".

Égtájak szerinti elhelyezést:

*Sévernaja Sos'va* "Északi Sos'va".

*Južnaja Mylva* "Déli Mylva".

*Zapadnyj Čed* "Nyugati Čed".

*Vostočnyj Čed* "Keleti Čed".

Elhelyezést az egymáshoz való viszonyuk alapján:

*Pravaja Lagorta* "Jobb Lagorta".

*Levaja Lagorta* "Bal Lagorta".

*Verx'n'aja Čuxča* "Felső Čuxča".

*Sredn'aja Čuxča* "Középső Čuxča".

*Nižn'aja Čuxča* "Alsó Čuxča".

*Blížn'aja Kuča* "Közeli Kuča".

Egyéb tulajdonság:

*Gremučij Kl'uč* "Csörgő Forrás".

*Bystrij Tanyp* "Gyors Tanyp".

*Syraja Kirz'a* "Nedves Kirz'a".

*Stepnoj Zaj* "Mezei Zaj".

*Kamennaja Puzla* "Köves Puzla".

Egy adott helyhez való viszony alapján:

*Zaostronnaja* "Sziget mögötti".

*Zaostrovnaja* "Sziget mögötti".

*Kladbiščenskaja* "Temetői".

*Pinežskaja Ježuga* "Pinyega (folyói) Ježuga".

## Összegzés:

Mocsáramevek:

Egytagú, egyszerű szóból álló név nincs. Az összetett szóból állók közül a finnugor nyelvi eredetű a leggyakoribb. Az utótag minden esetben mocsár jelentésű finnugor nyelvi eredetű szó egy orosz kivételével. Az előtag szintén vizet jelentő szó, mégpedig elsősorban mocsár, de lehet folyót, vizes helyet

jelentő szó is. A többszörösen összetett szóból álló nevek finnugor nyelvi eredetűek, ahol az utótag mindig mocsár jelentésű szó, míg az előtagok finnugor nyelvi vizet jelentő szók: mocsár, tó, folyó. A kétagúak esetében a második tag néhány kivétellel (sár, tó, patak) mocsár jelentésű szó, eredetük szerint főleg csuvas, ritkán baskir, tatár eredetű, egy-két esetben finnugor nyelvi elsősorban mari eredetűek. Az első tag lehet tőszó, vagyis képző nélküli, elsősorban vizet jelölő főnév, eredete szerint legtöbbször finnugor nyelvi. Az első tag lehet melléknév (tőszó és főnévből képzett melléknév), eredete szerint finnugor, török és orosz nyelvi eredetű. A második tag gyakran kap birtokos személyragot, ha török nyelvi eredetű (csuvas, tatár vagy baskir). A több tagúakra ugyanaz jellemző, mint a kétagúakra.

#### Tőnevek:

Egyszerű szóból álló név finnugor nyelvi eredetű nincs, de van török eredetű. Az összetett szóból álló tőnevek között igen sok a finnugor és török nyelvi eredetű, kevesebb az orosz. Az utótag jelentése tó, az előtag vizet jelentő szó (tó, mocsár, folyó, folyóelágazás, folyótorkolat, folyókanyarulat). A kétagúak esetében a második tag tó jelentésű, eredetét tekintve finnugor, török és orosz eredetű lehet, az első tag pedig egyszerű, összetett és többszörösen összetett szó. Ha összetett és többszörösen összetett a szó, akkor az finnugor eredetű főnév és elsősorban vizet jelent. Az első tag jelentése szerint lehet vizet, állatot, növényt jelentő. Szófaja szerint az első tag melléknév, gyakrabban képzett szó. Utalhat a tó színére, alakjára (kerek, hosszú, széles, elágazó), méretére, valamivel való ellátottságára (halas, nádas, füves, fás, kenderes, köves, mocsaras, vizes, száraz), a víz minőségére (sós, édes, édeskés, posványos). A többtagúakra ugyanaz jellemző, mint az egytagúakra.

#### Folyónevek:

Az egyszerű szóból álló folyónevek lehetnek elsősorban finnugor, majd török és orosz nyelvi eredetű folyót vagy forrást jelentő szók. Az összetett szavakból állók esetében az utótag mindig folyót jelent, az előtag általában folyó, ritkábban tó, mocsár, forrás, völgy, víz jelentésű, elsősorban finnugor, néha török vagy orosz eredetű szó. A kétagúaknál a második tag folyó jelentésű, kivéve egy-két orosz folyónév. Általában főnév az első és a második tag, ha folyót vagy valamilyen vizet jelent, és akkor finnugor eredetű. Ha török a második tag, rendszerint birtokos személyragot kap. Lehet az első tag melléknév, ritkán finnugor, gyakran török vagy orosz eredetű szóból álló. Amikor a melléknév főnévből képzett szó, akkor a tő finnugor eredetű, a képző pedig török vagy orosz. Csak elvétve akad valamilyen finnugor nyelvi képzővel ellátott szó. A melléknévek ugyanúgy, mint a tőnevek esetében



utalnak a víz színére (fekete, fehér), méretére (kicsi, nagy), égtájak szerinti elhelyezkedésre (északi, déli, keleti, nyugati) valamint megjelöli a jobb és bal oldalt, utal a valamihez való viszonyra (felső, alsó, közeli), valamivel való ellátottságra (halas, hódos, nádas, mocsaras, fás, köves, vizes).

Felállítható egyfajta kronológiai sorrend. Legrégebben keletkeztek az egytagú, összetett szóból álló finnugor nyelvi eredetű mocsárnevek. Az utótag olyan szó, amely rendszerint megfejtendő a ma is ott élő, a nevet használó nép nyelvéből, azaz a nevet alkotó szavakat közszóként is használják. Az előtag vagy tagok néhány kivételtől eltekintve a korábban ott élt nép nyelvére utal, tehát irányt mutat, hogy mely nép nyelvében kell keresnünk a név közszóji megfelelését, vagy más oldalról, ha tudjuk a szó nyelvi hovatartozását, akkor megállapítható, kik laktak azelőtt a megnevezett mocsárvidéken. A többtagúak esetében az utolsó tag mocsár jelentésű szó, a ma ottélő és a nevet használó nép nyelvéből való. Kéttagúaknál, ha az első tag főnév, akkor az a szó a korábban ott élt népről ad hírt. Az adatok tanúsága szerint egy finnugorok lakta területre török nyelvű népek jöttek. A megállapítás lehetővé teszi többek között eldönteni azt a kérdést, hogy a csuvasok lakta területeken éltek-e permi nyelvű népek, s ha igen, milyen vizek vidékén. Továbbá tájékoztat arról, hogy mely területeken laktak és laknak a mari nyelvet beszélők. Nincsenek tanúság nélkül azok az esetek sem, amikor az első tag melléknév. Ha főnévből képzett, akkor rendszerint finnugor nyelvi eredetű vizet jelentő szó kapott egy melléknévképzőt, amely legtöbbször azonos eredetű a második taggal. Tehát korábbi keltezésű a főnév, későbbi a melléknévképző és a második tag. Ha az első tag nem finnugor nyelvi eredetű főnévből képzett szó, vagy más török és orosz eredetű, akkor időben a legkésőbb keletkeztek.

Megállapítható továbbá, hogy a Volga vidékén lakók tónak fogják fel a folyóelágazásnál keletkezett hatalmas vizet, a folyó áradásakor keletkezett álló vizet valamint a régi folyómedret. A tavat gyakran említik együtt a mocsárral.

A Volga vidéki víznévadásra a következők a jellemzők:

1. A finnugorokhoz tartozó népek egységesen mellérendelő szó szerkezetet használtak. Kivétel egy-két legfrissebben keletkezett név, ahol a jelzős szó szerkezet is előfordul.
2. A török nyelvű népek (csuvas, tatár, baskir) kevés egyszerű szóból álló nevet adtak. Általában átvették a már kész, valamely finnugor nyelvű nép által megalkotott és használt nevet, azt kiegészítették a saját szóikcsükből, ellátták azt birtokos személyraggal. Az átvett név gyakran kapott török képzőt.
3. A víznévadást vizsgálva az orosz nyelvre jellemző az alárendelő

szó szerkezet használata. Hasonlóan a csuvas, baskir és tatár nyelvekhez, kevés egyszerű orosz szóból álló nevet találunk. Ők is gyakran átvették a már kész finnugor nyelvi eredetű vagy a csuvas, baskir, tatár eredetű neveket kiegészítve orosz birtokos vagy vonatkozó melléknévképzővel, valamint orosz eredetű vizet jelentő szó alany esetben lévő alakjával. Nem ritka, hogy a finnugor nyelvi eredetű víznév csuvas, baskir vagy tatár közvetítéssel jutott el az orosz használatba.

Megállapítható továbbá, hogy az összetett nevek jelentése nem változik az alkotó elemek jelentéséhez viszonyítva. Ezek a legősibb nevek, amelyekben az előtag és utótag azonos vagy hasonló jelentésű, az utótag időben későbbi keltezésű. A két vagy többtagúak esetében elsősorban a jelzős szerkezetekben pontosabb a meghatározás a területi elhelyezkedést illetően. A jelző fontosabb elkülönítést szolgálja akkor, ha pl. több hasonló név fordul elő a környéken.

A víznevek szerkezeti vizsgálatának számos magyar őstörténeti tanúsága is van, amelyek igazán értékesek és meggyőzőbbek a munka teljes elkészülése után lesznek, amikor a részeredmények összevetése is megtörtént. Ilyenek pl. a magyar törzsnevek eddigiektől eltérő vizsgálata és magyarázata, a magyarok elnevezései, az ősmagyarok szálláshelyeinek nevei pl. Magna Hungaria, Baskiria, Dentümgöyer, Lebedia, Etelköz jelentésének, nyelvi eredetének, lokalizációjának magyarázata a földrajzi nevek tükrében.

Vizsgálódásunk tehát nem öncélú. Szükség van a víznevek szerkezeti vizsgálatára, mert:

- Hozzájárul az ősi, nagyon régi nevek megfejtéséhez.
- A szerkezeti felépítés a nevet adó nép, népek névadásairól, névadási szokásairól s a szokások esetleges változásairól is tanúskodik.
- Sok közszó etimológiájának elkészítéséhez szolgál adalékként.
- A névadásban érdekelt népek nyelvének történeti tanulmányozását segíti.
- Végül az adott helyen megfordult népek történetéhez is értékes adalékként szolgál.

## MILYENEK LEGYENEK A MAGYAR NYELVTANI SZAKSZAVAK UKRÁN MEGFELELŐI?

*Panyko Szergej*

A közvetlen magyar-ukrán államközi kapcsolatok fejlődése eredményeként Ukrajna több felsőfokú intézményében elkezdik tanítani a magyar nyelvet. Az ungvári magyar tanszék sokévi hagyományaitól eltérően, minden egyéb helyen a magyar nyelvet, mint idegen nyelvet oktatják. Eközben közvetítő nyelvként az ukrán nyelv szerepel, amelyik e minőségben most váltja fel az orosz nyelvet. E folyamat során egyik fékező tényező az ukránoknak az a régi iskolai beidegződése, hogy az idegen nyelveket az orosz nyelv optikáján át szemlélik. Az idegen nyelvek oktatói diplomás filológusok, általában felületesen ismerik az ukrán nyelvtani terminológiát, gyakran nem fordítanak kellő figyelmet, hogy egy-egy mondat vagy egész szövegrészek fordításának legjobb változatát megtalálják, amikor a tanulmányozott, a célnyelvről ukrán nyelvre fordítanak. A magyar nyelv mint idegen nyelv oktatatójának éppen ezért fontos feladata, hogy kidolgozza a magyar-ukrán didaktikai, oktatási célú fordítás megfelelő módszertanát, továbbá hogy a magyar nyelvtan sajátos jelenségeinek kommentálásában megtalálja és alkalmazza a terminológia pontos ukrán ekvivalenseit. A felmerülő lehetséges problémákat igazán az idegen nyelvi órákon érthetjük meg, például amikor a magyar birtokos szerkezet vagy a magyar igeragozás sajátosságait elemezzük és gyakoroljuk.

A szakirodalomban néha találkozunk a "привласняюче", "той, хто володіє" (orosz megfelelője: "обладающее"; magyar szakszó: birtokos) továbbá a "привласнюване", "те, чим володіють" (orosz megfelelője: "обладаемое", magyar szakszó: birtok) szavakkal, amelyek használata nem minden esetben indokolt, s bizonyos nehézségekkel is jár. E nehézkességet az idézett melléknévi igenek halvány, elégtelen főnévi funkciója okozza. Vö. pl. "произвольное" 'származék' és "производящее" 'tőszó' orosz szóképzésszakszavak tanulók általi használatában megfigyelhető problémákkal.

Más helyzetekben strukturális jellegű akadályok merülnek fel, pl. a többes számú alakokhoz kapcsolódó bizonyos terminusok használatában. A legjobb megoldás keresése során meg lehet kísérelni (ki lehetne próbálni), részben terminusként is használni az ilyen körülíró fordulatokat, mint "слово-господар" (birtokos) és "слово-спадок" (birtok).

Hasonló nehézségek merülnek fel a magyar tárgvas igeragozás és tárgvatlan (alanvi) igeragozás szókapcsolatok szószerinti tolmácsolásban is. Nyelvoktatói gyakorlatom során én a következő szókapcsolatokat alkalmaztam: "означено-об'єктна дієвидміна" és "означено об'єктна дієвидміна" vagy rövidebben: "означена дієвидміна" és "проста дієвидміна".

A nyelvtanítás és tanulás folyamatában, s speciálisan az ukrán tanulóknak szánt tankönyvek készítése és kiadása során a legjobban megfelelő terminusok fokozatosan általánosan használttá és normatívvá válnak.

**VI.**  
***Anyanyelvi nevelés***  
***Nyelvművelés***

*Gadányi Károly*  
*Bernjak Elizabeta*  
*Jagusztrinné Ujvári Klára*  
*Nagy L. János*  
*Szikoráné Kovács Eszter*  
*Benkes Zsuzsa*  
*Almási Éva*  
*Busch Beáta*  
*Sziksainé Nagy Irma*  
*Mizser Lajos*  
*Zimányi Árpád*  
*Répási Györgyné*  
*Veszprémi Eszter*  
*Koi Balázs*



A NEMZETISÉGI NYELVOKTATÁS HELYZETE  
A NYUGAT-DUNÁNTÚLON

*Gudányi Károly*

A címben megjelölt téma a Nyugat-Dunántúlon élő nemzetiségek közül a horvátokra és a szlovénekre vonatkozik, és tulajdonképpen három megye területére terjed ki; Győr-Moson- Sopron, Zala, Vas.

E három megyéből érkeznek többnyire fiatalok a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Horvát Nyelv és Irodalom, valamint a Szlovén Nyelv és Irodalom Tanszékre. Intézményünkben tehát 2 nemzetiségi tanszék működik, és képez nemzetiségi pedagógusokat az említett megyék számára- a szlovén tanszék több mint tíz éve tevékenykedik és diplomások egész sorát adta a nemzetiségi iskoláknak. Sajnos, ezek egy része az egyre jobban megfogyatkozó szlovén iskolák miatt egyre nehezebb helyzetbe került és kénytelen sok más társához hasonlóan enni az átképzősök keserű kenyérét.

A horvát tanszék 2 éve indította meg a képzést, elsősorban az un. "gradistyei" horvát iskolák számára. Tanszékeinknek a megrendelő vagy a most divatos felvevő piacot elsősorban az említett megyék szlovén és horvát iskolái jelentik.

Nem közömbös tehát a közoktatás, a nemzetiségi anyanyelvi tanítás helyzete a Nyugat-Dunántúlon élő mintegy 15 000 főt számláló, délszláv népcsoporthoz tartozó lakosság körében.

Először tehát a szlovénekről célszerű szólni röviden, hiszen az utánam következő előadó ezt a bonyolult témakört részletesebben és konkrétan fogja kifejteni.

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

A Rábavidéken vagy másként a Szlovénvidéken beszélt nyelv nagyon archaikus állapotot tükröz, a murántúli szlovén nyelvjárás egyik változata. A mintegy 94 négyzetkilométer területen 7 faluban beszélik a szlovén nyelvjárást. A földrajzilag is zárt terület sajátos nyelvi fejlődésen ment keresztül. A magyarok az itt lakó szlovéneket vendnek nevezik, magát a nyelvet pedig vend nyelvnek. Ezt a megnevezést maguk a szlovének nem ismerik. Az un. vend kérdés körül az utóbbi időben nagyon élénk vita alakult ki. A neves szlavista, PÁVEL ÁGOSTON egyik kéziratában a következő

olvasható: " A vend nyelv a délszláv nyelvek csoportjába tartozik. Voltaképpen csak a szlovénnek egy önállósult, nagyobb nyelvjárása..."

Az általános iskolába érkező tanulók többsége jól beszéli a nyelvjárást. Ez elsősorban Felsőszőlőkre vonatkozik. Hét éve indult meg Apátistvánfalván, Felsőszőlőnön az un. kétnyelvű oktatás, amely az adottságoktól függően sokban különbözik a szlovéniai magyar települések iskoláiban folyó tanulástól. Lényegében itt az irodalmi nyelv tanítása folyik, amely elég nagy eltérést mutat a nyelvjárástól. A kisebb iskolák körzetesítése nem hozta meg a várt eredményt. Ez nemzetiségi vonatkozásban kimondottan káros volt. A Szentgotthárdra való bekörzetesítés kiszakította a nyelvjárási (ami egyben az anyanyelv) környezetből a tanulókat, szinte beleolvadtak a magyar tanulók közösségébe. Itt a kommunikálás magyar nyelven történik. A kétnyelvű oktatás egy vegyes típusa alakult ki Apátistvánfalván, Felsőszőlőnön, Szentgotthárdon és a még megmaradt alsó tagozatokban. Elsősorban a környezetismeret, a földrajz, a történelem tárgyakra koncentrálódik. A rendelkezésre álló tankönyveket a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Szlovén Tanszékének oktatói készítették. Ezek az oktatási segédanyagok többségükben a magyar iskolákban használatos könyvek fordításai. A nyelvjárás nehezen fogadja be a szakkifejezéseket, ezeket a tanulók csak magyarul ismerik, irodalmi nyelven történő elsajátításuk sok nehézséggel jár. Az említett tárgyak két nyelven történő megtanulásában kb. 70:30 %-os az arány a magyar javára. Magának az anyanyelvnek a tanítása az 1. osztályban kezdődik. Kedvezőbb ott az előmenetel, ahol a tanuló hoz a családból -sajnos ezek száma egyre kevesebb- illetve, ahol a tanuló járt előzőleg szlovén nyelvű óvodába. A faluközösség felbomlása, a bejárók számának növekedése, a helyi munkalehetőségek hiánya, a nagyüzemben történő munkavállalás és ezáltal az erőteljes asszimilálódás erősen negatív hatást gyakorolt a nyelvre. És mindez meglátszik a nemzetiségi nyelv oktatásában.

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

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

#### A nyelvjárás mint anyanyelv oktatása a gradistyei horvát nemzetiségi iskolában

A Magyarországon élő délszláv nemzetiség életére, nyelvére, anyanemzetéhez való kötődéséhez nagy hatással vannak azok a történelmi mértékű változások, amelyek határaink mellett mennek végbe.



Új országok jönnek létre (Horvátország, Szlovénia), és egyre erősödik a nálunk élő délszláv nemzetiségek identitástudata, az anyanemzethez való érzelmi kötődés. Tulajdonképpen egy újkori nemzeti-nemzetiségi újjászületésről beszélünk, ami a nyelv, a nemzetiségi kultúra és hagyomány felélesztése, erősítése szempontjából nagyon pozitív szerepet tölt be.

A gradistyei horvátok elnevezés azokat a népcsoportba tartozó horvátokat foglalja magába, akik a XVI. század folyamán települtek le a mai Ausztria, Nyugat-Dunántúl, Szlovákia és Magyarország egyes falvaiba.

A betelepüléssel együtt hozták nyelvüket, szokásaikat, hagyományokat, amelyet a hosszú évszázados zárttság ugyan megőrzött, de a nyelvi fejlődés érthetően elmaradt. Ugyanakkor erőteljes volt az asszimiláció természetes és mesterségesen egyaránt. Mivel távol estek a horvát nemzet zömétől, és a rokon népekkel sem voltak közelebbi kapcsolataik, a gradistyei horvátokat nem érintette az 1800-as évek elején végbement nyelv-reform, amely Ljudevit Gaj nevéhez fűződik. Ehelyett saját nyelvjárásukat, amely egyben anyanyelv, fejlesztették önálló nyelvvé.

Identitástudatuk s nyelvük megőrzésében nagy szerepet játszott az egyház, a viszonylagos egyházi autonómia, amely most már csak a múlt. Sőt, maga az egyház a későbbiek folyamán nagymértékben járult hozzá az asszimilációhoz azzal, hogy szintiszta horvát falvakba magyar papot küldött és a szertartás magyar nyelven történt.

Néhány évvel ezelőtt a Nyugat-Dunántúlon működő általános iskolák bevezették a nyelvjáráson történő anyanyelvi oktatást. Ehhez nagy segítséget kaptak az Ausztriában élő horvátoktól, ahonnan az oktatáshoz szükséges tankönyveket, oktatási segédanyagokat kapják.

A nyelvjárási nyelv, mint anyanyelv tanítása négy éve indult meg, kezdve az óvodás kortól, ahol viszont nagyon érződik a szakemberhiány.

Az első osztályban használt munkafüzet, amely a szóbeli szakasz hatékonyságát kívánja szolgálni, Eisenstadtban (horvátul Željezno- magyarul Kismarton) készült 1981-ben adták ki és 37 lap terjedelmű. Nyilván a német-horvát kétnyelvű iskolák számára készült, de jól használható nálunk is, csupán színtelen kivitelben, hiszen fénymásolásról van szó. A 15. héttől már néhány szó írásképe is megjelenik, majd a magyartól eltérő horvát betűk megismerése következik.

Az igazi 1-2. osztályos olvasókönyv "Horvátul tanulunk- Mi se učimo hrvatski" címet kapta. A Prikosovits- Vukovits ausztriai-horvát szerzőpáros munkája didaktikailag és metodikailag jól felépített, tanítható és tanulható. A "ča" nyelvjárásra épít, több szó magyarázatát német nyelven adja: ez viszont nem okozhat különösebb gondot. Ennek e tankönyvnek második kötete "Idemo u školu" már eredeti színes kiadásban érkezett a

gradistyei horvát gyerekek kezébe. Már ebben a könyvben megfigyelhető, hogy az újkeletű szavakat horvát irodalmi nyelven adja meg a könyv szerzője.

Tulajdonképpen itt kezdődik az irodalmi nyelv beleépülése a nyelvjárási normába. Ezt a fontos mozzanatot az elmúlt hosszú évek során az anyanyelvi oktatás figyelmen kívül hagyta, nem épített a tulajdonképpeni anyanyelvre, azt sokszor pallérozatlanak tartotta. Ez a hiba nagyon hosszú ideig visszavetette a horvát nyelv iránti érdeklődést, hozzájárult az asszimiláció erősödéséhez.

A 2.,3.,4. osztály számára ugyancsak Ausztriában készült olvasókönyv már irodalmi alkotásokat is tartalmaz. Tulajdonképpen a gradistyei horvátságnak jelentős irodalmárai is voltak, az ő műveik megtalálhatók az olvasókönyvben, ezzel érzelmileg is hatást gyakorolva a saját értékek iránt. Hasonló megoldással találkozhatunk a Szlovéniában élő magyarok általános iskolai tankönyveiben is. A 4. osztály számára 1990-ben készült el egy eléggé modernnek mondható nyelvkönyv. Sok hasznos, a mindennapi élettel kapcsolatos gyakorlatok egész sora kapott helyet benne. Ki kell emelni azt is, hogy a könyv a három különböző országban élő gradistyei horvátságot egységesnek tekinti. Bizonyos történeti áttekintést is ad a nyelvről, több helyen rámutat a régebben elfogadott magyar helyesírás használatára is.

A néhány felsorolt tankönyv mellett léteznek különféle kiegészítő könyvek, tanári segédletek is. Lényegében a gradistyei horvátság rendelkezik olyan szakmai háttérrel, amely az induláshoz szükséges. Teljes mértékben nem lehet az ausztriai tankönyveket adaptálni, már a nyelvi eltérések miatt sem: feltétlenül szükséges egy kikristályosítás az optimum megtalálása.

Úgy tűnik, hogy a határok megnyitásával a három szomszédos országban élő horvátok ismét egymásra találtak, kapcsolataik az élet több területén, így az oktatásban is erősödnek.

Sajátos helyzetben vannak a Zala megyében élő horvátok, akiket szinte elfelejtettek itthon és az anyaországban, és akikről a közelmúltban egy zágrábi vezető és híres utazó csak véletlenül szerzett tudomást. Pedig hét községben több mint nyolcezeren élnek. Ők a hazai horvátság számkivetettjei, éppen nyelvük nagyfokú archaizmusa és elszigeteltsége miatt.

Pedig ez a nyelv óriási érték, erre a zalai horvátság kezd egyre erősebben rájönni és az általános iskolában erre építeni. Az eddig többnyire "importált" 5to nyelvjárást és irodalmi normát ismerő pedagógusok mellett egyre nagyobb feladatot kapnak a "hazaiak". A zalai horvátság nyelve a muraközi horvát szerves része, kultúrája, hagyománya is oda kötődik. Erősen fenyegeti, mint más hazai nemzetiséget is, az asszimiláció veszélye.

Az asszimilációhoz nagymértékben hozzájárult- még ha fűresának is tűnik - a többszöri népszámlálás, összeírás, a nemzetiségi lakosság statisztikák mögé rejtése. "Szép példa" erre az 1980. évi népszámlálás. "A nemzetiségi települések adatai, amelyeket a "Központi Statisztikai Hivatal" adott ki 1984. október 31-én, megnűzdelve ilyen megkötésekkel: "szolgálati használatra !" készült 130 példányban (egy egész országra !) "e példány sorszáma: 32" -, stb. Ebben a gyűjteményben hazai nemzetiségeink úgy össze vannak kuszálva és eltüntetve, hogy vizsgálódó legyen a talpán, aki kiigazodik benne.

Mindenesetre a zalai horvátok és iskoláik élni akarnak . Szép példa erre a saját anyanyelvükön, "kaj" horvát nyelvjáráson készült két munkafüzetük: Rác Erika és Tislér Jolanka munkái- címük: Učimo pisati i čitati kajkavskim narječjem, és Jezik i izrazavanje. További zalai részletek egy másik előadás anyagául szolgálhatnak.



A MÁSODIK NYELV TANULÁSÁNAK  
KÉTNYELVŰ ÉS KÉTKULTURÁJÚ MODELLJE  
/SZLOVÉN - MAGYAR VEGYES LAKOSSÁGÚ TERÜLETEN/

*Zs. Bernjak Elizabeta*

Tény az, hogy a kétnyelvűség kutatásának az az időszaka, amely csak a nyelvi struktúrák elsajátításának sorrendjével, a nyelvi hibák leírásával foglalkozott - mindezek alapján releváns didaktikai és metodikai következtetéseket állított fel - lehetővé tette a második nyelv tanítására vonatkozó mélyebb ismeretek feltárását.

Mára szükségessé vált ennek a többdimenziós fenomennek szélesebb kontextusban való tanulmányozása.

A kétnyelvűség (bilingvizmus) fogalom különböző módon magyarázható és határozható meg. A sok definíció közt két alapkiindulópont emelhető ki: a nyelv elsajátításának foka vagy a nyelvi kompetencia és a nyelv funkciója. Mac Namara szerint kétnyelvű az a személy, aki képes a második nyelven beszélni, írni, olvasni és a második nyelvet megérteni. Diebold és Pohl a kompetencia alatt a második nyelven való megértést értették. Hall szerint nagy fontosságú a második nyelv grammatikai struktúrájának ismerete. Bloomfield a kétnyelvűséget mint a második nyelv elsajátításának fokát definiálja, amely megegyezik az első nyelv ismeretének szintjével. Mackey a kétnyelvűség definíálásakor a nyelv funkciójából indul ki, miszerint a kétnyelvűség két vagy több nyelv használatát jelenti. A kétnyelvűség definíálási problémája miatt Mackey javasolja, hogy célszerűbb inkább úgy feltenni a kérdést, "Ki hogyan kétnyelvű?" mint "Kétnyelvű-e valaki vagy nem?" A kétnyelvűség meghatározásánál a következő tényezőket veszi figyelembe:

- a nyelvek száma, amelyeket az egyén beszél
- a nyelvek sajátosságai
- az egyik nyelv hatása a másikra
- az első és a második nyelv birtoklásának foka (W.F. Mackey: Toward a Redefinition of Bilingualism, Journal of the Canadian Association, 1956, 2:8).

Nemzetiségileg a vegyes lakosságú területen még két tényezőt kell figyelembe venni:

- a nyelvek társadalmi funkciója
- a nyelvek alkalmazása formális és nem formális beszédhelyzetekben.

Ideális kétnyelvű az a személy, aki mindkét nyelvet elsajátította lingvisztikai szempontból (kompetenciát és performanciát) és egybehangolta azokat a gyakori gondolkodási formákat és

szokásokat is, amelyek a két kultúrára vonatkoznak és tömörítve jelennek meg a nyelvben. Tehát az adott helyzetet figyelembe véve (a szlovén- magyar kétnyelvűségekre gondolva Rábavidék és a Murántúl vegyesen lakott területére) a kétnyelvűség magába foglalja a két nyelv kompetenciáját, azzal a feltétellel, hogy mindkét nyelv külön tárolt, ami azt jelenti, hogy az egyik nyelv interferenciális hatása a másikra minimális (teljesen nem lehet kiküszöbölni). A kétnyelvűség feltételezi a két nyelv egyenjogú használatát is valamennyi beszédhelyzetben (formális és nem formális beszédhelyzetekben - Rábavidéken a formális beszédhelyzetben a nemzeti nyelvi nyelv még nem érvényesült, Murántúlon már egyrészt beszélhetünk az úgynevezett funkcionális kétnyelvűségről.)

A kétnyelvűség pszichológiai meghatározásában megkülönböztethetünk egybehangolt és összetett kétnyelvűséget, másrészt a két nyelv ismereti fokára nézve balanszírozott, domináns, additív és szubsztaktív kétnyelvűséget. Az egybehangolt kétnyelvűségnél a két nyelvrendszer szemantikai síkon egymástól független, az összetettnél pedig a két nyelvrendszer keveredik, mert a nyelvek közös tárolóban vannak elhelyezve. A balanszírozott kétnyelvűségnél az egyén mindkét nyelvet egyformán ismeri, a domináns kétnyelvűségnél az egyik nyelvet sokkal jobban ismeri, mint a másikat. A balanszírozott kétnyelvűségnél könnyen elérhetjük az additív kétnyelvűséget, amelynél az újonnan elsajátított nyelvi készségek kiegészítik az előző nyelvi készségeket. A szubsztaktív kétnyelvűségnél, amely a dominánsból eredhet, a kétnyelvű egyén könnyen felcseréli az első nyelvet a másodikkal és egyik nyelvet nem sajátítja el kellő mértékben (szemilingvizmus).

Szlovén- magyar kétnyelvű területen megkülönböztethetünk egybehangolt kétnyelvűséget, mert a kétnyelvű személy mindkét nyelvet különböző forrásból sajátította el (az első nyelvet a családban, a másodikat pedig a közvetlen környezetből), és alárendelt vagy összetett kétnyelvűséget, amikor mindkét nyelvet ugyanabból a forrásból sajátítja el (vegyes házasságokban, óvodában, iskolában ugyanattól a nevelőtől és azonos helyzetben). A kétnyelvűség fokára való tekintettel a fiatalabb tanulók domináns kétnyelvűek (az egyik nyelvet jobban ismerik, mint a másikat, Rábavidéken ez az utóbbi időben mindinkább a többségi nemzet nyelve - tehát a magyar, nem pedig a szlovén anyanyelv); az idősebb tanulók pedig balanszírozott kétnyelvűek, mindkét nyelvet körülbelül egyformán ismerik, habár nem egy szinten (szlovén tájszólás - magyar köznyelv).

Kísérleti eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az anyanyelv fejlődési fokától sok mindenben függ a tanulók kognitív - akadémiai képessége, vagyis a nyelvnek az a fejlődési foka, ami lehetővé teszi az elvont gondolkodást. Az anyanyelvben a kognitív - akadémiai területen elért alsó küszöb feltétele a második nyelv kognitív fejlődésének. Amíg a tanulók nem érik el az anyanyelvben ezt a küszöböt, addig a második nyelvet csak szóban tanítjuk és csak a kommunikációs kompetenciát fejlesztjük.

A kétnyelvű oktatásban tehát nagy szerepe van az anyanyelvnek valamennyi tantárgy tanításában. Mi is az anyanyelv? Az anyanyelv az a nyelv, amelyet az egyén elsőként ismer meg és amelyben több nyelvi kompetenciával rendelkezik, tehát nem feltétlenül az etnikai forráshoz kötött

nyelv (Wode). Skutnabb-Kangas (1981) szerint az anyanyelv az etnikai forráshoz kötött nyelv és nem veszi figyelembe a nyelvi kompetencia követeléseit. A Rábavidéki tanulóknál többnyire nem az etnikai forráshoz kötött nyelv az első nyelv, hanem a magyar nyelv. Így az anyanyelv mint második nyelv szerepel és így is lenne célszerű tanítani.

Murántúlon kétirányú, kétnyelvű oktatásról beszélhetünk: az oktatás kezdetétől fogva két nyelven folyik a szlovén és a magyar ajkú tanulók számára. Az írás- olvasás tanítása mindig anyanyelven történik (volt kétnyelvűségi modell Murántúlon). Az újabb modell szerint az anyanyelvet és a második nyelvet (környezetnyelvet) külön oktatják a nemzetiségi és a többség-nemzet gyermekeinek számára, a többi tantárgynál konkurens kétnyelvűség folyik, kivéve az esztétikai- nevelő tantárgyakat, amelyeket váltakozva egyszer az anyanyelven, másszor pedig a második nyelven tanítják.

A dunántúli kétnyelvűségi modell nem kétirányú, hiszen két nyelven csak a nemzetiségi gyerekek tanulnak (Rábavidék vegyes lakta területén), ezenkívül nem is beszélhetünk ott egyenrangú kétnyelvűségről, hiszen egyelőre csak bizonyos tantárgyakat tanítanak két nyelven. A murántúli modellre jellemző, hogy mind a két nyelvet egyenrangúan alkalmazzák a nem nyelvi tantárgyak tanításakor is és pedig a két nyelv megfelelő időrendi váltakozásával, vagy pedig konkurens módszerrel. Ezenkívül mind a két nyelv tanítási nyelv is és egyben tantárgy is. A nyelvi és a kommunikációs kompetencia fejlesztése a kétnyelvű oktatásban tehát anyanyelven és a környezet nyelven folyik, Rábavidéki tapasztalataim arról tanuskodnak, hogy az anyanyelvüket kevésbé sajátítják el, mint a környezet nyelvét. Ez bizonyára az asszimiláció és más szociolingvisztikai okok következménye. Ha a második nyelv és az anyanyelv mint tanítási nyelv szerepel, tehát nemcsak kommunikációs eszközként, akkor a tanulóknak a szlovén és a magyar nyelvet olyan szinten kell elsajátítaniuk, hogy az ismeretszerzés egyik nyelven se okozzon nehézségeket és tudjanak szerkeszteni olyan mondatstruktúrákat, amelyeket az összetett gondolkodási folyamatok megkövetelnek a természet- és társadalomtudományi tantárgyaknál.

A kétnyelvű oktatás területén így új kérdések merültek fel, amelyeket meg kell oldani:

- (1.) Nyelvészeti kérdések, amelyek a szlovén és a magyar nyelvi interferenciára vonatkoznak.
- (2.) Pszicholingvisztikai kérdések, melyik kétnyelvű kommunikációs modellt fejlessze ki az iskola a tanulóknál.

- (3.) A további , meg nem oldott kérdések didaktikai jellegűek:

az anyanyelvet és a környezetnyelvet különböző módszerrel kell elsajátítani, hiszen két különböző eljárásról van szó.

A két nyelvrendszer között lehet teljes nyelvi függetlenség vagy felmerülhet az interferencia. Az interferencia jelentkezhet a beszéd és a nyelvrendszer szintjén, és legtöbb esetben hibákat okozhat.

A két nyelv konfrontációjával a hibák előreláthatóak.

Az első stádiumban a beszéd síkján merül fel mint egyéni beszédjelenség. Nyelvi interferenciává válik, ha a kétnyelvű egyén beszédjében általánosul, a többség elfogadja és továbbadja.

A lingvisztikai kutatások a kontrasztivitás hipotézisein alapulnak és a következőképpen jeleníthetők meg:

strukturális átfedések:  $L1 - L2 =$  pozitív átvitel = korrekt kifejezés a második nyelven

strukturális különbségek:  $L1 - L2 =$  negatív átvitel = interferencia nehézségek a hibák kiküszöbölésében.

A kontrasztív megközelítés központjában a transzfer áll: az egységek és a szabályok, amelyek azonosak mindkét nyelvben, egyszerűen elsajátíthatók, a különböző elemek és szabályok pedig nehézséget okoznak, amelyek nemcsak a hibákban mutatkoznak meg, hanem a redukció és a megkerülési stratégiákban is. Az újabb kutatások bizonyítják, hogy ha a nagy eltéréseket az első és a második nyelv között a tanítás közben helyesen kiemeljük, így könnyebben elsajátíthatók azok.

Az interferencia a szlovén és a magyar nyelv érintkezésében különleges módon jelentkezik, hiszen két genetikusán nem rokon nyelvről van szó. Az interferencia által okozott hibákat a második nyelv elsajátításában a hangsúly, intonáció, grammatika, stílusztika, lexika területén észlelhetjük. Ezeket a hibákat a következőképpen rendszerezhetjük:

- metaplazmák (a nyelvi egység grafémikus és fonémikus alakjának megváltoztatása)
- metataxák (a nyelvi egységek összekötési szabályának megdöntése)
- metaszememek (a szó szemantikai struktúrájának megváltoztatása)
- metalogizmusok (a nem nyelvi valóság reintegrálása).

A rábavideki kétnyelvű tanulóknál leggyakrabban morfológiai és szintaktikai hibákat észlelhetünk, amelyek a magyar nyelv interferenciális hatásából erednek:

1. inkongruens nominális szókapcsolatok, pl.:  
potem je videl en kolo (Potem je zagledal eno kolo.) -  
akkor látott egy kereket  
rad imam moj brat (Rad imam brata) - szeretem a testvéremet
2. az előjáróval használatos kapcsolatos hibák, pl.:  
prihaja na cesti (Prihaja po cesti) - az úton jön
3. a határozott és határozatlan névelők kvaziekvivalensei  
(egy, a, az: en, ta, tisti)  
videl sem enega psa (Videl sem psa) - egy kutyát láttam



4. hibás lexika alkalmazása, pl.: BITI, IMETI - szlovén nyelven két különböző lexéma, a magyarban a van egyben lét és habeo ige is

5. a múlt idő képzése, pl.:

šel domov (Šelje domov) - elment haza

Didaktikai szempontból fontos kiemelni, hogy a második nyelv tanítását, a tanuló nyelvi fejlődési fokához kell igazítani, tehát a nyelvi kompetencia fokához. Ennek megfelelően célszerű különböző nevelési- oktatási csoportokat szervezni, amelyek a tanuló nyelvi színvonalának megfelelnek. Így két alapsortot szervezhetünk meg: a/ a nevelési- oktatási csoport azon tanulók számára, akik az anyanyelvet mint első nyelvet tanulják; b/ csoport azon tanulók számára, akik az anyanyelvüket második nyelvként tanulják.



**A SZÖVEGEMLÉKEZET KONSTRUKTIVITÁSÁNAK FEJLESZTÉSE  
/BALLADATANÍTÁS 3. OSZTÁLYBAN/**

*Jagusztiinné Ujvári Klára*

1.1 Felkeltette érdeklődésünket, hogy a balladák képi gondolkodása, párbeszédesessége és szaggatott cselekményessége milyen szövegalkotási lehetőségeket rejt magába. Ezért a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának Zsolnai módszerrel tanuló 3. c. osztályában módszertani vizsgálatot végeztünk:

- A balladák ismertetése és elemzése tanítási óra keretében;
- A szövegelemzés rögzítése magnószalagon;
- Tanulói szövegalkotás készítése a szóbeli elemző munkát követően;
- Magnófelvétel újrachallgatása, lejegyzése.

1.2 A ballada képi világa, jel- és jelentésrendszere egyszerű, s így megfelel a 8-9 éves gyerekek életkori gondolkodásstruktúrájának. A gyermeki gondolkodás ugyanis a "primitív népi gondolkodás" szintjén áll, azaz preferálja a konkrét élethelyzeteket, és azokból von le tanulságot. A képi gondolkodás az a l a k i - e m l é k e - z e t r e támaszkodik, a tanulság megfogalmazás viszont a s z e - m a n t i k u s - e m l é k e z e t szabályai szerint megy végbe. Ezért taníthatók jól az alsó tagozatban az ilyen "primitív" képi elemekből építkező művek, mint a mese, a ballada, s ide tartozhatnak a bibliai példázatok is.

Ezen műfajú szövegek használata ugyanis elősegíthetik a 3-4. osztályos tanulók egyik legnagyobb feladatának a megoldását, az alaki- és a szemantikus-emlékezet konfliktusának a rendeződését.

A balladai hősök viszonyai könnyen átláthatóak, meseien tiszták. Nyomonkövethető, hogy ki beszél, kinek beszél, s így lehetőséget ad a szerepekkel, a magatartásokkal való azonosulás - játékokra.

Mivel a ballada nem mond el mindent, hanem kihagy, az összefüggések felismerése, a hiányok kitöltése a fantáziát megmozgató, gondolati alkotó munkát igényel a tanulóktól.

A magyar-és világirodalomban sokféle típusú ballada jelenik meg, mint: mesei szerkesztésű, drámai szerkesztésű, hiedelmeket illusztráló, bujdosó- és rabballada, táncballada, betyárballada, siratóballada stb.

A program 3. osztályban elsősorban drámai szerkesztésű balladákat sorakoztat fel.

Vizsgálódásunk a régebbi és újabb kiadású Irodalom tankönyvek anyagára egyaránt vonatkozott: Kőműves Kelemen, Kőműves Kelemenné; Margitai betyár I, II; A párjavesztett gerlice; Kicsi nemes legény; Boriskám; Goethe: A villikirály.

2. Vizsgálataink leírása és elemzése: A balladákat előkészítés után meghallgatták, értelmezték tanulóink, majd a gyerekeket megkértük a művek önálló "folytatására".

### 2.1. A ballada értelmezésének szempontjai

#### 2.1.1. Az érzelmi viszonyulás mikéntje

A gyerekek rendkívül érzékenyen reagáltak a sajátos anya-gyermek kapcsolatra, az anya szeretetnélküliségét valamennyien élesen élték, mint például a Kicsi nemes legény és a Boriskám, Boriskám című népballadák esetében.

t: Azzal egyáltalán nem lett volna boldog a lánya élete, ha gazdag és szép ruhákba jár. De ha ahhoz megy feleségül akit szeret, és egyet akarnak, többet ér vele, mint a pénzzel. Ugyancsak érzékenyen fogadták a Párjavesztett gerlice történetét. Bár ebben a balladában az érzelem, illetve a bánat képi megjelenítése nehezebben fogható meg a gyerekek számára. A versnek talán az a képe ragadta meg őket legjobban, amikor a gerlice iszik és közben felzavarja a vizet.

t: Ez biztos úgy lehetett, hogy amikor a madár iszik, könnyei behullanak a vízbe és kis körök keletkeznek. Sokkal kevésbé érezték szomorúnak, tragikusnak a Margitai betyár című népballadát.

t: Nem is nagyon ballada, mert nem túl szomorú. Goethe művének bemutatását követően a tragikum érzékelése azonnali volt.

Az eseménysor különösen az utolsó előtti versszak 3-4. sorában válik számukra megrendítővé:

t: A kisfiúnak valamilye megfájdul és már nem tud mit tenni ellene.

2.1.2. Az előzőekben megismert balladákra utalás, a párhuzamosság illetve a különbözőség észrevétele.

Az első ballada, amelyet a gyerekek megismertek, és amelyet a későbbiek és valamennyi közül a legtragikusabbnak éreztek, a Kőműves Kelemenné volt. Valamennyi balladát, amely ezt követte, a tragikusság megítélésében hozzá viszonyították. Például a Kicsi nemes legény összehasonlítása a Kőműves Kelemennével:

t: Hasonlított a Kőműves Kelemennéhez, mert abban is volt  
"anyám, édes anyám".

2.1.3. Szerkezeti felőltetés nvomcn követése

A szerkezeti csomópontok felismerése nem volt mindig érthető a gyerekek számára, ezért azt célszerű összekapcsolni a helyszínek, valamint az adott szituáció szereplőinek megnevezésével. Problémát jelentett a Kőműves Kelemenné balladájában a tetőpont helyének felismerése.

t: Én ott érzem, hogy "Kocsisom kocsisom nem fordulunk  
vissza"

t: Amikor odaér és a férje elmondja, hogy miben állapotok  
meg.

2.1.4. A műfaj jellegzetességei:

2.1.4.1. A balladák közül a Kicsi nemes legény esetében ismerkedtek meg a gyerekek először a dramai párbeszéd fogalmával. Külön kiemelésre került ezért itt az édesanya és a legény beszélgetése, hiszen ez az a párbeszéd, amely a legény halálához vezetett. Megállapítottuk, hogy a balladák párbeszédei legtöbbször ilyen drámaiak. A Kőműves Kelemenné esetében helyesen történt a párbeszédesség megállapítása. A villikirályban szintén: apa és fia beszélgetése az éjszakában. Nehezebben fedezték fel mindezt a Boriskám, Boriskám és a Párjavesztett gerlice balladánál.

2.1.4.2. A balladai homály kifejezéssel a Párjavesztett gerlice elemzése során ismerkedtek meg részletesebben a tanulók. A ballada cselekménye, részletei nem kidolgozottak, homályban maradnak az egyes részek, csak sejtetik a valóságot az olvasóval. Például: nem tudjuk pontosan ki a gerlice társa, illetve azt, hogy ebben a társban kit vesztített el.

2.1.4.3. A tragikum érzékelése majdnem minden esetben azonnali volt a gyerekeknél.

Különösen megragadta a gyerekeket a Kőműves Kelemennében bekövetkezett úgynevezett kettős tragédia.

Ezt a fajta megdöbbenést még A villikirály bemutatása során sem láttuk a gyerekek arcán. Ha fokozatosságot keresünk a tragikum átélésében, akkor a következő sorrendet állíthatjuk fel, kezdve a legnagyobb hatású művel:

1. Kőműves Kelemenné 2. Goethe: A villikirály 3. Kicsi nemes le-  
gény 4. Boriskám, Boriskám 5. Párjavesztett gerlice 6. Margitai  
betyár.

#### 2.1.5. A ballada képiségének, alakiságának meofeitése

A képi megjelenítés (a gyerekek számára) legegységelműbb A villi-  
királyban volt: a villikirály tulajdonképpen egy jelkép: a beteg-  
ség, a halál jelképe. Nem volt egyértelmű viszont a Párjavesztett  
gerlicénél: a madár motívum nem állt hozzájuk közel. Találgatták,  
ki lehet az a társ? Felfedezték azonban az alliterációt, amely ki-  
fejezi és felerősíti a gerlice bánatát:

Búsan bűgő, bús gerlice

Érdeemes kiemelni és végigkövetni a gyerekekkel az ismétlések ide-  
oda villanását is, mert gyakori előfordulásuk problémát jelenthet  
számukra, hisz az egymás utáni ismétlések nem azonosságot fejeznek  
ki, hanem erősítést, fokozást, pl:

Társam, társam, édes társam,....

#### 3. A szövegalkotások elemzése

A szóbeli szövegelmző munkát követően a tanulókkal írásbeli szöveg-  
alkotásokat készítettünk. Célunk ezzel az volt, hogy megfigyeljük,  
hogyan él tovább bennük a ballada világa, tragikuma, illetve ho-  
gyan fogalmazódik meg bennük az átélt katarzis. A feladat az volt,  
hogy képzeljék bele magukat valamelyik szereplő helyébe, és ké-  
szítsenek fogalmazást a velük történt eseményekről. Lehetnek külső  
szemlélők is, akik csak tudomást szereznek az eseményekről. Kértük,  
hogy címet is adjanak, de a tanulók harmada nem tudta teljesíteni  
ezt a feladatot. A következőkben azokat a feladatokat sorakoztat-  
juk fel, amelyek alapján az írásbeli szövegalkotásokat analizál -  
tuk. Megállapításainkat a gyerekek konkrét írásbeli munkáival, ill.  
abból kivett részletekkel illusztráljuk.

##### 3.1 Elhatárolódás

Voltak akik teljesen elhatárolták magukat a ballada cselekmény-  
sorától, szereplőitől és ezáltal drámaiságától.

##### Ott voltam Déva váránál

Másnap mindenki várt Déva váránál, hogy melyik asszony jön ide  
legelőszőr.

Ahogy mondtam, mindenki várt, kivéve én. A városban voltam, vásároltam egy tehenet. Mikor már megvásároltam, odamentem a többiekhez a tehénnel és azt mondtam: - Tessék! Itt a legelső asszony, aki idejött, a bika asszonya!

Megfogtuk a tehenet, elégettük és a hamvával megépítettük magos Déva várát.

### 3.2. A ballada eseménysorának megváltoztatása

Néhány gyerek megváltoztatta az eseménysort, de csak részben. Pl. a Kőműves Kelemennénél a történet kezdetét (várépítés problémája) lényegében minden esetben reprodukálták, a változtatás a történet második részében történt. Az anyát nem falazták be, hanem más megoldást találtak. Ezekkel az új befejezésekkel a szomorúság elkerülése volt /valószínűleg/ a céljuk.

#### Egy jobb ötlet

Elmentem a tizenkét kőműveshez, akik éppen azon tanakodtak, hogyan építsék meg Déva várát. Arra a döntésre jutottak, hogy amelyik kőműves felesége előbb ér ide, annak testét elégetik, hamvát mészbe keverik, azzal építik fel. De én azt mondtam:

- Hiszen többet ér egy emberi élet, mint egy vár!

A tizenkét kőműves beleegyezett és új döntést keresett.

Tanakodtak, törték a fejüket. Csak nekem jutott eszembe:

- Inkább készítsünk betont, téglával és avval építsük fel a várat! Ebbe a fogalmazásba a tanuló valóságos, hétköznapi elemeket épített be. Ezzel tette megnyugtatóvá a ballada történetének befejezését.

### 3.3 Szerepvállalás

A következő szövegalkotások azt szemléltetik, hogy a gyerekek egy-egy szerepbe bújva hogyan élték meg a ballada történetét.

Külső szemlélőként:

#### A menekülés:

Volt egyszer egy Lebuki csárda, abba betért egy betyár, de bizony nem volt nagy szerencséje, mert az ajtó előtt megállt egy csendőr, és bekiabált:

- Add meg magad te betyár, vagy bemegyek érted!

- No gyere be te bátor csendőr!

A csendőr be is ment, de hült helyét találta a betyárnak, mert az a kemencén át megszökött és elment a lovával. Többé sajnos én sem láttam.

Ebben az esetben furfangos, mesei motívum épült be a gyermeki fogalmazásba.

Apa szerepében:

#### A villikirály

Nyargaltam az éjen át, a fiam ölemben volt, beteg volt. Orvos csak a városban volt. Szegény mindig valami villikirályt emlegetett. Mire a városba értünk, meghalt. S most már tudom, a villikirály az ő halálos betegsége volt.

Megdöbbszent, hogy ez az egyszerű szerkesztésű rövid szöveg milyen pontosan tükrözi az apa lelkiállapotát, és hogy a szerepet vállaló gyermek mennyire átérezte a helyzet tragikumát.

#### 3.4. Hír közlése

A margitai betyár népballadával kapcsolatban a gyerekek kérésemre nemcsak elbeszélő szövegformában készítettek szövegalkotásokat, hanem hír műfajában is.

#### Figyelem! Figyelem!

Elfogták Margitai Mátyás betyárt! Azért, mert az ellopott pénzből vásárolt egy lovat, egy nyeret és egy kantárt. Ezért egy év börtön jár.

#### 3.5 Az eredeti szöveg reprodukálása

A gyerekek nagy része nem tudott elszakadni a ballada szövegétől, ezért szinte ugyanazt másolta le saját szavaival kiegészítve. Vagy éppen a történetet lerövidítve, számára egy-egy domináns részt kiemelve alkotta meg írásbeli munkáját.

#### A párjavesztett gerlice

Egyszer az erdőn jártam és egy gerlicét találtam. Ez a gerlice a társát siratta. Elindult és én követtem. Megy szép zöld erdőbe, de nem száll a zöld ágra, hanem a csúnya asszú ágra. Utána megy a zöld, szép búza táblára, de nem száll a csúnya virágra. Azután a tiszta tóhoz, de nem issza a tiszta vizet, ha iszik is felzavarja kedves társát siratja.

4. A tapasztalatok azt látják erősíteni, hogy a kreatív szövegfeldolgozás több vonatkozásban eredményesebb, mint a passzív befogadással járó tanítás. Egyrészt a tanulói szövegalkotás élményenergiái elősegítik a szemantikus emlékezetbe való beépülést, tehát a tanulást. Másrészt előkészíti a további osztályokban történő szövegfeldolgozást, az önálló műelemzésben - jártasság kiépülését.



## A NYELV BÉLYEGEI AVAGY A BÉLYEGEK NYELVE

*Nagy L. János*

0. Amikor a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán abba a kísérletbe kezdünk, hogy 6 osztályos középiskola számára írunk tantervet és tankönyvet, a munkatársaimmal egyetértésben arra törekedtünk, hogy az anyanyelv tárgyában a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat párhuzamában gondolkodjunk együtt a tanítványainkkal. Erről tanúskodik a Nyelv - szöveg - játék című tankönyv, hiszen a kezdő fejezet modellje és annak értelmezése mindegyre rendszert és a rendszer használatát szembesíti. Balázs János professzor ismert jegyzete óta Petőfi Sándor János interpretációelmélete szemiotikai nézőpontból foglalkozik e témával. Már a TeSTWeST teóriában is, még inkább a szemiotikai textológiában jelzi a rendszerszerűnek és az aktuálisnak az állandó egymásra utaltságát is, relatív önállóságát is. (L. a Szemiotikai szövegtan köteteit, 1990 óta jelenik meg.)

1. A tanítványaink számára kezdettől fogva kerestünk olyan, a motivációra is indító nyelvi alkotásokat, amelyek egyúttal a szemiotikai megközelítés szempontjából is értékesek. Ezek sorában vonta magára figyelmünket az IKVA kiadó könyvecskéje: A legteljesebb virágnyelv és más titkos nyelvek (1990). Mehner Vilmos adott ki Budapesten 1876 és 1885 között a "Hölgyek titkára" sorozatban ilyeneket, s az átdolgozott kiadáshoz Grétsy László írt előszót.

Tankönyvünk anyagába a kesztyűnyelv, zsebkendőnyelv és a bélyegnyelv került, az alábbiakban az utóbbiról szólok. Legelőbb is lássuk magát a szöveget.

### BÉLYEGNYELV

Szeretlek!  
Szívem másé!

Isten veled!  
Ne, írj többet!

A bélyeget a levél alsó oldalára ragasztjuk.  
A bélyeget megfordítva ragasztjuk a levél alsó bal oldalára.  
A bélyeget az alsó jobb oldalra.  
A bélyeget megfordítva az alsó jobb oldalra.

|                       |                                             |
|-----------------------|---------------------------------------------|
| Szeretsz-e?           | A jobb oldali szögletben a derékszög alatt. |
| Igen!                 | A felső rész közepén.                       |
| Nem!                  | Az alsó rész közepén.                       |
| Gyűlöllek!            | A bal oldali szögleten.                     |
| Óhajtom barátságodat! | A jobb oldali felső sarkon.                 |

|                               |                                     |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| Óhajtanék veled megismerkedni | A bal szöglet közepén.              |
| Fogadd szerelmemet!           | A címmel egy sorban a jobb oldalon. |
| El vagyok foglalva!           | A cím alatt jobbra.                 |
| Szeretnélek látni!            | A cím alatt balra.                  |
| Írj azonnal!                  | A címmel egy sorban a bal oldalon.  |
| Szerelmünk titok legyen!      | A másik oldal közepén.              |
| Mikor látogatsz meg?          | A másik oldal felső jobb sarkán.    |
| Szeretsz-e úgy mint én?       | A másik oldal alsó jobb sarkán.     |
| Beszélni akarok veled!        | A másik oldal felső bal sarkán.     |
| Várj reám!                    | A másik oldal alsó bal sarkán.      |

(159-61.)

2. Nem szorul bizonyításra, hogy a mindössze 19 elemből álló jelrendszer igen egyszerű. Ebben az egyszerű rendszerben könnyen meghatározhatók azok a szembenállások, oppozíciók, amelyek maguk teszik a rendszert. Ha a korábbi évszázadok levelezését tekintjük, benne nem a mai értelemben vett borítékkal kell számolnunk, hanem szögletesre összehajtogatott levél külsejével. Erre a levélkülsőre került azután a bélyeg.

Az alapvető szembenállások sora a felső/alsó, jobb/bal, első/hátsó oppozíciók oldaláról rendeződik el. S ha a jelölt felől nézzük, az üzenet pozitív-beleegyező, illetve negatív-visszautasító *e r t e l m e* ilyen kettősségben ragadható meg. Néhány példa a térbeli-helyzetbeli jelölésmegosztásra:

|                          |                                |
|--------------------------|--------------------------------|
| - a bélyeg leragasztása  | - megfordított leragasztása    |
| - alsó bal oldal         | - alsó jobb oldal              |
| - a felső rész közepén   | - az alsó rész közepén         |
| - a cím alatt jobbra     | - a cím alatt balra            |
| - a bal oldali szögleten | - a jobb oldali szögleten stb. |

Figyelmet érdemel a sorozat végén álló 5 jelzés. Mindegyik a másik oldalon helyezi el a bélyeget – és mindegyik pozitív-beleegyező értelmű.

Ami a nyelviileg megformált jelzés-értelmezéseket illeti, az tűnik szembe, hogy valamennyi expresszív töltést hordoz. Az írásjelek (felkiáltójelek, kérdőjelek) is ennek bizonyítékai. Az pedig, hogy miért

ilyenek az üzenetek bélyegnyelven, ugyancsak rögtön világos: szerelmi ügyek fontos kérdései, válaszai és sürgős információk közvetítése volt a céljuk.

Ha meg a cél ennyire speciális, az életnek ennyire szűk területét fogta át az adott jelrendszer, természete szerint kellett ennyire egyszerűnek lennie. Magától értetődik, hogy nem volt alkalmas ez az eszköz mégoly fontos történések leírására sem. Arra pedig, amire alkalmazták, elegendő volt: biztatásra vagy visszautasításra szolgált.

3. A fogadtatás felől nézve az első kérdés az volt, mennyire találják érdekesnek a tanítványaink magát a bélyegnyelvet. (S mint láttuk, a kesztyűnyelvet.) Erre a válasz mindenképpen meggyőzően igazolta a várakozásainkat: a fiúk-lányok hamarosan újabb ötleteket is hoztak. Mindez az első és legfontosabb didaktikai követelménynek tett eleget: meg tudta ragadni a tanulók érdeklődését. Amit ugyanis motivációban nyerünk, az kamatostól térül meg az eredményekben.

A szakmai alapfeladat a rendszer-jelleg bemutatása, megértetése és gyakoroltatása volt. Ebben is jól érvényesültek elképzeléseink: igen gyorsan felfedezték a tanulók, hogy vannak a jelsorozatnak "páratlan" elemei. Azt is meglátták, hogy a 19 elemből 13 pozitív-beleegyező üzenetet közvetít. Ez arra utal, hogy sokkal inkább a kapcsolatot létesítő, folytató, beteljesítésre vágyó szándék jelent meg ezekben a bélyeg-jelekben.

A befogadói oldalra nézve fontos, hogy meghatározott címzettnek mond csak valamit a "Szívem másé!" jelzés. Mit is kezdene ezzel bárki, aki nincs érdekelve abban, hogy "kié a szíve" a feladónak.

A kreativitásra késztetést az adott jelrendszer kapcsán ugyancsak elértük, hiszen egyrészt elkezdtek a tanítványaink a lehetséges továbbfejlesztésre törekedni, másrészt elgondolkodtak más, köznapi eszközökkel lebonyolítható üzenetközvetítés lehetőségein.

4. Ami az elméleti keretet illeti, azt egymástól függetlenül Petőfi Sándor János előadásában (Janus Pannonius Tudományegyetem, 1990.) és

Bácsi János cikkében (Ó - CIÓ - ACIÓ - KOMMUNIKÁCIÓ! in: Szemiotikai szöveg-tan, Szeged, 4: 99.) és mások írásaiban közös. A lényege szerint a nyelv/beszéd dichotómia keretében a beszéd komponensei a szöveg/szövegegész/ - szövegegység - bekezdés - szövegmondat/megnyilatkozás/. A nyelv egységei pedig: rendszer - mondat - szintagma - mondatrész - morféma - fonéma. Ebben a keretben mozogva minden egyes nyelvi jelenséget röviden definiálunk, s innen emeljük ki, ide helyezzük vissza; tisztázva a többi összetevőhöz való viszonyukat.

5. Tantervi kísérletünk és kísérleti módszereink közös jellemzője, hogy a nyelvtan tanításából kimozduljunk. A cél a kommunikáltatás, a közlő- és befogadókészség fejlesztése. Ebben a szellemben a nyelv eszközeinek valóban mint eszközöknek a kezelése megvalósul. Azzal, hogy tipikus, gyakori használatuk milyen jellemzőket mutat. Meg azzal is, hogy igényeljék a tanítványaink a tipikustól való eltérés igazolását, mirevalóságát. Így különbséget tesznek szándékos eltérés - azaz stilisztikum - és hiba között.

A nyelvi rendszer és a nyelvhasználat párhuzamának elvi hátterében megjelenhet mind a strukturális nyelvtan, mind a leíró, a hagyományos. Mindez azért fontos, hogy világossá tegyünk a magyartanárok számára a szemlélet elsődlegességét.

S végül: mindaz, amit elképzelünk, megmaradna a terv, az álmódosítás síkján, ha nem lenne olyan tehetséges és ötletgazdag munkatársunk, aki meg tudja valósítani a tantervben és a tankönyvben leírtakat. Megérdemli, hogy a neve is szerepeljen itt: Palotásné Nagy Éva ő, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola II. Sz. Gyakorló Általános Iskolájának szakvezető tanára.

Aki pedig érdeklődik munkánk felől, a Tankönyvkiadó bejelentette igényét anyagunkra, 1994-ben megjelenteti. Úgy legyen.

SZÖVEGTAN AZ OKTATÁSBAN:  
A SZÖVEGSZEMPONTÚ MŰELEMZÉS LEHETŐSÉGÉRŐL

*Szikoráné Kovács Eszter*

A szövegtan kitűnő keretnek mutatkozik, hogy az irodalmi művek nyelvészeti kiindulású elemzése ne csak kiragadott grammatikai szempontok alapján, hanem átfogóbb megközelítéssel történjék. Az elemzések során eljuthatunk a műmodell fogalmának, azaz a poétikai kód, a költői mondanivaló modelláló, szövegszervező hatásának megértéséig, amely - megítélésem szerint - releváns tényezővé válhat műelemző gyakorlatunkban iskolai oktatásunk minden szintjén.

A költői szövegeket komplex struktúráként, a belső és külső összefüggések szintéziseként vizsgálom úgy, hogy ezt nem más műelemzési közelítésmódok helyett, hanem azok mellett kívánom számontartani. A költői művek befogadásának kérdését is figyelembevéve belátható, hogy a költemény nyelvi-grammatikai rendszere sokösszetevős tartalomra vonatkoztatható.

A szisztematikus szövegelemzésben funkcionális értelmet nyernek az élményt, mondanivalót hordozó nyelvi elemek, amelyek művészi elrendezésüknél fogva a szövegösszefüggés megteremtéséhez vezetnek. Ehhez meg kell találni a szövegben azt a domináns elemet, amely rendszeresen magához rendeli a többi szegmentumot. Ezek értelmezése, elemzése révén a mű élményvilágába hatolhatunk.

A téma vizsgálati kerete a szövegtan - a nyelvtudomány legújabb tudományterületei között - új szempontokat kínál, hiszen a szövegegészt, a globális jelentést veszi alapul. Lényeges azonban az, hogy a vizsgálati kereten belül nem abszolutizálható egyetlen módszer sem, minden költemény külön költői világ. Ezt a szempontot a tanításban, a verstanításra való felkészítésben is meghatározónak tartom.

A fenti gondolatokat - előadásomban - egy József Attila töredék elemzésével szeretném példázni.

József Attila: Nem! Nem!... (elemzés)

Az ellentétező párhuzam gondolattükröző szerepe

1. Nem! Nem! kellene kiáltoznom | 1. |  
s azt suttogom: igen, igen | 2.a |  
3. hogy a sors ringatózást hozzon  
a tenger sírás vizeiben (.) | 2.b | || 1. ||

A költő halála előtt íródott ez, a Töredékekből való 4 soros kis vers. A fennálló társadalmi rendet, az egyéni életmódot makacsul meghatározó helyzet, valamint a költői válasz ellentétére épül a költemény.

A négyszeres tagadás (a címben: Nem! Nem!..., versélen: Nem! Nem!) monotonijától indul a versszerkezet. A sorozatos tagadás egymásra következésében is hangsúlyos, s a felkiáltó jel is érzékelteti a dinamikus tiltakozást. A nem indulatszó itt nem önálló mondatzó, hanem a szintaktikai szerkesztéssel alkalmilag fogalomjelölő lexémává minősül. Az első versszak végén található kiáltoznom szóalak: kiált alapszavának mint tárgyias igének szükségszerű tárgyi vonzataként értékelhető a nem. Az eredetileg szervesen beszédelem a tagadást megnevező fogalom (nemet kiált) lesz.

Az első mondategységgel tartalmilag, logikailag ellentétes a második verssor mondategysége, kapcsolatukat a dialektikusan összetartozó ellentét jellemzi. Mondattanilag a költemény 1-2. mondategysége között szembeállító ellentétes mellérendelő viszony van. Ez a két mondategység egyben a mű 2 mondategysége, szabad mondata is, mivel a 2. mondategységhez a vers utolsó tagmondata célhatározói alárendelő mellékmondatként, vagyis csonka mondatként kapcsolódik. A vers mondategységeinek tartalmi, logikai összefüggését így összegezhetjük:

$$\boxed{(1) \longrightarrow \longleftarrow (2/h_c)}$$

Az 1. és 2. tagmondat közötti s kötőszó "elfedi" a két mondat egység valós tartalmi, logikai összetartozását: Nem! Nem! kellene kiáltoznom / s azt suttogom: igen, igen, a vers gondolatísága alapján a de, ellenben, ezzel szemben érthető az s mellérendelő kötőszó helyébe.

A szembeállító ellentét, az ellentétező párhuzam a vers egészének fontos szervező eleme lesz. A szórend, a szavak kapcsolódási rendje felerősíti a szavakban rejlő "energiákat". Az inverzió következtében, az ösztönös tagadás kiemelésére versélre került a Nem! Nem!. Az adott versmondat tárgyaként az elutasítás, a megtagadás fogalmával tartalmasodott. A nyomatékos verskezddéssel ellentétez a 2. sor végi igen, igen. Ellentétes, jelentésbeli oppozíciójukat az írásjelek is erősítik, a tagadás felkiáltó jeles, az igen "halkabb", vesszővel tagolt. Ezek az írásjelek a vers akusztikai kódolását, transzformálását segítik. A kontextusba beágyazott indulatszók versbeni kiemelt (sor eleje, sor vége) helye, páros egymásra következése a költői magatartásforma átváltozását sűríti. A kétszeres, nyomatékos Nem! Nem! a meggyőződéssel vallott helyes magatartást, a kétszeres "visszafogottabb" igen, igen a cél, - amely tudati, esetleg valós kényszer - motiválta magatartást asszociálja. A Nem! Nem! → ← igen, igen, logikai analízise ez a vers, amelyben az ellentétes tudatsíkok fókuszai a nem és az igen.

A Nem! Nem! verskezdet hangzásbeli dinamizmusát építi a mondat-egység predikatív viszonya: kellene kiáltoznom. A sor végi kiáltoznom szóalak rímes összecsengés hívó rímeként - a szövegkörnyezetben - tartalmilag ellentétes felelő rímmel cseng össze: kiáltoznom - (suttogom) - hozzon. A költemény összecsengéseinek ellentéte a rímzavak grammatikailag, szintaktikailag meghatározott szerepéből adódik. A kiáltoznom a mondat grammatikai alanya, a főnévi igenév 1. szám 1. személyű személyragos alakja a versmondat logikai alanyára, a lírai-én-re utal. Ez a személyesség - feltételezhetően a költői-én-t takarja, - indokolja a versben a poétikai funkcióval együtt fellelhető emotív funkciót. Az 1. sor tagadását a kellene személytelen, feltételes módú igei állítmány töri meg. Ez feltételelességével előremutat kellene: 'de nem ezt teszem'. A szövegkörnyezet sugallta gondolati kiegészítéssel a szükségszerűként feltüntetett: Nem! Nem! kellene kiáltoznom cselekvés helyébe lépő "valós" cselekvést: s azt suttogom, igen, igen, vetíti előre a feltételes módú igealak. A suttogom az 1. sor egészének dinamizmusával ellentétes, halk és visszafogott. A kiált(ozik) - suttog intenzitását tekintve és akusztikailag is a közlés két szélsőséges igéje. A suttogom igealak 1. szám 1. személyű igei személyragja a lírai-én személyességét erősíti. Az igealakot megelőző azt kataforikus mutató névmás. Ez a grammatikailag vonatkoztató elem a mondategységben az igen-nel tartalmasodik.

Önmagában a vers szembeállító viszonyú két tagmondatának sorrendje közömbös volna, de mivel egy 3. mondategység követi sorrendjük kötött. A célhatározói mellékmondat funkcióadó mellékmondatként tartalmazza a főmondat odaérthető azért utalószavát, illetve a főmondatbeli cselekvés- és magatartás-változtatást: azt suttogom: igen, igen, [azért] / hogy a sors ringatózást hozzon / a tenger sírás vizeiben(.)

Az ellentétező párhuzam a költemény 2.b. mondategységében is megjelenik. Ez a mellékmondat a célt fogalmazza meg: hogy a sors ringatózást hozzon. A sors nem cselekvő alany, megjelenése a versben kulcsfontosságú, a vers értelmezésének aspektusát meghatározó (lét-értelmező aspektus). A ringatózás a harmóniát asszociálja (vö. József Attila: Ringató). A mellékmondat második fele disszonánsan játszik bele a hangulati harmóniába, a ringatózás "helyszínét" megjelölve: a tenger sírás vizeiben. A képeshelyhatározóhoz kapcsolódó birtokos- (sírás) és mennyiség jelző (tenger) alkotta szerkezet együttes, a szövegkörnyezetben teljessé vált jelentése adja meg az új magatartásforma megértését. Funkciója kettős és ellentétes: a 4. sor motíválja a versindító szükségszerű tagadást, ugyanakkor a 2.b. mellékmondat egésze mint cél támasztja alá az igenlést:

azt suttogom, igen, igen,  
hogy a sors ringatózást hozzon  
a tenger sírás vizeiben (.)



CLOZE-TÍPUSÚ KREATÍV-PRODUKTÍV GYAKORLATOK AZ  
ANYANYELV- ÉS IRODALOMTANÍTÁSBAN

*Benkes Zsuzsa*

A kreatív-produktív megközelítés lényegének, előnyeinek és alkalmazásmódjának főbb aspektusait Petőfi S. János professzor úr előadásában már érintette, a mellékelt Bibliográfiában feltüntetett publikációink - különösen az *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben* című könyvünk - úgy hisszük, további eligazítást nyújthatnak az e nem hagyományos (szöveg)megközelítési mód iránt érdeklődőknek.

A címben jelzett téma kifejtését megelőzően itt most csak röviden kívánok utalni arra, hogy a kreatív-produktív szöveg-, adott esetben versmegközelítés lényege egy-egy elemzésre kiválasztott próza vagy vers eredeti formájának bemutatását megelőző, az adott szöveg(ek), vers(ek) meghatározónak tartott jelentéshordozó elemein (elemzeivel) végeztetett kreatív művelet. Feladata pedig az analitikus-kreatív megközelítés előkészítése abból a célból, hogy abban az elemzők (a tanulók) érdekeltebben s ezáltal aktívabban vegyenek részt; valamint az, hogy ennek a megközelítésnek az alkalmazásakor egyaránt próbára tehessék és elmélyíthessék mind az írói, költői alkotások felépítésére, mind anyanyelvük helyes használatára vonatkozó ismereteiket, képességeiket.

Az elmúlt húsz évben - főként a nyugat-európai (szak)irodalomban egyre több olyan könyv jelenik meg, amely a költészet kreatív aspektusából való megközelítésével foglalkozik középfelső fokú oktatási keretben éppúgy, mint azon kívül. Ezeknek az iskolai oktatás számára készült könyveknek természetesen nem az céljuk, hogy a tanulókat költői alkotások létrehozására, serkentsék, hanem az, hogy fokozzák érzékenységüket a nyelv használata iránt, s aktív tevékenység révén fedeztessék fel velük az olvasás örömet.

Ilyen irányú kreatív-produktív gyakorlataink folytatásaként ez alkalommal azt kívánom röviden szemléltetni, hogyan alkalmazhatók a *cloze* különféle típusai az anyanyelv- és irodalomtanításban.

A *cloze*, mint ismeretes, az az eljárás, amelynek során egy szövegnek minden ötödik (esetleg minden hatodik vagy hetedik szavát)

törlik, és a tesztelt személyeknek az ily módon eltávolított szavakra kell 'rátalálniuk'. Ez a teszt módszer az Egyesült Államokban jött létre az 50-es évek elején szövegek olvashatóságának vizsgálatára, majd egyre szélesebb körben alkalmazták idegen nyelvi vagy anyanyelvi szövegek megértési képességének értékeléséhez is.

Mind a későbbiekben bemutatott - a *cloze*-technikát felhasználó - kreatív-produktív gyakorlat összeállításakor, mind az elvégzett gyakorlat elemzésekor figyelembe vettem a Carla Marelló által szerkesztett, 1989-ben Firenzében megjelent, *Az elrejtett szó nyomában* című könyvet. Az általános és középiskolai tanárokkal huzamos időn keresztül folytatott közös felfedező munka eredményeinek leírását tartalmazó kötet kizárólag anyanyelvi szövegekre vonatkozó tesztekkel foglalkozik, e tesztek azonban - és számunkra ezért különösen jelentősek - nemcsak a 'megértés' vizsgálatára irányulnak, hanem a 'szövegszerűsége' is.

A tematikus és pedagógiai szempontokat is érvényesítő, összefoglaló jellegű Bevezetés-t is tartalmazó munkáról a *Szemiotikai szövegtan* 5. számába Petőfi S. János készített recenziót.

Lássunk most egy - az anyanyelv- és az irodalomtanítás céljait egyidejűleg figyelembe venni kívánó, egy tanítási óra keretében elvégzett - kreatív-produktív *cloze*-gyakorlatot, és a gyakorlat eredményeinek rövid elemzését.

A gyakorlat céljára az alábbi Vitkovics Mihály által írt szöveget választottam, abból a megfontolásból, hogy egyrészt a 10-14 éves korú tanulók csak igen kevés régi magyar irodalmi szöveggel találkoznak tanulmányaik során, másrészt az állatmesének is felfogható történet könnyen illeszthető az adott korosztály tantervi anyagához.

## A FIATAL FÜLEMILE ÉS AZ ANYJA

A kalitkában sokféle dalt dalló kanárit nagy figyelemmel hallgatta a kertben egy fiók fülemile. Ó, anyám, úgymond, ha hallanád! Amott vékony gallyak közé rekesztve egy sárga madárka milyen sokfelét énekelget! Bár én tudnék úgy!

Ne kívánd azt, gyermekem -- szól az öreg fülemile. Az a sárga társunk minden érzelem nélkül zengi, amit az emberektől eltanult, magától egyet sem tudna eldallani. Tanuld te érzelmeidet magad

kényén, ám szépen énekelgetni ha akarod, hogy az énekértők örömmel hallgassanak.

[*Vitkovics Mihály válogatott művei.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1980. 348.o.]

A *gyakorlat céljára* a következő hiányossá tett szöveg szolgált:

### A FIATAL FÜLEMILE ÉS AZ (. 1 .)

A kalitkában sokféle dalt dalló (. 2 .) nagy figyelemmel hallgatta a kertben (. 3 ) fiók fülemile. Ó, anyám, úgymond, (. 4 .) hallanád! Amott vékony gallyak közé (. 5 .) egy sárga madárka milyen sokfélét (. 6 .)! Bár én tudnék úgy!

Ne (. 7 .) azt, gyermekem -- szól az öreg (. 8 .). Az a sárga társunk minden (. 9 .) nélkül zengi, amit az emberektől (. 10 .), magától egyet sem tudna eldallani. (. 11 .) te érzelmeidet magad kényén, ám (. 12 .) énekelgetni, ha akarod, hogy az (. 13 .) örömmel hallgassanak.

A *feladatot* így fogalmaztam meg:

A kézhez kapott lapon egy olyan szöveget olvashatsz, amelynek minden hatodik szavát töröltük.

a) Egészítsd ki a hiányos szöveget úgy, hogy egy általad elfogadható történetet kapj!

b) Indokold meg röviden, melyik számmal jelölt hiányzó szó megtalálása volt a számodra (1.) a legkönnyebb; (2.) a legnehezebb!

A gyakorlatot megoldó 25 tanuló a) feladatra adott válaszait az 1. táblázat tartalmazza. (A táblázat fejlécében a kihagyott szavakat, első függőleges oszlopában az egyes tanulók sorszámain, a vízszintes sorokban megoldásaikat tüntettem fel; azokat az eredeti kifejezéseket, amelyekre a tanulók 'rátaláltak' \*-gal jelöltem.)

| T | (1.)<br>anya | (2.)<br>kanarít | (3.)<br>egy | (4.)<br>ha | (5.)<br>rekettyre | (6.)<br>éneketget | (7.)<br>kivánd | (8.)<br>fölenile | (9.)<br>éztelen | (10.)<br>elantult | (11.)<br>Tanul | (12.)<br>szépen | (13.)<br>éneketők |
|---|--------------|-----------------|-------------|------------|-------------------|-------------------|----------------|------------------|-----------------|-------------------|----------------|-----------------|-------------------|
|---|--------------|-----------------|-------------|------------|-------------------|-------------------|----------------|------------------|-----------------|-------------------|----------------|-----------------|-------------------|

|    |                    |           |           |         |            |         |          |           |           |           |                 |                   |           |
|----|--------------------|-----------|-----------|---------|------------|---------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------------|-------------------|-----------|
| 1  | -                  | madarat   | phlenő    | csak    | ment       | dajol   | mond     | fölenile* | gátlis    | hall      | A               | maga-<br>mihaltod | emberek   |
| 2  | őreg               | madarat   | phlenő    | ha°     | bujra      | dajol   | méd      | fölenile* | éztés     | tanult    | A               | maga-<br>mihaltod | emberek   |
| 3  | ének               | madarat   | a         | ha°     | zára       | dajol   | huid     | madar     | éztelen*  | hall      | A               | szesed            | emberek   |
| 4  | éneklet            | madarokat | a         | ha°     | zára       | dajol   | huid     | madar     | éztelen*  | hall      | A               | szesed            | emberek   |
| 5  | ének               | madarokat | egy°      | ha°     | zára       | éneket  | kivánd°  | fölenile* | éztés     | tanult    | A               | szesed            | emberek   |
| 6  | emberek            | fölenile  | le°       | ha°     | repl       | dajol   | éneket   | fölenile* | éztelen*  | tanult    | Tanul°          | tanulj            | emberek   |
| 7  | őregember          | fölenile  | a         | ha°     | fészelt    | dajol   | bánsd    | ember     | fölenile* | tanult    | De              | diszesen          | éneketlet |
| 8  | anya°              | madarat   | a         | ha°     | tópl       | tud     | huid     | fölenile* | gond      | hallott   | Alaktud         | tanulj            | emberek   |
| 9  | őreg               | madarat   | egy°      | ha°     | bujra      | dajol   | kivánd°  | fölenile* | lélek     | hallott   | Tudod           | szíval            | emberek   |
| 10 | őreg               | madarat   | dajol     | ha°     | szoniva    | dajol   | irysyd   | fölenile* | sziv      | ettanult° | Tudsz           | ettanulva         | emberek   |
| 11 | őreg               | repl      | repdeső   | ha°     | nézz       | éneket  | akard    | fölenile* | éztelen*  | hall      | Dajol           | szívból           | emberek   |
| 12 | papaajt            | papaajt   | a         | ha°     | rejtve     | éneket  | sajnál   | madar     | ótom      | hallott   | A               | szép              | éneket    |
| 13 | éztelenek          | madarat   | a         | csak    | bujra      | dajol   | irysyd   | fölenile* | éztés     | lesett    | A               | diszesen          | emberek   |
| 14 | őreg               | madarokat | a         | bárcsak | repl       | dajol   | bánsd    | fölenile* | kotta     | hall      | De              | kiváltól          | emberek   |
| 15 | őreg               | madarat   | a         | ézt     | fészelt    | dajol   | huid     | fölenile* | tudás     | hallott   | De              | tudod             | emberek   |
| 16 | ének               | madarat   | a         | ézt     | telepedett | föl     | hallasod | fölenile* | tudás     | hallott   | A               | tudod             | emberek   |
| 17 | ének               | madarokat | a         | ha°     | tópl       | éneket  | huid     | fölenile* | tudás     | hallott   | Dajol           | szépen°           | emberek   |
| 18 | ének               | repl      | phlengető | ha°     | rejtőve    | éneket  | huid     | fölenile* | tudomány  | hallott   | Dajol           | szépen°           | emberek   |
| 19 | anya°              | repl      | a         | bár     | rejtőve    | dajol   | éneket   | fölenile* | éztés     | tanult    | Éneket          | tudal             | emberek   |
| 20 | anya°              | madarokat | a         | azt     | klikkban   | zene    | hallasod | fölenile* | éztés     | tanult    | Éneket          | szépen°           | emberek   |
| 21 | őrdi               | posztalt  | egy°      | csodát  | bujra      | urizsik | bánsd    | madar     | éztés     | tanult    | Dajolha-<br>tod | szívból           | emberek   |
| 22 | éneket             | éneket    | egy°      | bár     | zára       | dajol   | sajnál   | fölenile* | éztelen*  | tanul     | A               | léletből          | emberek   |
| 23 | éneket             | éneket    | élt       | ha°     | zára       | éneket  | mondd    | mégesen   | éztelen*  | tanult    | Dajol           | tanulj            | emberek   |
| 24 | arany/ma-<br>linkó | madarat   | az ágon   | ő       | nézz       | dajol   | kivánd°  | fölenile* | éztelen*  | hallta    | Dajol           | ne tanulj         | emberek   |
| 25 | ember              | fölenile  | dajol     | ha°     | fészelt    | éneket  | bánsd    | bánsd     | éztés     | hallott   | A               | lehet             | állatok   |

1. táblázat

A b) feladat megoldásával kapcsolatban itt most csak annyit jegyzek meg, hogy a tanulók - noha az eredeti kifejezés csak néhányuk megoldásában fordul elő - a kihagyott kifejezések közül az (1),(2),(3),(4),(5),(6),(7),(8),(9),(10),(13) helyeken hiányzókat *könnyen* 'kitalálható'-nak , és egymástól eltérően *nehezen* 'rátalálható'-nak az (1),(4),(5),(9),(11),(12),(13) helyeken hiányzókat jelölik meg.

Minthogy a gyakorlat - tanítási órán egyébként elvégzett - értékelésére, elemzésére részletesen itt nem áll módomban kitérni, azt a megoldást választom, hogy a *close* típusú kreatív-produktív gyakorlatok alkalmazásra vonatkozó összegzést az 1. táblázatból leolvasható tanulói megoldásokkal szemléltetem.

A bevezetőben említett könyvben leírtakat , valamint a magam tanítási tapasztalatait összevetve, a célirányos, a szövegszerűsége irányuló *close* típusú kreatív-produktív gyakorlatok alkalmazásával kapcsolatban fontosnak tartam megjegyezni a következőket.

- Ilyen típusú gyakorlatokat "nem lehet elég korán elkezdeni" , azaz a szövegmegközelítés e sajátos formájával való mielőbbi megismerkedés elősegítheti a tanulók szövegmegértési képességének fejlesztését.
- A szövegekből való törléskor - különösképpen a kezdőkkel végeztetett gyakorlatok esetében - ügyelni kell arra, hogy (a) új információt hordozó kifejezéseket, illetve olyanokat, melyek a szövegben másutt nem ismétlődnek, törölni nem célszerű; (b) nagyon sok kifejezés törlése a feladat megoldhatatlanságát eredményezheti; (c) az egyes szófajok törlése esetén számításba kell venni, hogy a kihagyott igék , kötőszók rekonstrukciója jóval bonyolultabb, mint a főneveké, melléneveké; (d) tanulmányozásra érdemes a névmások és a névelők kihagyása is.

A *close* anyanyelvi szövegekre alkalmazva használható (a) diagnosztikus eszközként a tanulók nyelvi megismerőképességének átfogó felmérésére, (b) nyelvi (nyelvészeti) észrevételekre ösztönző eszközként a morfológiai és szintaktikai, a lexikai és stilisztikai szintre vonatkozóan, végül (c) a gyakorlatok által kiváltott (megkívánt)

észrevételekkel kapcsolatos közös szóbeli eszmecsere 'materiális' alapjaként.

A tanulók eredményei összegzését követő értékelések azt mutatják, hogy *általában több a hibásan kitöltött hely, mint a megfelelő,* de éppen a hibásan kitöltött helyekre vonatkozó észrevételek határozhatják meg a beszélgetések jellegét. *(lásd az 1. táblázatban a \*-gal jelölt, az eredeti kifejezéseket tartalmazó megoldások számát és megoszlását.)*

Egy-egy 'mondatdarab' szerkezeti elemzésére nyílt lehetőségekünk *(lásd például az 1-es, 2-es, 7-es vagy a 18-as számú tanulók megoldásait).* Megvilágíthatunk morfológiai kérdéseket - számra, személyre, egyeztetésre vonatkozóan stb.-; *(lásd például az 1. táblázatban a másodikként kihagyott kifejezésre adott válaszokat.)*

Sort keríthetünk a *jelentés verbális kontextusba illeszkedésének* vitájára, ösztönözve a tanulókat a verbális kontextus megértésére *(lásd például a 17-es és 25-ös számú tanulók válaszait.)*

A gyakorlatok megoldását követő beszélgetések alkalmasak arra, hogy mindazt megtárgyalhassuk, ami megoldásként a gyerekek fejében felvetődött, s azt is, lehetséges-e az általuk választott megoldás adott helyre való beillesztése, , ugyanakkor ellenőrizhetjük, hogy milyen szinten sajátították el a tanult grammatikai ismereteket, rendelkeznek-e a 'valamiből valamire' következtetni tudás képességével, és így tovább.

Az sem érdektelen, hogy a tanulók, miközben kísérletet tesznek a hiányzó helyek korrekt kitöltésére, elsajátíthatják a helyes olvasás képességét, aktív olvasást, arra figyelve, ami egy adott szövegben tényleg ott van, értelmet rendelni ahhoz, ami ott van.

Ahogy arra már az itt elhangzott előadásokban utaltunk/utalunk, kreatív-produktív gyakorlatok - így a *cloze*-típusúak is -, ahogy azokat magunk is kipróbáltuk, eredményesen alkalmazhatók versszövegek esetében is.

Lássunk néhány példát ilyen lehetséges változatokból is, amelyek bemutatásához egyaránt Baka István *Ős: van az úrben című versét* választottuk. Az itt csak példaként bemutatott - a kreatív-produktív

versmegközelítés céljára átrendezett - versszöveggel végzett gyakorlatok részletes bemutatását, elemzését a Békési Imre szerkesztésében hamarosan megjelenő, Petőfi-Bácsi-Benkes-Vass szerzőközösség által írt *Szövegian és verselenzés* című könyvben olvashatják (lásd a Melléklet-et). A Melléklet-ben az eredeti versszöveget T1, a gyakorlatok céljára átalakított versszövegeket T0/1 - T0/5 szimbólumokkal jelöltem.

## Melléklet

Ezek a példák jól mutatják, hogy a választott célnak megfelelően a törlésnek többféle változatával élhetünk: T0/1: minden hatodik szó törlése; T0/2: igék és igenevek törlése; T0/3: főnevek törlése; T0/4: melléknevek, illetőleg a melléknévi használatú kifejezések törlése; T0/5: hasonlatok és metaforák törlése.

A szemantikai felépítésre vonatkozó fenti gyakorlatok elsősorban azt a célt szolgálják, hogy a tanulók kreatív módon foglalkozzanak a lokális és a globális szemantikai összefüggőség kérdéseivel; ahol a "lokális" kifejezés egy-egy szókapcsolatnak, a "globális" pedig a vers egészének szemantikai elfogadhatóságára utal., Minthogy a megszüntetett eredeti szemantikai összefüggőség helyreállítására irányuló gyakorlatok során különféle szintaktikai és poétikai természetű megfontolások is szükségesek, a gyakorlatok eredményeinek megbeszélésekor ezekre is ki kell térnünk.

Befejezésül egy 1990-ben íródott könyv, a *Petite fabrique de littérature* néhány sorát idézem:

*"A tudáshoz való viszony húsz év alatt megváltozott; a könyvvel, a hanglемеzzel, a képpel, az írással való kapcsolat többé nem ugyanaz, mint ami volt, az olvasók egyre inkább játékosan kívánnak a szöveggel annak megismerése vagy megértése folyamán. (...) ismereteket kell átadnunk, de meg kell teremtenünk a tudás iránti vágyakozást, az olvasás és az írás örömét is."*

## Baka István: ŐSZ VAN AZ ŰRBEN

Hullnak a barna-piros levelek,  
levélva a nyár faláról,  
mint elhagyott, öreg kazánról  
festék- és rozsdarétegek.

Hullnak a barna-piros levelek:  
a fára varjú száll, s hogy összetörje,  
csőréből koponyákat ejt a köré,  
s fal édes agyvelőt: dióbelet.

Hullnak a barna-piros levelek,  
ágak közt átszítál kék üresség:  
száraz avarra üvegcserepekként  
Isten halott tekintete perreg.

Hullnak a barna-piros levelek,  
hull a világ, és hullunk véle mi,  
nedvét kiszívó levéltetvei;  
ősz van az űrben, a vég közeleg.

Hullnak a barna-piros levelek,  
/.../ a nyár faláról,  
mint elhagyott, /.../ kazánról  
festék- és rozsdarétegek.

/.../ a barna-piros levelek:  
a /.../ varjú száll, s hogy összetörje,  
/.../ koponyákat ejt a köré,  
s /.../ édes agyvelőt: dióbelet.

Hullnak a /.../-piros levelek,  
ágak közt átszítál /.../ kék üresség:  
száraz avarra üvegcserepekként  
/.../ halott tekintete perreg.

Hullnak a /.../-piros levelek,  
hull a világ, /.../ hullunk véle mi,  
nedvét kiszívó /.../;  
ősz van az űrben, a /.../ közeleg.

Hullnak a barna-piros /.../,  
levélva a /.../ faláról,  
mint elhagyott, öreg /.../  
festék- és /.../rétegek.

Hullnak a barna-piros /.../:  
a fára /.../ száll, s hogy összetörje,  
csőréből /.../ ejt a köré,  
s fal édes /.../: dióbelet.

Hullnak a barna-piros /.../,  
ágak közt átszítál a kék /.../:  
száraz /.../ üvegcserepekként  
/.../ halott tekintete perreg.

Hullnak a barna-piros /.../,  
hull a /.../, és hullunk véle mi.  
nedvét kiszívó /.../;  
/.../ van az űrben, a /.../ közeleg.

/.../ a barna-piros levelek,  
/.../ a nyár faláról,  
mint /.../, öreg kazánról  
festék- és rozsdarétegek.

/.../ a barna-piros levelek:  
a fára varjú /.../, s hogy /.../,  
csőréből koponyákat /.../ a köré,  
s /.../ édes agyvelőt: dióbelet.

/.../ a barna-piros levelek,  
ágak közt /.../ a kék üresség:  
száraz avarra üvegcserepekként  
Isten halott tekintete /.../.

/.../ a barna-piros levelek,  
/.../ a világ, és /.../ véle mi,  
nedvét /.../ levéltetvei;  
ősz /.../ az űrben, a vég /.../.

Hullnak a /.../ levelek,  
/.../ a nyár faláról,  
mint /.../, /.../ kazánról  
festék- és rozsdarétegek.

Hullnak a /.../ levelek:  
a fára varjú száll, s hogy összetörje,  
csőréből koponyákat ejt a köré,  
s fal /.../ agyvelőt: dióbelet.

Hullnak a /.../ levelek,  
ágak közt átszítál a /.../ üresség:  
száraz avarra /.../  
Isten /.../ tekintete perreg.

Hullnak a /.../ levelek,  
hull a világ, és hullunk véle mi.  
/.../ /.../ levéltetvei;  
ősz van az űrben, a vég közeleg

Hullnak a barna-piros levelek.  
.....  
mint elhagyott, öreg kazánról  
festék- és rozsdarétegek.

Hullnak a barna-piros levelek:  
a fára varjú száll, s hogy összetörje,  
csőréből koponyákat ejt a köré.  
s fal ..... dióbelet.

Hullnak a barna-piros levelek,  
ágak közt átszítál a kék üresség:  
száraz avarra .....  
Isten halott tekintete perreg.

Hullnak a barna-piros levelek,  
hull a világ, és hullunk véle mi.  
.....  
ősz van az űrben, a vég közeleg.



Benkes Zsuzsa: Lehetséges-e a szemiotikai szövegtan alkalmazása az iskolában? *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön - külföldiek Magyarországon. III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus.* 1991. (Sajtó alatt.)

Benkes Zsuzsa: Versek megközelítése szövegtani keretben. Anyanyelv-oktatási Napok, Eger, 1992. (Megjelenés alatt.)

Benkes Zsuzsa - Petőfi S. János: Versek kreatív-produktív megközelítése. Etűdök Radnóti Miklós "Éjszaka" és "Keserédes" című verseihez. *Nyr.* 1993.1.

Benkes Zsuzsa - Petőfi S. János: Versek kreatív-produktív megközelítése. Etűdök József Attila "Látod?" és "Ősz" című verseihez. *Nyr.* 1993. (Megjelenés alatt.)

Benkes Zsuzsa - Petőfi S. János: Az (újra)alkotó képzelet nyomában 1. *Magyartanítás*, 1993/2.

Benkes Zsuzsa - Petőfi S. János: Az (újra)alkotó képzelet nyomában 2. *Magyartanítás*, 1993/3

Benkes Zsuzsa - Petőfi S. János: Az (újra)alkotó képzelet nyomában 3. *Magyartanítás*, (Megjelenés alatt.)

Petőfi S. János: Szövegszerkezet és jelentés. Kosztolányi "Akarsz-e játszani?" című versének elemzése. *Híd (Novi Sad)*, 1985.

Petőfi S. János: Kombinatorikus költői nyelvi játékok. Adott versek kreatív transzformálásának néhány aspektusa. in: Petőfi S. János: *Szöveg, szövegtan, műelemzés. (Textológiai tanulmányok.)* Budapest, OPI, 1990.

Petőfi S. János - Benkes Zsuzsa: A versorganizáció anticipatorikus megközelítése. *Szemiotikai szövegtan* 3. 1991.

Petőfi S. János - Benkes Zsuzsa: El kellődni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben. *OTTÉV*, Veszprém, 1992.

Petőfi S. János - Bácsi János - Benkes Zsuzsa - Vass László: Szövegtan és verselemzés. Szerk. Békési Imre. (Megjelenés alatt.)

\*

Kenneth Koch: Desideri, sogni bugie. Una poeta a scrivere ai bambini. (Kívánságok, álmok, füllentések. Egy költő versírásra tanítja a gyerekeket.) Milánó, 1980. (Terry Olivi; olaszból fordította Petőfi S. János) *Szemiotikai szövegtan* 4. Szeged, 1992.

Kaspar H. Spinner: Umgang mit Lyrik in der Secundarstufe I. Baltmannsweiler, Padagogischer Verlag, 1984. (Petőfi S. János) *Szemiotikai szövegtan* 4. Szeged, 1992.

Gatti, H.: Schüler machen Gedichte. Ein Praxisbericht mit vielen Anregungen und Beispielen. Freiburg im Breisgau, Herder. 1979. (Petőfi S. János) *Szemiotikai szövegtan* 6. (Megjelenés alatt.)

Marello Carla (Szerk.) Alla ricerca della parola nascosta. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1989. (Petőfi S. János) *Szemiotikai szövegtan* 6. (Megjelenés alatt.)



VERSEK, KÉPVERSEK ÉRTELMEZÉSE  
KREATÍV-PRODUKTÍV GYAKORLATOKKAL

*Almási Éva*

Bizonyára egyetértenelek velem abban, hogy a ma iskolájában magyart tanítani nem könnyű, mégis csodálatos dolog! Még inkább így van ez érzelmileg nyitott, szépre-jóra fogékony művészeti iskolások körében. Nyitottságuk kényszeríti a magyartanárt a másság elismerésére, arra, hogy különböző módon közelítsen a zene-, a képzőművészet, a táncművészet iránt érdeklődő tanítványaihoz.

Lehetőségem volt megismerkedni az irodalmi művek elemzésének olyan nem hagyományos módjával, amelyről a Petőfi S. János-Benkes Zsuzsa: Elkallódni megkerülni - Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben - című könyvben olvashatnak. Egy félévnyi tanítási tapasztalatom azt bizonyítja, hogy a kreatív-produktív gyakorlatok nagyobb önállóságra készítetnek, fantáziát mozgatnak, és bensőségesebb kapcsolatot teremtenek tanuló és műalkotás, tanuló és tanár között.

Nem áll módomban itt, hogy felsoroljam és elemezzem az eddig kipróbált gyakorlattipusokat; csak egyre: a képversekkel kapcsolatos gyakorlatra térek ki részletesebben, mely képzős tanítványaimhoz különösen közel áll.

Harmadik osztályosok körében végeztünk képversekkel kapcsolatos kreatív-produktív gyakorlatokat. Gyűjtőmunkával alapoztunk. Theokritosz, Appollinaire, Kassák képverseinek megismerése után Nagy László Árvácska sirverse c. képversének egy hagyományos formájú verssé átírt változatából kellett a tanulóknak a szöveg tartalmának megfelelő képverset létrehozni.

Érdekes megfigyelni, ki milyen formát hozott létre, ki mire helyezte a hangsúlyt (kislány, virág, sirkereszt, vagy egyszerre kettőre is?); a címet ki építette be a képversbe; a szavakat feldarabolják-e; ha igen, mi ennek a funkciója; változtatják-e, s milyen szándékkal a betűtípusokat?

A tanulóknak indoklásaiból is választottam néhány részletet:

1. "A vers kulcsszava a virág. Ezért őt sorból szirmokat képeztem, a 6. lefelé mutat - "álmodom a porban is". Az utolsó két sor "vizszintje" a talaj: nyugalmat, megbékélést hirdet."

(1 sz. melléklet)

2. Árvácska kislánként halt meg, kettétört a fiatal élete - a sirkereszt is csonka ..."

(2. sz. melléklet)

Itt jegyzem meg, hogy képzős tanulóink, akik elsősorban a kézemberei, s bizony gyakran küszködnek a megszólalással, ennél a feladattípusnál könnyedén bántak a szavakkal.

Más alkalommal Pusztai Sándor kortársköltő Tanács című költeményéhez (Pusztai Sándor: Cinkenyom Magvető Bp. 1981.) a következő feladatot készítettem:

Egy mai magyar költő versét kaptad kézhez.

1. Alkoss belőle képverset!

- Tetszés szerint váltogathatod a betűtípusokat, feldarabolhatod a szavakat;
- Ha szükségét érzed, fűzz magyarázatot képversedhez!

2. Milyen különbséget eredményez a megváltoztatott forma?

3. Adj címet a versnek!

4. Ki írhatta a költemény? (Indokolj!)

Ilárom olyan képvers is született, melynek alapfigurája évgyűrűkkel barázdált fatörzs-keresztmetszet. Az is megegyező megoldás, hogy a szövegelemek az évgyűrűkön kintről befelé haladnak. (Két tanulói alkotás csak a lap forgatásával olvasható, a harmadik anélkül.)

Az 1. tanuló a címet - EGY ÉLETEN ÁT - a külső évgyűrűn helyezi el nagybetűs kiemeléssel.

A 2. tanuló a szövegtől függetlenül: MIELŐTT MEGJÖN AZ ÉJ. Laza betűkapcsolással indul, befelé sűrűsödik a figura, testesednek a betűk. A létrehozott formát így indokolja készítője: "Az ifjúság nagy léptekkel rohan, majd lassul az életempő, megfontoltta válunk, rádöbbenünk az élet értelmére: a virággyűjtést időben kell kezdeni. Az ÉJ a kör középpontjába kerül, vastagon, feketén ..."

Ennél szabálytalanabb formát mutat a 3. vers. "Ez a kép olyan, mint az életem, hol nyugodt, hol zűrös, hol fényes, hol fekete; azaz nagyon változatos. Időnként fejre áll minden körülöttem. A vers "ÉLET" szava adja a címet, természetesen felfordított helyzetben." - írja a tanuló.

A 4. vers címe - MIELŐTT - szerves része lett a létrehozott vers fizikai megjelenési formájának.

"A látóhatár mögött lemenő Nap az elmúlás kezdetét jeleníti meg. A "VIRÁGPORÁT" szót jól kiemeltem. Úgy gondolom, hogy ezzel a figyelmeztetés erősebbé vált: jó lenne, ha időben kezdenénk gyűjteni "szavaink, szíveink, tetteink virágporát." - kommentálja versét a tanuló.

A MIELŐTT LEHULLNÁNAK című képvers alkotója pedig így ír: "A virágot és a fejfát, az életet és a halált próbáltam összedolgozni.

Az ép szírom kulcsszava a "szaladgálás".

A "mielőtt lehullnának  
öröm

szirmai" sorokat persze egy hulló szirom hordozza. Az utolsó két sor betűi kisebbednek, összetöporódnak ... jön a vég."

A 6-7. képvers alkotója ugyanaz a tanuló. Mindkét versének címe: ÓRÁM. Az egyikben egy óra-kép középpontjában áll a cím, az idő múlása így kétszeres hangsúlyt kap; a másikban a virágszirmok középpontját képezi, ami hangsúlyeltolódást eredményez.

A feladatot egy zenész osztályban is elvégeztük. Kevés képvers született, ám annál több nagyon mély "gondolattuttatás" arról, hogy mit mond nekik a vers.

Az egyik jól sikerült képvers A művész címet viseli. Ezzel a címmel harmonizál a művészi "külső", a gondos megformálás. A tanuló így ír: "A művész, azaz a költő hitvallását olvasom ki a sorokból ..."

A XX. század c. alkotás írója szerint "A XX. század képe olyan, mint egy örültül rohángáló hangyaboly ...

Csak egy pillanatra kellene megállni. Azt az illatot keresgélni, megtalálni, hogy máshogy is lehet, csak nehéz. De sokkal szebb és tartalmasabb ... Kapjunk észbe, mielőtt megjön az éj."

Ezeket a gondolatokat hirdeti vizuálisan a "felfordított ÉLET", a szét- és lehulló betűk.

Csak a figyelmeztető sor szabályos: "VALAMI ILLATOT KÉNE ÖSSZESZEDI".

Szokatlan technikai megoldása miatt álljon itt még talán az egyik legérdekesebb, az IRODÁBAN című "képzős-munka", mely irodai-emberi tárgyakat is-megjelenít a versben.

A rohángalástól elfáradt, az asztalnál magába roskadó ember ritka pillanatot él meg: egyedül, csöndben elgondolkodik azon: érdemes-e így élni?"

Arra a kérdésre, hogy milyen különbséget eredményezett a megváltoztatott forma, így válaszoltak a tanulók:

"Az élet értelméről jobban elgondolkodtat a képvers."

"Kifejezőbb. Maradandó élményt nyújt."

"Erősebben hangsúlyozza az életcélt."

"Íllatosabb ... segített abban, hogy változtatni akarjak ..."

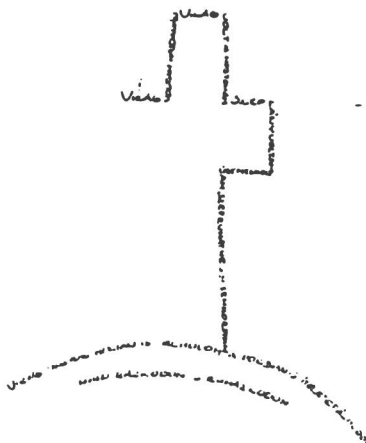
"Törtem a fejem, bibelődtem a betűkkel, és nagy nyugalom fogott el ..."

"Régen játszottam. Ez jólesett."

Mindezek hallatán sem szabad megfeledkeznünk arról, hogy ezek és az ehhez hasonló gyakorlatok csak bevezetések eredeti képversek elemzéséhez. Azt kívántam érzékeltetni, - s ezt a

Ezt az élenkséget többek között az is mutatja, ahogyan egy-cgy tanuló "megvédi" saját alkotását a gyakorlatokat követő vitában.

2. sz. melléklet





## MŰVÉSZETI SZAKKÖZÉPISKOLA PÉCS

ALMÁSI ÉVA : Versek-képversek értelmezése kreatív - produktív gyakorlatokkal.

Feladat : Egy mai magyar költő verset kaptad kézhez.

1. Alkoss belőle képverset !

- Tetszés szerint váltogathatod a betűtípusokat, feldarabolhatod a szavakat ;

- Ha szűkeget érzed, fűzz magyarázatot képversedhez !

2. Milyen különbséget eredményezett a megváltoztatott forma ?

3. Adj címet a versnek !

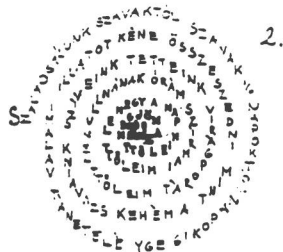
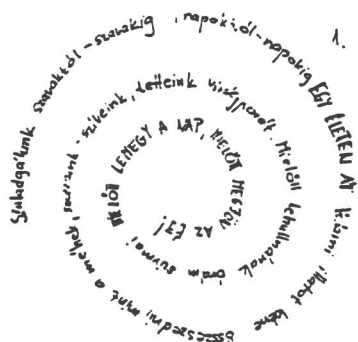
4. Fűj írhatta a költeményt ? ( I: dokolj ! )

szaladgálunk szavaktól szavakig  
napoktól napokig  
egy életen át

valami illatot kéne összeszedni  
mint a méhek  
szavaink  
szíveink  
tetteink virágorát

mielőtt lefullnának  
óráim  
szirmai

mielőtt lemegy a nap  
mielőtt megjön az éj



MIÉLŐTT  
SZALADGÁLUNK  
SZAVAKTÓL-SZAVAKIG  
NAPOKTÓL - NÁPOKIG  
EGY ÉLETEN ÁT  
VALAMI ILLATOT KÉNE  
ÖSSZESZEDNI MINTAMÉHEK  
SZAVAINK, SZÍVEINK, TETTEINK  
VIRÁGORÁT

MIÉLŐT LEHULLNÁNAK ÓRÁIM  
SZIRMAI,  
MIÉLŐT LEMEY A NAP  
MIÉLŐT MEJÖN AZ ÉJ





## A SZEMÉLYES ÉS A SZEREP SZERINTI KOMMUNIKÁCIÓ SZEREPJÁTÉKOK

*Busch Beáta*

"Legyen mássá - hogy aztán tel-  
jesebb önmagává legyen..."

Vekerdy Tamás

### **A szerep, a személyes és a szerep szerinti kommunikáció fogalma**

"A szerep a hétköznapi szóhasználatban leginkább a megjátszott, tettetett viselkedés jelölésére utal."<sup>1</sup> A köznapin túl alapvetően két jelentését ismerjük: Egyrészt létezik a színpadi szerep: "...a színész számára előzetesen megtanulandó szöveg, mozgás, mimika stb., melyet a rendező illeszt egységes keretbe, szervez játékká."<sup>1</sup> (Ebben a jelentésben szerep például a Rómeó, Tartuffe vagy Bánk.) Másrészt a szerep a szociológia alapegysége is: "...formális vagy informális kapcsolatrendszerben elfoglalt pozíció birtokosa számára rendelt viselkedési minta."<sup>1</sup>

Előadásomban a szerep jelentése kicsit más. A színpadi szerepből a színlelést, az utánzást, az "úgy teszek, mintha..." viselkedést tartalmazza, az előzetesen megtanulandó szöveg, mozgás, mimika viszont nem tartozik bele. A szociológiai szerep-fogalomból a normatív viselkedés és a szituáció által való meghatározottság idetartozik, viszont nem tartozik ide a szereppel való azonosság.

Szerep szerinti kommunikáció alatt, tehát, azt a kommunikációt értem, amire jellemző a játék, a színlelés, a szándékos utánzás, az, hogy tudatában vagyunk az utánzás szándékosságának, az, hogy általában közvetlen reakciók nélkül kommunikálhatunk, mert más ember tulajdonságaival, személyiségével veszünk részt a szituációban. Szerep szerinti kommunikáció esetén ismerhetjük a szituációt és a szerepet; a cselekmény, a történés azonban nincs előre meghatározva.

Ez a kommunikáció jellemző a gyerekek játékaire, a szerepjátékokra, szituációs játékokra. Ritkábban a mindennapi életben is előfordul, amikor tudatosan megjátsszunk valamilyen viselkedést, amikor tudatosan nem vagyunk azonosak azzal a szereppel, amit játszunk.

"A hétköznapi tapasztalatban a személyek egy sajátos személyiségfogalommal élnek a fejükben, melynek lényege, hogy saját "én"-jüket..." elkülönítik a társadalomtól, "illetve szembe is állítják egymással a kettőt: az "én"-t és a társadalmat."<sup>1</sup>

Személyes kommunikációról beszélek akkor, ha valaki ez alapján az "én" alapján kommunikál; ha viselkedését nem a szituáció és az elvárások határozzák meg, hanem a saját személyisége.

### **A személyes és a szerep szerinti kommunikáció jellemzői**

A személyes és a szerep szerinti kommunikáció elkülönítésére nehéz általános kritériumokat adni. A határvonal nem túlságosan éles, a kommunikáció e két fajtája gyakran egyidejűleg jelen van. A személyes kommunikációt vizsgálni azért is nehéz, mert a viselkedés könnyen szereppé alakulhat a közönség, a vizsgálatot végző személy jelenlétében. A szerep szerinti kommunikációt pedig természetesen befolyásolja annak az embernek a személyisége is, aki kommunikál.

Mindezek ellenére, azonban, általában el lehet dönteni egy kommunikációs aktusról, hogy az inkább szerep szerinti vagy inkább személyes.

A szerep szerinti kommunikációra általában a következő dolgok jellemzőek:

- Akommunikációt a helyzetről és a szerepről való ismeretek határozzák meg. Nagy szerepe van a helyszín meghatározottságának és a partnernek.
- A kommunikáció alapja a szereppel való azonosulás: annak elfogadása, hogy a kommunikátor most más tulajdonságoknak van birtokában, más elvárások érvényesek rá.
- A szerep felvétele, az "úgy teszek, mintha..." viselkedés játékot eredményez. Aki játszik, szemmel láthatólag élvezi a játékot, akár gyerek, akár felnőtt. A szerep szerinti kommunikáció könnyed, önmagáért élvezhető, következmények nélküli, szabad.<sup>2</sup> (Itt most nem foglalkozom azokkal a felnőttekkel, akik nem tudnak játszani, legalábbis ezt állítják magukról.)

- A játékoságból, a következmény nélküliségből következhet a szerep szerinti kommunikáció jólformáltsága: A mondatok szintaktikailag és szóképzés szempontjából is viszonylag bonyolultak, jól megkomponáltak. A mondatok könnyeden, folytonosan követik egymást. A nonverbális kommunikáció élénk: egyrészt a gesztusokkal, mimikával is kifejezhető a szereppel való azonosulás, másrészt finomabb mimikával, tekintettel jelezhető a szereptől való különbözőség is. (Gyakori, hogy a kettő egyidőben történik.)

- A kommunikációban a személyiségnek csak egy része vesz részt. AZ a bizonyos "én" elkülöníti magát a szituációtól, a játéktól; esetleg a megbeszélésbe, a játék értékelésébe lehet majd bevonni.

A személyes kommunikáció jellemzői a következők:

- A szituációk, a partnerek valóságok, a kommunikáció következményekkel járhat, a kommunikátor felelős azért, amit mond vagy tesz.
- A szituációban való viselkedést a személy határozza meg (nem a szituáció), a kommunikációban a személyiség egésze részt vesz.
- A kommunikátornak nincsenek előre megformált, "kívülről kapott" mondatai, kevésbé befolyásolják az elvárások, a játékszabályok.
- Formailag ez a kommunikáció kevésbé jól formált: a szöveg általában rövidebb, a mondatok szintaktikailag és lexikailag is egyszerűbbek, jellemző a hosszú szünet a mondatok között, a szaggatottság, az "öő"-zés, a dadogás, a többszöri kezdés. (Szituációs játékokban és az életben is gyakran onnan ismerhető fel, hogy valaki magáról kezd el beszélni (valami fontosat mond magáról), hogy elkezd dadogva, szaggatottan, szavakat keresgélve beszélni.
- A nonverbális eszközök közül a mimika és tekintet veszi át a vezető szerepet, a gesztusok, nagyobb mozdulatok elmaradnak vagy irányítatlanná válnak.

A személyes és szerep szerinti kommunikációt néhány példán keresztül szeretném bemutatni. Három különböző bemutatkozás szövegét fogom idézni:

Az első bemutatkozás "normális". Egy főiskolás lány (Vali) a csoportja előtt egy tanárának elmondja azt, amit magáról fontosnak tart: "Sz. Vali vagyok, Kecskeméten lakom, ide járok a főiskolára, nagyon szeretek idejárni, meg a társaságot is, ...édesanyámmal és két húgammal élek."

A második bemutatkozásban ugyanez a főiskolás lány mutatja be egy csoporttársát (Attilát) úgy, hogy vele helyet cserélve az ő szerepéből mutatkozik be.: "V. Attila vagyok, huszonkettő éves,... júniusban születtem Baján, a szüleim is ott élnek, én pedig a feleségemmel itt élek Kecskeméten, és a fiammal, akit Donátnak hívnak ("n" nélkül).

Nagyon szeretek táncolni, az a mindenem, szabadidőmben is mindig táncolok, táncot tanítok, reggelenként bejárok a feleségemmel az iskolába gyakorolni, de napközben is nagyon sokat gyakorlunk együtt, táncolunk. Egy? Két éve Svájcban versenyeztünk, Európa-bajnokságon.

Nagyon szeretek ebbe az iskolába járni, de most felvételizek a Színművészeti Főiskolára musical szakra, jövő hét hétfőn, amit a Valinak nem akartam elárulni. (Az "igazi" Attila itt beleszólt: "Az az igazság, hogy te senkinek sem akartad elárulni, Attila, mert titkolózós vagy, fúj.")

A harmadik bemutatkozás: Szintén egy főiskolás lány mutatkozik be mint Juli néni. Ezt a szerepet ő találta ki magának. A megköltés mindössze annyi volt, hogy olyan ember legyen, aki egy kicsi faluban él és dolgozik: "Hát, én itt lakom a diszkó szomszédjában, állandóan leskelődök, hogy milyen népek vannak, mindent tudok a faluba persze, nincs úgy lakzi, hogy ne kérdeznék meg, hogy "na, Juli néni, jó ez így?".

Különben elvagyok, van egy kicsi parasztházam, gyűjtögetem a bankban a kis vagyongámat, hogy majd legyen miből eltemetni. Dolgozgatok, eljárók napszámba a tsz-be, nagyon jóba vagyok a tsz-elnökekkel, jól fizet.

Sok mindent tudok itt a faluba, már régen itt élek...

Járnak az unokáim, van nyolc, dédunokám most fog születni. Hát, meghalt az uram húsz éve, azóta egyedül élek."

A példák bemutatkozásai közül is a személyes a legrövidebb, a legszíntelenebb, a legkevesebb információt tartalmazó, és ez általában is így igaz. Ha valaki bemutatkozik, nem szívesen mond magáról jót, nem beszél az érzelmeiről, általában kényelmetlenül érzi magát és megpróbál minél előbb túlesni az egész bemutatkozáson.

Egész más a helyzet, ha valaki más helyett kell bemutatkoznia!

A bemutatkozás máris érdekes, izgalmas feladat, előkerülnek a személyes vonzódások, érzelmek ( más bemutatkozásból idézet:

"Nagyon szeretem az édesanyámat, nagyon korrekt, aranyaszívű anyának tartom, jól összetartotta ezt a kis családot."), előkerül a humor ("...azért majd valamikor asszony szeretnék lenni, majd családanya, 3-4 fiúgyermeknek szeretnék életet adni, az ötödik lehet lány is."), a magabiztosság ("nagyon jól tudok angolul"), szerepből rá lehet szólni a beszélgető csoporttársakra is ("Ne beszélj bele az én kis mondókámba!"), testtartással, gesztusokkal, hangszínnel, sajátos hangsúlyozással is lehet utánózni az eredeti személyt. Különösen érdekes ez akkor, ha fiú mutatkozik be lány helyett (vagy fordítva), és hangszínével, finomkodó kézmozdulataival, szóhasználatával is próbálja utánózni a lányt ("nehezen jönnek szavak az ajkaimra").

A játék lényege az, hogy a bemutatkozó minél jobban utánozza a másikat, minél több érdekes, humoros, találó dolgot elmondjon róla.

A harmadik esetben is érdekes, jó játéknak bizonyult a fiktív személy helyetti bemutatkozás. A könnyedség, a jólformáltság, a humor erre a bemutatkozásra is jellemző volt. Gyakori volt az is, hogy a hallgatók "negatív" figuraként mutatkoztak be ("Én nem egy modern tsz-elnök vagyok, hanem... olyan felkapaszkodott." "Ennek az ál-maffiának én vagyok az értelmi szerzője.").

A játék lényege itt az, hogy a bemutatkozó létrehozza azt a személyt, akiként bemutatkozik, és hogy szemléletes, találó fordulatokkal, jellemző gesztusokkal, érdekesen, humorosan (sokszor parodizálva), tipikus vonásait kiemelve mutakozzon be a többieknek, akik még nem ismerik, és ez alapján a szöveg alapján kell elképzelniük.

A személyes és a szerep szerinti kommunikáció különbségei a bemutatkozáson túl természetesen a többi műfajokra is vonatkoznak.

### Jegyzetek

1. Az idézetek Csepeli György: A szociálpszichológia vázlata c. könyvből valók.
2. Vessl össze: Hurlinger: Homo Ludens c. könyvével. Az idézet is innen való.

### Bibliográfia

Balogh Tibor: Lélek és játék Akadémia Kiadó, Bp. 1991.

Benedek László: Játék és pszichoterápia

Basil Bernstein: Nyelvi szocializáció és oktathatóság in: Társadalom és nyelv szerk. Pap Mária és Szépe György Gondolat, Bp., 1975.

Garvin Bolton: Towards a theory of drama in education Longman, 1979.

Büky-Egyed-Pléh: Nyelvi képességek, fogalomtípus, megértés Tankönyvkiadó, Bp. 1984.

Csepeli György: A szociálpszichológia vázlata Műszaki Könyvkiadó

Gabnai Katalin: Drámajátékok...

Gabnai Katalin: Drámajátéktár

J. Huizinga: Homo Ludens Universum Kiadó, Szeged, 1990.

Játék, színház, személyiség (dokumentumgyűjtemény) Népművelési Propaganda Iroda

Seward-Bachman: Szociálpszichológia Kossuth Könyvkiadó, 1992.

Nyelvművelőnek általában nyelvészeket, hivatásos nyelvművelőket, magyar szakos tanárokat szokás nevezni, holott minden magyar ember, mivel nyelvünk használója, egyben nyelvünk művelője is jó vagy rossz nyelvhasználatával és nyelvújításával. Ahogy Babits írja: „A nyelvészethez minden magyar embernek köze van. Mindannyian nyelvészkedünk, ahogy mindannyian politizálunk” (Balassa emlékkönyv 8). – Ezek elnevezésem szerint a „civil nyelvművelők”.

A hivatalos nyelvművelés feladatait jól ismerjük: megállapítja az élő nyelvszokást, értékeli az újonnan keletkezett nyelvi jelenségeket, a hiányok pótlásával a nyelvi bővítést végzi el. A civil nyelvművelők a nyelv életébe, használatába többnyire nem tudatosan és alaposabb elméleti ismeret nélkül avatkoznak bele, de az élő nyelv ismeretében azzal a rejtett céllal, hogy nyelvújításukkal adekvát módon próbálják visszaadni a kifejezendő tudati tartalmat: a köznyelvi formához képest durvábban, nyersebben vagy éppen kedvesebben, árnyaltabban, esetleg szemléletesebben, játékosabban. Így az új nyelvi forma használata hallgatólagosan a régi értékelését is tartalmazza. Az ifjúsági nyelv használóit ezenkívül még az elkülönülés szándéka, a szokványos nyelvi alak elvetése is motiválja. Nyelvi avantgardizmus lenne ez? A nyelvgyéniség törekedne a sablonok meghaladására? Mindkettő lehetséges. A végeredmény nyilvánvaló: sokszor a meghökkentő újítások is a már ismert szóalkotási módok analógiájával keletkeznek.

Az ösztönös nyelvművelés noha minden korosztály beszédében jelentkezhet, mégis leginkább a gyermek- és ifjúsági nyelv jellemzője. Hiszen ebben az életkorban a mindent megnevezés, a mindent néven nevezés szándéka késztet újszerű szóhasználatra.

A kisgyerek játékosága, kedveskedése gyakran teremt ikerszót megszólításból: *Hédi-Bédi, Sanyi-Banyi*; igéből: *ugrik-bugrik*; főnévből: *cinege-binege*.

A kamasz minden ellen lázadása a nyelvhasználatra is kiterjed. Nemcsak az „ősei”, a szülei, a felnőttek, de még diákelődei nyelvével is elégedetlen. Egy fiú már régóta nem *udvarol* egy lánynak, volt idő, amikor *együttjártak*. Ezt az eufemisztikus elnevezést, kicsit szégyellős magatartást ellensúlyozza a dolgok nyersebb, egyértelműbb, leplezetlenebb megnevezése: *főlszed, összeszed, felcsíp valakit*. A cigányból átvett, argóban használt 'nő' jelentésű *csaj* szó igei formában: *csajozik* már a nemre is utalt. Ma a *be* igekötős alakok használatosak az argóból kölcsönzött, nemet is

jelző főnevek igeképzős alakjában: *becsajozik, bekrapekozik, bepalizik*. Meglepő ennek az utolsó alaknak a jelentésváltozása, mert régebben 'becsap' jelentésű volt. De kiment a divatból az ezzel azonos értékű *árver* is. Mostanság ehelyett a *szívat, megszívat* járja, vagyis a mindennapi nyelv szókincséből átvett szó új jelentésben szerepel.

Igazán kifejező a fiatalok szájából a *tetűzöl*, amely a *tetű* szóból az egyik leggyakoribb és termékeny képzőnkkal alakult a szóláshasonlatnak megfelelő tartalom sűrítésére. Jól illik ehhez a fiatalok egymás közti megszólítása: *Öcsisajt*. Ez a tréfát és lekezelést sem nélkülöző forma különben az első időszakot töltő kiskatonák megszólításaként is gyakori. – Meghökkenően érdes a kizárólag nőknek szervezett összejövetelek *banyabuli* megnevezése, különösen azért, mert nemcsak öreg hölgyekre mondják a fiatalok gúnyolódva, hanem önmagukra is ironizálva. Valószínűleg az összetett szó elő- és utótagjának alliterációja miatt kedvelik ezt az önbecsmérlő formát. – Idegen szót is sajátos jelentésben használnak a fiatalok. *Alternatív*nak nevezik azokat a személyeket, akik nem törődnek a ruha- és zenedivattal. Állítólag különösen a bölcsészhallgatókra áll, mivel többnyire köztük lehet találni olyanokat, akik lompos, hosszú szoknyában, nagy, elnyúlt pulóverben járnak, szőttes vagy bőrtáska lóg az oldalukon. – Az utóbbi időben ismertté vált fogalmak, mint például a *Liberó*, gyakran úgy szivárognak be nyelvhasználatunkba, hogy állandó kifejezés értékűvé válnak. A korszerű pelenkázási mód elterjedése miatt így foglalta el a 'te még akkor kicsi voltál' értelmű *te még akkor pelenkás voltál* helyét a *te még akkor liberós voltál*.

A felnőtt korosztály is produkál szokatlan grammatikai alakokat. A mai politikai élet, a többpártrendszer légköre szülte a *pártabb a párnál* kifejezést, amelyben nem szokványos módon főnevet fokoztak. – Nyilvánvalóan a hatáskeltés érdekében használta egyik országgyűlési képviselőnk a felszólalásában az *-ás, -és* képzős összetett főnevekből elvont igékből képzett, de meg nem honosodott főnévi igeneveket: *Felelőtlenül nem lehet hazadárulni, népgyilkolni*. – Egyik miniszterünk olyan természetességgel jelentette ki parlamenti beszédében: *Kiszavazta a Tisztelet Ház*, mintha képviselői körökben szokás volna ezt az igekötőt hozzákapcsolni a *szavaz* igéhez.

Köztudott tény, hogy a tömegkommunikációs eszközöknek óriási szerepük van a nyelvi kifejezésmód alakulásában. A *Csókőzön* szó a Szomszédok című tv-sorozat révén terjedt el. A köznyelvbe való bekerüléséhez feltétlenül köze van annak a színésznek, akinek szerepe szerint ez a szavajárása. – Teljesen szabályos formájú képzés is lehet „rendhagyó”. A Vázák meséi című tv-adásban *haláltalanok*-at mondtak a közkeletű *halhatatlanok* helyett. Ebben az esetben tehát az újabb keletű, de már gyakori és termékeny *-hatatlan, -hetetlen* képző a megszokott.

A hirdetések, reklámok szövegét nyilván civil nyelv művelők, vagyis nyelvünk használói írják, akik sok expresszív formát alkotnak a hatásosság kedvéért, például főnevet fokoznak: *A Nestlé a legcsokoládébb*. Ugyanakkor nemegyszer nyelvhelyességi hibát is ejtenek. Ezeket a nem tudatos, nem célzatosan elkövetett nyelvi vétségek miatt bocsánatos bűnnek tartom. Ide sorolom a következő hirdetési szövegeket is: *Minden*



*tekercs film hívásánál és nagylítésánál háromféle ajándék közül választhat.* Vagyis a Sooter's foto reklámjának írója tévesen elhagyta az *elő-* igekötőt a *hív* ige elől, pedig így megcsontkította a szakkifejezést, másrészt a nálnélozás hibájába esett.

Ismert tény, hogy a nyelvbővíteni lehetőségek jelentkezhetnek az egyes foglalkozási ágakban, a csoportnyelvekben is.

Különösen sok ötletességet mutat a katonák nyelve, mert például a nem szabályos mozgást végzőre mondják: *kolbászol*. A katonai henger alakú hátizsákot, málhazsákot alakja miatt igen érzékletesen *málhagyíknak* nevezik. Katonáéknál ma a *pénzt* nem *dohánynak*, *lóvénak* mondják, hanem *gempa* a neve. Nagyon kifejező a katonai börtön elnevezése: *futkosó*, mivel a büntetés alatt álló katona futva köteles a parancsot teljesíteni. Csupán beavatottak számára érthető a következő, vicclapból idézett mondat: *Azt mondja az úti, hogy ez tuti futi*; vagyis 'Azt mondja az ügyeletes tiszt, hogy ez biztos fogda, ti. fogdát kap az illető'. Ez a mondat jól példázza, hogy a katonai szleng gyakran él a szóelvonások képzős formáival: *úti, futi*. Ezekben a játékos szóképzésekben a kicsinyítő képző ellenére nem kedveskedés fedezhető fel, hanem egy adag lekezelés, egy adag „bennfentesség” érzékeltetése.

Katonák között használatos, de már nem a katonai szolgálattal kapcsolatos néhány jellegzetes szavunk. A *megrügyezni* szó a szokatlan igekötővel többjelentésű: ugyanis egyrészt a régebbi 'megfűjni, megcsipni', tehát 'ellopni' értelmű, másrészt semleges stílusminősítéssel 'elintézni' jelentésű. – A cigány nyelv és az argó hatására a *lány* újabban nem *csaj*, hanem *gádzsi*, amely valószínűleg a *gádzsó* szóval rokonítható forma, csak míg ez csupán fiatal cigány férfit jelöl, addig furcsa módon a *gádzsi* mindkét nemű személyt jelentheti.

A katonai nyelvből általam idézett alakok közül egy-kettő annyira új keletű, hogy a Kis Tamás Bakaduma címmel 1992-ben megjelentetett mai magyar katonai szleng szótárában sem szerepel.

A pedagógusok nyelvhasználatából csak egyetlen érdekes alakot emelek ki, amelyet csupán egyetlen tanító kollégáimtól hallottam: az 'órát tartani' értelmű *órázni* szóképzést, amely szabályossága ellenére is ritka használatú.

A költői nyelv átmenet a tudatos és az ösztönös nyelvváltoztatás között. Hiszen a hivatásos nyelv művelők tevékenységével rokonítható a költők tudatos törekvése az egyértelmű nyelvi forma és a kellő jelentésárnyalat megtalálására. Ugyanakkor viszont el is távolítja tőlük és a civil nyelv művelőkhöz közelíti őket az a tény, hogy sokszor nem alapos nyelvtörténeti és grammatikai ismeret birtokában újítanak a költők, hanem félig-meddig az ösztönös nyelvérzék sugallta formákkal élnek.

Kizárólag egyetlen példát idézek a sajátos költői szóalkotásra mai költészetünkben. Határ Győző Verbige című verse az igerontás ellen lázadva ikerszókra emlékeztető formákkal érzékelteti a szóalkotás eltorzulását, hiszen a *kipi-kop* típusú ikerítésekhez hasonló hangmegfeleléseket imitál:

*a mi virágunk a verbigeránium  
bezsigi-song begirigerjed -- beremeg  
tőle a kránium*

A költő szavaival élve „a szómámor görénye” miatt fajulhat el mértéktelenül a költői szóalkotás, és „zabraka dabraka” hangsorok keletkeznek. Ezért, aki első hallásra nem érti azokat, ne önmagát okolja. Állíthatom, hogy többszöri olvasás után sem lehet a következő versrészlet minden szavának jelentést tulajdonítani:

*ija-fla-szla-pia szófia  
ha kijárja és erre forog a gógyija  
szódöge döngicse méhrai méhrai rajzásától  
zummög az ümög az ümög a samuka kóbia:  
ez szájtudomány a póki és piha és rá-és-túl-  
licitátor verbigeron igeron bigerontológia*

*meddig-ülve-hová fajulhat a rontópálnoki  
ontás bontás igerotás  
mi a gyűjtőszavak gyülemével a verbigerontás*  
(Kortárs. 1992. 7: 16–7)

Az eddig említett újszerű nyelvi formák közül lehetne egyet-kettőt helytelennek tartani, de a pozitív nyelvművelés szellemében, mivel ezek az expresszivitás szülte alakok betöltik funkciójukat, nem helyteleníthetők.

Elítélendő viszont a tudatosan hibásan használt grammatikai forma, mint amelyet az egyik tv-reklám nyilván a jópofaság szándékával hangoztat így: *Azt mondja a bíró, hogy a Wick Atemfrei nemcsak a torkomra jó, hanem az orromat is tisztítja.* – Ez az igazi negatív nyelvművelés, amely a hivatásos nyelvművelők által tiltott nyelvi formát reklámozza, bosszantva vele az általánosan művelt embereket, az iskolázatlanokkal pedig elhitetve azt, hogy helyesen beszélnek. Az előbbiekre elidegenítő hatása ez a reklám, az utóbbiak számára pedig ez a nyelvi vétség nem figyelemfelkeltő szerepű, mert egybevág hibás nyelvhasználatukkal. Így ennek a funkcióváltás miatt hibáztatott alaknak a használata rossz reklámfogás, és nem segít a nehezen ejthető idegen név megjegyzésében. Tehát komoly reklámszakember ilyen hirdetési szöveget nem fogalmaz.

Hogy egy új képződmény (szó, szókapcsolat, toldalékolás, képzés stb.) vajon az élő nyelv hajszalgyókerein beszívárog-e, és meg is fakad az általános kommunikációban, vagy tiszavirág-életű lesz-e, ez keletkezése pillanatában aligha dönthető el. Az újonnan születő nyelvi tények elterjedésének mértéke, hatósugara nagyon eltérő. A civil nyelvművelők szóalkotásainak jó része – különösen a költői – egyéni hapax legomenon, amely, be sem kerülve a nyelv vérkeringésébe, megreked az eredetiség szintjén. – A csoportok által használt új keletű szavak gyakorisága is változik időben, tartós sikerre nemigen számíthatnak, életben maradásuk időleges, mindig küszöbön áll a nyelvi váltás, sőt utána a teljes elhalás. – A társadalom egészének szóhasználatába bekerült szavak köznyelvvé válnak, mégis előfordul, hogy kikopnak a régebbi időben gyakran használtak. Erre a jelenségre a közelmúltból adódik egy jó példa. A szocialista gazdasági rendszer az állami, a társadalmi és szövetkezeti

tulajdonnal szemben háttérbe szorította mint nem kívánatos tulajdonformát: a magánszektort. Ebben az időben tehát szégyellni való volt a kisiparos-lét. Éppen ezért érthető, hogy egyik kabarészerzőnk ezt szemérmesen rejtve fejezte ki a szóösszevonással lérehozott *maszek* szóval. A rendszerváltás következtében, amikor viszont éppen a jelentős magántőkét megforgató réteg jutott privilegiált helyzetbe, jelentősen csökkent a *maszek* szó gyakorisága, és helyette a vele szinte azonos fogalmat takaró, pozitív kicsengésű *vállalkozó* vált szinte egyedül használatossá. A *maszek* szó jelentése különben változáson ment át, és jelentésbővülés következtében mondjuk ma: *Maszek alapon ment el magát kivizsgáltatni. Maszek alapon csináltatták meg a tanácsbírlakásban a fűtést.*

A civil nyelvművelők, vagyis nyelvünk használói egy nyelvi formát ösztönösen „ítélnék” jónak, és ezt használatával ki is fejezik, és tartanak nem megfelelőnek egy másikat, amelyet kifejezőbbel helyettesítenek. Így azután nyelvünk szókincsének bővítését alig eredményezik, mert többnyire egy másik, már elavulóban levő kifejezés helyébe lépnek, kiszorítva azt, holott esetleg a megelőző időszakban egész korosztály vagy társadalmi csoport nyelvét jellemezte. A szavak keletkezése és elhalása a nyelv természetes állapota. Ennek számbavétele már a nyelvtörténet világába tartozik.



## LIBERALIZÁLHATÓ-E A KERESZTNÉVADÁS/VÁLASZTÁS?

*Mizser Lajos*

Amikor a magyarság elfoglalta a Kárpát-medencét, egyelemű nevet viselt. Ezek egy része - főként a vezérek neve - török eredetű volt. Természetesen az vitatható, hogy pl. a finnugor Keve nevet fordították-e törökre, avagy a Tas nevet fordították magyarra (Árpád családjában ez a név egyébként „jóllakott”-tat jelent). A XII. században több összeírás is a rendelkezésünkre áll, s ezekben a közszói eredet azonnal felismerhető. Vannak közöttük olyanok, amelyek ma is anyakönyvezhetők: Liliom, Rózsa, Viola, Virág stb., de nem hiszem, hogy manapság ilyen neveket is adnának: Csupur, Csikó, Dege, Tyúk, Utáló, Vénüs stb., avagy ha a férfineveket nézzük: Hitvánd, Csipa, Szennyes, Lükő (=famozsár). Az adatok Berrár Jolán és Terestyéni Cz. Ferenc munkáiból valók. (Női neveink 1400-ig. XLVII, 154--214., Névt. Vizsg. 179--190; Magyar közszói eredetű személynevek az 1211-i tihanyi összeírásban. MNyTK. 59. sz.) A magyarság hamar áttért a keresztény nevek használatára, azaz többnyire a bibliából és a martirológiumból választottak nevet, mint pl. Erzsébet, Zsuzsanna, Katalin, illetve János, Péter, István stb. Az egyház nem üldözte az ún. pogány neveket, hiszen magas egyházi méltóságok viseltek Csanád, Kalán, Bulcsu neveket. A XIII. századra többnyire keresztény neveket viseltünk. Ennek egyik oka az is, hogy a pogány neveket keresztény nevekkal azonosítottunk: Velek - Alexius, Karuly - Carolus, Egyed - Aegidius, Farkas - Lupus, Gyula - Julius, Ákos - Achatius, Sándor - Alexander stb. (a névazonosítás majd a nemzeti romantika korára lesz jellemző). A keresztény - úgymond - névuralmat a 13. században világi hatások kezdik megtörni, mind a nemesség, mind a jobbágyág névanyagát is érinti. Ezek: 1. a kelta mondakör: Artur, Lancelot; a Trója-regény: Ehellős, Perjámos, a Nagy Sándor regény pedig még gyakoribbá teszi a Sándor (Alexander, Alexandrus, Sandrin) és a Heléna (Ilona) neveket - sőt ez utóbbi a széphistóriákba és a mesékbe is

bevonul. A követő évszázadokban a vallás a domináns. Mező András a „Várdai-birtokok jobbágynévei a XV. században” (Nyíregyháza, 1970) című munkájában a keresztnévek egyértelműen

vagy a Bibliából vagy a martirológiumból valók. A leggyakoribb 5 név: János, Péter, István, Gergely, Balázs.

A római katolikus egyház jogilag csak az 1545-63-as tridentinai zsinaton szabályozta a névadást/választást. Kijelentette, hogy vagy bibliai személy nevét lehet adni vagy hitvalló, mártír, szent nevét. Az érdekesség az, hogy inkább a reformátusok ragaszkodtak inkább a bibliai nevekhez, s ma már zsidósnak érzett neveket (is) kezdtek adni; Ábrahám, Gedeon, Ézsaiás, Mózes stb. Ebben persze, mint az angolszász puritánok messze túlszárnyaltak, ha csak Cooper A préri című regényét nézzük, ilyen neveket találunk: Ismael, Asa, Abner, Abiram, Enoch, Gabriel, Obed, Eszter.

Az egyházak névuralmát a nemzeti romantika törli meg, illetőleg újakkal bővíti a névválasztékot. A „magyar embernek magyar név” jelszavával megindult a névalkotás, illetve a névgyártás. Dugonics András kezdte az Etelkával, a Jolánkával és a Csillával. De folytathatnánk a sort Vörösmarty Emőkéjével, Enikőjével, Tündéjével, Csongorával. A reformkor valamennyi írója-költője alkotott nevet. Arany János nélkül aligha lennének ma Gyöngyvérék, Csabák, Attilák, Ilidikók, Jókai nélkül Leventék, Zoltánok, Tímeák, Noémik stb. Az említett folyamat nagyjából a millenniumig, pontosabban: 1895. szeptember 30-ig tartott, az állami anyakönyvezés hivatalossá tételével. Ez a törvény redukálta a névanyagot, de néhány ma már kissé idétlennek tűnő nevet szentesített. Gondolok itt a félresikerült nőiesítésekre: Alexandra - Sándorka, Franciska - Ferike, Ludovika (Lujza) - Lajoska, Eugénia - Jenőke, Józika - Jozefin, Stefánia - Istvánka stb. (Lengyel Zoltán: Magyar névkönyv. 1917). Sajnos, az e típusú nevekre a MU-ben is van példa: Zoltán, Ladiszla (mindkettőt a magyarban kreáltuk!).

Ezek után az anyakönyvi törvények szabályozták a névadást/névválasztást. A római katolikus egyháza 30-as években kezdte meg a liberalizálást, amely Fekete Antal könyvének megjelenésével fejeződött be. Tudniillik az egyház feloldotta a tridentinai zsinat megkötéseit, és a nem egyházi neveknek védőszentet adott - vagy a hangalaki hasonlóság vagy a jelentésbeli hasonlóság alapján - így ezek a nevek is a -

nyakönyvezhetőek lettek egyházilag. A MU megjelenéséig (1970) a Babó-féle szabályzat érvényesült. Ez már - legalábbis a névanyagot tekintve - megjelenésekor idejétmúlt volt. Igen szükségessé vált egy utónévkönyv kiadása. Miért? Elsősorban azért, mert a névanyag erősen be volt szűkülve. Ha megnézünk egy-két falusi matriculát a XVIII-XIX. században, akkor a keresztelési résznél bőségesen találunk becenévi adatokat: Zsuzsa, Erzsók, Kata, Istók, Mihók, Lackó stb. A naptárak kb. 200 nevet tartalmaztak, Kallós (1943) 552 nevet hoz, Babó pedig 1013 nevet tart anyakönyvezhetőnek. A MU. anyagának gyűjtésekor 1795 férfi- és 1803 női nevet javasoltak (Összesen: 3598). Ebből csak a fele maradt meg: 932 férfi- és 895 női név (Összesen: 1827). A kiválogatás gondosságához némi kétség fér, mivel - bizonyos melléknévközegekre hivatkozva - kimaradt a Ruth, a Leokádia stb. név, pedig ezeket több évszázada használtuk már, sőt a MU. megjelenése után is van viselője. Hangsúlyozom, hogy a MU. erőteljes lépést tett a liberalizációban - elsősorban a női nevek terén. Gulyásné Mátraházi Zsuzsanna megvizsgálta az 1968-78. között a Nytud. Intézethez beadott kérelmeket. Ebből kiderül, hogy a férfinevek 23,72%-át engedélyezték, 76,27%-át nem. A női neveknél kedvezőbb a helyzet: 44,40%-át engedélyezték, 55,59%-át nem (Magyar Névtani Dolgozatok 15. sz.).

Ha csak ezt számítjuk, akkor a női nevek javára billen a mérleg: 987 férfi, illetve 1030 női névről van szó. Az ezt az időszakot követően méginkább megnőtt a női nevek száma. Ennek egyik oka a becenévi alak önállósítása. Nézzük csak az Erzsébetet! Ennek ilyen „rokon” nevei vannak: Elíz, Eliza, Elza, Iza, Izabella, Liza, Szavéta, Véta, Zsóka. Közülük csak az utóbbi a magyar. Ugyanezt a rendszert követi a Katalin és a Mária név is. A férfinevek között nem találunk hasonlókat. Ha csak azt nézzük, hogy senkit nem szólítanak Györgynek (Gyuri, Gyurka), Józsefnek (Józsi, Jóska), Pálnak (Pali, Palkó), akkor eléggé egyértelmű a nőuralom. Ez nem a MU. összeállítóinak a hibája. A férfiak névadása/választása sokkal konzervatívabb, az apák jobban ragaszkodnak a névörökléshez, mint az anyák. Több országban lehetséges, hogy a férfiak is becéző alakokat kapjanak keresztnév-ként. Az USA-ban ez már megszokott: Jimmy, Bill, Al, Jack, sőt Európában sem megy novumszámba: Štipe, Fraňo, Willy.

megoszlásban: 2000 női, 1500 férfinév. A MU. és a Mátraháziné-féle jegyzék összesen 2018 nevet tartalmaz. A MU. - úgymond kínálata - csökkenthető, mivel nem tartom valószínűnek, hogy valaki Szekfű nevet ad a lányának, jellegzetesen tehát ez. Vagy éppen minek kellett az Irén nevet lefordítani Béké-re? Az alakváltozatok között én megtűrném a következőket: Hajnal - Hajnalka, Piros - Piroska, Zsuzsanna - Zsuzsánna stb. A René - Renée változatot is el lehet ne különíteni, pl. Röné - René alakban. A merev anyakönyvi - vagy mondjuk ki nyíltan: politikai formák nem állják meg a helyüket. Ám az is felvetődhet, hogy - Cicerót idézzem - „quem ad finem”, azaz mi az a határ, ameddig elmehetünk? A volt Szovjetunióban a 20-as, 30-as években - „a vallás a nép ópiuma” szlogenre hivatkozva - meg akarták változtatni a névadást. Ekkor az időtlennél időtlenebb nevek jöttek létre (Vladlen, Sesztyerjonka, Portflet és társai). Ezt a példát nem szabad követnünk. Úgy veszem észre, hogy a névválasztást inkább a divat, a megszokás irányítja, és nem a jó hangzás. Épp elegendő példát találunk az ellenkezőjére. Magyarán: a névválasztáskor a vezetéknevet is figyelembe kell/ene/ venni. Arról nem is beszélve, hogy sok az ad hoc névadás (pl. Nagyecsedon: Arisztid és Tasziló). Az Egyesült Államokban nem ritka, hogy egy-egy jelentős személyiség nevét adják keresztnévnek. Erre nálunk is van - igaz, nagyon elszigetelt - példa. Mikesy Sándor hoz példát Parajd községből: Mester Petőfi asztalos mester (Névtért. 14. sz. 13-4).

Végezetül: úgy érzem, a jelenlegi választék nem korszerű, rugalmasabban kellene kezelni az anyakönyvezést. Teljes liberalizációnak azonban nem vagyok a híve. Legfeljebb az anyakönyvi törvénynek azt a kitételét tudom elfogadni, hogy egyértelműen el lehessen döntení a névről, hogy viselője férfi-e vagy nő. Az ómagyar korban is van példa: a Sebe pl. lehet férfi- illetve női név is.

Felvetődhet a kérdés: mi, magyarok, szakítsunk-e konzervatív ízlésünkkel, és a férfinevek becézett változatait is hivatalossá tehetnénk, akár csak a Katinkát? A MU. is hoz hasonló adatokat, de ezek vagy ómagyar, legfeljebb középmagyar fejlemények, vagy éppen helynévként élnek.

Ám ne csak a férfinevek sorsán keseregjünk! A nevek táráát újabban a tévé bővíti. Nagyon sok filmet látunk, s ott a szereplőknek nevük van. Vagy a filmbeli nevet vesszük



át vagy az alakító színész keresztnévét. Természetesen, ez nem befolyásolja az évszázadok óta megszokott rendet, csak éppen a névválasztékot bővíti. Mennyire fogadhatók be ezek a nevek? Gondolok itt az Izaura, Szamanta, Pamela, Dzsesz-szika stb. nevekre. A folyamatot érdekes módon nem női, hanem férfinév indította el. Sorozatban ment nálunk a Bell és Sebastien. Ekkor kérték a Szebasztien nevet is. Vagy: Kovács Krisztián gyermekszínész, illetve Juhász Jácint színész indította el a Krisztián és Jácint nevek divatját. Az egyszerű állampolgár azt gondolja, hogy ha a színésznőknek szabad az Ila, Ilus, Mari, Manyi, Juci stb. nevet választani, akkor másnak is lehet. Itt megint a feminizmus falába ütközünk, hiszen nincs Major Tomi, Básti Laji, Csontos Gyuszi stb.

-



## NYELVMŰVELÉSÜNK EREDMÉNYEI ÉS FELADATAI A TÖMEGTÁJÉKOZTATÓ ESZKÖZÖKBEN

*Zimányi Árpád*

Nyelvművelésünk utóbbi évtizedeinek áttekintésekor örve nédetes gazdagodásról adhatunk számot: az eszközök és a lehetőségek fokozatosan bővültek, területük és hatókörük mind jobban kiszélesedett, tárgykörüket pedig a változatosság jellemezte. Ez utóbbi megállapítást bizonyítja többek között mostani konferenciánk tematikai sokszínűsége is, de visszautalhatok az 1992. októberi nyelvművelő konferenciára vagy az azt követő szaknyelvi tanácskozásra. A rendkívüli anyagmennyiség miatt napjainkban már lehetetlennek tűnik a nyelvművelés egészének részletes vizsgálata, ugyanis beletartozna a következő szervek, szervezetek és orgánumok szerteágazó tevékenységének bemutatása:

a Magyar Tudományos Akadémia és bizottságai: a Nyelvi /korábban Nyelvművelő, illetve Anyanyelvi/ Bizottság, a Helyesírási Bizottság;

a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete;

a Magyar Nyelvtudományi Társaság;

a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat;

a Magyarok Világszövetsége;

az Anyanyelvpolók Szövetsége;

a nyelvészeti és a nyelvművelő szakirodalom;

a nyelvészeti szaklapok;

a rádió és a televízió;

a sajtó, ezen belül a napi-, heti- és szaklapok.

Élezzésem tárgyául az utóbbi két területet, a tömegtájékoztató eszközöket választottam, ugyanis nyelvművelő munkásságukra alig-alig terjedt ki a szakirodalom figyelme /kivétel pl. BÁRCZI GÉZA: Nyelvművelésünk. Budapest, 1974.; FÁBIÁN PÁL: Nyelvművelésünk évszázadai. Budapest, 1984.; GRETSY LÁSZLO: Van-e eredménye a nyelvművelésnek? Kyr. 1975: 270—83; TOLFA JÓZSEF: Nyelvművelésünk mindennapi munkájáról. Kyr.: 1956: 161—73; stb./. Azért is tanulságos a -- divatos szóval élve -- médiumok idevágó munkálkodásának föltárása, mert itt

a legszélesebb körű, valamint a legközvetlenebb a kapcsolat a nyelvészek, nyelvvelőlők, illetőleg a nyelv iránt érdeklődők között. A nyelvvelölés eredményessége, hatáscssága itt jobban lemérhető, hiszen a nyelvészeti szaklapok már csak jellegükkel fogva sem alkalmasak általános érdeklődés kielégítésére. Kérdés tehát, hogy a tömegtájékoztató eszközök nagy hatóerejét miképpen sikerült kiaknázni a nyelvünk ügyéért folytatott nemcs buzgalomban.

Ha a statisztikákat nézzük, megrerő adatokkal találkozzunk. 1945-től napjainkig a sajtóban körülbelül 12 000 nyelvi témájú cikk jelent meg, zömében nyelvvelölő rovatokban. A rádióban és a televízióban együttvéve 4000-5000 közé tehető az idevágó adások száma. Ám mindezek eloszlását és tárgykörét tekintve már korántsem lehetünk maradóktalanul elégedettek. S hogy miért, azt az alábbiakban vázolom.

1. A s a j t ó. A lapokban folyó nyelvvelölést a Magyar Nyelvőr évenkénti sajtószemléi kísérik figyelemmel /részletes bibliográfiájukat l. Kyr. 1991: 272/, így erről a területről viszonylag pontosan tájékozódhatunk /vö. pl. SEBESTYEN ÁRPÁD: Nyelvvelölő irodalmunk 1945-től 1960-ig. MKy. 1961: 108—20, 250—7, 367—77; WACHA LÁRÉ: A műszaki folyóiratok nyelvvelölő rovatainak tanulságai. Kyr. 1961: 100—16/.

Az 1945 és 1990 közötti időszakot három szakaszra oszthatjuk. A háborút követő 6-7 évben csekély szerep jutott újságjainkban a nyelvvelölésnek. A jobbára újságírók és írók által fogalmazott közlemények egy részében vitatható, sőt szakmailag téves megállapítások is napvilágot láttak. 1952-ben azonban megváltozott a helyzet: a szervezeti feltételek kialakulása — azaz az új Nyelvvelölő Bizottság és a Nyelvvelölési Intézet létrehozása —, valamint a tartalmi tisztulás /az akadémiai nagyhét nyelvvelölő ankétja és a Nyelvvelölésünk főbb kérdései című tanulmánygyűjtemény megjelenése és vitája/ jótekorán hatott sajtóinkra is. Nyelvészaink — korábbi tartózkodó magatartásukat főládva — fokozatosan bekapcsolódtak a nyelvi ismeretterjesztés népszerűsítő munkájába, például napilapokba is írtak cikkeket, majd rovatvezetőként tevékenykedtek; s ez a közlemények számának látványos növekedése mellett a szakmai színvonalat is érezhetően emelte. Az 1960 és 1990 közötti három évtizedet tarthatjuk a legeredményesebb időszaknak. A folyamatos fejlődés eredményeként sorra indultak a rovatok a vidéki napilapokban /Dunántúli Napló, Heves megyei Népiújság, Hajdú-bihari Napló, Kelet-Magyarország, Petőfi Népe, Sonogyi Néplap stb./, a terjedelmesebb tanulmányokat közlő folyóiratainkról nem is beszélve /Kortárs, Kritika,

Magyar Tudomány stb./, 1970 és 1985 között évente mintegy 500 cikket átaloltak a szemlék, ám ezek jó része a rovatot működtető lapokban jelent meg, míg számos egyéb sajtótermékből teljesen hiányoztak a nyelvi írássok. Rendezvényünk színhelyén, sajnos, elmarasztalólag kell szólnom Miskolc két napilapjáról, az Észak-Magyarországról és a Déli Hírlapról, de nem sok mindennel dicsekedhet Győr, Szeged és Veszprém sem.

1990 éles határvonal a sajtó nyelvművelésében. Egyik évről a másikra szinte megszűnt a sajtó nyelvművelése! Hiányolhatjuk a ko-

rábban sikeres rovatokat a Magyar Hírlapból, a Népszabadságból, a Népszavából és a „megújult” megyei lapok döntő többségétől. Különösen fájó, hogy élenjáró folyóiratainkból is kiszorultak a nyelvművelés elkötelezett hívei. Visszafejlesztették az Élet és Tudomány harmincéves rovatát, a GRETSY LÁSZLO szerkesztette Nyelv és életet. Pedig a hetvenes évek második felében még párhuzamosan három nyelvi rovatot is működtetett a TIT hetilapja /az előbbin kívül még például KISMÉNY GÁBOR Mondhatta volna szebben? című, VARGHA BALÁZS játékos és BOTOS IMRE kiejtési sorozata említendő/. Helyettük érdekes hírdetéseket talál a tudásra szomjúzó olvasó. Ugyanez érvényes a Köznevelésre, valamint az Élet és Irodalomra is. A Magyar Nemzet nagy hagyományú rovata viszont töredék terjedelmében fennmaradt. A „jogutód” lapok mellett számtalan újjal találkozni. Nem tudok azonban olyan új napilapról, amely állandó fórumot szentelne anyanyelvünk ügyének. E szomorú helyzettel kapcsolatban csupán a tényeket kívánom rögzíteni, az okok elemzése ugyanis messze vezetne.

Tanulságokkal jár annak a vizsgálata, hogy vajon kiterjedt-e a nyelvművelők figyelme minden fontos témára. A sajtóban megjelenetek alapján a következő csoportokat különíthetjük el:

- a nyelvművelés általános, elvi kérdései;
- kiejtés, hangtan;
- szókészlettan;
- a helyes szóhasználat;
- alkتان;
- mondattan;
- szövegtan;
- stilisztika;
- helyesírás;
- egyéb /hírek, riportok rendezvényekről, versenyekről; recenziók; a magyar nyelv tanításának ügye; stb./

Sajtóbeli nyelvnevelésünk mind ez ideig a hagyományos témák földolgozása jellemezte. A közlemények 40-50%-a szóképzéstan és szóhasználati vonatkozásokat tárgyalt, kevés az alaktani és mondat-tani írás. Elhanyagolt terület a szöveg- -- legfőlegbe az ílet és Tudomány bizonyos rovataira hatott, szemléletben és megközelítésben. Hiányoztak a modern nyelvészeti irányzatokat bemutató cikkek, alig szerepeltek a hasznos határtudományok, az olvasók csupán elvétve értesülhettek a szociolingvisztikáról, a számítógépes nyelvészetről, a pszicholingvisztikáról vagy a kriminalisztikai nyelvészetről. Az efféle

közlemények aránya százalékban szinte kifejezhetetlen. A bonyolultabb problémakörök tárgyalását azért mellőzték a rovatok, mert a terjedelmi kötöttségek nem tették lehetővé a részletesebb kifejtést. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a cikkirók, rovatvezetők többsége a hagyományos szemléletű nyelvneveléshez állt közelebb, és általában nyelvhelyességi, helyesírási kérdésekkel foglalkozott. 1960 után a közlemények szakszerűsége vitathatatlan. Érdemük a pozitív nyelvnevelés elveinek a gyakorlatban való alkalmazása, a dialektikus létásmód, nyelvünk változásának, fejlődésének érzékeltetése, a dinamikus szinkronia. Hiányzott viszont a nyelv kommunikatív szerepének alaposabb bemutatása és anyanyelvünk szépségének, hajlékonyságának elmélyültebb fölfedeztetése.

2. A r á d í ó. A rádió nyelvnevelését a hosszú időn keresztül működő népszerű programok jellemezték. A háború után folytatódott HALÁSZ GYULA Édes anyanyelvünk elnevezésű iskolateremtő előadás-sorozata /1945—1947./. A nyelvi ismeretterjesztés első rádiós személyiségének halála után öt évvel LŐRINCZE LAJOS kezdte újra a munkát. Nemzetközi összehasonlításban is páratlan dolog, hogy négy teljes évtizeden keresztül jelentkezett a fogalomra vált Édes anyanyelvünk. LŐRINCZE tanár úr a legutóbbi időkhig még kórházi ágyából is szerkesztette a műsort. Több más program mellett kiemelendő az 1972 óta élő Magyarán szölv /GRETSY LÁSZLÓ/, az 1976-ban indult Beszélni nehéz! /FÉCEY BLANKA és DEKE LÁSZLÓ/ és a tíz éven át sugárzott Nyelvünkről néhány percben /SZATHMÁRI ISTVÁN; 1981—1990./. Ö s s z e f o g l a l ó a n a rádiós nyelvnevelés sajátosságairól. Az említett műsorokban a közérthetőség nem ment a tudományosság rovására, sikerült megtalálni az anyanyelvi ismeretterjesztésnek a közönség széles rétegeire legjobban ható formáit. A hallgatókat együttgondolkodásra serkentették komoly pályázatok segítségével, játékos feladványokkal nyelvi fantáziájukat alakították, s egyéb ötletekkel is bevonták őket a műsor szerkesztés folyamatába.

/levelek, telefonok/. De a rádióknak köszönhető, hogy ráirányítottuk a közfigyelmet nyelvnevelésünk egyik legelhanyagoltabb területére, a kiejtésre /a hangsúlyozásra, a mondatfonetikai eszközök használatára/, és a Beszélni nehéz! műsor segítségével egymásra találhattak a nemes úgy lelkis támogatói, majd igen hamar országos mozgalommá tereposzcsodott közös munkájuk.

A rádióbeli nyelvnevelés szintén főleg nyelvhelyességi kérdésekre összpontosított, de a tudatos szerkesztői tevékenység miatt tematikája kiegyenlítettebb volt, mint a sajtóé. Az alaktani és a mondattani kérdések nagyobb hangsúlyt kaptak, számottevő arányt képviselt a nyelvtörténet és a dialektológia, legújabbban pedig megjelent az általános és az összehasonlító nyelvészet.

A közvélemény-kutatások állítólagos értékei szerint az említett műsorok hallgatottsága 1991-ben nem érte el a 0,5%-ot /a fél százalékot!/, ezért megszüntették a Magyarán szólva és az Édes anyanyelvünk sugárzását, a Beszélni nehéz! pedig kikerült a főműsoridőből. Néhány hónap után — jelentős nyomásra — folytatódhatott az előbbi két műsor is, de rendkívül kedvezőtlen napszakban. Az iménti intézkedésektől függetlenül 1992-ben két új nyelvi programmal gyarapodtunk /Kezdetben vala az ige, BALÁZS GEZA; Nyelvészervek, NÁDASDY ADÁM/, melyeknek érdeme a sokoldalúság, időszerűség és a korábban mellőzött tárgykörök fölkarolása /szövegtan, stíluskritika/.

3. A t e l e v í z i ó. A tömegtájékoztató eszközök közül a televízióbeli nyelvnevelés volt a legváltozatosabb. A 7. évében járó nyelvvédő műsor, az Álljunk meg egy szóra! előtt ugyanis több eltérés jellegű sorozat készült. Közülük a Nyelvi figyelő és a Szépen, jól magyarul /DELE LÁSZLÓ, WACHA LURE/ a hetvenes években a nyelvhasználatot állította a középpontba /kommunikációs helyzetek, szituációs gyakorlatok, szövegszerkesztés, nyelvváltozatok, stílusrétegek, stíluszintek/. A nyelv világa /1976-1988./ kerekasztal-beszélgetések, riportok formájában bővebben körüljárt egy-egy témakört /általános nyelvészet, nyelvnevelésünk helyzete, anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk, a magyar nyelv oktatása külföldön, értékes sorozat a határainkon túli magyarság nyelvi gondjairól stb./. Erdemes megőrzőfiterünk MONTÁZH LURE hatásos helyzetgyakorlatait az Útravaló című többrészes programban, melyek ma szerencsére kazettán hozzáférhetők.

Külön témát igényelne a két intézményen belüli nyelvnevelés, melyeknek hivatalos fórumai a Nyelvi Bizottságok. Munkájuk nehézségeiről, eredményeiről újabb és több a hozzáférhető jelentés /pl. Nyr.

1989: 19—27; 1991: 151—67; Édes Anyanyelvünk 1991. 1. 17; 1992. 2. 4/.

4. Ö s s z e g z é s k é p p e n a következőket állapíthatjuk meg.

1990 után, a korábbi eredményes évtizedeket követően nyelvnevelésünk ügye háttérbe szorult a tömegtájékoztatató eszközökben. Nyelvészeknek, nyelvnevelőknek, magyartanároknak, ügyszerető polgároknak mindent el kell követniük, hogy az anyanyelvvel való foglalkozás mindennapjaink részévé váljék.

Formai és tartalmi megújulás szükséges, hogy az embereknek a nyelvnevelés ne pusztán nyelvtant jelentsen. Lényeges elem a funkcionalitás, a hasznosítható ismeretek átadása.

Ne legyen szűgyen a támogatók felkutatása és az anyagi támogatás kérése, mert napjaink csak így lehet megteremteni a pénzügyi feltételeket.

Nyelvnevelésünk legújabb feladata, hogy kísérje figyelemmel és igyekezzék befolyásolni a helyi /kerületi, városi/ kábeltélevíziók, rádióállomások műsorainak nyelvi megformálását. Az eddigi tapasztalatok alapján megállapítható, hogy egyes hálózatok bizonyos programjai, főleg a könnyűzenei és az ifjúsági adások, kritikán aluli szóhasználatukkal, stílusukkal, fogalmazásukkal, illetve gondolat nélküli szószaporításukkal károsan hatnak nyelvhasználatunkra.

Meggyőződésem, hogy a nyelvnevelés iránti érdeklődés csökkenése csupán átmeneti jelenség, és előbb-utóbb mind többen döbbennek rá az anyanyelvi műveltség nélkülözhetetlen voltára. De addig sem szabad várnunk az értékek fölmutatásával, erőink összefogásával.



## MÉDIAHÁBORÚ ÉS NYELVRONTÁS

*Répási Györgyné*

Nyelvünk érzékeny "műszer", mely így vagy úgy azonnal reagál a társadalmi és politikai életben zajló változásokra. Ez a reakció lehet pozitív és lehet negatív. Pozitív, ha gazdagítja nyelvünket, és negatív, ha rontja azt. Amint előadásom címében is jeleztem, a negatív tendenciákról szeretnék beszélni, az úgynevezett nyelvi "devianciák"-ról. A médiaháborút csupán annyiban kívánom érinteni, hogy kirobanása nem véletlen, mivel a sajtó, a rádió és a televízió különösképpen - hatalom. Széles tömegekre gyakorol hatást, és nem csupán politikait - az olyannyira hangsúlyozott semlegessége ellenére - hanem nyelvit is. Azáltal, hogy a rádó- és televízióadásokat naponta sokmillióan hallgatjuk, illetve nézzük, akarva-akaratlanul befogadóivá és követőivé válunk annak a nyelvi mintának, amit ez a két "nagyhatalom" közvetít. Valóban mintának tekinthető-e az a nyelvváltozat? Egészen véve, a szó igazi értelmében mintaszerűnek nem tekinthető. Elmondható viszont róla, hogy sajátosan átmeneti műfaj képviseli a klasszikus értelemben vett irodalmi nyelv (nem a szépirodalom nyelve!) és a nyelvhasználat hangzó, akusztikailag felfogható formája, a beszélt nyelv között.

A magyar beszélt nyelvi kutatások annak ellenére, hogy a kutatás módszerét tekintve széleskörű külföldi tapasztalatokra támaszkodhatnak, még mindig a kezdeteknél tartanak, és országosan sincsenek összehangolva. Elég, ha Kiss Jenő átfogó tanulmányára utalok.<sup>1</sup> Mivel a beszélt nyelv legtisztább megnyilvánulási formája a hangzó beszéd, ezért kézenfekvő, hogy vizsgálatára a spontán beszédanyag a legmegfelelőbb. A kutatások minden bizonnyal ennél a pontnál ütköznek az első komoly nehézségbe, mivel rendszeresen és következetesen, egységes szempontok alapján gyűjtött, magnószalagokon tárolt és fonetikusán átíratban is megjelölt, bárki számára hozzáférhető beszélt nyelvi szöveggyűjtemények ismereteim szerint Magyarországon nincsenek. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetében tárolt anyag gyűjtési szempontjai meglehetősen eklektikusak, és maga az anyag a kutatóknak csupán egy szűk csoportja számára hozzáférhető.<sup>2</sup> Természetesen ahhoz, hogy mindenki számára elérhető beszélt nyelvi szöveggyűjtemények legyenek, a kutatóknak mindenképp a gyűjtés módszeré-

ben kellene közös nevezőre jutniuk.

A beszélt nyelvi kutatások előzményei elsősorban a dialektológiában kereshetők, de hiba lenne egyenlőségjelet tenni közéjük. Ugyancsak hiba lenne a manapság oly divatos "anglomán" szemlélettől vezérelve csak Nyugat felé tekintgetni, és figyelmen kívül hagyni azt a rendkívül gazdag, tudományosan megalapozott, klasszikus hagyományokra épülő orosz nyelvészeti iskolát, melynek képviselői századunk 60-as éveitől korszerű szociolingvisztikai módszerekkel végzett, magnószalagokra rögzített anyaggyűjtést folytathatnak több kutatóközpontban. Elég, ha néhány - a nemzetközi szakirodalomban is ismert - névre utalok: Zemszkaja, Laptjeva, Szirotyinyina.<sup>3</sup> A vita már régóta nem csupán a beszélt nyelv - írott nyelv körül folyik, hanem a körül, hogy hova sorolható a tömegkommunikációs eszközök nyelve, a közönség előtt tartott felszólalás, előadás, szereplés stb. A kutatók egy kérdésben azonos álláspontot foglalnak el, ez pedig az élőbeszéd előkészítetlensége, mint fő kritérium. A. F. Zsuravljov az élőbeszéd rétegeinek kvantitatív-tipológiai vizsgálata során négy típust különít el:

1. a publikus beszéd (mint az irodalmi nyelvnek a hivatalos érintkezés során használt változata)
2. a beszélt nyelv (mint az irodalmi nyelvnek a nem hivatalos érintkezés során használt változata)
3. a népnyelv (mely kívül esik az irodalmi nyelv szféráján, de nem azonosítható a területi dialektusokkal)
4. a tájn nyelv (mely ugyancsak kívül esik az irodalmi nyelv körén, és egész sor olyan strukturális jellegzetessége van, amely csak egy-egy adott tájegység nyelvhasználatára jellemző).<sup>4</sup>

Ha az említett típusokat elfogadjuk, és a beszélt nyelvet úgy tekintjük, mint az irodalmi nyelvnek a nem hivatalos érintkezés során használt változatát, akkor ebből az következik, hogy a tömegkommunikációs eszközök nyelve egészében nem fogható fel úgy mint beszélt nyelvi produktum. Különbséget kell tennünk az előkészített, "megkomponált" bemondói szövegek, és a helyszíni közvetítések, dokumentum-anyagok, közvetlen riportok élő, spontán nyelvezete között. A bemondói szövegek az irodalmi nyelvi kodifikált normákat követik, az élő, spontán riportok nyelvezete pedig e normáktól való eltérésekben írható le, melyeket befolyásol az objektív, szociális, társadalmi és kommunikációs mikroszituáció, de a kommunikációs szerep is. A televízió nyelvezetével foglalkozó munkák körül két önálló kötetet szeretnék kiemelni: a Kontra Miklós szerkesztésében megjelent "Beszélt

nyelvi tanulmányok"-at és Laptjeva munkáját, "Élőbeszéd az orosz TV-ben".<sup>5</sup> Az első tanulmánygyűjtemény szerzői a gazdagréti kábeltelevízió műsorából kiválasztott három részletet elemzik különféle szempontokból. Laptjeva monográfiája pedig az orosz TV-ben elhangzó élőbeszédnek a kodifikált normától eltérő jelenségeit vizsgálja tíz év rendszeres gyűjtőmunkája alapján. (A kötet 515 oldal, és tartalmazza a tíz év alatt gyűjtött teljes anyagot.) E két önálló kiadvány megjelenése is mutatja, hogy a kutatók figyelme a beszélt nyelvre, a spontán élőbeszédre, és annak televíziós változatára irányul.

A rádió- és TV-műsorok befogadása terén sajátos ellentmondás figyelhető meg: minél kevésbé megszerkesztett egy közlés, minél kevésbé közelíti meg az írott nyelvi normát, annál érthetőbb. Igaz tehát az a megállapítás, hogy kétes értékű dicséretnek számít, ha a jól fogalmazó emberre azt mondják, úgy beszél, mintha könyvből olvasná.<sup>6</sup> Élőbeszédben az ember igyekszik kerülni a bonyolult szerkezeteket, a könnyebb érthetőség kedvéért egyszerűsít. Ezen egyszerűsítési folyamat közben viszont, éppen mert a közlés tartalmára, nem pedig a formájára koncentrál, elkövet a beszélő olyan hibákat, amelyeket a nyelvszokás (még) nem sorol a normatív alakok /szerkezetek/ szóhasználat körébe. Ezeket a jelenségeket a nyelvfejlődés adott szakaszában nyelvrontásként éli meg a nyelvész. Pedig talán új, úgynevezett beszélt nyelvi normák kialakulásáról van szó? Kérem, ítéljék meg Önök a következő példák alapján, amelyeket a rádióban, illetve a TV-ben elhangzott kötetlen riportműsorokból emeltem ki, a nyelvtanilag képzett riporterek szövegéből. A gyűjtés, a példaanyag természetesen részleges és esetleges, mert csupán néhány riportműsor egyéni megfigyelésén alapul. Mivel azonban kiragadott példáim korántsem egyediek, néhány általánosítható következtetés levonására alkalmasak lehetnek.

1. A rövidítés, a tömörítés, szerkezetek bizonyos elemeinek elhagyása, egyszóval a nyelvi takarékosagra való törekvés jellemző sajátossága a beszélt nyelvnek. Ha azonban egy olyan kötőszó hiányzik a közlésből, amelynek megléte ellentétes értelmet ad a megnyilatkozásnak, akkor ez bizony félreértésekhez vezethet. Pl.: "Minden másképp történik a kerületben, ahogy szeretnék." Helyesen: "Minden másképp történik a kerületben, mint ahogy szeretnék." Nyelvtanilag persze teljesen korrekt a riportban elhangzott mondat is, csak éppen az ellenkezőjét fejezi ki annak, amit közölni akartak. Jelentése: történtek változások a kerületben, és ezek megegyeznek a kerületben lakók óhajával, holott a riportból az derül ki, hogy éppen valami

mást szeretnének.

2. Visszatérő nyelvhelyességi probléma, hogy a beszélő szükségtelenül elválasztja az igekötőt az igétől, és egy vagy több szót közbeékel. Pl.: 'Az illuzionista meg képes győzni a nézőt ...'. Helyesen: Az illuzionista képes meggyőzni a nézőt.

3. Az állandósult szókapcsolatok és frazeológiai kifejezések használatánál alapszabály, hogy a nyelvszokás által elfogadott, állandósult formában használjuk azokat. A következő példában csupán egy igekötőnyi az eltérés a konvencionális változattól, de az éppen elég a képzavarhoz. Pl.: "Prága megmutatja a fogafehérjét." Prága kimutatja a fogafehérjét.

4. A pontatlan szóhasználatra két példát idézek. "Úgy tűnt, lesz egyhamar új közoktatási törvény." A normatív nyelvhasználatban ez a szerkezet kizárólag tagadásban fordul elő: "Úgy tűnt, nem lesz egyhamar új közoktatási törvény". Állító mondatban a hamarosan szót kell használnunk. Az idézett példa tehát helyesen így hangzik: Úgy tűnt, hamarosan lesz új közoktatási törvény.

A pontatlan szóhasználat másik példája, amikor egy negatív gazdasági jelenséget, amilyen pl. az infláció, egy helytelenül használt igenévvvel elérendő célként tüntet fel a beszélő. Pl.: "Ilyen infláció, azt hiszem, megvalósítható, a 18% reális." Az inflációt nem akarjuk "megvalósítani", hanem éppen ellenkezőleg, csökkenteni, vagy megszüntetni kívánjuk.

5. Az élőbeszédben gyakran előfordulnak egyeztetési szabálytalanságok. Az összetartozó mondatrészek, az alany és állítmány, a jelző és jelzett szó, az ige és a tárgy közti kapcsolatot az egyeztetés is jelzi. Az egyeztetés lehet alaki és értelmi. Mivel nem minden alaki egyeztetést lehet értelmi egyeztetésnek tekinteni, ezek tehát gyakran hibás szerekezetek. Leggyakrabban a predikatív viszony két tagja, az alany és az állítmány között marad el az egyeztetés. Pl.: "Nyilván önknek az a célja, hogy ezek a kézikönyvek, amelyek most jelentek meg, eljussan a tanárokhöz." Helyesen: "Önknek nyilván az a céljuk, hogy ezek a kézikönyvek, amelyek most jelentek meg, eljussanak a tanárokhöz."

Az írott nyelv normáitól eltérő, "szabálytalan" szerkezeteket, mint beszélt nyelvi sajátosságokat több tanulmányban vizsgálták a kutatók. Elemezték az elliptikus mondatokat, a redundancia, a mondatátzövdés, a szerkezetkeveredés eseteit, a téma és a réma sajátos viszonyát stb.

Az általam hozott konkrét példák, melyeknek sorát természetesen lehetne folytatni, nem erőszakolhatók be a beszélt nyelvi norma kereteibe. Itt a norma megsértéséről, hibás nyelvtani, lexikai szerkezetekről van szó. A hivatásos beszélőtől, amilyen a rádió-és televízió-riporter, aki a magas színvonalú magyar köznyelvet képviseli és nyelvi magatartásával tömegekre hat, elvárható, hogy olyan beszédeszményt képviseljen, amely mentes minden pongyolaságtól. Ami a különböző műveltségű, beszédkészségű, nyilvános szerepléshez nem szokott riportalanyoknak megbocsátható, az a hasonló műveltségű, képzettségű, szociális érzékenységgel rendelkezőknek már nem bocsánatos bűn. A magyar nyelv állapota szempontjából ugyancsak nem bocsánatos bűn az írott sajtó helyesírási és nyelvhelyességi hibáktól hemzsegető nyelvezete, vagy az úgynevezett szórakoztató irodalom nyelve. Ez utóbbi két műfaj azonban már egy újabb előadás témája lehet.

### Irodalom

1. Vö.: Kiss Jenő: Észrevételek a magyar beszélt nyelvi kutatásokról. MNy 1992/2: 157-168.
2. Az említett anyagot elemzik az alábbi gyűjteményes kötetek: - Élőnyelvi tanulmányok. Az MTA Nyelvtudományi Intézetében 1988. október 5-6-án rendezett élőnyelvi tanácskozás előadásai. Szerkesztette: Balogh Lajos és Kontra Miklós. Bp., 1990. - Társadalmi és területi változatok a magyar nyelvben. Szerkesztette: Kontra Miklós. Bp., 1992.
3. Vö.: - Земская, Е. А.: Русская разговорная речь. Проспект. Москва, 1968.; - Русская разговорная речь. (Отв. ред.: Земская, Е. А.) Москва, 1973, - Русская разговорная речь. Тексты. (Отв. ред.: Земская, Е. А. и Капанадзе, Л. А.) Москва, 1978.; - Земская, Е. А. - Ширяев, Е. Н.: Устная публичная речь: разговорная или кодифицированная? Вопросы языкознания, 1980/2: 61-73.; - Земская, Е. А. - Китайгородская, М. В. - Ширяев, Е. Н.: Русская разговорная речь. Общие вопросы. Москва, 1981.; - Земская, Е. А.: Русская разговорная речь. Фонетика, морфология, лексика, текст. Москва, 1983.; - Городское просторечие. Проблемы изучения. (Отв. ред.: Земская, Е. А.) Москва, 1984.; - Земская, Е. А. - Ширяев, Е. Н.: Русская разговорная речь: итоги и перспективы исследования. В кн.: Русистика сегодня. Язык: система и её функционирование. (Отв. ред.: Караулов, Ю. Н.) Москва, 1988: 121-152.; - Лаптева, О. А.: Русский разговорный синтаксис. Москва, 1976.; - Сиротинина, О. Б.: Современная

разговорная речь и её особенности. Москва, 1974.; - Сиротинина, О. Б.: Лексика разговорной речи. В кн.: Теория слова и функционирования словарных единиц. Саратов, 1981.; - Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Лексика. (Под ред.: Сиротининой, О. Б.) Изд. Саратовского ун-та, Саратов, 1983.

4. Журавлёв, А. Б.: Опыт количественно-типологического исследования разновидностей устной речи. В кн.: Разновидности городской устной речи. Сборник научных трудов. (Отв. ред.: Шмелев, Д. Н. и Земская, Е. А.) Москва, 1988: 84-151.
5. Beszélt nyelvi tanulmányok. Szerk.: Kontra Miklós. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp., 1988.; - Laptjeva, O. A.: Élbeszéd az orosz TV-ben. JATE Kiadó, Szeged, 1990.
6. Huszár Ágnes: Mintha könyvből olvasná... In: Nyelvi divatok. Bp., 1985: 118-123.

## AZ IDEGEN SZAVAK HELYZETE MAI ÚJSÁGJAINKBAN

*Veszprémi Eszter*

1. Mai magyar nyelvünk egyik jellemzője az idegen szavak gyakori használata. A rádióban, a televízióban naponta halljuk az ismert vagy ismeretlen idegen szavakat, kifejezéseket, s a különféle feliratok, utcai hirdetések is bővelkednek bennük. A sajtótermékekben különösen kedveltek, ezért indokolt, hogy vizsgálatukkal foglalkozzunk. „Ezt a témát aligha lehet befejezni, örök nyelvi gondról van szó” (Lőrincze 1986.).

2. Az idegen szavak új ismeretek hordozói, s a társadalom fejlődésével szükségszerűen kerülnek be a nyelvbe. Használatuk során azonban gondolni kell arra, hogy hasznosak-e, segítik-e a megértést vagy inkább gátolják. Deme László szerint az a hasznos az újból „ami a gondolatközlést jobbá, hajlékonyabbá, tökéletesebbé teszi” (1960.).

3. Az idegen szavak divatjának oka pl. a szakszerűség, az előkelőség érzékeltetése. A tudományok fejlődésével, a szakmai ismeretek terjedésével sok idegen szó kerül be a köznyelvbe, s ha nem alakul ki magyar megfelelőjük, zavarhatják a megértést (vö. Grétsy - Ladó 1976).

4. Az idegen szó fogalmával, jellemzőivel foglalkozott pl. Bárczy Géza, Fábián Pál, J. Soltész Katalin. Megállapításukból kitűnik, hogy az idegen és jövevénytípus nehezen határolható el egymástól (vö. Bárczy 1958., Fábián 1982., 1984., J. Soltész 1967.). Az elkülönítést nem az átvétel időpontja dönti el, hanem a használat gyakorisága, az, hogy milyen fontos fogalmat jelöl, s a beszéd- és íráskép egybeesik-e.

Felosztásuk (vö. Fábián 1982.) jól érzékelteti a köztük levő különbségeket, s azt is, hogy a gyakran használt és nagy szócsaláddal rendelkező idegen szavak már-már jövevényeknek számítanak pl. sport, film, rádió stb.

5. A más nyelvekből való kölcsönzés a szókincs gyarapításának egyik módja, ezért fontos, hogy helyes szemlélettel közelítsünk az idegen szavak kérdéséhez. Az Akadémia Anya-

nyelvi Bizottságának 1978-as határozatában arra kérték az akadémiai folyóiratok szerkesztősegeit, a rádiót, a televíziót, a tankönyv- és jegyzetírókat, hogy lehetőleg kerüljék el a megértést gátló idegen szavak használatát. Az eltelt 15 év

alatt ez nemigen valósult meg. Ezt bizonyítják pl. a számítástechnika területén kialakult nyelvi viták, s az általam vizsgált anyag.

6. Az idegen szavak helyzetének felméréséhez 3 napilapot (Esti Hírlap, Kelet-Magyarország, Népszabadság) és 2 hetilapot (Heti Világgazdaság, Magyarország) vizsgáltam meg 1-1 ív terjedelemben. Összesen 1 708 idegen szót találtam a következő megoszlásban: Esti Hírlap (318), Heti Világgazdaság (322), Kelet-Magyarország (191), Magyarország (484), Népszabadság (398). A lapok jellegükben, színvonalukban különböznek egymástól, cikkeik sokféle témával foglalkoznak (pl. politika, gazdaság, kultúra, sport stb.).

A vizsgált anyagban nem szerepelnek az idegen pénz- és tulajdonnevek, valamint a következő, nagy szócsaláddal rendelkező, már-már jövevénytípusnak nevezhető lexémák: autó, autóbusz, benzin, beton, cement, film, fotó, kollégium, kultúra, politika, rádió, sport, szociális, szocialista, telefon, televízió, traktor, vakáció.

Az anyagot szerkezetük, eredetük, íráskéjük és témájuk szerint csoportosítottam. Külön szerepelnek az idegen kifejezések. A következő rövidítéseket használtam: E = Esti Hírlap; H = Heti Világgazdaság; K = Kelet-Magyarország; M = Magyarország; N = Népszabadság.

7. Szerkezet szerinti felosztás: I. egyszerűek (510); II. összetettek (270). Az egyszerűeken belüli alcsoportok: 1) van szócsaládja (178); 2) nincs szócsaládja a szónak (332).

Az I./1. csoportba tartoznak a következő szavak pl. agglomeráció, aktív, automatikus, blokk, delegáció, export, funkcionál, információ, koncepció, modern, probléma stb. Szöveggörnyezetben így fordulnak elő: "... agglomerációként szerepel a térség" (N). Jó lett volna feloldani az ismeretlen szó jelentését, mivel napilapban jelent meg: 'népességtömörülés'; "a delegációt fogadta ..." (E, N). Az ismétlések



elkerülésére felváltva használható 'küldöttség' szavunkkal. Megterhelt, divatos szó az „információ”, ezért használható helyette pl. az 'adat', 'felvilágosítás', 'tájékoztatás'.

„... több információt tartalmaz” (K); „elismerve ... az új információknak a hatását” (N). Gyakran használt szó még a „kooperáció” ('együtműködés'), és a „koordináció” ('összeegyeztetés, összehangolás'). Pl. „... a tagállamok közötti kooperáció” (E); „... célszerű a kooperációkat kiterjeszteni” (N); „... egy koordinációs bizottság felállításával” (N). A divat hatására terjed a „menedzser” szó. Pl. „M. menedzsere elmondta ...” (E); „... a menedzser számára ... példa” (M). Nagy szócsaládja van a „probléma” és a „program” szónak. Mivel ismert, nem kifogásolható, de az ismétlések elkerülésére olykor fel kéne váltani a szinonimákkal. Pl. „... rengeteg probléma lesz” (H, M); „... korunk legegésőbb problémáinak megoldásához” (E); „Kezdjük a programokkal” (K, M); „változtatás programról gondoskodnak (N). Zavarja a megértést, ha két idegen szó kerül egymás mellé: „... két akadállyal kell megbirkóznia ... a finanszírozás problémájával” (M).

I./2. csoport: nincs szócsaládja a felvett anyagban a következő szavaknak pl. akut, altruista, ciklus, diszkreditál, diszkrimináció, eszkaláció, malőr, migráció, presszió. „... nem mindig altruista szempontoktól vezetett” (H). Jelentése: 'önzetlen'. „a rágalmak célja, hogy diszkreditálják Vietnamot” (N). Itt is érthetőbb lett volna a magyar megfelelő: 'lejárta'. A következő példákban megtalálható a magyar megfelelő, tehát főlegesen használták az idegen szót: „... a migráció, a betelepülések hatását is figyelembe véve ...” (N).

Az idegen szavak nyelvünkben nemcsak különféle toldalékokat vehetnek fel, hanem más szavakkal társulva, összetett is alkothatnak. A II. csoporton belül a következő alcsoportokat lehet elkülöníteni: 1) magyar szó idegennel alkot összetett; 2) idegen szó idegennel társul.

Példák a II./1. csoportra: „... hamburgerárusok országának nevezni” (M); „Keresünk hardware-fejlesztő mérnököket” (H); „figyelembevétele a tervkoordinációban” (N); „Nálunk nagyobbak a menedzsment-költségek” (H).

A II./2. csoportban a következő szavakra van példa: „ott állt a bell-captain” (N); „... ne hagyják otthon a benzintalont” (H); „nem felelünk meg a sport show-business elvárásainak” (E); „vásároljon szupermarketekben” (H).

8. Témák szerint is csoportosítható a vizsgált anyag. 53 témát lehet jól elkülöníteni pl. állatvédelem, belpolitika, divat, fegyverkezés, film, gazdasági élet, idegenforgalom, kereskedelem, környezetvédelem, közlekedés, számítástechnika stb. Itt megfigyelhető az idegen szavak szóródása, pl. átkerül-e a szaknyelvből a köznyelvbe.

9. Eredetük szerint 7 csoportba sorolhatók: latin (869), görög (381), francia (180), angol (166), olasz (43), német (24), egyéb (45). Utóbbihoz tartoznak pl. kóla (afrikai), monszun (arab), kajak (eszkimó), plakát (holland), hurrikán (indián) stb.

10. Írásképekre a fonetikus átírás és az eredeti írásképmegtartása egyaránt jellemző. Példák az eredeti helyesírási alakokra: beige, bell-captain, crossbar, jazz, komputer.

11. Az anyagban idegen kifejezéseket is találhatunk pl. „errare humanum est” (E); „... gentlemen's agreementhez” (M). A szöveg megértése nehézkes, az eredeti írásképmegtartás zavaróan hat. Jó lett volna megadni a magyar megfelelőket: 'tévedni emberi dolog'; 'becsületbeli alapon betartott megállapodás'.

12. Dolgozatomban megpróbáltam felvázolni az idegen szavak helyzetét egy adott mennyiségű sajtótermék vizsgálatával. A felvetett gondok megoldása meghaladja e munka kereteit és lehetőségeit. Széleskörű társadalmi összefogásra van szükség ahhoz, hogy megakadályozzuk az idegen szavak nyelvünkre gyakorolt káros hatását.

### Felhasznált irodalom

- Bakos Ferenc, Idegen szavak és kifejezések szótára. Bp.  
Bárczy Géza, 1958. A magyar szókincs eredete. Bp., 45-47.  
Deme László, 1960. Nyelvtudomány és nyelv művelés. Valóság.  
1960. 1. sz. 81.  
Fábián Pál, 1982. Az idegen szavak. in A mai magyar nyelv.  
Szerk.: Rácz Endre. Bp. 485-493.  
Fábián Pál, 1984. Nyelv művelésünk évszázadai. Bp., 55-66,  
93-94.  
Grétsy László - Ladó János, 1976. Az idegen szavak és érté-  
kelésük. in Mai magyar nyelvünk. Bp., 16-20, 75-76,  
87-88.  
J. Soltész Katalin, 1967. Az idegen szavak helye a mai ma-  
gyar nyelv rendszerében. in A magyar nyelv története  
és rendszere. 300-304.  
Lőrincze Lajos, 1986. Befejezzük? Népszava. 1986. 146. sz. 6.



## ILLYÉS GYULA NYELVMŰVELŐ MUNKÁSSÁGA

*Kot Balázs*

A nyelv-művelő írárok fontos része az írók, irodalomtudósok nyelv-művelése. Nyelvünk-ről szóló munkájuk megjelenési helye főleg folyó-iratok, napilapok nyelv-művelő rovata. Érdeklődésük középpontjában a művészi eszközként felfogott nyelv tisztaságának, erejének, hatásos-ságának őrzése, fejlesztése áll, de elvi kérdésektől sem zárkoznak el. Jó lehetőség ez elvi felfogásuk gyakorlatra váltásához. Természetes feladatuk is tudatos közreműködésük a nyelv életében. Nyelvfejlesztő, alakító tevékenységük fontos és hasznos, szükség van rá, még ha ösztö-nös is.

A kettős évforduló - a költő-klasszikus **Illyés** születésének 90., halálának 10. évfordulója - aktuálissá teszi a címben jelzett témát. A nyelv-művelő, nyelv-védő, nyelv-esztétá, nyelv-politikus portré kis sze-let az életműből, ahol akad még felfedezni, bemutatni való. Írásai a nyelv tisztaságára, a kifejezés pontosságára és szemléletességére ügye-lő alkotót állítják elénk. A szó mestere ő, aki a maga építő hozzájá-rulásával viszonzza a nyelv nagyszerű adományát. Művészi érzékének, mesterségbeli tudásának, gyakorlati tapasztalatainak birtokában segí-tia nyelv-ápolók munkáját. Adottságaihoz a nyelv múltjának, életének és törvényeinek alapos ismerete is járul.

Viszonylag sok figyelmet szentel egy-egy szó pontos értelmezésé-nek, a legnagyobb tévesztéseket magyarázza. Megítéli az új szavakat, fogalmakat, szem előtt tartva a nyelv teremtő erejét. A magyart a lát-tatás nyelvének tudja, a képszerűséget, szemléletességet törvénynek tekinti.

Már fiatalon, a '30-as évek hungarológiai kérdéseire felelve **Ki a magyar?** című írásában korszerű magyarságtudatot sürget, s ebben meghatározó szerepet szán az anyanyelv használatának. A nyelv tiszta-sága a nép tisztaságát jelenti nála. A nyelv-védelem népvédelem is. So-kat foglalkoztatta a határainkon túl élő magyarság nyelve. Az "ötágú síp" metaforája a nemzet lelkiismereteként dolgozó költő meghatározá-sa nyomán került be a köztudatba. Nem nemzeti elfogultság részéről, amikor felemeli szavát, Európa nevében beszél, nemzetföldről-tiséget kép-visel a maga eszközeivel.

A magyar nyelv szomorú állapotán úgy szeretne segíteni, hogy képes, ábrás szótár megjelentetését sürgeti, amelynek segítségével a szótanulást megoldhatónak tartja. Néhány az irodalomba is bekerült használati eszközből (ösztöke, raconca, motolla, szösz, lat, lőcs...) háza falán tárgyi szómúzeumot rendezett be, hogy lássa amit hall, mert a szavak hitelességére vágyott. Szerszámaink, a szavak írásában a legősibb, legszenvedélyesebb társasjátéknak a beszédet nevezi, s ehhez játékos segédeszköz szómúzeuma.

A két szó összekeverése miatt ír az egyesek, némelyek; a lenne, volna; elbeszélni, elmesélni különbségéről. A felcserélés veszélyezteti a kifejezés pontosságát, világosságát.

Sokat foglalkoztatja az idegen szavak kérdése. A szükségtelen idegen szavak csoportját ítéli rossznak. Nyelvvédelem és nyelvtámadás című írásában utal arra, hogy csak különleges stilisztikai szerepük hitelesíti használatukat.

Nyelv és jellem kérdéseit kapcsolja össze a trágár szavak használatának vitájában. Elmélkedik nyelvművelő irodalmunk egyik központi témájáról, az ifjúsági nyelvről. Érdekesnek tartja, sok értékes elemét említi, de az ízléstelenségtől, durvaságtól meg kell szabadulnia az ifjúságnak. Nem kívánczik tollára az állati szép, oltári jó, halál jó, pokolian jó, öldöklően szép, de a kasa és az almás sem.

Megírja a tegezés, a csókolom rövid történetét. Szól a szervusz-ról és a sziá-ról; hogy az önözés és magázás miatt akadozva folyik a társalgás. Keresi a nyelvi és emberi közvetlenség módját. A köszönés- és megszólításformákkal kapcsolatos tanácsa, azt használjuk, ami a tágabb közösségi érzés kifejezéséül a szánkra kívánczik: úr, barátom, testvér, kend, vagy kolléga.

Tagja volt a Magyar Nyelvőr szerkesztő bizottságának, az Anyanyelvi Bizottság elnöke volt.

Költői és nyelvművelő munkássága egymást kiegészítő tevékenységek. "Jól beszélni és írni magyarul - ez jellemkérdés" - írja (Anyanyelvünk. Magvető. 1975:45), és ehhez tartja magát. Azt vallja, hogy a szó fegyver, gyakran kell tisztogatni ahhoz, hogy jól működjék. Ő nagy élvezettel, türelemmel tette ezt a dolgát is. Vele együtt mondhatjuk, hogy a gaz tépésének percnyi csökkentésére ma sincs még okunk. Néha a gyökérzetig kell lehajolnunk, máskor súlyosan mérgező gombásodást kell megakadályoznunk, vagy megforgatni a talajt, tápsót szórni.

**VII.**  
***Fordítás***  
***Tolmácsolás***

*Várkonyi László*  
*Joó Etelka*  
*Dobos Csilla*  
*Salánki Ágnes*  
*Simigné Fenyő Sarolta*  
*Lendvai Endre*  
*Novotnyé Vágási Margit*  
*Ortutay Péter*  
*Valló Zsuzsa*  
*Dusan Tellingner*  
*Cs. Jónás Erzsébet*  
*Ujszászi Zsuzsanna*  
*Nagyné Lőrincz Julianna*  
*Szűcs Mária*  
*Palásthy György*  
*Durham Dávidné*  
*Bohákné Szabari Krisztina*





A MAGYAR FORDÍTÓK ÉS TOLMÁCSOK EGYESÜLETÉNEK  
TÖRTÉNETE, JELENLEGI HELYZETE, ÉRDEKVÉDELEM ÉS  
ÉRDEKKÉPVISELET.

*Várkonyi László*

A háborút követő néhány évtizedben a magyar fordítók és tolmácsok rendkívül kedvezőtlen helyzetben voltak, még általában az értelmiségeikhez képest is. A hivatalos felfogás az volt, hogy idegen nyelvet főleg a deklasszált elemek tudnak, akiket ennek megfelelően kell díjazni. Kivételt csak az orosz fordítók-tolmácsok képezték, noha közöttük is volt bizonyos fokú diszkrimináció. A fordítók-tolmácsok anyagi megbecsülése ebben az időben - enyhén szólva - kritikán aluli volt. Jól emlékszem, hogy a '40-es évek végén egy oldal fordításért 8, azaz nyolc forintot fizettek.

A későbbi évtizedekben a helyzet - a külkereskedelmi és nemzetközi kapcsolatok fokozatos bővülése miatt - némileg és szerényen ugyan, de pozitívan változott. 1989-ig több alkalommal is szabályozták a fordítások és tolmácsolás díjazását, lassan követve az akkori alacsony inflációt és igazodva az akkori bérekhez. A szabályozás, főként a díjtétel megállapítása, főhatósági rendeletekkel történt. De még akkor sem a nyelvi közvetítők érdekeinek figyelembevételével, mivel akkor még semmiféle érdekvédelmi tevékenység nem volt és nem is lehetett.

A fordítók és tolmácsok továbbra sem voltak elégedettek ezzel a helyzettel. Szakmai és nyelvi felkészültségük alapján nagyobb megbecsülést és erkölcsi-anyagi helyzetük javítását szerették volna elérni. Számosan, 1-2 diplomával és több idegen nyelv tudásával felvértezve úgy érezték, hogy a kormányzat nem akar vagy nem tud helyzetükön javítani. Idővel azért bizonyos differenciálódás is bekövetkezett. A tolmácsok között - a megszaporodott nemzetközi konferenciák eredményeképpen - kivételes díjazást élvezett a konferenciatolmácsok kis létszámú gárdája.

A fordítók között a műfordítók és a szakfordítók különültek el a munka és a díjazás tekintetében. Utóbbiaknál a szerzői jog érdemben fel sem merült. Ehhez még hozzájárult, hogy az akkori vertikális szakszervezeti mozgalom sem tudott, de - a próbálkozások is ezt mutatták - nem is akart speciálisan a fordító-tolmács szakma érdekeinek védelmére - lépéseket tenni.

A nagy állami fordítóirodák által foglalkoztatott fordítók és tolmácsok már az 1970-es években szervezetbe kívántak tömörülni. Egyesületalakítási szándékuk adminisztratív okokból hiúsult meg! Néhány lelkes fordító és tolmács a '80-as évek elején-közepén megkísérelte a szakszervezetek, majd a SZOT Jogsegély Szolgálatának segítségével a helyzet feloldását, az érvényben levő restruktív rendeletek megváltoztatását /Díjemelés, érdekvédelem/ - sajnos minden eredmény nélkül.

A válasz mindenkor az volt, hogy az érdekeltek forduljanak saját szakszervezeteikhez, ha ilyen panaszaik vannak. Ennek persze nem sok eredménye volt. A szakszervezetek - az akkori helyzetben - nem sokat törődtek a fordítók-tolmácsok viszonylag kis létszámú csoportjának gondjaival.

A '80-as évek második felében, amikor a politikai helyzet kezdett megváltozni és felvetődött a pluralista rendszer bevezetésének gondolata, az állampárt helyzete megingott - felerősödtek a különféle egyesülési, érdekvédelmi törekvések. Akik a szakmában korábban is sürgették egy ilyen érdekképviselői-érdekvédelmi egyesület létrehozását, elérkezettnek látták az időt konkrét lépések megtételére az Egyesület megalakítása érdekében.

Meg kell említeni azok nevét, akik 1987-88-ban megalakították az egyesületet később létrehozó Ideiglenes Intéző Bizottságot /IIB/; Aniot Judit, Haragos Sándor, Jakab Árpád, Martinez Benito, Molnár István, dr. Radovics György, Schmidt Péter, Szappanos Géza, Várkonyi László és Vetro István - és hozzáláttak a szervezet Alapszabályának kidolgozásához.

Az IIB 1987. május 25-re hívta össze az Egyesület alakuló közgyűlését, amely azonban alaki hibák és az akkori hatósági hozzájárulás hiányában nem tudta kimondani az Egyesület végleges megalakulását. Így a szervező bizottság folytatta a munkát a végleges megalakulásig.

Végül, 1989. március 31-én került sor az első közgyűlésre az akkori Ipari Minisztérium tanácsstermében. Itt és ekkor mondták ki az Egyesület végleges megalakulását és választották meg a tisztagú Elnökséget és a háromtagú Ellenőrző Bizottságot.

Az alakuló közgyűlés elfogadta az 1993. március 26-ig érvényben volt Alapszabályt, meghatározta a tagdíjfizetés rendjét, összegét és megkezdte a tagtoborzást. Az Alapszabály módosításának szükségéről még a későbbiekben ejtek néhány szót.

Az Egyesületet az alakuló közgyűlésen 34 alapító tag hozta létre. Azóta nagyot lépett előre Egyesületünk, amelynek jelenleg 340 rendes tagja van, főleg Budapesten, de Szegeden /100/, Győrben 17, Miskolcon 7, Pécsen 11 taggal működő helyi csoportjaink is alakultak. Legújabban Debrecenben látszik lehetőség új helyi csoport megalakítására, melynek első összejövetelét április elejére tervezzük.

Az Egyesület Elnöksége rendszeres időközökben, - havonta -, de szükség esetén gyakrabban is összeül, előre meghatározott munkaprogrammal és meghozza azokat a döntéseit, amelyeket azután a mintegy 2 havonta megjelenő és tagjaink részére eljuttatott Hírlevélben adunk közre. A Hírlevél kezdetben egyszerű, sokszorosított rölpap volt, amely azonban a későbbiekben átalakult jelenlegi formájára, amelyet már számítógépen szerkesztünk és sokszorosított formában küldünk szét.

Megalakulása óta az Egyesület 4 közgyűlést tartott, az ötödiket 1993. március 26-án, amelyen az Alapszabály módosítására és az Elnökség újraválasztására került sor. Ezen utóbbit az indokolta, hogy az Elnökség több tagja különböző okoknál fogva /külföldi kiküldetés, egészségügyi ok, vagy egyéb/ kivált a rendszeres munkából és a folyamatos munka biztosítására újra kellett választani.

Megalakulásunk óta több olyan esemény történt, amelyeket itt kell megemlíteni: 1/ a Hírlevél kiadása 1990 nyarától/, 2/ az Etikai Kódex elfogadása 1991. februárban, 3/ a szakmai névjegyzék összeállítása 1991. tavaszán.

Az Egyesület két nagy tagozata: fordítók, illetve tolmácsok tagozata kezdetben gyakorta jött össze előre meghatározott helyen,

az összejövetel azonban részben az érdeklődés csökkenése, részben szervezési problémák miatt lassan elhamvadtak. Mostanában azzal a gondolattal foglalkozunk, hogy más, olyan megoldást találjunk, amely révén tagjaink nemcsak a szokásos évi közgyűléseken és a Hírlevélén keresztül kapják meg a szükséges információkat, hanem ennél jobb megoldást találjunk. Kétségtelen, hogy itt a tolmácsok helyzeti előnyben vannak, mivel ők gyakrabban találkoznak egymással különféle konferenciákon, szimpozionokon, a fordítók viszont szétszórva, egymással csak igen laza kapcsolatot tartva működnek. Ezen a helyzeten változtatni kívánunk.

Néhány szót az Egyesület érdekvédelmi munkájáról. Az határozottan az Egyesület érdeme, hogy 1989-ben a fordítás és tolmácsolás díjazását a szabadáras kategóriába sorolták, ezzel megalapozva annak lehetőségét, hogy szabad ármegállapodás alapján tudják a fordítók és tolmácsok munkadíjazásukat a megbízóval kialakítani. Az Egyesület rendszeresen, évente közöl ajánlásokat a minimális tarifák összegére, amelyet a mindenkorai áralakulások és infláció figyelembevételével igyekszünk kialakítani.

Minden igyekezetünk arra irányul, hogy kizárjuk munkaterületünkről a szakmai és nyelvi felkészültséggel nem rendelkező kontárokat. Ennek érdekében a közelmúltban levelet intéztünk az Igazságügyi Miniszterhez kérve, hogy hasson oda miszerint az érvényben levő rendelet szerint csak olyan fordító és tolmács tevékenykedhessék a piacon, akinek arra jogosítványa van. A levél másolatát eljuttattuk számos hivatalos helyre és prominens politikusoknak is. A beérkezett válaszok pozitív támogatásról biztosították az Egyesületet.

Meg kell említenem az Egyesület nemzetközi kapcsolatainak kérdését is. Szoros kapcsolatban vagyunk a környező országok azonos egyesületeivel /osztrák, cseh, szlovák, német/, akikkel rendszeres kiadványcserét bonyolítunk le és egymás megmozdulásaira meghívjuk a testvérszervezetek képviselőit.

Végezetül: szeretnénk elérni, hogy a Magyarországon dolgozó valamennyi, jogosítvánnyal rendelkező fordító és tolmács lépjen be Egyesületünkbe, mert minél többen vagyunk, munkánk hatása annál nagyobb lesz. Ezért felhívom az érdekelteket, hogy jelezzék belépési szándékukat. Levelezési címünk: 1062. Budapest, Bajza u. 52.

A NÉMET NYELVŰ FORDÍTÁSELMÉLETI SZAKIRODALOM,  
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL  
WERNER KOLLER MUNKÁSSÁGÁRA

*Joó Etelka*

Ady verseinek német fordításait vizsgálva kezdem foglalkozni a fordításelméletnek mind a nyelvészeti, mind az irodalmi vonatásával. Ennek kapcsán jutottam arra a következtetésre, hogy a német fordításelméleti szakirodalom kevésbé van jelen a magyar köztudatban, mint az orosz és az angol nyelvű. A németek közül általában csak a lipcei iskola tagjai /O. Kade, A. Neubert, G. Jäger/ ismertek nálunk, az egykori NSZK területéről pedig K. Reiß, aki a fordításkritika művelője. Kade, Neubert és Reiß tanulmányai szerepelnek a Bart István-Klaudy Kinga által szerkesztett 1965-ös kötetben<sup>1</sup>, de a szerzők létszámának ok csak az 1/6-át teszik ki. /Ebben bizonyára terjedelmi okok is közrejátszottak./

Pedig az említetteken kívül még sok német kutató van, akik előrevitték a fordítástudományt. Hiszen már a hagyományok is erre predesztinálják őket. Elég, ha Luther Sendbrief-jére, F. Schleiermacher vagy W. Schadewaldt könyveire utalok.<sup>2</sup> H.J. Störig 1963-ban kiadott egy fordításról szóló szöveggyűjteményt<sup>3</sup>, amely Luthertől Gadamerig, Humboldtól Nietzscheig, Wilamowitz-Moellendorftól Heideggerig a legfontosabb - főként német szerzőktől származó - tanulmányokat tartalmazza. A mai német kutatók nemcsak a szűkebben vett irodalmi és nyelvészeti fordításelmélet kidolgozásában vettek részt, hanem a fordításkritika és a recepciókutatás terén is fontos adalékokat szolgáltatnak a fordítástudománynak. A fordításkritikánál meg kell említeni Reiß mellett K.-R. Bausch, W. Wilss és J. Klegraf, a recepciókutatásnál pedig H. Link, G. Grimm, P. Bürger, J. Ihwe, O. Ehrismann és E.-R. Jauß nevét.

A másik jelenség, amely mára egyértelműen kirajzolódott, - s ez egyben ténaválasztásom második oka is - az, hogy élesen különvált a fordítástudomány nyelvészeti és irodalmi szárnya, amelyek egymás létjogosultságát kölcsönösen megkérdőjelezzik. Úgy tűnik, mintha mindkét terület magának szeretné vindikálni a fordítással való foglalkozás jogát. Rendszeres fordításelméleti és fordítástudományról valóban csak a 20. század közepétől beszélhetünk. Az is igaz, hogy a fordítástudományt a gépi fordítás lehetősége hívta életre, és a nyelvtudomány talaján fejlődött ki. Azonban a műfordítás és a róla való teoretikus gondolkodás több, mint 2000 éves. Ezért egy kicsit igazságtalannak tartom azt, hogy minden olyan munkát, amely ebben a témában 1950 előtt megjelent, "tudomány előtti"-nek nevezzenek. A gépi fordítás lehetősége valóban forradalmasította a modern nyelvtudományt, benne a fordítástudományt is, miközben kiderült, hogy ön maga megvaló-

sulásáról - legalábbis egyelőre - le kell mondania.

A fordítástudománynak kezdetben az volt a célja, hogy olyan modelleket hozzon létre, amelyekkel az emberi gondolkodás, a kommunikáció, és ezekkel összefüggésben a fordítási folyamat is objektíven leírható. A szövegekkel szemben a tudományosság, objektívalíthatóság és a formalizálhatóság hármass követelményét támasztották. A formalizálhatóság igénye azonban annyira előretört, hogy már W. Koller, a liberálisabb nyelvészcsoporthoz tartozó képviselője is arról beszélt, hogy a fordítástudomány lassan a gépi fordítás segédtudománya lett.<sup>4</sup>

A tudományosságnak Stachowitz szerint 2 alapvető kritériuma van: az egyik az "interszubsztitűtívitás", ami azt jelenti, hogy azokat az eredményeket, amelyeket egy bizonyos személy adott feltételezésből kiindulva, adott módszerekkel elér, egy másik személy ugyanilyen feltételekkel és módszerekkel megismételheti. A másik a "verifikálhatóság", vagyis az, hogy az egyes megállapítások egy bizonyos kutatási területen empirikusan igazolhatók. Világos, hogy a szépirodalmi szöveg ezeknek a kritériumoknak így nem tud megfelelni, nem modellálható, tehát nem alkalmas a gépi fordításra. De fordítva is fogalmazhatjuk: a gépi fordítás nem alkalmas az irodalmi szövegre. A nyolcvanas évekre szét is foszlott ez a mítosz, legalábbis kiderült, hogy a szövegeknek csak bizonyos fajtáira alkalmazható. /Pl. a természettudományos és technikai szövegekre./

A továbbiakban megpróbálom részterületek szerinti felosztásban bemutatni a szakirodalom német képviselőit. Ezek a részterületek a következők: 1./ a szűkebben vett fordításelmélet nyelvészeti felfogása; 2./ a fordításelmélet irodalmi megközelítése; 3./ a fordításkritika; 4./ a recepciókutatás. Szeretném azonban előrebecsátani, hogy a két utóbbit csak nagyon vázlatosan érintem.

1. A nyelvészeti fordításelmélet területén először a már említett lipcsei iskoláról szólnék. O. Kade és G. Jaeger főként a fordítási folyamat műbenlétét kutatták. Mindketten a deduktív-hipotetikus módszerrel próbálták megragadni a fordítási folyamatot, melynek szerintük az a lényege, hogy meg kell őrizni az invarianciát tartalmi síkon, annak ellenére, hogy kódváltás történt a kifejezés síkján. Más szóval - a saussure-i felfogás alapján - a "parole" szintjén 1:1 arányú megfelelés jön létre, miközben a "langue" síkján a rendszerek nem-egyezése a szabály, hiszen a nyelvek különböznek. Ez pedig Kade szerint kifejezetten nyelvészeti probléma.<sup>5</sup> Kade megkülönböztet egy általános és egy speciális fordításelméletet. Az általános elmélet feladata az, hogy egy adott L<sub>1</sub> nyelvről L<sub>2</sub>-re való fordítás törvényszerűségeit meghatározza, tehát megvizsgálja a különböző ekvivalenctípusokat. Más szóval azt kutatja: mi teszi lehetővé azt, hogy a "langue" szintjén tapasztalható különbözőség ellenére 1:1 arányú megfelelés jöjjön létre a "parole"

sajntjén. A speciális fordításelmélet feladata pedig az, hogy létrehozzon egy metateóriát, a fordításelmélet elméletét, és kidolgozza a potenciális ekvivalenciaviszonyokat egy-egy nyelvpárra vonatkozóan.<sup>6</sup>

A lipcsei iskola 3. képviselője A. Neubert '1964, 1968', aki a fordíthatóság~fordíthatatlanság kérdéseivel, ill. a fordítás pragmatikus aspektusaival foglalkozott. Előben a fordíthatóság mellett foglalt állást, amikor megfogalmazta a fordítás négy grammatikai és négy szemantikai szabályát, melyek nagyon logikusan épülnek egymásra. Ezek lényege az, hogy ekvivalenciahiány esetén mindig egy felsőbb szinten kell helyettesíteni a forrásnyelvi elemeket. Ha pl. a grammatikai struktúra nem vihető át a célnyelvbe, akkor helyettesíthető lexikaival, stb.

De Neubert elismeri: előfordulhat olyan eset, amikor már a legvégső szabály sem alkalmazható, mert a másik nyelvben hiányzik az adekvát kifejezés, miután a nyelvet beszélő nép tudatából is hiányzik a valóságnak az a darabja. Legfeljebb csak valami hasonló található, vagy egyáltalán semmi. Ez már a fordíthatóság határait jelzi.

Az egykori nyugatnémet nyelvészeti iskola képviselője R.W. Jumpelt /1961/. Ő a természettudományos-technikai szövegek fordításával foglalkozott, olyan megfontolásból, hogy ez a fajta fordítás objektíven leírható, hiszen itt a központi kérdés a tudati tartalom visszaadása. Ez jobban visszavezethető az általános törvényszerűségekre, amelyekkel egy-egy nyelv rendelkezik, tehát a "langue" oldaláról vizsgálja a kérdést. O. Kade-val ellentétben azonban induktív módszert alkalmaz. Azt szorgalmazza, hogy valódi, konkrét fordítási esetekből kiindulva kell kidolgozni a fordításelméletet, a nyelvtudomány meglévő foglmainak segítségével. Az induktív módszernek viszont az a következménye, hogy ahány szövegfajta, annyi fordításelmélet felállítása szükséges Jumpelt szerint.

## 2. A fordítás irodalmi megközelítése

Az irodalomtudomány és nyelvtudomány "versengéséről" már szóltam előadásom kezdetén. A kétfajta megközelítés között egyrészt az a különbség, hogy az irodalmárok alkotói folyamatnak, tehát művészetnek tekintik a fordítást, ezért ezt szerintük az irodalomtudománynak kell vizsgálnia. Különösen a lírafordítással foglalkozó teoretikusok és gyakorló műfordítók vonják kétségbe a nyelvtudományi vizsgálódás létjogosultságát. Másrészt az irodalmárok tudományosnak tekintik saját módszerüket, csak hogy ez a tudányszág más kritériumoknak felel meg, mint amilyenek az interszubiektivitás vagy a verifikálhatóság, éppen mert a működés egyszerű és megismételhetetlen, és bizonyos esetekben csak intuíciónal lehet közeledni hozzá. Ezek a fogalmak pedig a nyelvtudomány számára elfogadhatatlanok.

Itt szeretném kiemelni a müncheni R. Kloefer 1966-ban írt disszertációját.<sup>7</sup> Ő is

elutasítja a fordításelmélet nyelvészeti megközelítést, mert az nem tud megfelelni az irodalmi szöveg szóhasználatának. A műfordításelméletnek szerinte a költészet és a hermeneutika elméletéhez kell csatlakozni.<sup>8</sup> A hermeneutikai nézőpontból kiindulva jut el a megértés és az érthetatlenség viszonyának újszerű felfogásához, amely abban áll, hogy "az érthetatlenség nem az érthetőség hiánya, hanem pozitív jellemvonás: rejtélyesség, homályosság, titok, misztérium, gazdagság... Az ilyenfajta érthetatlenség a fordításban nem az érthetőségben oldódik fel, - mégis, az ilyen fordítás is a megértés egyik módja."<sup>9</sup> Ez az idézet egyrészt azt bizonyítja, hogy Kloepfer minden esetben feltételezi a fordító érzékét és szaktudását, és soha nem a fordítói munka elégtelenségének tulajdonítja a célnyelvi szöveg érthetatlenségét. Másrészt ez a felfogás arra a követelményre is rávilágít, hogy a szöveg többértelmősége esetén a fordítónak is meg kell maradnia többértelműnek.

Kloepfer különbséget tesz fordítás és tolmácsolás között. A fordítást művészetnek tekinti, és ide sorol minden irodalmi szöveget, a tolmácsolás kategóriájába pedig mindent, ami nem irodalom. A fordítást aztán további csoportokra bontja:

1./ fordítás isteni nyelvről /héber, görög, latin/ emberi nyelvre; 2./ primitív szószerintiség; 3./ szabad fordítás /cicerói értelemben/; 4./ hű fordítás /az eredetivel és az olvasóval szembeni kétszeres felelősség értelmében/.

Kloepfer központi problémája a Schleiermacher antitézisével való konfrontálódás. Az elidegenítés /Verfremden/ és a németes kifejezőmód v. értelemszerű fordítás /Verdeutschern/ ellentétpár feloldására szintézisként W. Schadewaldt dokumentáris fordítói módszerét ajánlja. /A lehető legtökéletesebb tartalmi-formai-nyelvi megfelelés./

Kloepfer és Jumpelt felfogása abban egyezik meg, hogy nem általában beszélnek egy fordításelméletről, hanem különböző szövegfajtákra akarják alapozni azt. Míg azonban Kloepfer számára kizárólag irodalmi kérdés a fordítás, addig Jumpelt szerint csak nyelvészeti kérdés lehet.

A műfordításelmélet képviselői közül szeretném még megemlíteni a bochumi Karl Maurert-et, aki egyik cikkében<sup>10</sup> igen érdekes megközelítésben fogalmazza meg a műfordításnak mint terméknek a mivoltát. Miután a fordítást idegen szöveg ihlette, és magán viseli a forrásnyelv és a célnyelv egyes jegyeit, valamint a műfordító keze nyomát, nagyon nehéz műfajilag besorolni. A 18. században úgy határozták meg, hogy az imitáció és a travesztia mellé sorolták. De Maurer szerint lényeges különbségek vannak: 1. a fordítás nem tehet túl az eredetin, mint az imitáció; 2./ nem ironizálhat, mint a paródia; 3./ nem térhet át más stílusrétegbe, mint a travesztia; 4./ tartalmilag nem helyezkedhet szembe az eredetivel, mint az ellen-



vers ('Gegengedicht'); 5. nem lehet köpia vagy plágium, amiféle a műszolet akkor különbözik, hogy elismeri másolat-nívoltát; 6. nem duplikátuma az eredeti szövegnek.

Ortega y Gasset-t idézve arra a következtetésre jut, hogy "a műfordítás... mind-  
ezektől különbözik, önálló irodalmi műnem, amelynek saját normái és céljai vannak.  
Még csak nem is ahhoz a nemhez tartozik, amelyhez az eredeti mű."<sup>11</sup> Az különböz-  
tet meg tőle, hogy a műfordítás normatív. Hiszen nem elég minden kifejezést lefor-  
ditani - mondja Maurer -, mert még az is csak olyan lenne, mint egy folyamatos  
kommentár. Az egész mű atmoszféráját, mögöttes mondanivalóit is tolmácsolni kell.  
Az olvasók nagy része ugyanis csak a fordítással találkozik, az képziseli számára  
az eredetit.

Hogy a paródiával vagy a travesztiaival való - első látásra meglehetősen - párhuzam  
mégis jogos, az bizonyítja, hogy a rosszul sikerült fordítás valóban paródiája  
lehet az eredeti műnek. De a fordítások származása miatt is találó Maurer párhuz-  
ama: "Ezeknek a szövegeknek az a közös vonása, hogy az alkotói feszültséget egy  
már adott, másik szöveg váltja ki."<sup>12</sup>

Ez a tény felveti a szerzőség kérdését is. Nagyon sokan nehezményezik azt, hogy  
a műfordító neve nem áll a címlapon a szerző neve alatt. Pedig egyáltalán nem  
minden - éppen a műfordítás hibrid-volta és avulékonyága miatt -, hogy kinek a  
fordításában olvasunk egy világirodalmi művet. Ami a magyar olvasó számára egy  
Thomas Mann-regény, az valójában Thomas Mann regénye Sárközy György tolmácsolásá-  
ban. Ideiglegesen nemrég kezembe került tanulmány megállapítása, éppen Thomas Mann  
egyik novellája kapcsán. /Halál Velencében./ A hamburgi kutató, Claudia Böttger  
Thomas Mann közép-amerikai recepcióját kutatva rájött, hogy teljesen másképp  
értették a novellát azok az egyetemisták, akik eredetiben olvasták, mint azok,  
akik spanyol műfordításból ismerték. Kiderült, hogy ezek a műfordítások megcsón-  
kították, leegyszerűsítették, "ártatlanították" a szöveget minden olyan helyen,  
ahol Aschenbach homoerotikus vonzalmáról van szó. Ezek a fordítások 1935 és 1960  
között készültek. Ebből az esetből is az az általánosítás szűrhető le, hogy a  
befogadó ország normái és ideológiai, valamint a fordító pozíciója a fordított  
művel, a publikummal és a kiadóval szembeni elkötelezettség hármasszorosításában  
igen erősen befolyásolják a célnyelvi szöveg megfogalmazását.

Ezzel már tulajdonképpen a fordításkritika és a recepciókutatás területét érin-  
tettem. Mivel azonban erről a témáról külön referátum fog elhangzani - de az  
időhiány miatt is -, csak emlígetni szeretnék a bevezetőben már említett  
nevekre. A felsorolás mutatja, hogy igen gazdag a német szakirodalom ebben a  
vontkozásban is.

Előadásom utolsó részében Werner Koller munkásságáról szeretnék szólni, aki nyelvésznek vallja magát, de szintézissteremtő igénnyel közeledik a fordításelmélet legégetőbb kérdéseire. Két könyve<sup>12</sup> alapján kiderül, hogy egyike azon keveseknek, akik azt próbálták bebizonyítani, hogy a nyelvészeti és az irodalmi megközelítés nem áll kibírázhatatlan ellentétben egymással. A hetvenes években éppen ő hívta fel Swidgerrel egyetemben a figyelmet arra, hogy szakítani kell az egyoldalú nyelvészeti szemlélettel, és tágabb alapokra kell helyezni a fordítástudományt. Be kell vonni az ún. "normasértő" szövegeket is a fordítástudomány vizsgálódási körébe. Ide tartoznak az irodalmi és reklámszövegek, szójátékok, stb. Azért nevezi őket így, mert elvárási normájuk éppen az, hogy megsértik a köznyelvi normákat. Itt válik Koller szerint a fordítás alkotói folyamattá, amelyben a fordítónak kulcsszerepe van.

A lipcsei iskola képviselőit a deduktív-hipotetikus módszer miatt bírálja, amely kizárja a fordítás irodalomtudományi, hermeneutikai és recepciótörténeti aspektusait. Rámutat arra, hogy pl. G. Jäger elvont modelleket állított fel a fordítási folyamat rekonstruálására, de ezeket nem próbálta ki konkrét, természetes nyelvepárokon, vagyis nem tett eleget a verifikálhatóság követelményeinek. A lipcsei iskola szigorúan lingvisztikai elméletével szemben Nida felfogásával ért egyet, különösen a formális és a dinamikus ekvivalencia fogalmának bevezetése miatt. Koller ezt az elméletet tartja alkalmasnak arra, hogy meg lehessen vele magyarázni az egyéni fordítói döntéseket és az általános elveket. És mivel a fordítói normák felállításánál szintén segítséget nyújthat, alkalmas arra is, hogy megvesse a fordításkritika alapjait.

1979-es könyvében szorgalmazza az alkalmazott fordítástudomány, ill. a fordításdidaktika bevonását is a kutatás körébe. Előbbi feladata a különböző segédeszközök megteremtése, utóbbi a fordító- és tolmácsolás koncepciójának kidolgozása./

Ezen az úton indultak el aztán a résztudományok későbbi német és más nemzetiségű művelői, s ha megfigyeljük akár csak a mostani konferencia szekcióbeosztását és az előadások címeit, megállapíthatjuk, hogy a fordítástudomány fejlődésének valóban azok a fő irányai, amelyeket Werner Koller már 1972-ben, ill. 1979-ben megfogalmazott.

# JEGYZETEK

1. Part I.-Klaudy K.: A fordítás tudománya. Tankönyvkiadó, 1985
2. - F. Schleiermacher: Die Methoden des Übersetzens 1813.  
In: Störig 1963. 38-70. p.  
- W. Schadewaldt: Das Problem des Übersetzens 1927.  
In: Störig 1963. 249-267. p.
3. Hans Joachim Störig: Das Problem des Übersetzens.  
Stuttgart, 1963
4. W. Koller: Einführung in die Übersetzungswissenschaft  
Quelle und Meyer, Heidelberg, 1979. 78-79. p.
5. O. Kade: Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung  
Fremdsprachen, Beiheft 1.
6. O. Kade: A transláció kommunikációméleti problémái  
In: Bart-Klaudy 1985. 102. p.
7. Rudolf Klopfer: Die Theorie der literarischen Übersetzung.  
Freiburg i. Br. 1966
8. "Übersetzung ist Verstehen und Dichten, Wissenschaft und  
Kunst, wie Novalis sagt - also Übersetzungstheorie ist  
Poetik und Hermeneutik." -  
Azaz: "A fordítás megértés és költészet, tudomány és művé-  
szet, mint Novalis mondja - tehát a fordításelmélet poétika  
és hermeneutika." /Klopfer 1966. 125.p./
9. Klopfer 1966. 125. o.
10. Die literarische Übersetzung als Form fremdbestimmter Text-  
konstitution. In: Poetica Bd. 8. H. 3-4.
11. Poetica, i.m.f., 254. p.
12. Poetica i. m. f. 257. o.
13. a. W. Koller: Grundprobleme der Übersetzungstheorie  
Francke, Bern-München, 1972  
b./ Ld. a 4. sz. jegyzetet



**FORDÍTÁSELMÉLETI SZEMINÁRIUM  
A HÁROMÉVES NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN**

*Dobos Csilla - Salánki Ágnes - Simtgné Fenyő Sarolta*

A Miskolci Egyetemen 1992. július elsején alakult meg a Bölcsészettudományi Intézet, de már 1991. szeptemberében beindult a hároméves nyelvtanárképzés angol és német szakon. Jelenleg tehát hallgatóink első és másodévesek.

Az intézet megalakulásának következményeként a korábbi Nyelvi Intézet hét önálló egységre bomlott, az Angol Nyelvi, az Angol Irodalom, a Német Nyelvi, a Német Irodalom, a Szlavisztika és Romanisztika és az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékekre, valamint az Idegennyelvi Oktatási Központra. Míg az előbb felsorolt intézmények oktatói elsősorban a bölcsészképzésben vesznek részt, a többi kar nyelvóráinak ellátása javarészt az Idegennyelvi Oktatási Központ dolgozóinak feladata maradt. Kollégáinknak szabad választási lehetősége nyílt, hogy mely képzési formában szeretnének tovább tevékenykedni.

Tanszékünk, az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék a jelenlegi tanterv szerint a másodéves hallgatóknak az "Alkalmazott Nyelvészet", az elsőéveseknek a "Bevezetés a fordítás elméletébe" című tantárgyakat tartja. Előadásunk ez utóbbi tárggyal kapcsolatos tapasztalatainkra épül.

A tanterv a tárgyból heti egy óra előadást ír elő, melyet az egész évfolyam számára tanszékvezetőnk, Dr. Klaudy Kinga tart magyar nyelven. Az előadás célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek a fordítás és tolmácsolás elméleti és gyakorlati problémáival, és a fordítástudományi kutatások legfontosabb irányzataival. Az előadáson - többek között - az alább felsorolt témakörökkel ismerkednek meg a hallgatók részletesebben:

1. Fordítás és tolmácsolás
2. A nyelvészeti fordításelmélet keletkezése
3. Fordításelmélet és kontrasztív nyelvészet
4. A fordítás szociolingvisztikai problémái
5. A fordítás pszicholingvisztikai problémái
6. Fordításelmélet és szövegnyelvészet
7. A fordítás folyamatának modellálása
8. A fordítási ekvivalencia

Az előadásokon elsajátított ismeretekről a hallgatóknak a félév végén kollokvium formájában kell számot adniuk, míg a félév során - a tanult átváltási műveletek kapcsán - szemináriumi dolgozatot kell készíteniük.

A szemináriumok elsődleges anyagát a fordítás során alkalmazott ún. átváltási műveletek alkotják. A hallgatók ezeken osztott foglalkozásokon vesznek részt, melyeket kolléganőimmal,

Dr. Simigné Dr. Fenyő Saroltával és Dr. Dobos Csillával vezetünk. A szemináriumokon általános tapasztalatunk volt, és nagy örömünkre szolgált, hogy a tantárgy a hallgatókat érdekli, az órákon aktívan közreműködnek. Ennek oka - véleményünk szerint - elsődlegesen abban keresendő, hogy belátták, mily módon bővíthetik a tárgy segítségével mind nyelvészeti, mind irodalmi ismereteiket.

A szemináriumok kezdetén a fordításról általában beszélgettünk, híres emberek, műfordítók, nyelvészek fordításról vallott nézeteit ismertettük, vitattuk meg. Hangsúlyoztuk a globális szövegértés és a fordítás különbségét is.

Tanszékünk egy rövid kérdőívet állított össze a fordítással kapcsolatos legáltalánosabb kérdésekről, mivel fel szerettük volna mérni, hogy hallgatóinknak milyen ismereteik és elképzeléseik vannak a fordításról, ill. azon belül a műfordításról, valamint a nyelvtudomány, nyelvoktatás és a fordításelmélet összefüggéseiről. Többek között a következő kérdésekre vártunk választ hallgatóinktól:

1. Fontos-e az Ön számára egy szépirodalmi mű olvasásakor, hogy ki fordította az adott művet magyar nyelvre?
2. Szépirodalmi művek olvasásakor általában megnézi-e a fordító nevét?
3. Mi a véleménye: művészet vagy szakma a fordítás?
4. Hogyan nevezzük valamely költői vagy művészi prózai szöveg szószerinti, művészileg csiszolatlan fordítását?
5. Hogyan nevezzük valamely szépirodalmi műnek más nyelven való művészi tolmácsolását?
6. Szükség van-e a fordítói tevékenység végzéséhez bizonyos megtanulható ismeretekre, avagy a nyelvtudás elegendő feltétele a sikeres fordításnak?
7. Igaznak véli-e, hogy a műfordítás a fordítótól az eredeti művet alkotó személlyel egyenlő írói vagy költői kvalitásokat kíván?
8. Helyesnek tartja-e, ha a műfordító a maga egyéniségét teljesen háttérbe szorítja és kizárólag a mű eredeti alkotójának személyiségét igyekszik láttatni?
9. Szószerint vagy szabadon kell fordítani?
10. Mit értünk forrásnyelven és célnyelven?
11. Lefordítható-e bármilyen szöveg bármilyen nyelvre?

12. Egyetért-e azzal a megállapítással, hogy egy kétsoros, kontextus nélküli mondatot - minden nehézség nélkül - akár 20-30 féleképpen is le lehet fordítani, avagy egy mondatnak csak egy, esetleg két adekvát fordítása lehetséges?
13. Mi a véleménye arról, hogy minden kontextusból kiemelt példa-mondat fordítása csupán valószínű fordítás lehet?
14. Milyen szerepet tulajdonít a fordításnak az idegennyelvek tanulása során?

Hallgatóink többsége a kérdések mindegyikére talált választ, bár nem minden esetben voltak azonos véleményen. Rendkívül elgondolkodtatónak tartottuk pl. az első két kérdésre adott negatív válaszok arányát: a hallgatók jelentős százaléka, annak ellenére, hogy saját elmondásuk alapján magyarul és idegen nyelven egyaránt elolvastak már bizonyos irodalmi műveket, nem tartja fontosnak, hogy ki fordította magyarra az adott művet, ill. sokan egyáltalán nem tartják lényegesnek, hogy megnezzék a fordító nevét. Úgy gondolom, hogy az egy szemeszteren át tartó ford.technikai szeminárium pozitív eredményének kell elkönyvelnünk azt, hogy hallgatóink - ahogy az az utolsó szemináriumi beszélgetések során kiderült - a jövőben mindenképpen több figyelmet fognak szentelni a fordító személyének, ill. a fordítás minőségi jegyeinek.

A 6-os és 7-es kérdésre a hallgatók többsége azonos választ adott, mely szerint a nyelvtudást nem tartották a sikeres műfordítás elegendő feltételének, valamint úgy vélekedtek, hogy a műfordítónak az eredeti művet alkotó személlyel legalábbis megközelítően hasonló írói vagy költői kvalitással kell rendelkeznie.

A 9. és 11. kérdésre adott válaszokból meggyőződhattunk arról, hogy hallgatóink - bár intuitív módon -, mégis igen realisan látják az adott problémákat. Azt a nézetet vallják, hogy a megismerés minden tapasztalata bármelyik létező nyelven közölhető. A terminológia bármikor módosítható, bővíthető, körülírható. Mivel két nyelv kódegységei között a fordítás síkján nincs teljes megfelelés, a fordítónak nem egymástól elszigetelt, absztrakt szókészletti alapegységekkel, hanem teljes közleményekkel kell dolgoznia.

A szemináriumok anyagát alapvetően azoknak az átváltási műveleteknek a megtárgyalására építettük, melyek Dr. Klaudy Kinga "Átváltási műveletek a fordításban" c. jegyzetében szerepelnek. Ezek kapcsán ismerkedik meg a hallgató a műfordító munkájának rejtelseivel, azzal, hogy a forrásnyelvi egységek célnyelviakkal történő helyettesítésén kívül hogyan rendezheti át a fordító a mondat szerkezetét, hogyan módosíthatja a szórendet stb.

Nyelvpároknak megfelelően vizsgáltunk az angol és német szakos hallgatókkal irodalmi műveket, egybevetve azokat fordításaikkal. A fent említett mű alapvetően az angol szakosoknak jelentett nagy segítséget, hiszen példamondatait

javarészen angol-magyar ill. magyar-angol műfordításokból veszi. Kolléganómmal, Dr. Dobos Csillával azonban németből is sikerült egy olyan kis arzenált összeállítanunk, amely az átváltási műveleteket kellő számú példával illusztrálja, annak érzékeltetésére, hogy az angol ill. orosz műfordításokra jellemző átváltási műveletek német vonatkozásban is szemléltethetők.

A hangsúlyt természetesen nem azokra az automatikus műveletekre helyeztük, amelyeket egy német-magyar vagy magyar-német fordítás kapcsán a fordítónak minden esetben el kell végeznie, hogy értelmes célnyelvi mondatot kapjon. (Gondolok itt például a hangsúlytalan helyzetben álló egyes szám 3. személyű személyes névmás generalizálására a német-magyar fordításban és annak konkretizálására, ha a német a célnyelvi).

A lexikai ill. grammatikai átváltási műveletek osztályozása kapcsán olyan jellegű példákkal dolgoztunk, amelyek közül néhányat most Önök is olvashatnak.

#### Lexikai átváltási műveletek:

##### 1./ Jelentés összevonása:

"Ich spürte, meine Kraft ließ nach."

(Zweig: Schachnovelle.

Európa Kiadó. Bp. 1976. 128. old.)

"Éreztem, hogy gyengülök."

(ford. Fónagy Iván,

Európa Kiadó. Bp. 1976. 129. old.)

##### 2./ Jelentések felcserélése:

"Ich muß zur Stadt."

(Th. Mann: Tonio Kröger.

Európa Kiadó. Bp. 1975. 26. old.)

"A városba küldtek."

(ford. Lányi Viktor,

Európa Kiadó. Bp. 1975. 27. old.)

##### 3./ Antonim fordítás:

"Niemand darf das ohne gräfliche Erlaubnis."

(Kafka: Schloß. Fischer Taschenbuch

Verlag GmbH. Frankfurt/M. 1968.7.o)

"Ehhez pedig grófi engedély kell."

(ford. Rónay György,

Európa Kiadó. Bp. 1979. 5. old.)

##### 4./ Jelentések szűkitése, konkretizálása:

"... und Dank für die Fruchtbonsbons!"

(Th. Mann: Tonio Kröger.

Európa Kiadó. Bp. 1975 30. old.)

"... köszönöm a málnacukrot!"

(ford. Lányi Viktor,

Európa Kiadó. Bp. 1975. 31. old.)



javarészen angol-magyar ill. magyar-angol műfordításokból veszi. Kolléganőmmel, Dr. Dobos Csillával azonban németből is sikerült egy olyan kis arzenált összeállítanunk, amely az átváltási műveleteket kellő számú példával illusztrálja, annak érzékeltetésére, hogy az angol ill. orosz műfordításokra jellemző átváltási műveletek német vonatkozásban is szemléltethetők.

A hangsúlyt természetesen nem azokra az automatikus műveletekre helyeztük, amelyeket egy német-magyar vagy magyar-német fordítás kapcsán a fordítónak minden esetben el kell végeznie, hogy értelmes célnyelvi mondatot kapjon. (Gondolok itt például a hangsúlytalan helyzetben álló egyes szám 3. személyű személyes névmás generalizálására a német-magyar fordításban és annak konkretizálására, ha a német a célnyelv).

A lexikai ill. grammatikai átváltási műveletek osztályozása kapcsán olyan jellegű példákkal dolgoztunk, amelyek közül néhányat most Önök is olvashatnak.

#### Lexikai átváltási műveletek:

##### 1. / Jelentés összevonása:

"Ich spürte, meine Kraft ließ nach."

(Zweig: Schachnovelle.

Európa Kiadó. Bp. 1976. 128. old.)

"Éreztem, hogy gyengülök."

(ford. Fónagy Iván,

Európa Kiadó. Bp. 1976. 129. old.)

##### 2. / Jelentések felcserélése:

"Ich muß zur Stadt."

(Th. Mann: Tonio Kröger.

Európa Kiadó. Bp. 1975. 26. old.)

"A városba küldtek."

(ford. Lányi Viktor,

Európa Kiadó. Bp. 1975. 27. old.)

##### 3. / Antonim fordítás:

"Niemand darf das ohne gräfliche Erlaubnis."

(Kafka: Schloß. Fischer Taschenbuch

Verlag GmbH. Frankfurt/M. 1968.7.o)

"Ehhez pedig grófi engedély kell."

(ford. Rónay György,

Európa Kiadó. Bp. 1979. 5. old.)

##### 4. / Jelentések szűkítése, konkretizálása:

"... und Dank für die Fruchtbombons!"

(Th. Mann: Tonio Kröger.

Európa Kiadó. Bp. 1975. 30. old.)

"... köszönöm a málnacukrot!"

(ford. Lányi Viktor,

Európa Kiadó. Bp. 1975. 31. old.)

### 5./ Jelentések kihagyása:

"Als ich Ihre Freunde vor dem Schachbrett sitzen sah ..."

(Zweig: Schachnovelle.

Európa Kiadó. Bp. 1976. 132. old.)

"Mikor megpillantottam a barátait a sakkasztal mellett ..."

(ford. Fónagy Iván,

Európa Kiadó. Bp. 1976. 133. old.)

### Grammatikai átváltási műveletek:

#### 1./ Alanyváltás:

"Aber mir macht das gar nichts,...."

(Th. Mann: Tonio Kröger.

Európa Kiadó. Bp. 1975. 12. old.)

"De én ezzel nem törődöm,...."

(ford. Lányi Viktor,

Európa Kiadó. Bp. 1975. 13. old.)

#### 2./ Mondathatárok felbontása:

"Bewahre, das schadet gar nichts, daß ich dann meinen  
Heimweg allein mache; das nächste Mal begleitest du  
mich."

(Th. Mann: Tonio Kröger.

Európa Kiadó. Bp. 1975. 12. old.)

"Hogy aztán egyedül kell hazamennem? Hát aztán! Legközelebb  
te kísérsz haza engem."

(ford. Lányi Viktor,

Európa Kiadó. Bp. 1975. 13. old.)

#### 3./ Tagmondatok cseréje:

"Aber noch überraschender, ohne daß man genau mußte, worin  
das Überraschende bestand, war die rechte Ecke."

(Kafka: Schloß. Fischer Taschenbuch  
Verlag GmbH. Frankfurt/M. 1968.7.o)

"De még meglepőbb volt a jobb sarok, bár pontosan nem  
lehetett tudni, mi a meglepő benne."

(ford. Rónay György,

Európa Kiadó. Bp. 1979. 18. old.)

#### 4./ Hangsúlyos bővítmény balra helyezése a magyarra való fordításban:

"Die Bauern waren auch noch da ..."

(Kafka: Schloß. Fischer Taschenbuch  
Verlag GmbH. Frankfurt/M. 1968.7.O.)

"Ott voltak még a parasztok is."

(ford. Rónay György,

Európa Kiadó. Bp. 1975. 5. old.)

5./ Főnévi igeneves szerkezet mellékmondatát alakítása:  
"Trotz der vorgerückten Stunde konnte der Pfarrer sich nicht erhalten, seinen halbanalphabetischen Famulus zu einem Zweikampf herauszufordern."

(Zweig: Schachnovelle.

Európa Kiadó. Bp. 1976. 12. old.)

"Bár igen késő volt már, nem állhatta meg, hogy párharcra ne hívja félanalfabéta famulusát."

(ford. Fónagy Iván,

Európa Kiadó. Bp. 1976. 13. old.)

A eredeti művek és fordításaik közösen, az órákon folyó egybevetésekor is érezhettük hallgatóinknál a felfedezés örömét, az önálló szemináriumi dolgozat elkészítése pedig jelentős előtanulmányokat jelenthet számukra a művek bibliográfiai adatai feltűntetésének megtanulásánál.

Előadásom következő részében arról szeretnék röviden szólni, hogy hogyan tudják összekapcsolni hallgatóink nyelvészeti ismereteiket ill. konkrét nyelvtudásukat a fordítástechnikai szemináriumon szerzett ismereteikkel. Példaként a különböző típusú szókapcsolatok fordítása során felmerülő kérdések vizsgálatát említeném.

A nyelvben a szavak szókapcsolatokat alkotnak, amelyek lehetnek szabadok vagy állandók. Az állandó szókapcsolatok két további csoportra oszthatók: a szoros értelemben vett állandó szókapcsolatokra (frazeologizmusok, szólások stb), és a tágabb értelemben vett állandó szókapcsolatokra (un.leíró kifejezések, a németben "Funktionsverbgefüge", az angolban "paraphrastic phrases".

Vegyünk példaként három különböző típusú szókapcsolatot:

1. to give (sy) a book
2. to give (sy) a smile
3. to give (sy) the slip

1. die Kreide zur Tafel bringen
2. das Stück zur Aufführung bringen
3. jn. auf die Palme bringen

1. выносить мусор
2. выносить решение
3. выносить сор из избы

Az egyes számmal jelölt szókapcsolatok szabad szókapcsolatok, amelyekben a komponensek jelentése nem átvitt értelmű, a komponensek kapcsolódási lehetősége pedig meghatározott lexikai-szemantikai csoportokon belül - gyakorlatilag nem korlátozott. A szabad szókapcsolatok szemantikai struktúrájának kialakításában a komponensek egyenlő arányban vesznek részt, és ily módon a szókapcsolat egészének jelentése meghatározható komponenseinek szemantikai struktúrájából. Ezért a szabad szókapcsolatok fordításakor pl. a

jelentések összevonása nem alkalmazható, hiszen a szabad szókapcsolatok szemantikai struktúrájában lévő szemák kialakításában mindegyik komponens megközelítően egyenlő arányban vesz részt.

A forrásnyelvi jel és a valóság közötti viszony csakis a komponensek szemantikai struktúrájában lévő szemák megőrzésével teremthető újra a célnyelvben.

A kettes számmal jelölt szókapcsolatok szemantikai struktúráját a főnévi komponens determinálja, és így a két komponens nem egyenlő arányban vesz részt annak kialakításában. Többek között ennek, vagyis a szemantikai funkciók egyenlőtlen eloszlásának a következménye, hogy a tágabb értelemben vett állandó szókapcsolatok fordításakor a forrásnyelvi jel és a valóság közötti viszony a komponensek jelentésének összevonásával is újrateremthető a célnyelvben. Az igei komponens ún. indikatív jelentése beolvasható egy olyan szemantikailag teljes értékű ige jelentéstartományába, amely az esetek többségében az adott szókapcsolat főnévi komponensével áll genetikai viszonyban:

to give a smile = to smile  
zur Aufführung bringen = aufführen  
выносить решение = решать

A szemantikailag teljes értékű igeiben egybeolvad, szintetizálódik az említett szókapcsolatokban polarizálódott jelentéstartalom, vagyis az igei komponens indikatív jelentése és a főnévi komponens nominatív jelentése.

A jelentések összevonásának következményeként a fordításban alkalmazott szemantikailag teljes értékű igeek átveszik a szókapcsolat igei komponensének morfo-szintaktikai funkcióit is:

to give a smile = mosolyogni  
zur Aufführung bringen = előadni  
выносить решение = dönteni

A szemantikai és a szintaktikai funkciók polarizálódásán (szemantikai központ = főnévi komponens, szintaktikai központ = igei komponens) kívül az igei komponens indikatív jelentése teszi lehetővé azt, hogy egy szemantikailag teljes értékű ige magába olvaszthassa a szókapcsolat két komponensének jelentését. Az igei komponens szemantikai struktúrájában azok a szemák aktualizálódnak, amelyek az adott főnévi komponens szemantikai struktúrájával kapcsolatban állnak, kiegészítik, árnyalják és pontosítják azt.

Ugyanakkor az adott szókapcsolatok főnévi komponense a legtöbb esetben egy olyan deverbális főnév, amelynek szemái a szókapcsolatot helyettesíthető, szemantikailag teljes értékű ige szemáival állnak kapcsolatban, vagyis szemantikai struktúraikban lényegesen nagyobb az azonos szemák aránya, mint az egymást kizáró, vagy egymással ellentétes szemáké. Tehát a forrásnyelvben használt tágabb értelemben vett szókapcsolat helyett a célnyelvben szereplő teljes értékű ige szemantikai struktúrája mintegy

összegzi és magába foglalja az igei és a főnévi komponens szemáinak jelentős részét.

Fordítástechnikai szempontból említést érdemel még az a nyelvészeti tény is, hogy az angol és a német leíró kifejezés főnévi komponense jelzősíthető. Amikor a fordítók a "She gave a quick smile" vagy a "He had another try" típusú forrásnyelvi mondatok magyar célnyelvi megfelelőit fogalmazzák meg, az összevonáson kívül egy másik átváltási műveletet is végrehajtanak. A melléknévi jelentést a célnyelvben a mondat egy másik pontjára helyezkedik át, (Gyorsan elmosolyodott. ill. Ismét próbálkozott.) a célnyelvben legtermészetesebbnek ható lexikai kapcsolódást választják ki.

A hármas számmal jelölt szókapcsolatok frazeológiai szókapcsolatok. A frazeológiai szókapcsolatokban a komponensek eredeti jelentése elhomályosul, és a komponensek részben vagy teljesen deszemantizálódnak. Éppen ezért a frazeologizmusok jelentése nem vezethető le komponenseik szemantikai struktúráiból, vagyis a frazeologizmusok jelentése nem egyenlő komponenseik jelentésének összegével. Ezért fordításuk során a teljes átalakítás átváltási műveletét kell alkalmazni (a legtöbb esetben):

to give (sy) the slip = meglógni, faképnél hagyni

jn. auf die Palme bringen = felidegesíteni, felhúzni

выносить сор из избы = pletykálni, kitergetni a szennyest

Tehát, mint láthattuk, a különböző típusú szókapcsolatok fordításakor különböző átváltási műveletek elvégzésére van szükség. A hallgatók a gyakorlati nyelvhasználatban így kapcsolhatják össze nyelvi tanulmányaikat a fordítástechnikával.

Végezetül szeretnék utalni arra, hogy a szókapcsolatok fordításával kapcsolatban említett szabályszerűségek természetesen csak tendencia jellegűek, hiszen a sokféle stilisztikai és műfaji szemponton túl föltétlen figyelmet érdemelnek pl. a valencia területén mutatkozó különbségek.

Különösen pregnánsan jelentkeznek a valenciális különbségek pl. a tágabb értelemben vett állandó szókapcsolatok jelentésösszevonás útján történő fordításakor. Minden esetben gondosan mérlegelni kell a jelentésösszevonás lehetőségeit, annak minden szemantikai és morfo-szintaktikai következményével együtt.

#### Bibliográfia

Klaudy Kinga: Átváltási műveletek a fordításban, Budapest: Külkereskedelmi Főiskola 1991.



## SZÓJÁTÉKOK ÉS FORDÍTÁSI EKVIVALENCIA

*Lendvai Endre*

A szójátékot a szerzők gyakran minősítik lefordíthatatlannak. E felfogás szerint a szójátéokra épülő vicc is "lefordíthatatlan". A nézet tarthatatlansága nyilvánvalóvá válik, ha belátjuk, hogy a szójáték poétikai ismérve, s mint ilyen - lefordítható. Az alábbiakban e kérdés áll a figyelem középpontjában.

A lefordíthatatlan vicc gyakorlati elbírálása is heterogén. Egyes szerzők (Moran 1987) óva intenek az ilyen típusú viccek fordításától, mások (például filmek szinkronizálásakor) a "nehéz" vicceket merőben más viccekkel helyettesítik be.

A viccek tekintélyes hányada nyelvspecifikus, azaz - tágabb értelemben - szójátékra épül. Reprezentatív vizsgálatunk szerint az analizált korpusz, 207 angol vicc (Flier 1990), humoros effektusa 86%-ban nyelvészeti kategóriákkal leírható, modellálható volt.

Szemantikailag majdnem minden vicc komplex jellegű, azaz több jelenség együttes hatásaként jelenik meg a poén. A domináns szemantikai tényező alapján rendszerezve a vizsgált vicceket azt látjuk, hogy a humoros hatás leggyakrabban az alábbi tényezőkől építkezik: 1. Lexikoszemantikai tényezők: 1.1. Antonimia (3.36%), 1.2. Homonimia (6.78%), 1.3. Poliszémia (34.34%), 1.4. Paronimia (6.30%), 1.5. Extraszémia, a szótári értelmezésből hiányzó széma kulminálódása (2.90%), 1.6. Lexikoszemantikai innováció (8.16%). 2. Mondat- és szövegtani tényezők: 2.1. Mondattani poliszémia (8.70%), 2.2. Implikáció és preszuppozíció (7.74%), 2.3. Zeugma (3.36%). 3. Specifikus nyelven kívüli tényezők (3.36%).

A szójátékra épülő viccek lefordításakor domináns szerephez jutnak az interpretatív jellegű megfeleltetési eszközök, melyeknek két alaptípusa a behelyettesítés és az explikáció. A fordítási taktika megválasztásakor determinatív szerepet játszanak az alábbi tények: 1. Azonos vagy analóg viccek megléte a két kultúrában. 2. A viccek adaptálható mivolta. 3. A nyelvi forma és a kommunikatív tartalom kölcsönhatása adja a humoros hatást. 4. A humoros hatás a vicc kompozíciós jegyeitől, valamint a beszédpartner (hallgató, olvasó) háttérismeret-készletétől, nyelvi fogékonyságától (humorérzékétől) függ.

A fentiekből következően a szójátékra épülő viccek megfeleltetési módjai az alábbiak:

1. Szűk értelemben vett, szótári egyenértékességekkel végrehajtott fordítás (azon esetekben, amikor a szójáték mindkét nyelvben megszerkeszthető).

(1) "Does the animal trainer in a circus get much money?"

"He surely does. He gets the lion's share of the money."

(Flier 7)

Az (1) humoros hatása a "lion's share" idióma kettős olvasatának köszönhető. A második beszédpartner szándékos kétértelműséggel (poliszémia) állítja elő a nevetésre ingerlő beszédüzenetet. A frazeológiai jelentés 'valaminek a nagyobbik része' és a konkrét jelentés 'az oroszországnak szánt rész' szembeállíthatósága a magyar és orosz nyelvben rendelkezésre áll, (1) tehát egyszerű átváltással lefordítható e nyelvekre.

(1a) - Sok pénzt keres a cirkuszi állatidomár?

- De mennyire. Ő kapja az oroszországi-részt.

(1b) - Mnoho li zarabativaet dresszirovcsik v cirke?

- Escso bi. On polucsuet l'vinuju dol'u.



A szójátékos vicc lefordíthatatlan volta képletes értelemben sem állja meg a helyét, hiszen a a célnyelv rendelkezhet a viccben exponált alaki-szemantikai paraméterekkel. Ilyen értelemben tehát a szójátékos vicc lefordíthatatlan volta relatívnak bizonyul.

## 2. Behelyettesítés analóg szójátékkal:

(2) She (tearfully): "You said if I'd marry you, You'd be humbly grateful." He (sourly): "Well, What of it? She: "You are not; you are groumbly hateful." (Flier 12)

(2a) Feleség (szemében könnyekkel): - Azt mondtad, ha hozzád megyek, hűséges férjű leszel. Férj (mogorván): - Na és mi lettem? Feleség: - Rémséges kényűrű.

(2b) Zsena (v slezah): - Ti szkazal, jeszli budu tvojej zsenoj, ti bugyes moim vernim sputnyikom. Muzs (ugrjumo): - Nu i kem ja sztal? Zsena: - Szkvernim besputnikom.

A (2)-ben az anagramma egy fajtájával (angolul "spoonerism") állunk szemben, amikor is a szó szerkezet részelemeinek első betűi cserélődnek fel. Ennek eredményeként új szó szerkezethez jutunk, mely az eredetivel markáns szemantikai szembenállást képez. Tekintve, hogy az ilyen fonetikai-szemantikai átalakításokat a célnyelv csak a legritkábban képes megismételni, fel kell adnunk a szó szerinti fordítás követelményét. Az invariáns elemek megőrzésével - a versfordításhoz hasonlóan - újra kell költenünk a viccet. Invariánsként kezelendő a "férj-feleség párbeszéd", azon belül pedig a "jó férj/rossz férj" oppozíció. A fordítás sikeres, amennyiben ezt bármely célnyelvi szójátékkal biztosítani képes. Ilyen körülmények között a felmerülő információvesztés vagy torzítás az átváltási műveletek szükséges velejárójaként értékelhető.

3. Bevezető kommentár, valamint a kombinált eljárások alkalmazását a (3) példázza.

(3) An American asks a Chinese man: "How often do you have elections?" The latter answers: "Every day."

(3a) A kínaiak nem ismerik az "r" hangot, helyette "l"-et értenek, illetve használnak. Egy amerikai a politikai választások, náluk "elekciók", felől érdeklődik kínai ismerősétől: - Na és milyen gyakran vannak elekciók?  
- Naponta háromszor. - mondja a kínai.

A poén komponensei az alábbiakban összegezhetők: 1. Nyelven kívüli faktorok: a) a kínai nyelv/ember nem ismeri az "l"/"r" fonetikai oppozíciót; az "r" helyett "l" hangot használ. b) Amerikában négy évente tartanak választásokat. 2. Nyelvi faktorok: a) Az "Every day." nyilatkozatnak az adott szituációban nincs relevanciája, kommunikációs zavart okoz. b) A hallgató felismeri a nyelvi devianciát, s korrigálja a beszédhibát: "every/every". c) A felismerés anafóráként működik: 'Ha "every/every", akkor "electio"/"erectio". A felsorolt tényezők nevetési reakciót gerjesztenek a hallgatóban.

A (3) szemantikai szerkezetét illetően komplex vicc : nyelven kívüli tényezők, plusz szójáték (paronomázia). A poénelőtti feszültség közvetlen oka az "electio"/"erectio" szembenállás eliptikus volta. A vicc invariáns elemei tehát: 1. Szójáték. 2. Jelentésmező-kontraszt ('politika' / 'szexualitás').

Az invariáns elemek köré a következő fordítási műveleteket kell illeszteni: 1. Bevezető kommentár, melynek funkciója az exponált nyelvi deviancia bevezetése a magyar hallgató/olvasó háttérismeret-készletébe. 2. Nyelvi innováció: az "elekció" magyar honosítása, plusz jelentésértelmezés. 3. Magyar nyelvi deviancia előállítása: "háromszor"/"háromszor".

A vicc egyik alapkritériuma annak implicit voltában rejlik. A fordítási művelet-együttes akkor mondható sikeresnek, ha a szükségszerűen végrehajtott explikáció kellő számú információ-összetevőt hagy meg ki nem bontott állapotban. Ez a poénelőtti kommunikatív feszültség előfeltétele. A lefordíthatatlan vicc adekvát újraköltésének alapelve: a fordításban az, és csakis az használható/használandó fel, ami nem idegen a vicc műfajától sem.

#### IRODALOM

- Moran, R. What's Funny to You May Not Be Funny to Other Cultures. International Management, July/August 1987, 74.
- Flier, I. (szerk.) Angol tréfák, anekdoták III. Budapest, LSI OMAK Alapítvány. 1990.



A FRANCIA RÉSZELŐ NÉVELŐS FŐNÉVI CSOPORT  
SZEMANTIKAI ÉS GRAMMATIKAI MEGFELEŐI A MAGYAR NYELVBEN

*Novotnyé Vágást Margit*

Előadásom témája az idegennyelv-oktatás és általában a fordítás grammatikai aspektusai közül azt az esetet érinti, amikor a tanult idegen nyelvben meglévő releváns grammatikai kategória hiányzik az anyanyelvben. Az egyik nyelvben meglévő, a másokban hiányzó grammatikai kategória kérdése megkülönböztetett figyelmet érdemel kontrasztív nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, nyelvoktatás-metodikai szempontból egyaránt, és sajátos problémaként merül fel a fordítás vonatkozásában is. Bármely nyelv grammatikai rendszere a saját fejlődési törvényei által meghatározott sajátos rendszer, amely összességében különbözik egy másik nyelv grammatikai rendszerétől, noha bizonyos vonatkozásokban hasonlóságok figyelhetők meg a különböző rendszerek között. Tapasztalatból tudjuk, hogy az idegen nyelvek oktatása során a nehézségek egyik alapvető forrása az anyanyelv és az idegen nyelv rendszerének az eltéréseiben rejlik, hogy a legnagyobb problémát a két nyelv rendszerbeli különbségeinek az elsajátítása jelenti. Két nyelv grammatikai jelenségeinek egymástól eltérő megnyilvánulása sajátos erővel kerül felszínre a fordítói tevékenységben is, ami jelen esetben általánosságban értendő.

Az anyanyelvben hiányzó, a tanult idegen nyelvben meglévő releváns grammatikai kategória problematikáját képviseli a részelő névelő mint nyelvi eszköz egy bizonyos jelentés kifejezésére a francia nyelvben, amellyel a magyar nem rendelkezik. Egy magyar anyanyelvű számára az adott vonatkozásban a legfontosabb kérdés az, hogy mi a francia részelő névelő magyar nyelvi megfelelője, milyen nyelvi eszköz segítségével fejezi ki a magyar, a francia részelő névelő által kifejezett jelentést. Nyelvoktatási szempontból a legegyszerűbben úgy közelítjük meg a problémát, hogy megkeresve a francia részelő névelő magyar megfelelőjét abból indulunk ki, hogy "A francia nyelv egy külön névelőrendszert alakított ki, ha nem külön

egységként felfogható dolgokat, hanem valaminek a közelebből nem meghatározott mennyiségét akarja jelölni. Ilyenkor a magyar nem használ névelőt: du vin - bor, bort, de la bière - sör, sört, de l'application - szorgalom, szorgalmat" (Eckhardt, 1965:131).

Ebből a definícióból kiindulva látszólag egyszerű a probléma, a francia részelő névelő a nem megszámlálható dolgot jelölő főnevek határozatlan mennyiségének a formai kifejező eszköze, a magyarban ez a jelentés a névelő elhagyásával jut kifejezésre. Tulajdonképpen a mai nyelvhasználatban ez a megállapítás helytálló, megfelel a valóságnak. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a francia részelő névelő (article partitif) valójában egy bonyolult nyelvészeti problémát tükröz, mint ahogy az elnevezése is mutatja, a partitivitás ( a rész-egész logikai viszony) nyelvi kifejezésével hozható kapcsolatba. Ez a jelenség könnyen belátható az alábbi oppozíció segítségével:

|                   |   |                                    |
|-------------------|---|------------------------------------|
| Il mange le pain  | - | Il mange du pain                   |
| Megesi a kenyeret | - | Kenyeret eszik (v. Eszik kenyeret) |
|                   |   | Eszik a kenyérből.                 |

A mondatpárok első tagjai mind a magyar, mind a francia nyelvben azt fejezik ki, hogy az ige által jelölt cselekvés kiterjed az egész tárgyra ("totalitás"). Ezt a jelentést mindkét nyelv a határozott névelő segítségével fejezi ki, a magyarban egy perfektív jelentéssel bíró igekötő is megerősíti ezt a jelentést. Ezzel szemben a mondatpárok második tagjai azt fejezik ki, hogy a cselekvés nem terjed ki a tárgy egészére, csak egy bizonyos részére. A "cselekvés által nem egészében érintett tárgy" a franciában a részelő névelő segítségével jut kifejezésre. A magyarban ez a jelentés kétféleképpen fejezhető ki: egyrészt a névelő nélküli főnévi csoportban a mondat szintjén, másrészt morfológiai eszközök, a -ból, ből szuffixum és a határozott névelő segítségével. Felvetődik a kérdés, hogy tekinthető-e mindkét magyar mondat a francia mondat szemantikai megfelelőjének. Mi a francia részelő névelő grammatikai ekvivalense a magyarban: a "nulla" névelő vagy a -ból, ből szuffixum és a határozott névelő. Hogyan szüntethetők meg a két nyelv rendszerbeli különbözőségei a fordítás kapcsán, amikor is a célnyelvi mondatnak a forrásnyelvi

mondattal ekvivalenssé kell válnia. E konkrét példa esetében hogyan oldható meg a nyelvi jelek megfeleltetése a fordítás segítségével. Természetesen nem áll szándékomban a fordítási ekvivalencia komplex elméleti és gyakorlati problematikájába bocsátkozni, csupán hozzászólni e konkrét példa segítségével a fordítás nyelvészeti szempontú vizsgálatához (Mounin, 1963, Fjodorov, 1968). Fjodorov véleményével egyetértve, bármilyen szempontból közelítjük meg a fordítást (beleértve a szépirodalmat is), elkerülhetetlen azoknak a nyelvi jelenségeknek, nyelvi eszközöknek a vizsgálata, amelyeket a fordító alkalmaz. "Hiszen az eredeti szöveg tartalma nem önmagában létezik, hanem egységben a formával, azokkal a nyelvi eszközökkel, amelyekben megtestesül, és a fordítás is csak nyelvi eszközök segítségével jöhet létre" (1968:23). A forrásnyelv és a célnyelv rendszerének kontrasztív nyelvészeti vizsgálata segítségével felszínre kerülnek azok a grammatikai sajátosságok, amelyek problémaként jelentkezhetnek a fordítói tevékenység során, nevezetesen amikor ugyanaz a tartalom más-más formai eszközök segítségével jut kifejezésre a két nyelvben.

Visszatérve a felvetett kérdésekre, a magyar-francia kontrasztív nyelvészeti szakirodalomban fellelhető idevonatkozó vélemények szerint (Perrot, 1974) a magyarban a -ból, ből rag és a határozott névelő segítségével és a névelő nélküli főnévi csoportban kifejezett jelentés is csak részben felel meg a francia részelő névelővel kifejezett jelentésnek. Perrot rámutat arra, hogy a magyar névelő nélküli szerkezet (leveset eszem) generikus értelmű, partitívuszi jelentésről csak tisztán szemantikai síkon beszélhetünk ("beleérthetjük" a mondat tartalmába), míg az eszem a levesből mondatban a -ból rag egyértelműen kifejezi a rész-jelentést (explicit módon), a határozott névelő pedig specifikálja azt a dolgot, amelynek a részéről van szó. A francia mondat je mange de la soupe sem specifikus, sem generikus jelentéssel nem bír, csupán a partitivitásra utal. A franciában a generikus és specifikus jelentés megkülönböztetését a szituáció vagy a kontextus teszi lehetővé: je mange (habituellement) de la soupe / je mange de la soupe (qui m'est ici servie) (1974: 6-7).

Hogy mégis melyik magyar partitívuszi szerkezetet tekintsük a francia partitívuszi szerkezet "ekvivalensének", egy korpusz vizsgálati eredményei alapján próbálom megválaszolni. G. Flaubert Madame Bovary c.

regényének (Gallimard, 1972) részelő névelős szerkezeteit vetettem össze a regény magyar fordításának (Gyergyai Albert fordítása, Európa, 1984) megfelelő szerkezeteivel.

Az összevető elemzéssel kapcsolatban két megjegyzést kell tenni. Az egyik az, hogy szépirodalmi fordításról van szó, tehát számolni kellett a műfordítás szubjektív jellegével (a fordítói szabadsággal), a műfaji és stílusbeli szempontok érvényesítésével stb. Mindezek ellenére abból indultam ki, hogy adva van egy bizonyos nyelvi jelenség, amelynek a franciában a formai kifejezőeszköze a részelő névelő a magyarban pedig egyrészt a nulla névelő, másrészt a -ból. ből rag és a határozott névelő; ha párhuzamba állítjuk a megfelelő szerkezeteket mindenképpen információt kapunk az adott nyelvi jelenség megnyilvánulásait illetően a vizsgált két nyelvben. A másik megjegyzésem a korpusz nagyságát érinti, ami nem jelentős. A vizsgálat tárgyát (az ismétlődések leszámításával) 97 részelő névelős szerkezet és ezek magyar fordítása képezi. Ez a példamennyiség nem jogosít fel túlzottan megbízható értékű következtetések levonására, csak bizonyos tendenciák jelzéséhez elegendő.

A 97 francia részelő névelős szerkezet magyar fordítása a következőképpen történt: 67 esetben a névelő nélküli főnévi csoportban jut kifejezésre az adott jelentés és egyetlen példa sincs a -ból. ből rag és a határozott névelő által kifejezett, grammatikailag "jelölt" partitívuszi jelentésre. A fennmaradó 20 esetben lexikai eszközök segítségével jut kifejezésre a partitívuszi jelentés. Leggyakrabban (10 esetben) az "egy kis/egy kevés" határozatlan számnevek segítségével (valaminek mint egésznek egy bizonyos meghatározatlan része felfogható úgy, mint "egy kis/egy kevés mennyisége"). Tehát a korpusz példái alapján a francia részelő névelős főnévi csoport magyar nyelvi ekvivalensének az adott vonatkozásban a névelő nélküli főnévi csoport tekinthető. Ezt támasztják alá a mai nyelvhasználat megfigyelései is.

Ezt a következtetést megerősíthetjük, ha megvizsgáljuk a részelő névelő mint nyelvi eszköz funkcióját a francia nyelvben nyelvtörténeti szempontból. A részelő névelő (du, de la, des), amely morfológiailag a de prepozíció és a határozott névelő (le, la, les) összevonása, eredetileg az anyag, majd az anyag tulajdonságaival rokon (azaz konkrét, meghatározott formával nem rendelkező; nem



megszámlálható) elvont dolgok egészhez viszonyított részének (partie d'un tout) a kifejezésére szolgált. Erre a funkcióra vezethető vissza a "részelő" (partitif) elnevezés. A mai francia nyelvben a névelő funkciója kibővült, változott. Gyakran fordul elő konkrét főnevek és tulajdonnevek előtt is, ez utóbbiak által kifejezhető, velük asszociálható jellemző tulajdonság, sajátosság (C'est du Ravel, cette musique!) jelölésére. A mai francia nyelvtanok szerint a részelő névelő elvesztette eredeti partitívuszi jelentését, és a mai francia nyelvben szemantikai szempontból a határozatlan névelővel azonos funkciót tölt be. A mai nyelvi tudat, nyelvi gondolkodás e névelő használatát nem asszociálja a rész-egész logikai viszonytal, csupán a határozatlan mennyiségi jelentéssel a nem megszámlálható dolgot jelölő főnevek esetében. Ez a nyelvi tény tulajdonképpen azzal magyarázható, hogy az anyanyelvi kommunikáció ösztönös jellege kizárja a nyelvi jelenségek tudatos logikai értelmezésének állandó jelenlétét a mindennapi kommunikációs érintkezés folyamatában. Hiszen, ha mi azt mondjuk, hogy Kenyeret eszik, mi sem gondolunk arra, hogy 'nem az egész vagy egy egész kenyeret eszik meg, hanem annak egy részét, egy darabot, szeletet' stb., amely jelentést konkrét nyelvi formákkal, szavakkal is ki tudnánk fejezni. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az adott nyelvi szerkezetben "nincs benne" a partitívuszi jelentés.

Összegezve a francia részelő névelő és a magyar névelő nélküli főnévi csoport ekvivalenciájának a kérdését (Il mange du pain - Kenyeret eszik) meg kell jegyezni, hogy az adott vonatkozásban a magyarban - a francia szerkezethez viszonyítva - nem annyira a mennyiségi jelentés, mint inkább a névelő nélküli főnévi csoport határozatlan jellegén van a hangsúly.

E rövid előadás az adott nyelvi jelenség francia-magyar kontrasztív nyelvészeti szempontú megközelítésével a fordítói tevékenység folyamatában felmerülő, két egymástól eltérő grammatikai szerkezet megfeleltetésének a lehetőségeit helyezte a középpontba. Ezzel a megközelítéssel természetesen nem az volt a célja, hogy túlbecsülje a grammatikai átváltási műveleteknek a fordítási folyamatban betöltött szerepét, csupán az, hogy vázolja két nyelv rendszerbeli eltéréseinek - a fordítói tevékenység szempontjából sem elhanyagolható - problematikáját egy konkrét példa kapcsán.

Irodalom:

Perrot, Jean. 1974. Le fonctionnement de l'article en français et en hongrois: problématique d'une description contrastive. KLTE.

Debrecen.

Eckhardt, Sándor. 1965. Mai francia nyelvtan. Budapest, Terra.

Fjodorov, A. V. 1968. Osznovi obscszej teorii perevoda. Moszkva, Izd. Visszsaja Skola.

Mounin, Georges. 1963. Les problemes thériques de la traduction.

Paris, Gallimard.

## LÉTEZIK-E OBJEKTÍV FORDÍTÁSKRITIKA?

*Ortutay Péter*

1.0. Ha a bevezetőben képet szeretnénk adni a helyzetről Magyarországon, akkor talán úgy vethetnénk fel a kérdést, hogy "létezik-e egyáltalán fordításkritika". Géher István például egyik tanulmányában ezt írja: "A műfordító, mint irodalmár, mint közművelő, izlésformáló missziójához szívesen keresne szövetségest ... keresné a kritikust. Kevés reménnyel ... A műfordító csak annyit tud kemény tapasztalatból, hogy dolgozik; hogy jól-e, azt senkitől meg nem tudhatja" (1981:72). Egy másik szerző pedig így vélekedik: "Ha van valami ebben az országban, ami valóban igazán, és csakugyan nincs, akkor az a rendszeres műfordításkritika" (Lontay, 1975:915).

Nagyjából egyet kell értenünk ezekkel a véleményekkel. Mert a sajtóban, napilapokban és folyóiratokban, ha a recenzius egyáltalán említésre méltatja a fordítót, akkor csakugyan kimerül közhelyekben, vállveregető vagy elmarasztaló bírálatokban.

1.1. Ugyanakkor ha az avatottabb, hozzáértőbb bírálatot hiányoljuk, akkor azt is könnyen megérthetjük, miért is olyan a helyzet, mint amilyen. Objektíve bírálni természetesen csak úgy lehet, ha vannak kritériumaink, azaz ha van valamilyen mércénk. Ezek viszont kidolgozatlanok. Magyarországon (és külföldön is) még manapság is heves viták folynak arról, lehet-e objektíve értékelni egy fordítást vagy sem. Íme néhány szempont:

Egyes szerzők véleménye szerint, "a valódi fordítás speciális előadóművészi tevékenység; az objektivitás jegyében kulcsot, vezérfontalat, mintát, stb. követelni és adni több, mint káros illúzió. Fordítást objektíve értékelni sem elvben, sem gyakorlatban nem lehet" (András, 1988:135). Egy másik szerző viszont már cikkének címében leszögezi: "Ha fordítás, akkor kulcs" (Előd, 1988:137). És mások szerint is "indokolt valamilyen egységesítés a fordítások értékelésére" (Fehér, 1988:199).

Ez az egységesítés vagy mondjuk "mérce", Bart István definíciójában korábban már meg is fogalmazódott: "A műfordítónak nincs más vá-

lasztása, nincs más lehetősége - és soha nem is volt -, mint hogy az eredeti hic et nunc érvényes eszméjét fogalmazza új művé. Ez a mérce" (1981:269).

Csak hogy a kérdés nem ilyen egyszerű. Hisz irodalmi művek esetében az "érvényes eszme" igen tág és szinte megfoghatatlan fogalom. Egy irodalmi mű nyitott, és "minél nyitottabb egy irodalmi mű, annál több - mű számára" (Eco, 1975:12). "Ezért a mű lényege, eszméje nem valami pontokba szedhető tanútétel, vezérgondolat, falra függeszthető erkölcsi tanulság, hanem valami bonyolultabb és titokzatosabb valami, amivel jó, ha csínján bánunk" (Hankiss, 1985:157).

1.2. Vajon mi a helyzet a fordításkritika objektivitásának kérdésével illetően más országokban? Elmondhatjuk, hogy komoly próbálkozások történtek különböző kutatók részéről annak érdekében, hogy a fordításkritika objektíve művelhető legyen (Reiss, 1986; House, 1977; Wills, 1982).

Az említett szerzők is úgy látják, hogy a fordítások értékeinek és fogyatékoságainak elbírálására az egyéni meglátás és megalapozatlan benyomások láncolata a jellemző, s nem pedig az objektíve is mérhető tudományosság. Ezért a FNY-ű szöveg elemzésére és a megvalósítható fordítói eljárások vizsgálataira építve módszeresen és rendszeresen alkalmazható kritériumokat javasolnak. Ugyanakkor ők is azt állítják, hogy a szubjektívizmust még az ilyen kritériumok figyelembe vételével sem lehet teljesen kizárni, mivel egy adott szöveg interpretációja minden egyes olvasó esetében különböző, és a különböző befogadók körében különböző olvasói reagálást fog kiváltani. Reiss szerint "minden elemzés valahol csak interpretáció" (1981:257). House pedig úgy vélekedik, hogy "a fordítások minőségének elbírálása nyilván sohasem lesz épp oly objektív, mint más tudományok területén elért eredmények értékelése" (1977:64).

1.3. Akkor hát ez azt jelenti, hogy a fordítások minőségének elbírálása csak szubjektív lehet?  
Véleményünk szerint nem, legalábbis nem egészen.

Minden valószínűség szerint a helyzet az, hogy a fordítás és az eredeti egybevetése során, illetve a fordítás szövegének létrehozásához, az eredeti információ újrakódolásához bizonyos intuíciók, megérzések alapján minden fordítónak határozott elképzelései vannak a két szöveg maximálisan lehetséges és minimálisan szükséges értelmi azonosságának fokáról. És ezt az intuíciót az ekvivalencia különböző típusainak leírásával megpróbálhatjuk modellálni, és ezzel tudományosan meg-

alapozott szempontokat is adhatunk az eddig jobbra csak intuitíve művelt fordításkritikához.

2.0. Az ekvivalenciát a fordításelmélettel foglalkozó munkák többsége a fordítás egyik legfontosabb kérdésének tekinti. A baj viszont az, hogy ezt az ekvivalenciát magától értetődő fogalomként kezeli, és ezért azt próbálja előírni (és nem pedig leírni), hogy milyennek kell lennie a fordításnak az eredetihez viszonyítva. Például: "az eredetinek (a forrásnyelvű) szöveg mondanivalójának van valamilyen magja, amelynek változatlanul kell a fordításba (a célnyelvű szövegbe) beépülnie" (Dániel, 1983:13). A további definícióktól és a különböző ekvivalencia-elméletektől eltekintünk, ám megpróbáljuk elemzéssel is kimutatni, hogy az ekvivalenciát képező tényezők sokrétűek, viszont könnyen észrevehetőek azok a kimondottan lingvisztikai jelenségek, amelyek a különböző nyelven elhangzott közlések szemantikai lehetőségeit és határait is megszabják. Emellett szeretnénk hangsúlyozni, hogy az alábbiakban nem célunk véleményt mondani az adott fordítások minőségéről. Az elemzés kimondottan leíró jellegű és arra szolgál, hogy megvizsgálhassuk és megérthessük a maximálisan lehetséges és a minimálisan szükséges értelmi azonosság (azaz ekvivalencia) különböző fokait.

2.1. Először nézzünk egy olyan példát, amikor a fordítás és az eredeti szöveg közötti tartalmi azonosság a legkisebb fokú azokhoz a fordításokhoz viszonyítva, melyeket szintén ekvivalensnek tekintünk: (Az idézett példákat mind a következő kiadványokból vettük: J. D. Salinger: The Catcher in the Rye, Penguin Books, 1985, illetve magyar nyelvű fordításából: J. D. Salinger: Zabhegyező. Fordította Gyepes Judit. Árkadia, Budapest, 1983. A zárójelben lévő szám a megfelelő oldalt mutatja, ahol az idézet megtalálható.)

- 1) But it was just that we were too much on opposite sides of the pole (19).

Csakhogya más nyelven beszélünk.

Az eredeti és az ilyen típusú fordítás közötti viszonyra a következők a jellemzők:

- a) a lexikai állomány és a grammatikai struktúrák teljesen eltérnek egymástól;
- b) a két szöveg lexikai állománya és grammatikai struktúrája alapján nem tudjuk megmagyarázni, milyen szemantikai vagy szintaktikai transzformációkkal élt a fordító;

- c) nem fedezhető fel olyan reális vagy közvetlen logikai kapcsolatot az eredeti és a fordításos közlés között, melynek alapján azt mondhatnánk, hogy "egy és ugyanazon dologról van szó";
- d) a tartalmi azonosság a legkisebb az eredeti és az ekvivalensnek tekintett összes többi fordítás között.

Úgy tűnik, az ilyen típusú ekvivalencia esetén mintha a fordítás mást mondana, mint az eredeti.

A fenti jellemzők az első típusú ekvivalencia tartalmi összefüggéseit alapjában véve "negatívan" mutatják: azt illusztrálják, ami nincs meg a fordításban az eredetihez viszonyítva. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a fordítás és az eredeti között létezik bizonyos tartalmi azonosság vagy közelség, mert különben a fordításról ki kellene jelentenünk, hogy nem ekvivalens. Mi több, az ami a két szöveg tartalmában közös, nyilván fontosabb, mint bármilyen más tényező, mert megőrzése egyedül is biztosíthatja a fordítás ekvivalenciáját.

Ha az ilyen típusú fordításokat összehasonlítjuk az eredetivel, akkor minden bizonnyal kijelenthetjük, hogy ezek nem az eredeti szöveg, a szöveget alkotó lexikai és grammatikai egységek "közvetlen" tartalmát adják vissza, hanem a belőlük "generálható" tartalmat közvetítik, azt a tartalmat, mely csak implicit módon van jelen, és csak a közlendő egészéből vonható le mint értelmi egész. A nyelvi egységek az ilyen tartalom létrehozásában nem közvetlenül a saját jelentésükön keresztül vesznek részt, hanem csak közvetve és áttételesen, s más egységekkel együtt hozzák létre azt a jelentést, mely alapul szolgálhat egy másfajta értelmezés megteremtéséhez. A "közvetlen" tartalom mintegy háttérbe szorul. A tartalomnak azt a részét, melyet az itt vizsgált fordítástípusokban meg kell őrizni, Komisszárov "a kommunikáció céljának" nevezi (Komisszárov, 1986:196).

Láthattuk, az (1) példában a kommunikáció célja az volt, hogy egy képletes kifejezés segítségével olyan funkciót töltsön be, melyet akár képletes funkciónak is nevezhetnénk. A kommunikatív értéket egy egyszerű kép sajátos ábrázolásával éri el a szerző: egy pólus két oldalán álló ember aligha fogja megérteni egymást. A fordító az információnak ezt az áttételes leírását nem fogadja el (nem tartja "magyarosnak"), és a fordításban egy másik áttételt használ, mely nem annyira képi, mint az eredeti, de a szükséges hatást eléri vele.

Mivel az ilyen típusú fordítások esetében az eredeti és a fordítás tartalmi azonossága a legkisebb, ezért a kommunikáció céljának átadását az ekvivalens fordítás minimális feltételének kell tekinteni. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az ekvivalencia csak a kommunikáció céljának átadásában rejlik. A minimális feltétel nem azonos az optimálissal, és természetesen az ekvivalencia az egymással összevetett két szöveg tartalmának nagyobb azonosságán is alapulhat.

2.2. Az ekvivalencia második típusát az olyan fordítások képviselik, melyeknek az eredetivel való tartalmi azonossága szintén nem a nyelvi eszközök jelentéseinek azonosságán alapszik:

2) I made it very snappy on the phone (181).

Nagyon röviden telefonáltam (153).

3) Quite a few guys came from these very wealthy families...

(8).

Bőven volt itt jómódú fiú is (9).

Ezekben a párhuzamos példákban a szavak és a szintaktikai struktúrák többségének megfeleltetése a másik nyelven csak közvetve lehetséges, mert az egyenes megfeleltetés sértene a CNY normáit. Ám ugyanakkor az eredeti és a fordítás tartalma sokkal közelebb áll egymáshoz, mint az első típusú ekvivalencia esetében.

Az ilyen típusú fordítás és az eredeti közötti viszony számára a következők a jellemzők:

- a) az eredeti és a fordítás lexikai állománya és grammatikai struktúrája között nincs egyenes megfeleltetés;
- b) az eredeti és a fordítás lexikai egységeit és nyelvtani struktúráját nem lehet a szemantikai vagy szintaktikai transzformációk segítségével összekötni;
- c) az eltérő lexikai-grammatikai állomány ugyanazt a szituációt írja le (a kommunikáció céljának a megőrzése);
- d) ugyanazokra a reális tényekre való utalás megőrzése a fordításban. Ezt az bizonyítja, hogy a különböző nyelvd megnyilatkozások között egyenes, reális vagy logikai összefüggés áll fenn, s ezért állíthatjuk azt, hogy a fenti példákban a két szöveg "mást és mást mond ugyanarról".

Ez a második típusú ekvivalencia tehát abban különbözik az elsőttől, hogy az ehhez a típushoz tartozó fordítások megőrzik az eredeti tar-

talmának azt a pótlólagos részét is, mely arra mutat rá, hogy miről is van szó tulajdonképpen az eredeti közlésben. A tartalomnak ezt a pótlólagos részét Komisszárov "a szituáció leírásának" nevezi (1986:193).

2.3. Az ekvivalencia harmadik típusát a következő példákkal lehet illusztrálni:

4) Grand. There's a word I really hate. It's a phoney. I could puke every time I hear it (14).

Pompásak! Nem bírom ezt a szót, gennyes. Felfordul a gyomrom, ha hallom (12).

5) ... you'll probably want to know ... how my parents were occupied (5).

... biztos azt szeretné tudni ..., hogy mik voltak a szüleim ... (5)

6) They give guys the axe quite frequently at Pencey (8).

Penceyben gyakran nyírnak ki embereket (9).

Az eredeti és az ilyen típusú fordítások egybevetése során a következő sajátosságokat fedezhetjük fel:

a) nincs párhuzamosság az összes lexéma (vagy kifejezés) és a szintaktikai struktúrák között;

b) az eredeti és a fordítás struktúráját nem tudjuk olyan szintaktikai transzformációkkal összekötni, amelyek mellett az alapvető szintaktikai kapcsolatok változatlanok maradnának;

c) a fordításban a kommunikáció célja és a szituáció ugyanaz, mint az eredetiben;

d) a fordításban fellelhetők mindazok az általános fogalmak, amelyek segítségével a szituációk leírása az eredetiben is megtörténik, azaz a tartalomnak, az eredeti szövegnek az a része, melyet "a szituáció leírásaként" említettünk, ugyanaz marad. Ez utóbbi tételt az látszik igazolni, hogy az eredeti közlést szemantikailag át tudjuk alakítani fordításos közléssé, melyben az alapszémák között azonos vonások fedezhetők fel. Így a (4)-ben -- az eredetiben és a fordításban egyaránt -- a szituáció leírásának alapját az oksági viszony képezi, de az egyes szémák elhelyezése és viszonya különböző. Az eredetiben: I could puke every time I hear it. (I = A; could puke = B; every time = C; I hear it = D. A D miatt az A mindig B-re kényszerül.



A fordításban: Felfordul a gyomrom, ha hallom (Ha hallom = D; felfordul = F; a gyomrom = E). A D miatt az F mindgi E-re kényszerül. Az okság fogalma (D) mindkét esetben azonos, jellemzői viszont különbözőek. Grafikailag tehát a következő képletet kapjuk:

(1) D A (C) B

(2) D F (C) E

A szituáció leírásának azonos módja feltételezi, hogy egy és ugyanazon szituációról van szó, a leírandó szituációk azonosítása pedig azt, hogy az eredeti kommunikáció célja is ugyanaz. Ha az ekvivalencia első két típusában a fordítás révén a tartalomnak arra vonatkozó részét őriztük meg, hogy "miért is került sor az eredeti tartalom közlésére", illetve "mi is a közlés benne", úgy a harmadik esetben már azt is megőrizzük, "amit az eredeti közöl", vagyis azt, ami a kommunikáció tárgya a szituációban.

A szituáció leírásának egyetlen módján belül a szemantikai variációk különböző típusai fordulhatnak elő. Az átadantó információ formális szerkezetét nemcsak annak a tartalmi kategóriának a kiválasztása határozza meg teljes egészében, melynek alapján a szituációt leírjuk. A megnyilatkozás szemantikai megformálásának variálása szinonim struktúrákat teremt, melyeket az erre a célra kiválasztott szémák jelentésbeli közelsége kapcsol össze. (Vö. felfordul a gyomrom - majdnem hánytam - okádni lett volna kedvem -- majdhogynem kirókáztam (összerókáztam) magam stb.)

Ez a magyarázata annak, miért van az, hogy CNY-ű közlés szerkezetileg szinte teljesen azonos az eredeti közléssel, illetve annak, hogy miért nevezhető a fordítás az eredeti szinonim struktúrájának.

2.4. Az ekvivalencia külön típusát képezik azok a fordítások, melyeket a következő példák illusztrálhatnak:

- 7) She didn't give you a lot of horse manure about what a great guy his father was (7).

Nem tömött azzal a maszlaggal, hogy milyen nagy fiú az apja (6).

- 8) There isn't any night club in the world you can sit in for a long time unless you can at least buy some liquor and get drunk (80).

Nincs a világon olyan bár, ahol sokáig bír az ember ücsörögni, ha nem ihat valami komolyat, hogy berúgjon (70).

9) Anyway, that's what I decided I'd do (58).

Szóval úgy határoztam, hogy azt teszem (48).

Ebben a csoportban az információt hordozó elemek (az eredeti tartalom) megőrzésén alapuló szemantikai azonosságon kívül észrevehető az eredeti és a fordítás azonos vagy pedig nyelvtani szükségyszerűségből transzformált szintaktikai struktúrája is.

Így tehát az ekvivalencia negyedik típusához tartozó fordítások és az eredeti között viszonyt a következőképpen jellemezhetjük:

- a) a lexikai szint jelentős, de nem teljes párhuzamossága; az eredetiben meglévő szavak többsége a fordításban is megtalálható, ám emellett kissé más tartalom hordozói is lehetnek;
- b) a fordításban olyan szintaktikai struktúrák találhatók, melyek az eredeti analógjai vagy transzformált változatai;
- c) az ilyen fordítás megőrzi az előző három ekvivalenciatípusra jellemző tartalmi részeket.

2.5. S végül a fordításoknak arról a csoportjáról kell szólnunk, amelyben a különböző nyelvű szövegek között létesíthető értelmi azonosság foka a maximális. Az ekvivalenciának ezt a típusát a következő példákkal lehet illusztrálni:

10) You should've seen the steaks (39).

Látnod kellett volna azt a sült húst (36).

11) He didn't say a word about Jane (44).

Egy szót se szólt Jane-ről (38).

12) I had a feeling old Ackley'd probably heard all the racket (49).

Az volt az érzésem, a jó öreg Ackley nyilván hallotta az egész ricsajt (43).

Az eredeti és az ilyen típusú fordítás viszonyára a következő jellemzők a meghatározóak:

- a) nagyfokú párhuzamosság a szöveg strukturális felépítésében;
- b) a lexikális összetevők maximális megfeleltetése; a fordításban általában jól kimutatható, hogy egy-egy szó melyik szónak felel meg az eredetiben;
- c) a fordítás megőrzi az eredeti összes alapvető tartalmi részleteit.

Az előző típusú ekvivalenciában megőrzött négy informatív komponens kiegészül azoknak a szémáknak maximálisan lehetséges jelentésbeli azonosságával, amelyek az egymásnak megfeleltetett lexikai jelek tartalmát képezik a fordításban és az eredetiben. Ennek az azonosságnak a fokát az határozza meg, hogy mennyire van mód a fordítás során az eredeti jelentés egyes komponenseinek az átadására, ami ugyanakkor attól függ, hogy jut kifejezésre, ez vagy az a komponens a FNY és a CNY szavaiban és mennyire hat az egyik vagy másik szó kiválasztására az egyéb tartalmi részek visszaadásának szükségessége.

2.6. Ily módon az eredeti és a fordítások kontrasztív vizsgálata azt mutatja, hogy a nyelvi (lingvisztikai) ekvivalenciának legalább öt különböző típusáról beszélhetünk. Az ekvivalencia mindegyik típusa tartalmazza az előző típusban meglévő információt. Az egyes típusok sajátossága abban rejlik, hogy megőrzi az eredeti tartalmának azt a részét, mely az előtte álló fordítástípusokban elvész.

Ezért az ekvivalenciának mindegyik típusát feltételesen nevezhetjük annak az információrendszernek is, melynek megőrzése az adott típus sajátosságát képezi. Így például elmondhatjuk, hogy az ötödik típusban az ekvivalenciát a jelek szemantikájának szintjén (viszonylatában) teremtik meg. Ez azt jelenti, hogy az eredeti és a fordítás tartalmának valamennyi alapvető része azonos, beleértve a szavak jelentéseit is. Az elmondottakból nyilván az a következtetés is levonható, hogy az információnak az az öt rendszere, melynek megőrzése oly fontos jelentőséggel bír az interlingvális kommunikációban, felfedezhető minden szövegben. Ezek a rendszerek alkotják a szöveg tartalmának azt a fő sajátosságát, amelyen keresztül bármely konkrét információ továbbítható.

Mi az, amit az említett ekvivalenciatípusok adhatnak a fordítónak, illetve a fordítás-praxológiának? Más szóval mi az az új, ami a többi ekvivalenciatípustól megkülönbözteti? Elsősorban az, hogy mentes a normativitástól és szigorúan a leíró szemlélet jellemző rá; másodsor, sokkal árnyaltabb képet kapunk az ekvivalenciáról, mint azokból a meghatározásokból, melyek az invariáns értelem, tartalom vagy jelentés alapján próbálják megszabni az ekvivalencia feltételeit. Viszont az elmondottak alapján felvetődhet a kérdés: ha a különböző ekvivalenciatípusok megteremtésére is nyílik lehetőség, akkor melyik mellett dönt-

són a fordító? Hisz döntésének meghatározó jellege van (lesz) a mű egészének a szempontjából. Egy mű olvasata különböző lehet. A fordító (aki a dekdolás során szintén "csak" olvasó) esetében is attól függ, mennyire tud "behatolni, kivonatolni és újra fogalmazni". (Steiner, 1977:298). "A környezete hatása alól, kulturális elfogultsága alól ő sem tud szabadulni" (Hatim, Mason, 1990:11); Másrészt természetesen azt sem szabad felednünk, hogy a fordítás nem csak nyelvi performancia, hanem szociális tevékenység is. Azaz szociolingvisztikai aspektusai vannak. És ez azt jelenti, hogy teljes képet kapni egy bizonyos fordítás minőségéről csak abban az esetben lehet, ha ezeket az aspektusokat is alaposan megvizsgáljuk. Ám tisztán nyelvi szempontból az itt leírt öt ekvivalenciatípus jó alap a fordítások minőségi elbírálására.

### Bibliográfia

1. András, T. L., 1988. Kell-e, lehet-e, szabad-e kulcsot adni a fordítási vizsgafeladatok értékeléséhez? Fordításelméletű füzetek (szerk: Klaudy Kinga), 6. sz., Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
2. Bart, I., 1981: A merce, in: A műfordítás ma. Tanulmányok. Gondolat, Budapest.
3. Eco, H., 1975: A nyitott mű. Gondolat, Budapest.
4. Elod, N., 1988: Ha fordítás, akkor "kulcs". Fordításelméleti füzetek (szerk: Klaudy Kinga) 6. sz., Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
5. Fehér, Gy., 1988: A kulcsellenőrzés. Fordításelméleti füzetek (szerk: Klaudy Kinga) 6. sz., Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
6. Géher, Il, 1981: A műfordítás természetrajza: Helyzetelemzés in: A műfordítás ma. Tanulmányok. Gondolat, Budapest.
7. Hankiss, El, 1985: Az irodalmi mű mint komplex modell. Tanulmányok, Magvető Könyvkiadó, Budapest.
8. Hatim, B., Mason, I., 1990: Discourse and the Translator. Longman, London-New-York.
9. House, J., 1977: A Model for Translation Quality Assessment. Marr, Tübingen.
10. Kommisszárov, V.N., 1986: A fordítás szemantikája, in: A fordítás tudománya, Tankönyvkiadó, Budapest.
11. Lontay, L., 1975: Fordítás közben. Nagyvilág, 6. sz.
12. Reiss, K., 1986: Szövegtipológia és fordítás, in: A fordítás tudománya, Tankönyvkiadó.

## HOGYAN FORDÍTOTTA NÉMETH LÁSZLÓ A REÁLIÁKAT ALEKSZJEJ TOLSZTOJ ELSŐ PÉTER REGÉNYÉBEN

*Dusan Tellingner*

Németh László magas színvonalú műfordítói tevékenységét vettük szemügyre egy konkrét problémakörben - reáliák fordításában - és egy konkrét műben - Alekszej Tolsztoj Első Péter regényében.

A rendkívül széles anyagot /a regényben ugyanis nagy számban fordulnak elő reáliák, melyek leginkább hisztorizmusokkal vannak kifejezve, de gyakran olyan szavakkal is, melyek az orosz nyelvben stilisztikailag neutrálisak/ összehasonlítottuk az Első Péter szlovák, cseh, német és angol fordításával, hogy jobban kivethetők legyenek az általános fordítói eljárások.

A regényt több európai nyelvre fordították le. Az első kötet megjelenése után 1929-ben elkészült a német fordítás, amely 1931-ben jelent meg Lipcsében. Mint ismeretes, a mű a szerző halála következtében 1945-ben befejezetlen maradt. Az ötvenes évek elején fordítások sora következett: elkészült az új teljes német fordítás /1950, Moszkva/, a művet kiadták csehül /1950, Prága/, horvátul /1950, Zágráb/ és magyarul /1953, Budapest/. A szlovák fordítás jóval később készült /1969, Pozsony/. 1982-ben megjelent Prágában egy újabb cseh fordítás. A két cseh fordítás, éppen úgy mint a két német, sok szempontban eltéréseket mutat a reáliák fordításában. Érdekes anyaggal szolgál az 1982-es moszkvai angol fordítás is.

A reáliák a műben a nemzeti specialitás jellegzetességeit fejezik ki, s ezért nagy súlyuk van a fordítás folyamatában és annak végeredményében.

A reáliák sokasága a műben rendkívül nehéz feladat elé állítja a fordítót. Még a fordítás megkezdése előtt áttekintést kell nyernie az adott kor, azaz 1680 és 1704 közötti évek eseményeiről, személyiségeiről, kultúrájáról, társadalmi szerkezetéről, tehát mindarról, amit valóságháttér fogalmával szoktak megjelölni.

A műben megjelenő reáliák egy része nem orosz nyelvi valóságháttérrel nevez meg. Amikor a cselekmény szintere áttevődik más országok területén megy végbe, megjelennek a lengyel, német, holland, svéd, ukrán vagy török reáliák. Ezek megfelelő fordítása széleskörű ismereteket igényel.

A reáliák négy alapvető megfeleltetési módszerével találkozhatunk A. V. Fjodorovnál /1983, 151-157/. Fjodorov az összes reáliák fordíthatóságának a híve, tehát nála az úgynevezett ekvivalens nélküli lexika sem kivétel. Idézve a szerzőt: "Nem létezik olyan szó, amelyet ne lehessen más nyelvre fordítani; ha másképp nem, akkor körülírással, azaz a célnyelv bővített szószerkezetével" /1983, 152/.

1. Elsőként említi Fjodorov a lexemakölcsönzést. Itt a naturalizáció és exotizáció kérdésével / Vilikovskij 1984, 130-172/

találjuk magunkat szemben. Ez a megfeleltetés a koloritteremtés egyik fő eszköze, de a használatánál egyes nyelvekben nagy az eltérés.

Több olyan reáliával találkozhatunk a műben, amelyek a magyar, német, angol, szlovák és cseh fordításban is transzkribálva vannak: десяти́на /gyeszjatyina, Dešjatine, dessiatine, desiatina/, стелец /sztrelec, Strelitze, streltsy, strelec, strelec/, указ /ukáz, németül Ukas, de helyenként Erla3 is, angolul ukase, szlovákul és csehül ukaz/, гетман /hetman, Hetman, hetman, hetman/, верста /verszta, Werst, verst, versta/, опри́чник /a magyar fordításban opricsnyik és hozzá lábjegyzet, a többi fordításban transzkribálva - lábjegyzet nélkül/, пуд /pud, Pud, pud, pud/, квас /kvász, Kva3, kvas, kvas/, гайдук /hajdú, Heiducke, haidouk, hajdúch/, бояр /bojár, Bojar, boyar, bojar/, stb.

Az összehasonlítás során észleltük, hogy a szlovák és cseh fordítás mellett /a szláv nyelvek hasonlatossága kapcsán/ éppen az angol tartalmaz nagy mennyiségben kölcsönzött reáliákat. A német és magyar nyelv igyekszik az "idegen" és "saját" ellentétet a "saját" javára eldönteni, tehát kisebb hajlandóságot mutat az "idegen testek" befogadására.

Példaként szolgáljanak a következő reáliák: алтын /a magyar fordításban legtöbbször mint neologizmus - háromkopejkás fordul elő, elvéve mint altín, németül Dreier, helyenként Dreikoekenmünze vagy Altyn, angolul mindenütt altyn, szlovákul, csehül altyn/. Az olyan reáliákat mint ботви́нь és сбите́нь csak a szlovák és cseh fordításban találjuk transzkribálva mint botvin /németül kalte Beetensuppe, magyarul spenótlevés hallal/ és sbiten /németül Honigmet /1931/ és Honigwasser/1950/, magyarul mézbor/.

Egyedül az angol fordításban vannak beépítve domináló szerepben olyan reáliák mint: уе́зд /uyezd, magyarul vidék vagy kerület/, мужи́к /muzhik, magyarul paraszt/, де́нга /denga, magyarul félkopejkás vagy másutt fél kopejka/, гри́вна /grivna, magyarul tíz kopejka/, о́кольни́чий /okolnichy, magyarul kamarás/, ефи́мки /efimki, magyarul arany/, есау́л /Cossack essaul és hozzá lábjegyzet, magyarul kozák kapitány, de egy másik esetben: есау́л Иван На́зена - Iván Nazepa kozák jeszaul/.

2. A második megfeleltetési módszer Fjodorov szerint a neologizmusok és tükörszavak képzése. Ez az eljárás a fordításokban elég ritka, nem kivétel az Első Péter magyar fordítása sem. Neologizmust már említettünk, ilyen a háromkopejkás vagy tizkopejkás szó. Tükörfordítással is találkozhatunk Nemeth Lászlónál: вечная ка́бала - örökös szolgaság, приказ Та́йных дел - titkos ügyek hivatala, Дворцо́вый приказ - udvari hivatal, Монома́хова ша́пка - Monomach-sapka.

3. A harmadik módszernél olyan szemantikai analógokat használ a fordító, amelyek jelentésükben megegyeznek a lefordítandó reáliákkal vagy nagyon közeli jelentéssel bírnak. Az adott módszer jóval gyakoribb mint az előbbi kettő, bőven akad rá példa a magyar fordításban: обро́чные - úrbér, каба́льные - dézsма, я́м - fogadó, zászló vagy lofarkas zászló /a szlovák és cseh fordításban buňcúk, a németben Buntschuk, az angolban standard/, Су́лейный приказ - törvényszék, полу́шка - fél pénz, Зе́мский собо́р - országgyűlési rendek, бу́лава - atamánbot vagy hetmanbot, ху́пан есфе́рьязь - dolmány, тиге́лей - nemezkabát, helyenként mint darócköpeny, сме́рд és тя́глые

люди mint jobbágy /itt a német több lehetőséggel szolgál: Leibeigene, Hörige, Zinsende és Knecht/, ясельничий - szertartásmester, сапога - kovás puska, поместье - hűbéri birtok, вотчина - örökölt birtok, stb.

Ehhez a módszerhez közel áll a körülírás, azaz a reália szabad szószerekezettel történő behelyettesítése, például: зюльвестка - nyakvédős tengerészsapka, коромысло - vízfordó rúd, сейм и сеймик - országos és kerületi gyűlés, ушат - vizes vödör, приказ - Udvarnagyi Hivatal, бпара - házi sör.

A körülírás a rövidsége miatt gyakori az összehasonlított fordításokban, de bizonyos hátránnyal van összekötve - a használatával a nemzeti kolorit kiszorul a szövegből. Elvitathatatlan előnye abban rejlik, hogy a reália lexikális jelentése az olvasó számára látható lábjegyzet vagy szövegvégi jegyzet nélkül is.

4. A negyedik módszerként megemlíti Fjodorov a hiponimiás fordítást, amelynél a reália sokat veszít a konkrétságából. Ez már inkább a negatív jelenségekhez tartozik a megfeleltetési módszerek között. Ilyen esetekkel, hasonlóképpen a reáliák téves fordításával Németh Lászlónál alig találkozunk.

Végezetül néhány szót a lábjegyzetek használatáról a magyar fordításban. Az eredeti műben csak minimális mértékben vannak lábjegyzetek, amelyeket Alekszej Tolsztoj egyes reáliáknál, neveknél, idegen szavaknál használ. A magyar fordító csak keveset változtat a mennyiségükön /a szövegükön semmit/, néhányat fölöslegesnek tart és kihagy, ellenkezőleg pedig néhány újat létesít idegen szavak magyarazatához.

A szövegvégi jegyzeteket illetően csak a régebbi német fordításban találkozhatunk velük, ott is nem ismeretlen szavak vannak a megszokott módon magyarázva, hanem rövid jellemzés található a szereplők abc sorrendben összeállított listájánál.

A reáliák fordításával szorosan összefügg a nevek transliterációja. A nevek a cselekmény lokalizációjánál, a helyi kolorit megteremtésénél fontos szerephez jutnak.

A személy- és helységnevek fordítása is nagy tudáskört igényel, a fordítónak föl kell ismernie az orosz transliterációnál a nevek eredeti írásmódját egy egész sor német, angol, holland, svéd, lengyel, francia, olasz, ukrán, észt, finn, török és görög személy- és helységnevnél. Hogy mennyire sikeresek az egyes fordítások, azt egy bizonyos mértékben szignalizálja éppen az orosz szövegben található idegen nevek átültetése a fordításokban.

Hogy nem kis feladatról van szó, arról a nevek mennyisége is tanúskodik. Jiri Elman szerint az Első Péterben található helység- és személynevek száma körülbelül 1200-at tesz ki /1988, 432/.

Az Első Péter a jellegénél fogva inkább a tények irodalmához áll közel, úgy, hogy itt csak nagyon kis szerephez jut egy igen lényeges követelmény - a szemantikailag fontos horderejű nevek lefordításának szükségessége, amellyel például gyakran találkozunk a szatirikus irodalomban. Csak egynéhány gúnynév vagy állatnév szerepel a regényben, amelyeknél a fordító kezdeményezése és leleményessége érvényesülhet.

A nagy számú nem orosz származású történelmi személyiség: politikusok, nemesek, kereskedők, írók, hadvezérek nevét okvetlenül meg kell őrizni az eredeti írásmódjukban. Itt különböző

enciklopédiák, források, a helységneveknél történelmi atlaszok segítségét kell igénybe venni. Egyes esetekben talán csak egyetlen járható út van: együttműködés történelem- és különböző nyelvek szakértőivel.

Visszatérve Németh László magyar fordításához, magasra kell értékelni negyven év távlatából azt a teljesítményt, amit a fordító a reáliák megfeleltetésénél nyújtott. A fordító és nagy író egyszemélyben, a magyar és orosz nyelv tökéletes ismője, tudatában volt a reáliák stilisztikai funkciójának és kommunikációs szerepének az eredeti mű valamint a fordítás szövegében.

### Irodalom

- Elman, J.: Problematika překladu vlastních jmen, in: Translatologica Pragensia II, 1. část, Univerzita Karlova, Praha 1988, s. 421-438.
- Vilikovsky, J.: Preklad ako tvorba. Slovensky spisovateľ, Bratislava 1984, 240 s.
- Федоров, А.В.: Основы общей теории перевода. Высшая школа, Москва 1983, 303 с.



A "TALAJVESZTETTSÉG GRAMMATIKÁJA", AVAGY  
FORDÍTÁS- ÉS INTERPRETÁCIÓVARIÁCIÓK EGY TÉMÁRA

*Cs. Jónás Erzsébet*

Csehov 1900-ban elkészült darabja, a Három nővér 1922-ben Kosztolányi Dezső fordításában jelent meg magyarul, s jőllehet 1955-ben Háy Gyula orosz eredetiből újrafordította, mégis a német közvetítéssel megszületett Kosztolányi-féle szövegváltozat az, amely nagyívű pályát futott be az azóta eltelt kerek hetven esztendő alatt. Megihlette nemcsak a koronként változó koncepciójú színpadi rendezőket, hanem egy nagy korszakváltás kisemberi sorsokban lecsapódó értékvalóságát kifejezni akaró, nemcsak a színházi tradíciókat követő alkotókat is.

Az 1991-es évad nagy vitát kavart színházi produkciója volt Kaposvárott a Valahol Oroszországban, Jeles András rendező és Spíró György dramaturg munkája. A "XX. századi orosz írók művei alapján" összeállított színjáték egyik tartópillére a Három nővér, amelyet Jeles mint legautentikusabb drámaszöveget használt fel az emberi kommunikáció hitelességének megméréséhez. Rendezői interpretációja tükröt tartott egy olyan kornak, "amikor az emberek közötti kapcsolatokban minden korábbi közmegegyezés kérdéssé vált, új viszont nem nagyon akar születni, amikor nincs közös világkép, orientáció, hit, mitosz, ami az érintkezést, a közösség életét koordinálná, amikor tehát a személyiség töredékes és leginkább az énközlésben az, mert legjobb esetben is csak töredék mitoszokkal és töredék nyelvvel operálhatunk, vagyis minél mélyebben kívánjuk megmutatni magunkat, annál kevésbé értjük egymás szavát" - írja Pálvi András a darab kapcsán, korunk életérzéséről vallva Európa e keleti felén (Pálvi 1991).

A másik interpretáció, amely szintén 1991-hez kapcsolódik, Lukács Andor filmalkotása, a Három nővér, amely 1987 és 1991 között, a szovjet csapatok kivonulása előtt egy magyarországi szovjet kolónián játszódik. Látélektént tárja elénk a mai három nővér történetét: a hétköznapi kis tragédiák sorozatából a rendező a kolónia életét mélységes kilátástalanságában mutatja meg, amikor "Moszkva egyszerűben még messzebbre és ugyanakkor vészjóslóan közelre került" (Székel 1991).

A három értelmezést vizsgálva elsőként Kosztolányi fordítását foghatjuk fel egyfajta költői szubjektumon átszűrt interpretációnak.

Nemcsak azért, mert nem az eredeti orosz szövegből dolgozott, hanem főleg annak okán, hogy a lélek védtelenségének Kosztolányira jellemző nyelvi tükröztetése át- meg átszövi a csehovi szöveget ott is, ahol ez az orosz eredetit követve másként hangzana: Kosztolányi költői stílusának fordításbeli tükröződésére állítsunk párhuzamba egy-egy versidézetet és fordításbeli szövegrészt a megszólítás kommunikatív funkciójának azonos megoldására (vö: Cs. Jónás 1984):

Ó, hányszor látlak mégis benneteket,  
kis testvérkéim, rongyos gyermekek.

(Ó, hányszor látlak mégis benneteket)

Mása: Szeretnék meggyónni tinéktek, kedves testvéreim ...  
édes, édes kis testvéreim ... (Csehov 1973, 546)

Мама: Мне хочется каяться, милые сестры ... Милые мои, сестры мои  
(Чехов 1967, 536)

Ha volna egy kevés remény,  
a lelkeket megmenteném,  
ti drága, drága szentek,

kik ültök otthon tétován  
az elhagyott szobák során,  
s este sétálni mentek.

...

Becéztek minden kicsikét  
aranyhalat, kutyát csibét,  
mi gyöngye és szegényke.

Szóltok: "Képzeld csak, édesem,  
múltkor meggyászós volt édesen,  
mind valaha, hat éve."

(Ha volna egy kevés remény)

Csebutikin: Édeseim, lelkeim, maguk nekem az egyetlenek, a legdrágábbak ezen a világon. (Csehov 1973, 487)

Чебутикин: Милые мои, хорошие мои, вы у меня единственные, вы для меня самое дорогое, что только есть на свете.  
(Чехов 1967, 497)

Kosztolányi költői nyelve megteremtette annak a szubjektív értékrendnek a Csehov-hősökre is jellemző adekvát nyelvi kifejezését, melyet jól érzékeltet az idézett Ha volna egy kevés remény című vers és hitelesnek érzünk a Három nővér hősnőinek dialógusaikban megvalósuló viszonyrendszerében, a környezetükhöz és egymáshoz egyaránt. Ez az értékrend a szövegben nyomon követve hozza létre a szöveg szubjektív modalitását, amely a beszélőnek a közöltekhez való viszonyát fejezi ki "a legkülönfélébb nyelvi eszközökkel: az intonációval, a speciális kommunikatív funkciójú szintaktikai szerkezetekkel, a szórenddel, a szóismétléssel, a módosítószók bekapcsolásával, ún. bevezető szavak, beékelte szerkezetek használatával, s mindezek sokféle kombinációjával" (Svedova 1930, 215). Galperin szövegtani munkájában a modalitás kategóriáját tárgyalva hangsúlyozza, hogy a hagyományosan grammatikai értelemben vett modalitás-tartomány, amely mint objektív modalitás a valósághoz viszonyított reális-irreális oppozíció mentén az igeidők, igemódok segítségével a mondat paradigmatis rendszerében követhető nyomon, a szubjektív modalitás fogalmának bevezetésével kiszélesedik, s alkalmat ad arra, hogy a modalitás legyen az átívelő híd a mondat és a megnyilatkozás, s a szöveg bonyolultabb szerkezetei között egészen a szövegfőlöttésig, a kultúráig (Galperin 1981, 114-115, Szabó 1982, 84-147). A szövegmodalitás következő szintje a művészi szöveg esetében a szépirodalmi szöveg jelrendszerének törvényszerűségei szerint érvényesül, megvalósulásának a szerzői nézőpontot tükröző nyelvi kerete a hősök jellemzése, a megnyilatkozások egymáshoz viszonyított elrendezése, a következtetések - a művészi alkotó szubjektum értékelő megnyilatkozásai. Ezen a szövegmodalitási síkon találkozunk, majd műfajának és korának megfelelően tér el egymástól a Három nővér három interpretációja Kosztolányié, Jelesé és Lukátsé. Találkozunk, amennyiben megőrzi a szereplők Kosztolányi által megteremtett nyelvét, s eltér, amikor egy sajátos törvényű színpadi kísérlettel (Jeles esetében), vagy egy filmművészeti korpéppel (Lukáts) fejezi ki önmaga és a világ értékrendjét (Sztvepanov 1976, 7-8; Petőfi 1991, 15-36).

A bizonytalan értékrendű ember sajátos nyelvi megnyilatkozásai sorra vételekor jól tudjuk, hogy elemzésünkben a drámai műalkotásról csak mint jelentésbeli irodalmi szövegről esett szó (Bécsy 1988, 5). A dráma viszont színpadi megvalósulásában teljeseedik ki, s ekkor a gesztus és az intonáció a nyelvi rámutatásokat nyelven kívüli elemekkel átszöve teszi a darabot a valóság színpadi modelljévé. A dráma mozgatórugója a konfliktust teremtő szituáció: az alakok közötti viszonyoknak az a pillanata, amelytől kezdve a viszonyoknak változniuk

kell. A drámai műnemnek azonban van egy változata, amelyet többek között Csehov is képvisel, nevezetesen az, amikor a szituáció a viszonyok változásának szükségességét tartalmazza ugyan, de a szereplők közötti viszonyok mégsem változnak meg (vö: Bécsy 1988, 79). A fontossági sorrend és hangulati nagyságrend érzékeltetése egyaránt hiányzik ezekből a viszonyokból. A tragikus és a komikus elemek, a nem-kiválasztottság effektusát keltve, szabadon fonódnak össze. Az eredménytelenség érzetét csak fokozza, hogy a tragikus tartalmú szövegrészek ugyanabban a megnyilatkozásban találhatók, mint a könnyed megjegyzések, minden expresszív jegy, indulatszó, költőszó, felkiáltó intonáció nélkül - ahogy ezt az utolsó idézett szövegrészben láttuk: Csebutikin közli, hogy a bárót agyonlőtték, majd dűdölve előveszi a zsebéből az újságot...

A szövegmodalitásnak a szereplők egymás közötti és környezetükkel, helyzetükkel szemben kialakított értékrendjét tükröző első nyelvi szintjét vizsgáltuk, amely közös alapot adott a színpadon, filmen megvalósuló eltérő interpretációkhoz. A közös, kortalanná váló modális tartalom - amely alkalmassá teszi a szöveget, hogy akár Jeles András darabjában, akár Lukáts Andor filmjében részleteiben vagy egészében változatlan formában hordozzon egy értékrendi hiányra épülő attitűdöt - nyomon követhető volt a szövegszerkezeti elemekben. Ha Székely Gabriella úgy fogalmazott a Három nővéréről írt filmkritikájában, hogy "Csehov, úgy látszik, az elkövetkező évszázadokra előre megírta a hétköznapi boldogtalanság, az értelmetlen, tét nélküli szenvedések szakkönyvét, "akkor hozzátehetjük: a Csehov-drámák szövegmodalitásának nyelvi kifejező elemei elének tárják az örök talajvesztettség grammatikáját, de mindenképp útbaigazítást adnak a különféle interpretációk szövegtani háttéréről.

### Irodalom

- |                       |                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Bécsy</u> 1988     | - Bécsy Tamás: A dráma esztétikája. Bp. Kossuth Könyvkiadó.                                                                                                                                                 |
| <u>Békési</u> 1982    | - Békési Imre: Szövegszerkezeti alapvizsgálatok. Budapest, Akadémiai Kiadó.                                                                                                                                 |
| <u>Békési</u> 1986    | - Békési Imre: A gondolkodás grammatikája. Bp. Tankönyvkiadó.                                                                                                                                               |
| <u>Cs. Jónás</u> 1984 | - Cs. Jónás Erzsébet: Fordítói stílusok a Csehov-dramaturgia magyar nyelvű tolmácsolásában. in. Filológiai tanulmányok A. P. Csehov drámai műveiről I. (Szerk.: Székely Gábor) Nyíregyháza, BGYTF, 102-119. |

- Cs. Jónás 1988 - Cs. Jónás Erzsébet: A kommunikatív alapszabályok nyelvi érvényesülése Csehov dialógusai-ban. in. Nemzetközi Szlavisztikai Napok III. (Szerk.: Gadányi Károly), Szombathely, BDTF, 287-295.
- Csudakov 1971 - Чудаков, А. П.: Поэтика Чехова. Москва, "Наука".
- Formánovszkaja 1989 - Формановская Н. И., Акишина, А. А., Акишина Т. Е.: Спросите, попросите... Москва, "Русский язык".
- Galperin 1981 - Гальперин, И. Р.: Текст как объект лингвистического исследования. Москва, "Наука".
- Grice 1975 - Grice H. P.: Logie and Conversation. in. Syntax and semantics (Ed. Cole, P. - Morgan J. L.) Vol. 3. Speech acts. New York, Seminar Press, 41-58.
- Izarenkov 1981 - Изаренков, Д. И.: Обучение диалогической речи. Москва "Русский язык".
- Kiefer 1979 - Kiefer Ferenc: Szövegelmélet - szöveggrammatika - szövegnyelvészet. Nyelvőr 103. évf. 2. sz. 216-225.
- Pálvi 1991 - Pályi András: Két konvenció - egy előadás. Valahol Oroszországban. Színház (XXIV. évf.) ápr. 4. sz. 4-7.
- Petőfi 1991 - Petőfi S. János: A nyelvi műalkotás elemzésének néhány aspektusa. in. A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé. Szeged, 15-36.
- Svedova 1980 - Русская грамматика I-II. (Гл. ред.: Н. Ю. Шведова). Москва, "Наука".
- Szabó 1982 - Szabó Zoltán: A szövegnyelvészet stilisztikai jelentősége. in. A szövegvizsgálat új útjai. Bukarest. Kriterion.
- Székely 1991 - Székely Gabriella: Vissza Moszkvába. Lukáts Andor: Három nővér. Filmvilág (XXXIV. évf.) dec. 12. sz. 45-48.
- Sztvepanov 1976 - Степанов, Г. В.: Несколько замечаний о специфике художественного текста. Сборник научных трудов МГПИИЯ, вып. 103. Лингвистика текста, Москва.

Terestyéni 1980            - Terestyéni Tamás: Konvencionális jelentés - kommunikációs jelentés. in. Dialógus és interakció (Szerk.: Radics K. - László J.). Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 169-199.

A Három nővér orosz nyelvű részleteinek forrása:

Чехов 1978                - Чехов А. П.: Полное собрание сочинений и писем в тринадцати томах. Том 12-13. Москва, "Наука".

A Három nővér Kosztolányi-fordításában kiemelt részleteinek helye:

Csehov 1973              - Csehov, Anton Pavlovics: Sirály. Színművek (1887-1904). Budapest, Magyar Helikon.

## FORDÍTÓI MÓDOSÍTÁSOK WATSON KIRKCONNELL KÉT ADY-FORDÍTÁSÁBAN

*Ujszászi Zsuzsanna*

A műfordítás a különböző kultúrák közötti közvetítés eszköze, de az interpretáció, a szövegközöttiség sajátos formájának is tekinthető. Mindkét szerep jelentős mértékben befolyásolhatja a létrehozandó műfordítást. Hogyan alakul a célnyelvi szöveg a fordítói interpretáció következtében, és a kultúrák közötti közvetítés milyen módosításokat indokol – ennek egy-egy példáját szeretném bemutatni két Ady-fordításban.

A Párizsban járt az ősz és A magyar Messiások című verseket Watson Kirkconnell fordította, akinek 1986-ban kiadott Hungarian Heliconja a leggazdagabb, angol nyelven eddig megjelent magyar költészeti antológia. Kirkconnell /1895-1977/, aki számtalan európai nyelvből fordított, a 20-as években a kanadai Winnipegben élt, ahol az I. világháborút követő időszakban a lakosság különböző nemzetiségű európai bevándorlókból állt. Bábel átkos mítoszával szembeállva, a kultúrák közötti közvetítés szerepét tudatosan vállalva kötött szerződést egy huszonnégy kötetes sorozatra, amelynek a darabjai egy-egy nemzeti költészet történeti antológiái lettek volna. Ennek részeként készült el a The Magyar Muse, egy 71 költőt bemutató, 288 oldalas antológia, amely azonban a kiadó anyagi gondjai miatt csak lelkes támogatók összefogásával, önálló kiadványként jelenhetett meg: Lord Rothermere angol sajtómágnás, Schefbeck József winniepei magyar konzul, a magyar kormány és a winniepei magyar közösség támogatásával 1933-ban adták ki a Kanadai Magyar Újság kiadványaként. A fordító élete végéig tartó érdeklődése a magyar költészet iránt ennek az 1933-as kötetnek a folyománya volt. Poszthumusz kötetként 1986-ban jelent meg Calgaryban a kanadai Széchenyi Társaság gondozásában a Hungarian Helicon, a magyar költészet 739 oldalas, 178 költőt és népköltészeti alkotásokat is bemutató történeti antológiája.

Mindez arra példa, hogy egy politikai erőviszonyok által kicsívé változtatott nemzet költészete miként válhat – legalább nyelviileg – elérhetővé a világ kulturális köztudata számára. Nem az esztétikai érték, hanem az eszmei célkitűzés és az ezt előlívó történelmi helyzet játssza a fő szerepet az ilyen esetben.

A fordítások elemzésénél alaptételünk R. Ingardennek az a megállapítása, mely szerint az irodalmi mű sematikus képződmény, "hézagokat", meghatározatlan helyeket tartalmaz.<sup>1</sup> A konkretizációban bontakozik ki, amely emiatt szükségképpen túllép magán a művön: vagy úgy, hogy új elemeket, új esztétikai értékeket kaphat, amelyek - bár maga a mű nem rendelkezik velük - illenek hozzá, vagy pedig úgy, hogy elveszíthet különböző értékeket, amelyekkel rendelkeznie kellene.<sup>2</sup> Egyetlen szöveg birtokában nem könnyen választható széjjel az írott mű és az olvasói konkretizáció. A fordítás azonban jó anyagot szolgáltat az ilyen kísérlethez, minthogy az idegen nyelvű szövegben meg is jelenhetnek a fordítói interpretációnak - a fordító mint olvasó konkretizációjának - a jegyei.

#### PÁRISBAN JÁRT AZ ŐSZ

Párisba tegnap beszökött az Ősz.  
Szent Mihály útján suhant nesztelen,  
Kénikulában, halk lombok alatt  
S találkozott velem.

Ballagtam éppen a Szajna felé  
S égtek lelkemben kis rőzse-dalok:  
Füstösek, furcsák, búsek, bíborak,  
Arról, hogy meghalok.

Elért az Ősz és súgott valamit,  
Szent Mihály útja beleremegett,  
Züm, züm: röpködtek végig az uton  
Tréfás falevelek.

Egy perc: a Nyár meg sem hőkölt belé  
S Párisból az Ősz kacagva szaladt.  
Itt járt, s hogy itt járt, én tudom csupán  
Nyögő lombok alatt.

#### AUTUMN CAME TO PARIS

Yes, autumn came to Paris yesterday,  
Gliding in silence down Rue Saint-Michel;  
Here in the dog-days, soft beneath the leaves  
She met and hail'd me well.



I had been strolling toward the slumbering Seine  
Deep in my heart burn'd little twigs of song:  
Smoky and strange and sad and purple-hued.  
Nigh dead, I walk'd along.

The Autumn understood and whisper'd low;  
Rue Saint-Michel grew tremulous and grey;  
The jesting leaves cried out along the street  
And flutter'd in dismay.

One moment: then the summer shone again,  
And laughing Autumn left on tripping toe;  
And I alone, beneath the whispering leaves,  
Beheld her come and go.

A Párizsban járt az ősz című vers fordításában fellelhető lexikai kiegészítések a fordítónak az eredeti vers alapélményére való ráhangolódását tükrözik. A slumbering 'szendergő' a kánikulai mozdulatlanságot idézi, a deep 'mély' a halál nyugtalanító gondolatának felszín alatti rejtettségét, a grey 'szürke' a lírai alanynak a külvilágra kivetített lélekállapot változását /ugyanúgy, mint a közvetlen szomszédságban hűen fordított tremulous 'remegett' - beleremegett/, a dismay 'döbbenet, félelem' pedig nyilvánvalóvá teszi, amire Adynál csak a züm-züm kifejezés utal. Jelentős módosítás, hogy az ősz Kirkconnell fordításában nőnemű /her/. Az angol nyelvben már nincs meg az élettelenekre vonatkozó nyelvtani nem kategóriája, de amhez pozitív viszony társul, arra leggyakrabban nőnemű névmás utal. A halál a germán nyelvekben eredetileg hímnemű, ezzel szemben a Párizsba beszökött ősz Kirkconnellnél női alakot ölt. Ez olyan fordítói konkretizációt tükröz, amely szerint az ősz bár az elmúlásra való figyelmeztetést hoz, ez csak egy valódi súlyát nem viselő, könnyen elillanó sejtelen. Enhez igazodik a hail'd me well 'barátságosan üdvözlő' és az on tripping toe 'körüdein lábjegyen' kifejezés is.

A fordítás ebben az esetben az eredeti vershez illő részletekkel bővült.

#### A MAGYAR MESSIÁSOK

Sósabbak itt a könnyek  
S a fájdalmak is mások.  
Ezerszer Messiások  
A magyar Messiások.

#### THE MAGYAR MESSIAHS

Our weeping is more bitter;  
More piercing torments try us.  
A thousandfold Messiahs  
Are Hungary's Messiahs.

Ezerszer is meghalnak  
S üdve nincs a keresztnék,  
Mert semmit se tehettek,  
Óh, semmit se tehettek.

A thousandfold they perish,  
Unblest their crucifixion -  
For vain is their affliction,  
Ah, vain is their affliction!

A fordítás során egy mű átkerül eredeti kontextusából egy idegen kontextusba, ahol csak úgy tud funkcionálni, ha a kifejezőmód ehhez az új kontextushoz igazodik. Ady versében megfigyelhető egyfajta érzelmi távolítás, amelyet azonban Kirkconnell nem vesz át. Az eredeti szövegben semmi sem utal közvetlenül a lírai alany és a magyar Messiások közösségére. Csak Ady költészetének kontextusában nyeri el az itt szó a 'nálunk' jelentést. Kirkconnell fordítása mintegy feltárja, értelmezi az Ady történelmi örökségével nem rendelkező idegen kultúra számára azokat a jelentéseket, amelyek az eredeti versben csak az utalás szintjén vannak jelen:

|                     |   |                                                    |
|---------------------|---|----------------------------------------------------|
| könnymek            | - | weeping 'sírás, könnyezés'                         |
| sósabbak            | - | more bitter 'keserűbb'                             |
| fájdalmak           | - | torments 'kín szenvedés, gyötrelmek'               |
| mások               | - | piercing 'éles, metsző, átható'                    |
| ő                   | - | try us 'megpróbáltatásnak tesz ki bennünket'       |
| semmit sem tehettek | - | vain is their affliction 'hiábavaló a szenvedésük' |

Az ilyen, Adynál megfigyelt eufemisztikus kifejezőmód hatása abban a feszültségben rejlik, amely a befogadó számára adott valóságismeret és az azt csökkentő és távolító kifejezések között támad. Kirkconnell fordításában ennek éppen az ellenkezőjét találjuk.

G. Steiner megállapítása szerint az a jó fordítás, amelyben ugyanannyit nyer az eredeti alkotás, mint amennyit veszít.<sup>3</sup> Kirkconnell A magyar Messiások című vers fordításánál a kulturális különbségek miatt az eredeti utalásszerű jelleg feloldására kényszerült, a rejtett jelentés felszínre hozatalával azonban fokozta a kifejezés közvetlen expresszivitását.

Jegyzetek:

1. Roman Ingarden: Az irodalmi műalkotás, Bp., 1977, 337
2. i.m., 343
3. George Steiner: After Babel, Oxford, 1975, 395

EGY ANGOL VERS MŰFORDÍTÁSÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ  
FUNKCIONÁLIS STILISZTIKAI ELEMZÉSE  
/W. WORDSWORTH: COMPOSED UPON WESTMINSTER BRIDGE/

*Nagyné Lőrincz Jutanna*

1. A versek fordíthatóságának kérdése régóta foglalkoztatja a szakembereket és a laikusokat egyaránt. Lehet-e tartalmi és formai szempontból egyaránt tökéletes, az eredeti művel teljesen azonos értékű fordítást készíteni? Szabó Ede A műfordítás c. könyvében idézi Kosztolányi ezzel kapcsolatos találó megjegyzését, amely szerint: "Műfordítani olyan, mint gúzsbakötöttten táncolni." (Szabó 1968, 33) Ha figyelembe vesszük, hogy minden nyelvnek sajátos szó- és kifejezőkészlete, grammatikai rendszere van, amely még a rokon nyelvek esetében is sok eltérést mutat, valóban nehéznek tűnik, hogy egy sajátos irodalmi szöveget, a verset mint a gondolati-képi asszociációk szövedékét grammatikailag, akusztikai szempontból, a hangulati-érzelmi elemek által kötött teljesen vissza lehessen adni idegen nyelven.

2. A műfordítás nem adhatja vissza minden szempontból az eredeti mű gazdag fogalmi-logikai-képi asszociációs rendszerét teljes nyelvi megfeleltetéssel, de megközelítheti azt adekvát módon.

Ruzsiczky Éva a Biblia újrafordításának kérdéseiről szólván két alapvető, minden műfordítási folyamat kapcsán felvetődő fordítási elvre mutat rá. (Ruzsiczky, Az egyik a *formahűség elve*, amely szerint az eredeti vers tartalmi-logikai, képi rendszerét az eredeti szöveg nyelvi struktúrájának pontos célnyelvi megfelelőivel kell visszaadni. Ahol főnév van, főnevet, ahol módosítószó, módosítószót kell építeni a fordításba. A pontos szerkezet -- szerkezet megfeleltetésre kell törekedni. Azonosnak kell lennie a rím szerkezetnek, a rímek szófajának, a rímek minőségének is. Mindezen követelmények figyelembevételével a fordításban nem lehet pontosan megoldani minden esetben a tartalmi megfeleltetéseket. A második fordítói elv, amely a versfordításokban jobban alkalmazható, a *dinamikus megfeleltetés elve*. Ezen elv követői a tartalmi adekváttságot, a vers hatásmechanizmusát tartják szem előtt. Ha tehát

szó helyett szószerkezet, szószerkezet helyett egy egész mondat fejezi ki jobban az eredeti közléstartalmat, a szöveg újrateremtésekor, ennek megfelelően átalakítják a vers nyelvi struktúráját.

3. A műfordításban az *egész közlésnek* kell azonosnak lennie az eredetivel. Ezenkívül a részletek nagy részének is egyeznie kell. A fordító a forrásnyelvi szöveg elemzésekor részekre szedi az egészet, s a célnyelvben ezeknek a részeknek megfelelő elemeket keres, fogalmi, képi mozzanatokot, amelyeket a célnyelv többé-kevésbé azonos vagy hasonló -- adekvát -- szemantikai mozzanatot tartalmazó szavaival megnevez. Figyelembe kell azonban venni ezeknek a szavaknak a teljes jelentéstartományát, a szó fogalmi körébe tartozó jelentések szinonimasorát is, hiszen nem minden szó illik a vers képi-logikai -hangulati anyagába, az egész vers stílusának sem felel meg minden szó, amelyet a szótárakban a szavak jelentéseként megtalál a fordító. A *fogalmi szint*, az *akusztikai szint*, a *képi szint*, a *grammatikai szint* sajátos kapcsolatba lépnek egymással a versben, s ezeket a vers stílusa fogja össze. A szöveg interpretálásakor a műfordító egyéni stílusjegyei (szókincs, képlátás stb.) is rajtahagyják nyomukat a kész fordításon. (Tellér, 1981, 150)

4. Mindezek figyelembevételével szeretném összevetni W. Wordsworth *Composed upon Westminster bridge* (A Westminster hídon) c. versének Radnóti Miklós és Szabó Lőrinc által készített műfordításait. Elsősorban a fogalmi-képi szint megfeleltetését vizsgálom, de kitérek a szerkezeti változásokra is, ahol ezt szükségesnek tartom, valamint az akusztikai szint megfeleltetésére is rámutatok.

4.1. A vers 1802-ben keletkezett, szeptember első napjaiban. a versihető alapélmény a kora reggeli napfényben fürdő alvó város, a folyó, a néptelen nyugodt táj megkapó látványa. A vers képi anyagát a metaforák és a hozzá kapcsolódó megszemélyesítések alkotják. Ezek a trópusok egyben szövegkohéziós erőként hatnak a műben. A vers *megszemélyesítéssel* kezdődik "Earth has not anything to show..." Sem Radnóti, sem Szabó Lőrinc nem alkotja újra a megszemélyesítést. Radnóti a föld főnévből melléknévet képez, amelyhez a *téreken*

archaikus hatású szót kapcsolja. A trocheusi lejtés megteremtése lehet az oka, hogy Radnóti az eredeti versben nem szereplő melléknévi jelzős szerkezetet alkalmaz, amely a megszemélyesítést magába olvasztja. Érdekes módon Szabó Lőrinc sem tartotta fontosnak a megszemélyesítés megőrzését, a *to show* igét és az eredeti versben a 3. sorban az enjambement-nal kifejezett a *sight* főnevet 'látvány' jelentésben összevonja. A műfordítások így tömörebben írják le ugyan a látványt, de ez a tömörség az eredeti szókép elvesztésével jár.

A Wordsworth -vers második sora szórendi cserével (inverzióval) a *dull* 'unalmas, egyhangú' jelentésű jelzőt emeli ki, amely ellentétet alkot a szépséggel. Az unalmas itt emberre vonatkozik, erre utal a *he* személyes névmás és a *soul* 'lélek' szó is. Még erősebb a jelző nyomatékosítása azáltal, hogy az angolban szorosan összetartozó grammatikai szerkezetet bont meg a szórendi változás: *he would be dull of soul*. Szabó Lőrinc a *dull* melléknév megfelelőjeként a nyomorult jelzőt választja, amely stilisztikai hatását tekintve negatív az eredeti jelentéshez képest, de szemléletes ellentétet alkot az általa választott első sort lezáró isteni 'fenséges' jelentésű jelzővel. Ezáltal tehát újrateremti az eredeti vers ellentétpárját, de más szemantikai jegyek kiemelésével. Radnóti az eredeti vers 2. és 3. sorát áttranszformálja. Az enjambement-t megtartva a látvány szó nála is a 3. sor elejére kerül, míg a látvány jelzője a *touching* 'szelíd' jelentésben a 2. sor végén kap helyet. Megbontja ezáltal a vers gondolati és szerkezeti rendjét is. Az eredeti versben az enjambement a *could pass by* igei szerkezetet és a *sight* tárgyat választja szét.

A Wordsworth-vers 4. sorában lévő megszemélyesítést, amelyben a *City* szó nagybetűs alakban szerepel, a hozzá szervesen kapcsolódó hasonlattal együtt Szabó Lőrinc szó szerint fordítja, csupán az 5. sorba áthajló birtokos szerkezetet alakítja át. A "*the beauty of the morning*" kifejezés grammatikai struktúráját megbontja azáltal, hogy a birtokszóból expresszivebb stilisztikai értékű, varázslatos hangulatú jelzőt alkot 'tündér', amely természetesen nem azonos az eredetivel, annak szinonimája csupán, de sokkal élénkebbé teszi a vershangulatot, mint az eredeti volt. Hogy ez is ferdítés?

Valóban az, ha ragaszkodunk az eredetihez, de nem másítja meg a verset, csupán kiemel egy jelentés- mozzanatot, és felnagyítja azt.

Radnóti Miklós a következőképpen költi át a fenti két sort: "mert fénybe öltözött a reggelen / a város..." Változtat a szintaktikai viszonyokon, okhatározói mellékmondattá alakítja át az eredeti versben a kettőspont után következő magyarázó mellérendelő mondatot. A szöveg képi síkját is szűkíti azáltal, hogy a hasonlatot nem tartja meg. Egyetlen szó jelentésébe tömöríti az eredeti vers hasonlatát. A *fénybe öltözött* megszemélyesítés szinesztétikus metafora. A kétféle érzéktérülethez tartozó szavak azonosításán alapuló szóképben a reggel szépségéből Radnóti a *fényérzetet* emeli ki, ezáltal szűkíti a szépség fogalmi jelentését, a kiemelt részmozzanatot pedig felnagyítja, s így élénkebb lesz a kép, mint az eredeti. Ez a fényhatás dominál Radnóti további soraiban is. A vers 5. sorában szembeállítja e fényhatással a város csöndességét s meztelenségét. Az *öltözött* ige és a meztelen melléknév szemantikai jelentése is ellentétes. Az eredeti versben nem ilyen kifejezett az ellentét. A hasonlat után pontosvesszővel tagolja a melléknévi állítmányokat, majd a következő két sorban a várost alkotó házak, templomok felsorolása következik. Ezek az objektumok a Wordsworth-versben mozdulatlanok, jelzi ezt a hozzájuk kapcsolódó állapotot kifejező igei állítmány is: "Ships, towers, domes, theatres, and temples lie / Open unto the fields, and to the sky." A Wordsworth-versben az *ég* felé kitágult tér leírása nyugalmat áraszt, a Radnóti-fordítás mozgalmasságot érzékeltet. A személytelen tájba személyességet visz a *nézd* felszólító módú igealak betoldásával, a két dinamikus cselekvést kifejező igei metafora: a *lélekkzik* és a *járkál* pedig vibrálóvá változtatja az eredeti festői állóképet. "templom, színház *lélekkzik* égre itt / s *járkál* a tiszta égbolt fénye lenn."

Az angol "*smokeless air*" kifejezés Szabó Lőrinc fordításában szó szerint olvasható: 'a füsttelen táj szikrákkal teli' A vers 5. sorának végét és 6. sorának elejét enjambement szeli ketté: "dóмок tornyai / *ragyognak némán...*" Szabó Lőrinc megváltoztatja a két sor struktúráját azáltal, hogy a *silent* 'csendes' melléknévi állítmányt -- amely az eredeti versben minden felsorolt objektumra vonatkozik,

a dómok tornyaihoz társítja, illetve a *bright* 'ragyogó, csillogó, fényes' jelentésű állitmánnyal közös szerkezetbe vonja. Szóképet alkot olyan helyen a versben, ahol nem volt az eredetiben, s ezáltal expresszívabbá teszi a leírást, hangulatosabbá az élményt. A "ragyognak némán" szinesztétikus metafora. Azáltal, hogy az angol *silent* szó jelentései közül a *némát* választja ki Szabó Lőrinc, megszemélyesítést is alkot.

A 9. és a 10. sorban kifejezett napfelkelte leírása az eredeti versben is megszemélyesítést tartalmaz: "never did sun more beautifully steep / In his first splendeur..." Szabó Lőrinc az áthajlást is megtartja, a megszemélyesítést is megőrzi, tehát meglehetősen szöveghű. A *steep* 'áztat, átítat' jelentésű igét a *locsol* magyar igével fordítja. Nagyobb intenzitásúvá teszi ezáltal a cselekvést. Az "In his first splendour" "első fényében" kifejezésnek szemantikailag pontosan megfelel a *kelő fény*, és érzékletesebb, mivel megszemélyesítés: exmetaforából újjáalkotott költői metafora (a nap kel kifejezésből).

Radnóti is ezt az exmetaforát szövi bele a fordításba, de kevésbé újszerűen, mint Szabó Lőrinc. Radnóti átkölti a 10. sort. Az eredeti így hangzik: "Ne' er saw I, never felt, a calm so deep!" Szó szerinti fordításban: Soha nem láttam, soha nem éreztem a csendet (nyugalmat) ennyire mélynek! Radnóti a napfelkelte színérzetét erősíti úgy, hogy az eredeti versben nem szereplő *arany* jelzőt beleszövi a fordításba, s ezáltal párhuzamot von a táj szépsége s az emberi lélekben nyugró béke között. A *calm* jelentését nem szó szerint adja vissza, illetve a magyar *béke* szóval váltja fel, amelynek nem tér ugyan el lényegesen a fogalmi jelentése a *nyugalomtól*, de mélyebb, állandóbb jelentéstartalommal rendelkezik, mint az angol versbeli *calm*. Az "arany béke" szinesztézia, mely érzékelhetőbbé teszi a képet.

Ez a személyre vonatkoztatott kép nem marad meg Szabó Lőrinc fordításában, itt már nem olyan szöveghű a fordító, mint korábban. Az ismétlés és fokozás formai jegyeit viszont megőrzi a két tagadó mondatban, de a személyes érzések helyett a látványt hangsúlyozza, ezáltal személytelenebbé teszi a verset, jobban kiemeli a látvány önmagában való szépségét. A csend mélységét nyomatékosítja a *calm*

szó jelentésének megkettőzésével, azaz mindkét alapjelentését beleszővi a szövegbe: "csend sohse volt mélyebb, nyugalmasabb!"

A folyó mozgása belesimul a nyugalmas táj képébe. "The river glideth at his own sweet will: A "sweet will" szinesztézia, a reggeli nyugalomhoz a szinesztétikus metafora plasztikus képi anyagot biztozt. A Radnóti-fordítás nyelvi eszközei jobban közelítenek az eredetihez, de a jókedv nem annyira képszerű, mint az angol *sweet will*.

Szabó Lőrinc kihagyja a fordításból ezt a kifejezést. A mozgást dinamikusabbá teszi a *fut* ige, amelyet a *glideth* megfelelőjeként választ. Érti, tudja Szabó Lőrinc, hogy az angol hangutánzó ige önmagában lassú, hömpölygő mozgást érzékeltet, ezért a közömbös hatású *fut* igei állítmányt a *békén, kényelmesen* módhatározókkal bővíti. Radnóti ezen a helyen kifejezőbb és szövegghűbb: a *gördül* ige ugyanolyan mozgást érzékeltet, mint a *glide* ige és hangulati hatásában is adekvát vele, mivel hangulatfeszítő szó.

A verszáró csonka metafora "that mighty heart" 'nagy szív' rendkívül kifejező. Szabó Lőrinc szinte szó szerint, csonka metaforával adja vissza, csupán a hozzá kapcsolódó igei megszemélyesítés szemantikai jelentésén változtat: az "is lying still" folyamatos jelen idejű alakot a *pihen* igével helyettesíti. Radnóti szó szerint fordítja ezt az igealakot, nála a "nyugszik" ige szerepel. A *boldogan* határozó ugyan nem fedi a *still* jelentését, de beleillik a Radnóti által interpretált szöveg hangulati síkjába.

5. Végezetül felmerül a kérdés, vajon melyik műfordítás adja vissza hívebben az eredeti szöveget? Szabó Lőrinc intellektuális egyéni stílusa, tartalom- és formahűsége közelebb áll az eredeti költeményhez, mint Radnóti Miklós szövege, de tagadhatatlan, hogy Radnóti személyesebb, átéltebb tolmácsolása, gazdagabb színei nagyobb hatással vannak az olvasóra, még ha nem is annyira szövegghűek.

#### Irodalom

1. Szabó Ede, A műfordítás (Gondolat, Bp. 1968, 33)
2. Ruzsiczky Éva, A Biblia újra fordítása (in: A műfordítás ma c. kötet, Gondolat, Bp., 1981, 451)
3. Kardos László, A műfordítás kérdései (in: Közel és távol c. tanulmánykötet, Magvető, Bp., 1966, 298)
4. Tellér Gyula, Versstruktúra és versfordítás (in. A műfordítás ma, Gondolat, Bp., 1981. 144--166.)



## A FORDÍTÓ/TOLMÁCS MODULÁRIS PROGRAM TANTERVE KIDOLGOZÁSÁNAK Néhány elméleti kérdése

*Szűcs Márta*

1991 szeptemberében a szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola idegen nyelvű tanszékei bevezették a 3 éves egyszakos nyelvtanárképzést mint első lépését annak a folyamatnak, melyben a főiskola oktatási rendszerét teljesen átalaktíják és magasabb szintre emelik.

Miközben a főiskola még mindig a tanárképzést tekinti fő feladatának, nyilvánvalóvá vált, hogy sürgős szükség van nagyobb rugalmasságra az újonnan bevezetett struktúrán belül. Egy rugalmasabb és kiterjeszthetőbb program különböző igényeket szolgálnak. A diákok, miután sikeresen elvégezték az alapozó évet, több modul közül választhatnak érdeklődésüktől és pályaelképzelésüktől függően. A harmadik év végén a végzősök nyelvtanári diplomát kapnak, s emellett az idegen nyelvből különböző specializációval: úgy mint fordítás/tolmacsolás, üzleti angol nyelv, szociológia stb., amelyek a különböző modulokon alapulnak.

A diákok számára a nyilvánvaló haszon mellett e képzéssel a főiskola is el tudja kerülni, hogy olyan idegen nyelv tanárok tömegeit képezze ki, akik végül képzettségüktől eltérő területen dolgoznak, pl: privat kereskedelem, ipar, állami hivatalok, stb.

Azért, hogy elkerülhessük az emberi és oktatási erőforrások pazarlását a társadalmilag fontos modulok bevezetése elkerülhetetlen.

A moduláris specializáció garantálja végzőseink magas szintű szakmai felkészültségét mind a tanításban, mind egyéb szakterületeken.

Lehetővé szeretnénk tenni, hogy végzőseink más hazai ill. nemzetközi intézményekben tudják folytatni tanulmányaikat, mivel a különböző modulokon belül a tantárgyak és egységek nemzetközi szintű egyetemi színvonalnak felelnek meg.

A rugalmas, de strukturált modulprogram bevezetése a kurzusok véletlenszerű elszaporodása ellen is biztosítékot nyújt, ami gyakran előforduló veszély az újonnan alakult tanszékek esetében. A Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola idegen nyelvi tanszékeinek programja alapján az egyszakosok összes új kurzusát először próbaként vezetjük be, hogy megbizonyosodjunk megvalósíthatóságukról és a szükséges változtatásokat elvégezzük.

A modulprogram bevezetése a benne rejlő rugalmasság miatt lehetővé teszi a BDTF idegen nyelvi tanszékeinek és a régió más felsőoktatási intézményeinek együttműködését.

Az alapképzés és az ahhoz csatlakozó modulprogramok az 1992/93-as tanévben:

## **I. Nyelvtanári pedagógiai diploma**

### **II. Modulok**

#### **1. Fordító-tolmács modul:**

Fordításelmélet, fordítási gyakorlat, a CALL szerepe a fordításban, kultúrák közötti kommunikáció, nem-verbális kommunikáció, jogi ismeretek.

#### **2. Szociológia, szociolingvisztika modul**

#### **3. ESP-Angol Speciális Célokra modul**

### **A fordító/tolmács moduláris program tanterv kidolgozásának néhány elméleti kérdése**

Bár köztudott, hogy téves az a nézet, mely szerint egy nyelvet jól ismerő személy szükségképpen jó tolmács és fordító is, mégis elég sokat váratott magára, hogy a fordító/tolmács szak önálló szakként kiváljon a nyelvtanárképzésből, illetve létjogosultságot szerezzen, mintegy bebizonyítva azt, hogy nem csupán másfajta tanterv kidolgozására, ezen belül eltérő gyakorlati ismeretek elsajátítására van szükség, hanem a tantervek kidolgozása alapjául szolgáló kultúra koncepció ártértékelésére is.

#### **A nyelvtanár és a fordító/tolmács képzésének közös aspektusai:**

Az a közös nevező, amire le lehet e két szakot bontani. az a

**KULTÚRA - KOMMUNIKÁCIÓ - NYELV**

nyelv: egyértelmű azonosság

kommunikáció: a./ kultúrák közti  
b./ azonos kultúrán belül (többségében)

kultúra: különböző kultúra definíciók és koncepciók      manifesztálódnak az egyes tanterveken belül.

Általános, hogy minden definíció magában foglalja a kultúra hármas kategóriáját:

1. eszmék, értékrendszerek, intézményrendszerek
2. viselkedés, szokás, kommunikáció (verbális és nem-verbális)
3. végtermék (irodalom, folklór, zene stb.)

Ezek az általánosságokon kívül azonban fontos különbséget tennünk a kultúra megközelítés főbb módjai között.

Gail N. Robinson (1988) a "Kultúrák közti megértés" című munkájában négy ilyen kultúra koncepciót azonosít.

Az első kettő a BEHAVIOURISTA és FUNKCIONÁLIS perspektíva, azt hiszem, minden idegen nyelvet tanuló és tanító számára jól ismert.

A kultúra a behaviourista számára elkülöníthető és azonosítható viselkedésminták sora az élet egy-egy területén úgy mint a munka, a pihenés, a társasági élet stb. pl. egy tipikus olasz család vasárnapja.

A funkcionista megközelítése - azaz mi a funkciója ennek az adott viselkedésnek, kultúrának - már egy lépéssel tovább megy, s a beírt minták mögött rejlő ok-okozati összefüggést, illetve ennek szabályteremtő szociális vetületét keresi. A funkcionális megközelítésben az azonos kultúra tagjainál nem a szokás maga, hanem a szokásokra vonatkozó szabályok a közősek. Robinson azonban itt rámutat egy tudományfilozófiai kérdésre is, nevezetesen, hogy mennyire objektív az a tudomány, amely természeténél fogva a szubjektív megfigyelésen alapul, azaz a közvetlenül megfigyelt viselkedés megértése és magyarázata spekulatív módon történik, és függvénye a megfigyelés pontosságának, még akkor is ha kristálytisztá logikát és zseniális deduktív képességet tételezünk fel a megfigyelőről.

Ezt azonban érdemes kiegészíteni egy másik felmerülő és idekapcsolódó problémával, nem csupán arról van szó. hogy mennyire tudunk tökéletes megfigyelést végezni, hanem arról

is, hogy amit meglátunk, s talán méginkább amit nem látunk meg, az a megfigyelő kultúrájához kötött, s az értelmezés talán többet fog elárulni a megfigyelő kultúrájáról mint a megfigyelés tárgyáról, a megismerni kívánt kultúráról. (Az angol kultúra más lehet japán vagy magyar szemmel.)

A deskriptív és értelmező folyamatok révén mind a behaviourista, mind a funkcionális kultúra koncepció tagadhatatlan érdemeket szerzett egy-egy adott idegen kultúra megismerésében és elfogadásában, mégis a túlzott hangsúly az empirikus (megfigyelhető és verifikálható) jelenségeken az igazi kulturális megértés gátjává vált.

A kognitív és a szimbolikus kultúra koncepció az, amely a hangsúlyt egy adott kultúra tagjainál közösen kimutatható azonos belső folyamatokra teszi, pl. a mód, ahogy érzékeljük a világot, az értelmezési, tulajdonítási folyamatok milyensége. Ellentétben a behaviorista és funkcionális értelmezéssel, mely statikus és külsődleges, a kognitív és szimbolikus definíció a kultúra beépfített és dinamikus aspektusára tereli a figyelmet.

Létezik egy ún. kulturális ágens, amely nem más, mint egy rendező elv, egy értelmező kód a kultúra tagjaiban, amely az információ feldolgozásban játszik fontos szerepet. Tovább menve, a szimbolikus megközelítés szerint, a kultúra nem más, mint egy szimbólum és jelentés rendszer, és a szimbólum és jelentés között egy állandó dinamikus kölcsönhatás létezik, a valóság-tapasztalat-jelentés körében. Ez a kultúramegközelítés abból indul tehát ki, hogy egy adott kultúra megértése dinamikus és állandó folyamat, amely során a tanuló folyamatosan szintetizálja az ún. idegen "kulturális inputot" a saját múltbeli, illetve jelenlegi tapasztalataival.

A tolmács/fordító program tantervének kidolgozásánál tehát próbáltuk az előbb említett dinamikus kultúra felfogást érvényre juttatni, éppen ezért az elméleti tárgyak között fő helyet a kultúrák-közi kommunikáció kapta, együttesen a nyelvtanítás területén ezidáig a méltatlanul hanyagolt nem-verbális kommunikációval. Egy alkalmazott nyelvészeti konferencia talán nem a megfelelőbb plénum arra, hogy azzal álljunk elő, miszerint a fordítás tanítást szeretnénk kiragadni pl. az összehasonlító nyelvészet karmai közül, ami túlzás is, mert szerepel a tantárgyak között, de tény, hogy a mindössze a 10-15 éves múltra visszatekintő kultúrák közti kommunikáció az, amely dinamikus kultúra megközelítésével helyes elméleti alapokra helyezi a gyakorlati képzést.

Referencia: Robinson, G.N. / 1988/: Cross-Cultural understanding Prentice Hall

## KELL-E NEKÜNK TOLMÁCSOKTATÁS? EGY SZAKMA KÖRVONALAI

*Palásthy M. György*

Konferenciánk programja szerint ezen a két napon 194 előadás hangzott, illetve hangzik el. Ezekből 5 (az előadások 2.6%-a) foglalkozik a fordító- és tolmácsképzéssel, további 7 (az előadások 3.6%-a) a szakfordítással és tolmácsolással. Ez összesen 6.2%. Nem sok, tekintve, hogy a népgazdaság megbénulna fordítók és tolmácsok nélkül, ugyanakkor sok, ha azt vesszük tekintetbe, hogy fordító vagy tolmács mint szakma nem létezik. Csodálkoznak?

### **I. Mi a tolmács dolga?**

A tolmácsnak természetesen a lehető legteljesebb mértékben kell átadnia az eredeti közleményt. De vajon csak a közlemény verbális részét vagy azt, amit a tárgyalófél közöl? Mi a különbség, kérdezhetik. Bármely közlemény magán viseli a közlő sajátosságait: milyen szavakat, kifejezéseket használ, mennyire helyes nyelvtanilag és stílusban a beszéde, a megfelelő terminológiát használja-e, milyen hangerővel beszél, milyen az intonációja, beszéd közben hová néz, hogyan van felöltözve, mennyire gesztikulál, hogyan viselkedik, milyen légkört teremtett a beszélgetéshez vagy a tárgyalásokhoz stb. Egy találkozás külsőleges jegyeiből tehát legalább annyit tudhatunk meg, mint az elhangzó szöveg tartalmából. Hasonló információt hordoz a tolmácsolás is, ám ez a tolmácsot jellemzi. Semmi gond, mondhatják, hiszen a tolmácsoláskor jelen van a másik tárgyalófél is, tehát a megrendelő látja a partnerét, és hallja a fordítást, és az egyiknek a külsőleges jegyeiből, a másiknak pedig a tartalmából teljes képet alakíthat ki magában tárgyalófeléről. Sajnos ez nem így van. A megrendelőnek ugyanis éppen azért van szüksége tolmácsra, mert nem ismeri az adott nyelvet, így a non-verbális közlések jelentős része is rejtve marad előtte! Arról nem is beszélve, hogy helytelen terminológia alkalmazása esetén a megrendelő nem tudhatja, hogy ez a tárgyalófélnek vagy pedig a tolmácsnak a hibája-e.

A megrendelő kényszerhelyzetben van. Amíg a szobafestésnél, az órajavításnál vagy a ruhamosztatásnál a nem szakmabeli is értékelni tudja a munka végeredményét, addig a kommunikációs tevékenységeknél, amilyen a tolmácsolás is a megrendelő kénytelen teljes mértékben a munkavállalóra hagyatkozni nem tudván, szakemberrel vagy pedig kontárral áll-e szemben.

## **II. A tolmácsolás nem szakma.**

Ugyanakkor a tolmács is kényszerhelyzetben van. Amíg a szobafestő, az órás vagy a mosónő szakmai tudását a nem szakmabeli is értékelni és becsülni tudja, addig a tolmács teljesítményét nem, hiszen éppen azért vette igénybe a tolmács szolgáltatait! Mi ez, ha nem a 22-es csapdája?!

Sajnos a tolmácsolás nem szakma. Még pontos, a szakemberek által egyaránt elfogadott meghatározása sincs, hogy a beavatatlan tudja, mire számíton. Barhudárovnak, a fordításelmélet nagy öregjének a gyakran idézett meghatározása is csak annyit mond, hogy a fordítás "bizonyos nyelvű szövegnek egy másik nyelvűre való transzformációja". Ebbe a meghatározásba pedig a legsilányabb fordítás vagy tolmácsolás is belefér! Mivel nincsen általánosan elfogadott definíció, nem lehet egységes tolmácsképzés sem! Ebből pedig csak az következhet, hogy a) szinte bárki nevezheti magát tolmácsnak, b) a megrendelő nem lehet biztos abban, hogy az elhangzó fordítás megfelelő lesz-e. A szerző vette magának a bátorságot, hogy jelen cikke végén a "tolmács"-nak egy új definícióját ajánlja figyelmükbe.

## **III. Miért fontos, hogy a tolmácsolás szakma legyen?**

Azért, hogy a tolmács tudja, mit várhat el tőle a megrendelő, a megrendelő tudja, mit várhat el a tolmáctól, vita esetén pedig mindketten tudják, ki döntheti azt el.

### **1. Melyek egy szakma kritériumai?**

Ha elromlik a TV-nk, hívjuk a TV-szerelőt. Ha fáj a fogunk, fogorvoshoz megyünk. Ha sarkaltatni kell a cipőnket, cipészhez megyünk. Ha le kell valamit fordítani - mintha a kollégánk mondta volna, hogy tud angolul,

németül, ukránul... Ismerős, ugye? Miért nem működik a fordítás és tolmácsolás esetében is az előbbi gondolatmenet? Azért, mert a fordítást, mint a legtöbb kommunikációs tevékenység végeredményét csak a szakember tudja értékelni, vagyis jelen esetben az, akinek nincs szüksége tolmácsra. Az egyszerű megrendelő csak azt látja, hogy a partnere is, a tolmács is idegen nyelven beszél, tehát "tolmácsolás történik".

Egy szakmának van definíciója. A definícióra épül a képzés. A képzés végét jelentő vizsgák megállapítják, milyen szintű a végzős elméleti, illetve gyakorlati tudása. A tudás meghatározza az új szakember helyét a szakmában és a társadalomban. A munka során szerzett tapasztalatok gazdagítják a szakember tudását, lehetővé teszik, hogy előbbre lépjen a ranglétrán, egyre fontosabb feladatokat kapjon, és - nagyon fontos! - egyre többet keressen. A nem szakmabeli is meg tudja becsülni egy szakma képviselőjének a tudását a ranglétrán elfoglalt helye alapján. Minden világos.

## **2. Milyen a hazai tolmácsképzés?**

Sokféle. Általában a nyelvtudás szolgál felvételi kritériumként, illetve annak elvont mértéke - az állami nyelvvizsga. Sokan tekintik a fordító- és tolmácsképzést nyelvész képzettségük logikus folytatásának. A nem nyelvészeti szakmai tudás nem kritérium. A képzés során alig vagy egyáltalán nem esik szó a fordítás és a tolmácsolás külsőségeiről: a gépelési szabványokról, a fordításra és a tolmácsolásra vonatkozó jogszabályokról, a szerződéskötésről, a tarifákról, a határidőkről, az öltözködésről, a viselkedésről, a protokollról, és a legfontosabbról: arról, hogy munkája során a tolmács szinte soha sem ideális - szerkesztett, nyelvtanilag helyes - közlésből dolgozik. Legtöbbször a szakmai ismeretek helyett nyelvet kell tanítani. A hallgató csak elvétele kap olyan szöveget, illetve kerül olyan helyzetbe, amilyennel esetleges tolmácmunkája során találkozhat. Mivel a fordítás formálisan a nyelvészethez tartozik, a legtöbb tanár nyelvész, a legjobb esetben is műfordító. A képzés relatív rövidsége miatt a hallgatóknak nincs idejük azoknak a háttérismereteknek a megszerzésére, amelyek nélkül nem készíthető jó minőségű fordítás, nem lesz jó a tolmácsolás.

### **3. Milyen a tolmácsok piaca Magyarországon?**

Irreálisan bő. Annak ellenére, hogy 1987-től a megrendelők csak tolmácsigazolvánnyal rendelkező munkavállalókat bízhatnak meg fordítással és tolmácsolással, ezt szinte sehol sem veszik tekintetbe, a legtöbb megrendelő nem is tud erről. A megrendelések kiadásánál elsősorban az ismeretséget, másodsorban az árat, és legfeljebb harmadsorban veszik tekintetbe a szaktudást. Több tucat fordítóiroda működik csak Budapesten. Legtöbbjüknek a vezetői - nem értvén a tolmácsoláshoz - igen gyenge tudású embereket alkalmaznak. Ez torzítja az árakat, csorbítja a valódi szaktolmácsok tekintélyét, és - a tolmácsok látszólagosan nagy kínálata miatt - csökkenti munkalehetőségeiket arra kényszerítve őket, hogy elhagyják a pályát. Ennek a következménye pedig a tolmácsok átlagos színvonalának további csökkenése.

## **IV. Milyen legyen a tolmácsolás mint szakma?**

### **1. A tolmácsképzés.**

Szemléletváltásra van szükség: be kell látni, hogy a tolmácsolás elsősorban szakmai kommunikáció, nem pedig nyelvészet! Annak a mondatnak a lefordítása például, hogy: "A csurkisták torgyános hangvétele megroppantotta a Fórum nép-nemzeti gerincét" nemcsak fordítói bravúr, hanem széleskörű háttérismereteket is igényel, amelyeket pedig nem tanítanak a tolmácsképzőkben.

A fordítók képzésének korábban kell kezdődnie, mint most, lehetőleg a középiskolában, ám mindenképpen szükséges a graduális fordító- és tolmácsképzés is. A fordítóknak és tolmácsoknak szakosodniuk kell műszaki, természettudományos, közgazdasági, politikai stb. főbb témakörök szerint, és megismerniük ezeknek a területeknek a terminológiáját, a hozzájuk tartozó ismeretekkel együtt. Általános szókincsüknek igen tágnak kell lennie, természetesen az anyanyelvnek is. Amint az újságíróknak, úgy a tolmácsoknak is szükségük van a nyelvi önkifejezés módszereinek ismeretére. A gépirás, illetve a szövegszerkesztő programok használata magától értetődő követelmény. Tudniuk kell adminisztrálni a munkájukat, szerződést kötni, és védeni szervezetüket a túlterhelésektől.



## **2. Szakmai előmenetel.**

A szakmai előmenetelhez olyan kollégiumra van szükség, amely a szakma elismert művelőiből áll, amely képviseli és védelmezi a tolmácsok érdekeit, értékeli és minősíti munkájukat, a mesterségbeli tudás alapján rangsort állít fel, döntést hoz a megrendelő és a tolmács közötti szakmai és etikai vitákban, jutalmaz és büntet, lehetetlenné teszi, hogy nem megfelelő tudású emberek vállaljanak munkát.

## **3. A tolmácsok alkalmazása.**

Jogszabályra van szükség, amely meghatározza, hogy megbízást csak a fenti kollégium engedélyével rendelkező tolmács kaphat. Ez biztosítékot jelent mind a megrendelő, mind a tolmács számára. Az előbbi számára abban, hogy a pénzéért megfelelő szolgáltatást kap, az utóbbi számára pedig abban, hogy munkájáért megfelelő díjazásban részesül.

Amennyiben a szakmába csak a hozzáértők juthatnak be, jelentős mértékben lecsökken a működő tolmácsok száma, ez pedig - a fordítások és tolmácsolások számának növekedését figyelembe véve - egyrészt biztos megélhetési forrást jelent a fordítók számára, másrészt pedig kellő vonzóerővel bír a megfelelő utánpótlás biztosításához, kizárva a szakma olyan mértékű felhígulását, mint jelenleg.

## **V. Mi a teendő?**

Ahhoz, hogy a fordítói és tolmácsstevékenységet a társadalom önálló szakmaként ismerje el, egyrészt a szakmán kívüli, másrészt pedig a szakmán belüli lépésekre van szükség. Az előbbi alatt azt értem, hogy legalább az 1986. évi, a tolmácsigazolványok használatáról rendelkező jogszabályt kellene betartatni a megrendelőkkel, az utóbbi alatt pedig azt, hogy egyfelől a fordítói és tolmácsvégzettség megszerzését kell jelentős mértékben megszigorítani, másfelől pedig a képzés színvonalát kell jelentősen növelni.

Be kell vinni a köztudatba azt, hogy a tolmácsolás mint a kommunikáció egyik fajtája jelentős mértékben javíthatja vagy ronthatja a megrendelő cég arculatát, ezért egyáltalán nem mindegy, kinek adja a meg-

rendelést. Sajnos ezt a feladatot a ma létező fordítói és tolmácsszövetségek nem tudják ellátni, mivel ahhoz, hogy szavahihetőek legyenek alaposan meg kellene szűrniük tagságukat, ehhez pedig hiányoznak a fordítói és tolmácsstevékenység értékelésének kritériumai.

Egyedüli megoldás az, hogy a fordítóképzéssel szemben a legmagasabb követelményeket támasztjuk, hogy az így kinevelődő új elit kiszorítsa a pályáról az oda nem valókat. "Ez a mi dolgunk, és nem is kevés!"

#### **VI. Most pedig a fentiekben említett tolmács-definíció:**

**A TOLMÁCS** a személyek közötti szóbeli és nem szóbeli\* közlekedés (verbális és nonverbális interperszonális kommunikáció) azon résztvevője\*\*, aki a közlekedésben részt vevő személyekkel külön-külön kétoldali kommunikációs kapcsolatot kialakítva\*\*\* lehetővé teszi\*\*\*\*, hogy az egyik résztvevő közleményét a másik (többi) résztvevő a lehetőségekhez képest a legteljesebb mértékben\*\*\*\*\* megértse.

\* Egy orosz előadó tolmács segítségével kubai hallgatóságnak tartott előadást. Előadás közben az egyik hallgató felállt, felemelte ökölbe szorított jobb kezét, amelynek mutatójára egyenesen felfelé nézett, kezével félkörít irt le, melynek végén mutatójára az ajtó felé mutatott. A tolmács ezt így fordította oroszra: "Kimehetek?" Az előadó igent mondott. A tolmács ismét fordított: bólintott. Abban a közegben ugyanis az ilyen jellegű kérdések, és a rájuk adott válaszok nem verbálisak, míg az előadó közegeben - verbálisak. (Lásd: SZÁGYIKOV A.B.: Perevod kak vid szociálno-vo povegyenyija. [A tolmácsolás mint a szociális viselkedés fajtája.] - In: Tetrágyi perevodcsiká: vip. 18./Pod red. prof. L.Sz. Barhudárová. - M.: Mezsdunárodnije otnosenijá, 1981. - 10. p.)

\*\* Résztvevő alatt a kommunikáció többi tagjáival megegyező rangú szakember értendő, akinek tevékenysége és a kommunikációban való részvétele - feladatának megfelelően - eltér a többi résztvevőétől (például saját véleményét nem közölheti, öltöztéke és viselkedése a kommunikációs helyzet függvénye stb.), de háttérismeretei, a kommunikáció tár-

gyát képező téma ismerete, nyelvismerete , kommunikációs ismeretei és képességei a résztvevőkével azonos értékű, bár eltérő szakterületű szakemberré teszik.

\*\*\* A kétoldalú kommunikációs kapcsolatok kialakítása feltétele, nem pedig módszere a tolmácsolásnak.

\*\*\*\* Más szóval létrehozza a megértés lehetőségét, amit a kommunikáció többi résztvevője vagy ki tud használni vagy nem. Ezzel kapcsolatban ld. a következő lábjegyzetet.

\*\*\*\*\* Ezt egyrészt a kommunikáció résztvevőinek személyes felkészültségi foka, másrészt az általuk képviselt kultúrák kompatibilis volta, harmadrészt pedig a kommunikációban használt nyelvek, illetve (meta)kommunikációs jelrendszerek kompatibilitása határozza meg. Függs ez továbbá attól is, mennyire hagyatkozik a hallgató a tolmácsra: csak az ő közleményét figyeli, vagy párhuzamosan figyeli és értékeli a közlőt is. Ez utóbbi esetben - tekintettel (meta)kommunikációs rendszereik esetleges inkompatibilitására - a hallgatóban hamis kép alakul ki a közleményről, valamint - és ez igen veszélyes! - a tolmácsolás adekvát voltáról.



## MENNYIRE SZIMULTÁN A SZIMULTÁN TOLMÁCSOLÁS?

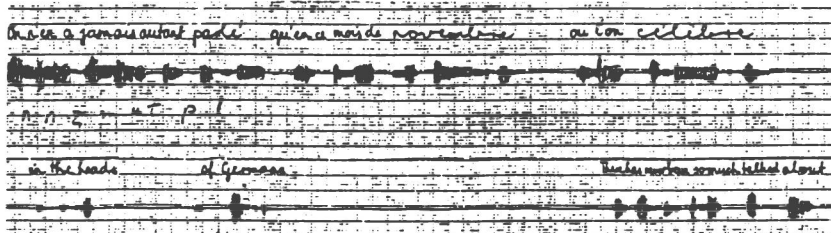
Durham Davidné

Goldman-Eisler (1972) hivatásos tolmácsokkal végzett kísérletét ismételttem meg tolmács szakos hallgatókkal. A Polytechnic of Central London négy hallgatóját kértem meg, hogy az általam felolvasott francia nyelvű cikket tolmácsolják szimultán angolra. Ezt kétsávós kazettás magnetofonra vettük fel, és a két sávot egyszerre hallgatva leírtam egymás alá az eredeti szöveget és a tolmácsolást, ahogyan a szavak egymáshoz képest elhangzottak. A 2. alany tolmácsolásának hangrezgéseit mingográf segítségével ábrázoltuk úgy, hogy először a felső sávot vettük fel, majd az alsót, végül egyszerre a kettőt, hogy látszon a tolmácsolás kezdete. Ezután a két sávot egymás fölé ragasztottam és fölé írtam a szöveget.

Azonnal feltűnt, hogy míg néhol alaposan széthúzva kellett a rezgések fölé írni a szavakat, máshol annyira összesűrítve, hogy alig fértek el egymás mellé a betűk, tehát míg az előző helyeken valamire vár a tolmács vagy gondolkodik,

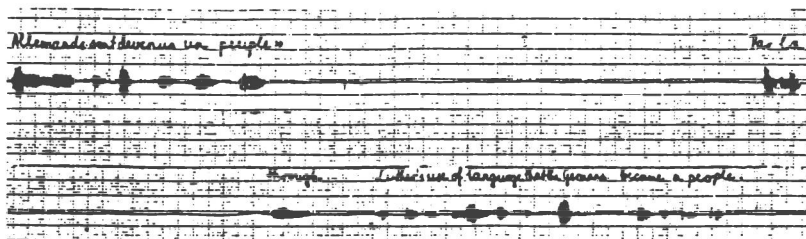


az utóbbiakon nagyon igyekszik,



vagy azért, hogy utolérje magát, mert lemaradt, vagy hogy időt nyerjen, de vajon mire ?

Furcsa dolgot veszünk észre, ha megnézzük, hogy ezek a gyors részek hol fordulnak elő. A felső sávban közben nem történik semmi, de ha hallgatjuk a tolmácsolást, ez nem tűnik fel annyira, mert ez csak egy lélegzervételenyi szünet. Ezeket a kis szüneteket (1mp) viszont igyekszik minél jobban kihasználni a tolmács, hogy — ha lehet — elkerülje a szimultaneitást.



Míg az előadó az időtartam 80%-ban beszélt, az én alanyom és az eredeti között az átfedés kevesebb volt, mint a fele a teljes időtartamnak, szünetideje pedig majdnem kétszer olyan hosszú. Maguk az egyes szünetek is kétszer olyan hosszúak. Ezekből némelyik természetesen lehet annak eredménye, hogy a tolmács nem tudja lefordítani az eredetét. A beszédidőbe pedig az is beletartozik, amikor a tolmács elnyújtja szavait és így köti össze a normális körülmények között egymásba folyó beszédegységeket. Ennek oka az, hogy mivel nem a tolmács irányítja az üzenet kialakulását vagy tartalmát, bizonytalan a kifejezés módjában.

A hallgatók franciáról tolmácsoltak angolra. Ilyenkor a hallgatásnak és a beszédnek az idő 70%-ban párhuzamosan kellene történnie — míg itt ez 50% —, mert a két nyelv hasonló szintaktikai felépítésű, így kevesebb átalakításra van szükség. Ennek persze van egy veszélye, éspedig az, hogy a tolmács a szó szerinti fordítás csapdájába esik. (Ezt a hibát el is követi a 4. alany.) Ha viszont a tolmács ki tudná használni azt a lehetőséget, hogy kevesebb átalakítást kell végeznie, akkor nagyobb információ egységeket tudna átkódolni.

Mik ezek az egységek? Az egynyelvű társalgásban a feldolgozási egységek a tagmondatnak felelnek meg. A szimultán tolmácsolásban viszont ha a tagmondatok hosszúak, ezek az egységek lehetnek akár különálló szavak vagy propozíciós szerkezetek. Mennyi és milyen jellegű információra van tehát szüksége a tolmácsnak mielőtt elkezdi kódolni? Abban mindenki egyetért, hogy szisztematikus kölcsönhatás mutatkozik a lexikai és nyelvtani aspektusok és a tolmács szubjektív szövegrendezés között. Ezt a szubjektív szövegrendezést segítik a forrásnyelvi szünetek mondat közben, mert körvonalazzák a jelentésegységeket a tolmács számára. A szintaxis és az intonáció fontos tényezők annak eldöntésében, hogy a szünet egy nyelvtani pontnál történik-e vagy sem.

Goldman-Eisler megállapítása szerint a tolmácsnak szerkezeti jellegű információra van szüksége mielőtt elkezdi tolmácsolni. Megvizsgálta a fül-hang időtartamot (ear-voice span=EVS), azaz azt a rövid időt, ami aközött telik el, hogy meghallgatja a bejövő információt és elkezdi kódolni. Arra a következtetésre jutott, hogy az input szegmentálása mondatelemzési elvek következménye. Az esetek 90%-ban az EVS egy teljes predikatív kifejezésből állt, egy NP+VP (főnévi csoport+igei csoport). Szerinte hat fajta EVS típus van:

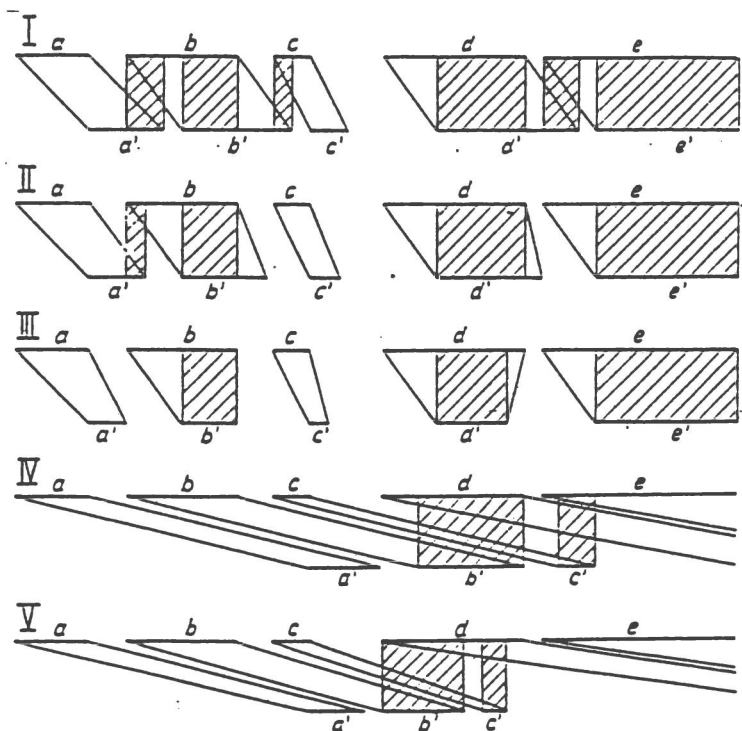
1. határozós kifejezés
2. NP+VP tárgy nélkül
3. NP+VP tárggyal, határozóval, stb.
4. NP+VP a következő tagmondat valamilyen összetevőjével
5. a tagmondat vége
6. a tagmondat vége, amely folytatódik a következő tagmondatban

Ez a szegmentálás a használt nyelvtől is függ bizonyos fokig, pl. nagyobb egységeket tárolunk a memóriában, amikor németből fordítunk, mint ha angolból vagy franciából. Az, hogy mennyi anyagra van szükség mielőtt elkezdődik a tolmácsolás attól függ, hogy hol vannak a mondatban a kulcsszavak, mint pl. az ige. Másik következménye annak, hogy németben későn jelenik meg az ige az, hogy a tolmácsnak jobban kell támaszkodnia ráérzéseire.

A tolmács analízis és szintézis segítségével dönti el, hogy mikor kezdhet el legkorábban tolmácsolni. Amíg túl sok az ismeretlen számára, az egyetlen lehetősége, hogy a legkisebb távolsággal kövesse az előadót. Amint kibontakozik a beszéd, a tolmács egyre jobban megérti a kívánt jelentést és ahogy egyre nagyobb lesz a tárolt tudás, a tolmácsolás egyre inkább eltér a forrásnyelvi szöveg nyelvi jelentésétől és a fordítás egyre természetesebb lesz.

Az eredeti szöveg és a tolmácsolása közti fáziskülönbség egyénenként változik. Paneth (1957) öt különböző típusú fáziseltolódást talált.

### *The Timing of „Simultaneous” Interpretation*



*Five techniques are illustrated. word groups in the original speech are represented by a, b, c, d, e. Their interpretation is shown as a', b', c', d', e'. the abscissa represents time.*

*From: Paneth, E. (1957). An Investigation into Conference Interpreting.*

Az első ábra azt mutatja, hogy hogyan követi egy egység fordítása az eredetit: a' jobbra tolódik a-hoz képest. Ez az eltolódás azt jelenti, hogy időbeli átfedés van a és b egy része között, tehát a tolmács aközben hallgatja b-t, hogy a-t tolmácsolja. Az átfedés az egységek hosszúsága szerint változik. Egy hosszabb egység fordítása, mint pl. b, gyakran elkezdődik még befejezése előtt. Rövidebb egységek, mint c, egészen beleférhetnek az előadó szünetébe. A nagyon hosszú egységek fordítása, mint b vagy d, részben egybeeshet előadásuk végével és egy újabb egység elejével.

Az előadók meglehetősen hosszú szüneteket tartanak szócsoportok között. A tolmácsok ezeket tökéletesen kihasználják, mégpedig úgy, hogy felgyorsítják tolmácsolásukat és a lehető legtöbbet

szorítják bele, hogy csökkentsek az átfedést. (2.sor) Néhány előadó szünetei olyan hosszúak, mint a szócsoporthaik, így a tolmács könnyedén beléjük illesztheti fordítását. Ilyenkor igaz az az állítás, hogy a szimultán tolmácsolás tulajdonképpen konzekutív tolmácsolás. Mindazonáltal a szimultaneitás elkerülése nem a legfőbb gondja a tolmácsnak. A 3. sorban a tolmács másfélszeresére gyorsít, mégsem használja ki jobban a szüneteket. Ha hosszabb egységeknél korán kezdi el az áttételt a tolmács és ugyanakkor felgyorsítja a tolmácsolás ritmusát, akár egy egységgel az előadó előtt végezhet. (d csop.) Ez valószínűleg annak az eredménye, hogy a tolmács ráérez, hogy egy nyelvtani szerkezetnek vagy klisének mi a lehetséges befejezése.

Vannak olyan tolmácsok, akik 1–2 mondatnyi távolságra követik az előadót (4. és 5.sor). Nem feltétlenül dolgoznak ugyanazokkal az egységekkel, mint más tolmácsok és egész mondat szerkezetük más lehet. Az 5. sorban rövidebb szünetek vannak a szócsoporthok között, mint az eredetiben és a tolmács 25%-kal gyorsabban beszél (akárcsak a legtöbb tolmács). Ha a tolmács igazán gyors, akkor felhasználhatja a hosszú mondatok közti időt arra, hogy magyarázatot fűzzön valamihez.

A leggyakoribb technika a 2. sorban levő, a „mindig egy lépéssel mögötte” módszer. Ilyenkor a tolmácsolás időbeli jellemzői együtt változnak eredeti megfelelőikkel.

Goldman-Eisler (1972) kísérletének eredményei ellentmondanak Panethének. Az 6 alanyai nem törődtek az eredeti egységekkel és saját szegmentálásukat erőltették rá a szövegre. Három séma mutatkozott:

1. azonos egységek, azaz két szünet között kódolja a tolmács az egységeket, ahogy a forrásnyelvben jönnek
2. hasadás (fission), azaz a tolmácsolás elkezdődik, mielőtt a forrásnyelvi egység befejeződött volna
3. fúzió (fusion), azaz két vagy több eredeti egység összefűzése és kódolása

Az azonos egységek aránya az input sebességétől függ. Ha a sebesség kicsi, a tolmács fel tudja használni az eredeti szöveg szüneteit, hogy lefordítsa az egységeket úgy, ahogy követte őket. Ezek az egységek nyelviileg véletlenszerűek és nem jeleznek szisztematikus előfordulást. A konstruktívabb folyamatokat (hasadás és fúzió) határozottan jobban kedvelik a tolmácsok, de még ekkor is a szintaktikai elvek uralkodnak. Lényeges, hogy a tolmács elég messze kövesse az előadót ahhoz, hogy megfigyelhesse a formaszavakhoz (function word) és más szerkezeti markerekhez rendelt funkcionális értékeket.

#### *Következtetések*

A memória szerepének jelentőségét a tolmácsolásban aláhúzza a fordítás minősége és a fáziseltolódás közti kapcsolat. Ha a tolmács túl közelről vagy túl távolról követi az előadót, többet téved. A fáziseltolódás nem az előadó sebességétől függ, hanem attól, hogy a tolmács mennyire képes rövid-távú memóriájában nyelvi jelentéseket tárolni, mielőtt azok lefordítható jelentésegységekké válnak. A tolmács megpróbálja növelni azt az információ mennyiséget, amit az emberi agy fel tud dolgozni a rövid-távú memóriában úgy, hogy kevesebb egységre kódolja újra, ahol az egységeknek nagyobb az információ sűrűsége. Az, hogy mennyire képes megfelelő távolságot tartani az előadó mögött, szoros kapcsolatban van azzal, hogy mennyire képes szegmentálni a bejövő üzenetet. A néhány másodperces fáziskülönbség azt bizonyítja, hogy csak korlátozott idő áll rendelkezésre az üzenet dekódolására, kódolásra és reprodukálására. Olyan szövegeknél, ahol magas az információ sűrűség és alacsony a redundancia, a tolmácsnak stratégiát kell kidolgoznia arra, hogy késleltesse a tolmácsolást.

A szimultán tolmácsolás alapja az a távolság, amivel a tolmács az előadót követi és a ráérés. A diákok inkább az elsőre támaszkodnak, míg a tapasztaltabb tolmácsok a másodikra is. A ketű egyszerre fordul elő és hogy az egyiket többet használják-e, mint a másikat attól függ, hogy mik a használt nyelvek és milyenek a tolmács képességei és vérmérséklete. Amatőrök rendszerint jobban



fordítanak, amikor domináns nyelvről a gyengébbik nyelvükre teszik, mint fordítva. Energiájukkal arra koncentrálnak, amit hallanak, ezért ha az az idegen nyelven hangzik el, nagyobb figyelmet igényel a megértése. Ennek credményeként csökken annak esélye, hogy fejben tudják tartani az üzenetet, vagy hogy gyorsan vissza tudják adni. A gyengébb nyelvre történő újrakódolás — bár minőségileg gyengébb tolmácsolást eredményez — nem tűnik kritikusnak. Ennek oka az lehet, hogy a kevésbé tapasztalt tolmácsok fordítása inkább szó szerinti, tehát inkább az áttétel/transzponálás könnyebb műveletét végzik el, minthogy tolmácsolnáknak/interpretálnának a domináns nyelvről a gyengébbre.

A tolmács beszéde kevésbé gördülékeny, mint a természetes beszéd és meglehetősen sok benne a rossz kezdés, a „hibás rajt”, újrafogalmazás és más kisebb szépséghiba pl. a kiejtésben vagy az előadásmódban. Ettől válik kevésbé ritmusossá, mint a természetes beszéd.

A beszédegységek időtartama változatosabb a tolmácsnál, mint az előadónál. Mivel a tolmács nem folyamatosan beszél, az ő előadásmódját nem korlátozzák azok a szerkezeti és felépítési szabályok, amelyek hosszabb beszédrészeknél kötelezőek. Ugy tűnik, hogy nem lehet előre meghatározni, hogy milyen kapcsolat lesz a beszéd- és a szünetciklusok között a tolmács előadásmódjában. Az ismétlődő hosszú szünetek és rövid beszédegységek rövid szünetekkel és hosszú beszéddel váltakoznak. Goldman-Eisler (1968) szerint a télovázó beszéd a tervezést mutatja, míg a folyékony a tervezés eredményét.

A szimultán tolmácsok jobban kihasználják a forrásnyelvi szüneteket, mint azt gondolnánk, ha valóban független lenne a tolmácsolás a forrásnyelvi beszéd és szünet időközzeitől. Ennek oka az lehet, hogy a forrásnyelvi szünetek gyakrabban jelentésegységek között fordulnak elő. A tolmács átgondolja ezeket az egységeket mielőtt tolmácsolni kezdene, ezért valószínűbb, hogy a forrásnyelvi szünetek alatt kezd el beszélni. Próbálja csökkenteni a szimultán hallgatás és beszéd idejét. A kevésbé tapasztalt tolmácsok nehezen birkóznak meg azzal, hogy egyszerre kell hallgatniuk és beszélniük, ezért szüneteik hosszabbak és átpusosak: több a szünet és kevesebb a beszéd. Mindazonáltal úgy tűnik, a szimultaneitás nem akadályozza a kognitív feladatok elvégzését, azonban a teljesítmény hatékonyságát csökkentheti.

#### *Irodalom*

- Goldman-Eisler, F. (1968), *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. Academic Press. London and New York.
- Goldman-Eisler, F. (1972), Segmentation of input in simultaneous translation. *Journal of Psycholinguistic Research* 1, 127—140.
- Goldman-Eisler, F. & Cohen, M. (1974). An experimental study of interference between receptive and productive processes relating to simultaneous translation. *Language and Speech* 17, 1—10.
- Goldman-Eisler, F. (1980). Psychological mechanisms of speech production as studied through the analysis of simultaneous translation. *Language Production*. Vol. 1, Speech and Talk. Academic Press.
- Paneth, E. (1957). An Investigation into Conference Interpreting. Unpublished MA thesis, London University.



## AZ INTÉZMÉNYNEVEK FORDÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI

*Bohákne Szabari Krisztina*

Az elmúlt két-három évben Magyarországon a különböző intézményrendszerek egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerültek. Ennek egyik világos bizonyítéka az intézményneveknek a köznyelvben való gyakori megjelenése is, ami óhatatlanul nehezíti a terminológiai munkát, hiszen a köznyelvben ezek jelentése lényegesen felhígul. Az adórendszernek, önkormányzati rendszernek, érdekképviseleti rendszernek számos eleme ma már mindennapi társalgásaink részét képezi, az adóbevallás, áfa-visszatérítés, önkormányzati képviselői testület, fővárosi közgyűlés, köztársasági megbízott, Országos Érdekegyeztető Tanács stb. már nemcsak a szakemberek által használatos kifejezések. A ma oly gyakran emlegetett "rendszerváltás" az élet minden területére kiterjed, átalakul a politikai, gazdasági, jogi stb. intézményrendszer. Sok esetben az értékrendszerek változásáról is beszélünk és ez nemcsak Magyarországon van így, hanem az egész világon. Ezek a rendszerváltozások és átalakulások természetesen a nyelvet sem hagyják érintetlenül, és bőven gondoskodnak arról, hogy a terminológiával foglalkozó szakemberek ne maradjanak kutatási téma nélkül.

Eddig tehát intézményrendszerekről és annak részeiről, az egyes intézményekről, intézménynevekről beszéltünk. A továbbiak szempontjából alapvetően fontosnak tartom a rendszer azon legfőbb ismervének figyelembevételét, hogy a rendszer egyes elemei éppen rendszerbeliségükön keresztül lesznek azzá, amik. A rendszert alkotó egyes elemeket tehát nem lehet kiragadva

vizsgálni, igazi jelentésüket csak a rendszerben elfoglalt helyükön keresztül ismerhetjük meg.

A nemzetközi kommunikáció bővülésével párhuzamosan óhatatlanul felvetődik az intézménynevek fordításának, pesszimistább szóhasználattal fordíthatóságának kérdése, mely az egész fordítástudomány számára nagy jelentőségű és az elméleti szakembereket, terminológusokat, szótárkészítőket valamint a gyakorló fordítókat és tolmácsokat egyaránt foglalkoztatja. Dolgozatomban elsősorban a tolmácsolás szempontjából kívánom megközelíteni a kérdést, noha ez nem jelent többet hangsúlybeli eltolódásnál, hiszen a fordítás és tolmácsolás szempontjai nem minden esetben választhatók el egymástól.

Ha gyakorló tolmácsnak szegezzük a kérdést, hogyan mondaná saját munkanyelvén pl. a "köztársasági megbízott" vagy az "Országos Érdekegyeztető Tanács" kifejezést, valószínűleg nem kapunk tőle szótárszerű választ, hanem az első hallásra semmitmondó, közhelyszerű "az attól függ" szavakkal fogja elűzni a kérdést. Sajnos ez a válasza a kérdezők széles körében, akik többnyire nem tudatos nyelvhasználók és a fordítást, kiindulva idegennyelvtanulási tapasztalataikból valamiféle nyelvi szubsztitúciós gyakorlatnak tekintik, azt engedi majd feltételezni, hogy az illető tolmács nyelvtudásával gondok vannak. Nos, én úgy gondolom, hogy a dolog tényleg "attól függ".

Attól, hogy ki kinek mondja, milyen helyzetben, milyen céllal, milyen típusú szövegben, milyen alkalomból. Attól, hogy pl. államigazgatási szakember beszél egy másik ország államigazgatási szakemberével vagy mondjuk helyi idegenvezető magyarázza a turistacsoportnak a Városház utcai megyeháza előtt, hogy itt található többek között a Pest megyei köztársasági megbízott hivatala. És a helyzetek számát, amelyben a köztársasági megbízott kifejezés elhangozhat, vég nélkül lehet folytatni. Németül pl. az összetétel könnyen lefordítható a

"Republikbeauftragter" szóval, valószínűleg a készülő szótárban is ez a megfelelés fog szerepelni, és ez egy kétnyelvű szótár esetén rendjén is van. A tolmács azonban ezzel még nem tud sokat kezdeni, noha természetesen alapkövetelmény vele szemben, hogy ez a megfelelés eszébe jusson. Innen kezdve azonban már tudatos cselekvés várható el tőle, hogy használja-e ezt a kifejezést, kibővíti-e valamivel vagy esetleg akár lemond róla a fordításban. Ebben játszik szerepet a szituáció és a már említett rendszerbeliség.

A köztársasági megbízotti intézmény jelentése akkor válhat csak érthetővé, ha tudjuk, hol helyezkedik el az államigazgatási rendszerben és milyen szerepet tölt be az önkormányzatok feletti felügyelet terén. Tulajdonképpen valamiféle organigramnak kellene megjelennie agyunkban ahhoz, hogy az intézményt pontosan el tudjuk helyezni, feladat- és hatáskörét tisztán körül tudjuk határolni.

A tolmácsolási helyzetben legkevesebb három szereplő jelenik meg, a kiindulónyelvi partner, a tolmács és a célnyelvi partner. A helyzetet messzemenőig meghatározza az a széles értelemben vett kultúrális környezet, amelyből a beszélgető-partnerek kikerültek. Az önkormányzati rendszeri példánál maradva nem mindegy, hogy a partner Németországból, Ausztriából, tehát hagyományosan föderatív berendezkedésű országból jön, vagy az inkább központi államiságáról ismert Franciaországból. A szituációt tehát alapvetően meghatározza, hogy a célnyelvi partner országában létezik-e önkormányzati rendszer, milyen tapasztalatok alakultak ki vele kapcsolatban, hány szinten épült ki stb. Alapvető jelentőségű továbbá a szituációban elérendő kommunikációs cél. Más a helyzet, ha pl. valamely külföldi delegáció teszi tiszteletét a magyar parlament plenáris ülésén, ahol éppen a köztársasági megbízotti intézményről szóló törvény módosításáról folyik a vita és a tolmácsnak kabinban vagy fülbesúgva ezt kell

fordítania és megint más, ha magyar jogászok kívánnak tájékozódni külföldön az ottani önkormányzati felügyeleti rendszerről és közben bemutatják saját rendszerüket és egészen más, ha a magyar partner azt kívánja megmagyarázni külföldi partnerének, jövőheti viszontlátogatása attól függ, el tudja-e intézni a köztársasági megbízottnál, hogy soron kívül kiállítsák az útlevelét, amelyre már három hete beadta kérvényét.

Az adott szituációban résztvevő partnerek egyike sem indul úgymond "tisztá lappal", mindegyikük rendelkezik bizonyos ismeretekkel (németül: Vorwissen), amelyek meghatározzák szövegértésüket illetve egyszerűen kifejezve, azt, mi jut eszükbe az adott szöveg hallatán. Ezt a már meglévő ismerethalmazt nevezzük preszuppozíciónak. A tolmács, aki maga is rendelkezik ilyen preszuppozíciókkal, akkor végzi dolgát helyesen, ha a kiindulónyelvi és a célnyelvi partner preszuppozícióit összehasonlítva a tolmácsolás során az esetleges félreértéseket eleve kiküszöböli, a szöveget úgymond testreszabja. A "Republikbeauftragter" szóösszetételhez tehát még hozzátessz valamit, rövid magyarázatot ágyaz a szövegbe, amely mindig a célnyelvi partner vélhető preszuppozíciójától függ, ha tudja, hogy a célországban sürgős esetben melyik intézmény vagy hivatal állítja ki az útleveleket, az ezt jelölő szót használhatja. Adott esetben a szót akár ki is hagyhatja, és egyszerűen csak a törvényességi felügyeletet gyakorló szervről beszélhet. Megemlítheti a célnyelvi partner országában létező hasonló intézményt, amely jó viszonyítási alap lehet a célnyelvi partner számára, akinek így már csak a két intézmény közötti különbség megértésére kell összpontosítania, mert a beazonosítás feladata alól, az esetleges visszakérdezés alól a tolmács felmentette. A közigazgatás vagy a jog területéről számos példa kapcsán levezethető az előbbi gondolatmenet.

A feladat optimális ellátásához tehát a tolmácsnak mindkét intézményrendszert ismernie kell, továbbá fel kell tudni

mérnie, melyek fontosak az adott intézmény meghatározó szemantikai jegyei közül az adott szituációban a kommunikációs cél elérése szempontjából, és ezek miben egyeznek illetve különböznek a párhuzamos intézménytől.

A fordítástudomány nagyon sokat tehet az ilyen értelemben vett sikeres tolmácsolás érdekében. Bár gyakran elhangzik a vád, hogy elmélet és gyakorlat a fordítástudomány vonatkozásában különösen szétválik egymástól, úgy gondolom, a fordítástudomány megszületése óta már nagyon sokat tett a gyakorlati munka színvonalának emelése érdekében. Még önálló tudományágként való megjelenése előtt, az alkalmazott nyelvészet részeként foglalkozott az interferenciával, a hibaelemzéssel, felhívta a figyelmet a különböző nyelvhelyességi szempontokra stb. A kommunikációelmélet fejlődésével önálló diszciplinává vált, Nida, Vermeer, K. Reiß, Mary Snell-Hornby pedig már "kultúrális transzfer"-ről beszélnek a fordítás kapcsán, és a szövegrészt a kultúra-szituáció-szöveg vonalon keresztül vezetik le. A szöveg nem felbontható egészként jelenik meg, a fordító pedig nem az egyes nyelvi eszközöket cseréli ki egymással, hanem újra írja ill. fogalmazza a szöveget, megragadva annak mondanivalóját és felhasználva a célnyelv ilyen szituációkban használatos szövegalkotó elemeit. Vermeer "skopos"-elmélete és K. Reiß szövegtípológiája nagy segítséget nyújthatnak a gyakorló tolmácsnak és fordítónak is.

Az intézménynevek és -rendszerek fordításának kutatása különösen alkalmas arra, hogy közelebb hozza egymáshoz az elméletet és a gyakorlatot. Dolgozatommal elsősorban azokra az új lehetőségekre kívántam felhívni a figyelmet, amelyekkel az intézményrendszerek változása szolgál a fordítástudomány számára. Előrelépés azonban csak aprólékos munkával képzelhető el. Az intézménynevek fordításának problémáját a magyar és a német, szűkebben a bajor államigazgatási és önkormányzati rendszeren kívánom a jövőben vizsgálni az itt felsorolt elvek figyelembevételével. Remélem, ennek eredményéről egy soronkövetkező konferencián számolhatok majd be.





**VIII.**  
***A magyar mint idegen nyelv tanítása***

*Kálmán Péter  
Hegedűs Rita  
Szalacsek Margit  
H. Varga Gyula  
Sávay Judit*



A MAGYAR IDEGEN NYELVKÉNT VALÓ LEÍRÁSÁNAK  
SAJÁTOSSÁGAI ÉS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÁRI  
SZAK AZ ELTE-N

*Kálmán Péter*

A Konferencia meghívója szerint összejöveteleink célja, hogy áttekintsük a Magyarországon folyó alkalmazott nyelvészeti kutatásokat, és alkalmunk legyen tapasztalatok cseréjére, programok bemutatására. Az így kijelölt cél szerint tehát nem egy részkérdést elemzünk, hanem a *magyar mint idegen nyelv* leírásának általános kérdéseiről ejtek néhány szót, és nagy vonalakban bemutatom, hogyan folyik a *magyar mint idegen nyelv szakos* tanárok képzése az ELTE-n.

Egy igen elterjedt - és sajnos nemcsak a laikusok körében közkeletű - nézet szerint a magyar nyelv tanítására minden magyar anyanyelvű tanár alkalmas. Tapasztalatból tudjuk, hogy a rokonoktól a portásokig mindenki szívesen felcsap alkalmi nyelvtanítónak. Egy szórakozó társaságban arról ismerjük a valódi nyelvtanár, hogy a társaság idegen ajkú tagjának csak akkor szolgál nyelvtani magyarázatokkal, ha az külön megkéri erre. A többiek azonban ontják a - többnyire - hibás magyarázatokat és a - legtöbbször - téves etimológiákat. Ha mindez csak egy esti szórakozás idejére lenne igaz, talán még mulatságos is lenne, de ennek a gyakorlatnak a hivatalos jóváhagyása nagy károkat okozna, elsősorban szegény külföldiek fejében, és tovább erősítendő a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról kerengő tarthatatlan badarságokat.

Az igazi szakemberek számára az még könnyen belátható, hogy nem minden magyar tanár magyartanár. Azt azonban még kevesebben ismerik el, hogy speciális előképzettség szükséges ahhoz, hogy valaki nyelvtant tanítson külföldieknek. A magyar szakos tanulmányok elsősorban a magyar anyanyelvű tanulók oktatására képesítenek. Ahhoz azonban, hogy a magyart idegen nyelvként oktassuk, a korábban szerzett nyelvtani ismereteinket át kell csoportosítanunk, újakkal kell kiegészítenünk, az idegen szemüvegén át kell néznünk saját anyanyelvünket. Ez pedig a szakember számára sem mindig egyszerű feladat, hiszen az idegen ajkúknak gondot okozó nyelvi kérdések az anyanyelvi beszélőben sokszor

meg sem fogalmazódnak. Amikor azonban szembesül olyan jelenségekkel, amelyeket ő maga ösztönösen használ, de használatukra nem tud explicit szabályokat adni, hajlamos arra, hogy kuriózumként lajstromozza őket. Illyés Gyula írja, hogy a helsinki egyetemen "a tanszék akkori magyar vezetője a szemeszternyitó órákat minden évben a magyar nyelv párját ritkító bonyolultságának izleltetésére szentelte. Megérthető, hogy ezt a főzetet hovatovább mindenki már a csípős híre miatt is kerülte". (Népszabadság, 1965. május 9.)

A tapasztalt nyelvtanár a kérdést éppen a másik oldalról közelíti meg. Étvágygerjesztővé teszi közönséges vagy éppen nyögvenyelő fogásokat is, mielőtt a tanulónak föltáalná. Elsorolja például azokat a tényezőket, amelyek megkönnyíthetik a nyelvtanulást. Elmondhatja, hogy a magyarban nem kell bajlódni a szavak nemének magolásával, nem kell rettegni a nembéli egyeztetés kacifántos kérdéseitől, nem kell hónapokat tölteni a különböző valóban létező, holt, félholt és újjászülető igeidők egyeztetési szabályainak megtanulásával stb. Ahhoz azonban, hogy bemutassuk, mi nincs a magyar nyelvben, még nem szükségeltetik szakképesítés.

Az izgalmas kérdések ott kezdődnek, amikor a meglévő elemek működésére kerül sor, és annak eldöntésére, milyen sorrendben szolgáljuk fel ezeket a fogásokat, nehogy már az első falatok megfeküdjék a nyelvtanuló gyomrára. Ez az a pont, ahol a magyar szakon szerzett ismeretek a legtöbb esetben nem elégségesek.

Vegyünk taláalomra néhány igen egyszerű példát annak bemutatására, hogy a hagyományos nyelvtani ismereteinken kívül más szempontokat is figyelembe kell vennünk, ha külföldieket oktunk.

Tudjuk például, hogy műveltető igét -at, -et vagy -tat, -tet képzéssel alkotunk. Kérdés viszont az, hogy mikor -at, -et és mikor -tat, -tet, vagy éppenséggel mikor lehet mindkettő: *folyatom* a vizet de *folytatom* a történetet; van aki utat *töret*, de van aki gátlástalanul *törtet*; van, aki a motort *járatja* az ablakunk alatt, ha pedig megkérjük, hogy ne tegye, esetleg a száját is *jártatja*.

Amikor azt hisszük, hogy a nehezen túljutottunk, biztosak lehetünk benne, hogy az egyik hallgatónk aziránt érdeklődik majd, hogy amennyiben egyformán helyesek a *Zsófi tejberizst etet a gyerekekkel* és a *Zsófi tejberizzsel eteti a gyereket* mondatok, a *Zsófi kosztumot csináltat a*

szabóval mondat analógiájára jó-e a *»Zsófi kosztummal csináltatja a szabót megnyilatkozás*. Az egyszerű nemleges válasz nyilván nem elégíti ki a hallgató tudásvágyát, de tanár legyen a talpán, aki kapásból meg tudja válaszolni, ha előzőleg nem mélyült el a kérdésben.

Tapasztalatlan nyelvtanárnak hasonlóan nehéz percekét szerezhet a sok esetben szinoním, 'valamivel bíró, valamivel ellátott' jelentésű -s (-os, -es, -ös) és -ú, -d, -jú -jű képzők elkülönítése. A magyar anyanyelvű férfiek tudhatják, hogy más fogadtatásra számíthatnak a meghitt családi fészekben, ha *hajas* babával érkeznak, vagy ha *szőke hajú* babával támtanak haza. A szerelmes ifjúnak viszont teljesen mindegy, ha a babáját egy *fekete szakállas* vagy egy *fekete szakállú* férfival látja sétálni az utcán. Ideálunk viszont nem lehet *»kék szemes* csak *kék szemű*. Van persze, aki a *szemes* embert tekinti példaképének, hiszen annak áll a világ. Ha megfelelő számú példát megvizsgálunk, és eljutunk odáig, hogy a klinikán egy *»múszives* és nem *»múszivú* pácienszt kezel egy *»jószívú* és nem *»jószives* doktor, akkor már egészen közel vagyunk a megoldáshoz. Ehhez azonban elsősorban az szükséges, hogy maga a kérdés felmerüljön.

Egy mérész ugrással térjünk most át néhány mondattani kérdésre!

A hagyományos stúdiumok során a szórendről csak néhány rendkívüli esetben kerül szó, egyébként sommásan úgy szokás elintézni a kérdést, hogy a magyar köztudottan szabad szórendű nyelv. Ezt látszik alátámasztani az a próbálkozás is, ha egy mondat szavainak sorrendjét megpróbáljuk fölcserélni. A *János tegnap a hegyekben volt* mondatot 24 helyes variációban mondhatjuk el. E látszólag teljes szórendi szabadság azonban csak annyira abszolút, mint a régi vicc szerinti szólásszabadság (erre az alkalomra kissé áthangszerelve): vagyis egy szabad megnyilatkozó egy szabad szórendű nyelvből a szavaknak azt a sorrendjét választhatja, amelyiket az adott szituációban éppen szabad. S az adott szituációban a választható variációk száma igen korlátozott. Ha megvannak szabály alappillérei, akkor is érhetik még meglepetések a tapasztalatlan nyelvtanárt. Az első időkben talán nem is hiszi el, hogy a hallgatók nem az ő bosszantására találják ki a *»Tartom rossznak ezt a süteményt*. *»Felejtettem a szobámban a bérletemet*. *»Itélem ostobaságnak ezt az elméletet*.

mondatokat. Az egyszerű javítás itt sem segít, hiszen a hallgató makacsul tarthatja magát az eredeti álláspontjához, mely szerint ő igenis rendre az ígét akarja hangsúlyozni, vagyis *érzi*, hogy rossz a sütemény; *nem szándékosan, véletlenül hagyta* a szobájában a kulcsot; *végül meg van győződve* arról, hogy a szóbanforgó elmélet ostobaság.

Egészen más oldalról kell megközelítenünk anyanyelvünket, az alá- és mellérendelő mondatok csoportosításakor. Amikor ugyanis a megnyilatkozó egy szituációt akar megfelelően leírni, fűtyül arra, hogy éppen alá- vagy mellérendelő mondatot mond-e. Eppen ezért a külföldiek számára készült nyelvtanokban egy helyen kell bemutatnunk hagyományosan külön fejezetben tárgyalt mondat típusokat. Nem elégedhetünk meg a a mondat típusok egyszerű felsorolásával, az egyes szerkezetekhez megfelelő "használati utasítás"-t is kell mellékelni, amelyben figyelni kell a tagmondatok megcserélhetőségére, a kötő- vagy utalószó hangrendváltására, a felcserélt tagmondatokban használható kötőszavakra, a kötőszavak szórendjére: csupa olyan dologra, amit az anyanyelvi beszélő ösztönösen használ, és nem is gondol arra a bonyolult szabályrendszerre, amelyet a mondatok kiejtésékor tudattalanul alkalmaz.

Az előbbieken felsorolt kérdésekre a választ explicit szabályokban lehet megfogalmazni, célom azonban itt az volt, hogy igen egyszerű példákon bemutassam: nyelvünkhöz a hagyományos szempontoktól eltérő módon kell közelíteni, ha idegeneknek oktatjuk.

Nemcsak a nyelvet, a kultúrát is sajátos szempontok alapján kell tárgyalnunk, erről azonban itt most csak jelzőszerűen szölok.

Ahhoz, hogy reális képet alakítsuk ki magunkról a külvilágban, meg kell ismernünk egyrészt magunkat, másrészt azt, hogy mit tud és mit nem tud rólunk a világ, mi az, amit jól tud, és mi az, amit rosszul tud. Nem szabad illúziókat táplálnunk ezen a téren. Ismét Illyés Gyulára hivatkozom, aki a tájékozatlanul önmagára büszke magyarról így ír 1943-ban:

"Mindenképpen megrendítő a kép, ahogy a mit sem sejtő magyar egy kicsit parádésan, egy kicsit kérkedőn kiáll a világ szeme elé, s Rákóczi, Kossuthot, a kereszténység védelmét, immár ezeréves hazáját említve szabad s nagylelkű népnek mutatkozik be - s a «népek hazája» a Herdertől Seton Watsonig terjedő értesülésekre emlékezve némán végig-

méri. St. «Kossuth», mondja ismét a magyar, és mivel neki a név valaha szent volt, azt hiszi, varázsigét mond. Pontosan annyit mond, mintha egy olasz Kecskemét választói előtt azt mondja, hogy Cavour. «Rákóczi», emeli fel hangját a magyar. Ez egy számozott Szaniszló nevének Madridi kiejtésével egyenértékű, ne álltassuk magunkat." (Magyar Csillag 1943. november 15.)

Aki a magyar kultúrát külföldön terjeszti, annak tisztában kell lennie a helyi körülményekkel. Tudnia kell mire építhet, mire nem, mire hasznos és mire nem célszerű hivatkozni ahhoz, hogy az érdeklődést állandóan fenntartsa. Közönségét nem szabad lebecsülnie a দেতুলértékelnie sem, mert ha bizonytalan alapokra épít, mondandója Kartyavárként omolhat össze az előadás befejezésével.

Az ELTE-n 1982-től posztgraduális formában folyt a magyar mint idegen nyelv szakos tanárok képzése. Ebben a formában igen hosszúra nyúlt a képzési idő (5 év egyetem után újabb 3 év), és időközben igen megnőtt a magyarul tanulni kívánók száma, tehát nagyobb lett a szakemberhiány, így az 1992/1993-as tanévben felterjesztettük a minisztériumnak a *Magyar mint idegen nyelv és hungarológia* nappali szak alapítása iránti kérelmünket. Célunk, hogy a hazai és külföldi hungarológiai műhelyek számára olyan, az elméleti és gyakorlati kérdésekben egyaránt jártas szakembereket neveljünk, akik a magyarnyelv-tanítás elméletét és módszertanát az idegennyelv-oktatás speciális szempontjainak megfelelően elsajátították, és alapos magyarságtudományi ismeretekkel rendelkeznek. A nappali képzést 2 + 6 félévesre terveztük az alábbi keretek szerint (a számok az ELTE kurzuskínálatának kódjai):

## A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ES HUNGAROLOGIA SZAK

"B" felvételi, minor, tanárképes szak

Szakgazda: Komparti Magyar Nyelvi Lektorátus

A beiratkozás általános feltétele: Legalább egy idegen nyelv magas szintű ismerete (minimum középfokú állami nyelvvizsga vagy azazal egyenértékű bizonyítvány). Az MI-010-032 tanegységek megszerzése.

**Az alapszint tanegységlistája**

| Kód                                                                      | a tanegység neve                          | te.<br>fajta | óra-<br>szám | jav.<br>előfelt.<br>fő. |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------|--------------|-------------------------|
| <b><u>Alapozó Képzési szakasz</u></b>                                    |                                           |              |              |                         |
| MI-010                                                                   | A magyar nyelv rendszere I.               | min.         | 2            | 1-2                     |
| MI-012                                                                   | A magyar nyelv rendszere II.              | min.         | 2            | 1-2 010                 |
| MI-030                                                                   | A hungarológia története                  | GYJ          | 1            | 1-2                     |
| MI-032                                                                   | A MI oktatásának története                | GYJ          | 1            | 1-2                     |
| <b><u>Törzsképzési szakasz</u></b>                                       |                                           |              |              |                         |
| A törzsképzési szakasz tanegységeit csak az alapozó után lehet fölvenni. |                                           |              |              |                         |
| MI-200                                                                   | Nyelvpedagógia. A MI oktatásának elmélete | I. GYJ       | 1            | 3-5                     |
| MI-201                                                                   | - " -                                     | I. K         | 2            | 3-5 200                 |
| MI-202                                                                   | - " -                                     | II. GYJ      | 1            | 3-5 201                 |
| MI-203                                                                   | - " -                                     | II. K        | 2            | 3-5 202                 |
| MI-204                                                                   | - " -                                     | III. GYJ     | 1            | 3-5 203                 |
| MI-205                                                                   | - " -                                     | III. K       | 2            | 3-5 204                 |
| MI-210                                                                   | A MI oktatásának gyakorlati kérdései      | I. GYJ       | 2            | 3                       |
| MI-212                                                                   | - " -                                     | II. GYJ      | 2            | 4 210                   |
| MI-214                                                                   | - " -                                     | III. GYJ     | 2            | 5 212                   |
| MI-216                                                                   | - " -                                     | IV. GYJ      | 2            | 6 214                   |
| MI-218                                                                   | - " -                                     | V. GYJ       | 2            | 7 216                   |
| MI-222                                                                   | Funkcionális nyelvieírás I.               | GYJ          | 2            | 3-5                     |
| MI-224                                                                   | Funkcionális nyelvieírás II.              | GYJ          | 2            | 4-6 222                 |
| MI-225                                                                   | Osszevető nyelvvizsgálat                  | K            | 2            | 3-6                     |
| MI-232                                                                   | Hungarológiai ismeretek I.                | K            | 2            | 3-6                     |
| MI-234                                                                   | Hungarológiai ismeretek II.               | K            | 2            | 3-6                     |
| MI-236                                                                   | Hungarológiai ismeretek III.              | K            | 2            | 3-6                     |
| MI-238                                                                   | Hungarológiai ismeretek IV.               | K            | 2            | 3-6                     |
| MI-280                                                                   | Orálátogatási gyakorlat                   | -            | 1            | 3-6                     |
| MI-299                                                                   | Szigorlat                                 | szig.        | -            | 6 200-216               |
| MI-3000-3299                                                             | MI nyelvészeti szaksze-<br>minárium       | JEGY<br>GYJ  | 2            | 222-225<br>7-8 299      |



|                  |                           |      |        |        |         |
|------------------|---------------------------|------|--------|--------|---------|
| MI-3300-<br>3699 | Hungarológiai<br>minárium | gyj  | 2      | 7-8    | 299     |
| MI-500           | Szakedolgozat             | jegy | -      | -      |         |
| MI-501           | Allamvizsga               | áv   | -      | -      |         |
| Összesen:        |                           |      | 27 te. | 42 óra | 8 félév |

Mint a tanegységlis tából látható, egyformán nagy súlyt helyezünk az elméleti ismeretek és a gyakorlatban szerzett tapasztalatok átadására, a jelenlegi helyzet bemutatását megelőzi a szakma több évszázados történetének vizsgálata.

Az érdeklődés máris igen élénk, 30-nál többen iratkoztak be az alapzó kurzusokra. Remélhetőleg nem is olyan sokára megvalósítható lesz az a cél, hogy mindenhol megfelelő elméleti tudással rendelkező és gyakorlott szakember oktassa idegen nyelvként a magyart.



1.0. A szövegtan megjelölést hallva előbb merülnek fel kétségek és bizonytalanságok, mint konkrétumok. Kétséges, hogy egyáltalán önálló kutatási területről van-e szó, kétséges, hogy mióta tarthat számot az önálló diszciplína megjelölésre, s még anyaga, tulajdonképpeni kutatási területe sincs egyértelműen körülhatárolva. Számtalan szöveg meghatározás él, nyugodt lelkiismerettel mégsem mondhatjuk, hogy pontosan ismerjük azokat a kritériumokat, amelyek egy nyelvi - vagy nemcsak nyelvi? - megnyilatkozást szöveggé tesznek. Ez a bizonytalanság azonban nem zárhatja ki a szöveg kutatásának szükségességét.

Elnevezését tekintve országoként, kutatótónként és kutatóhelyenként szerepelnek a szövegtan<sup>1</sup>, szöveggrammatika<sup>2,3,4</sup>, szövegtudomány<sup>4</sup>, szövegelmélet<sup>3,4,5</sup>, szövegnyelvészet<sup>2,3</sup> elnevezések, s az ellentmondások természetesen nemcsak az elnevezésre, de magára a kutatási területre is vonatkoznak.

1.1. Kiefer<sup>3</sup> szerint (216-17.l.) a szövegvizsgálat jelentheti a) irodalmi szövegek irodalomelméleti és stilisztikai, ill. b) a szövegek nyelvészeti vizsgálatát. Ez utóbbi mondatokból történő szövegalkotás eszközeit veszi szemügyre. Ezek az eszközök nem egyeznek meg a mondat elemeit mondatná összefűző elemekkel, mivel a szövegalkotásnál tekintettel kell lenni nyelven kívüli tényezőkre is, s ez a mondat szerkesztésre nem áll. Mivel a szövegnek nincs külön morfológiája, fonológiája, szintaxisa vagy szemantikája - mindezek a szöveg mondatainak szabályszerűségei - szöveggrammatika csak a mondatgrammatika összefüggésében létezik.

Zsilka Tibor<sup>5</sup> a hangtan - szótan - alaktan - mondattan sort kibővíti a szövegnyelvtannal, Petőfi S. János<sup>6</sup> ezzel szemben a szövegtant nem tartja e sor szerves folytatásának: szerinte a szöveg nem kvantitatív kategória - tehát a szöveg nem "legalább két mondat" -, hanem funkcionális kategória.

1.2. Állításunkat, hogy a vizsgálódásunk tárgyául választott diszciplína meglehetősen heterogén, csak jobban aláhúzza felületes történeti áttekintése. Most nem kívánok kitérni a szövegtan gyökereire - a poétikára, retorikára, stilisztikára - elég az 50-es, 60-as évek "mondatgrammatikai forradalmától"<sup>7</sup> indulni. Első állomásként a szöveg

olyan koncepciója alakult ki, mely azt megnyújtott mondatnak tekinti. Ezután a mondatok közötti kötőelemek, a szöveggé válás típusainak vizsgálata következik. A lineáris, tehát a mondatok egymásutánjából létrejött koherenciát központba helyező szemlélet ellenpólusa a globális kohéziót biztosító tényezőket igyekszik feltárni. Szerepet kap a beszédaktus-elmélet s általában a kommunikáció kutatása - a német szakirodalomban ezt az 1972-re datált változást "pragmatikus-kommunikációs fordultnak (pragmatisch-kommunikative Wende) <sup>8</sup> nevezik.

2.0. Az elméletek sokféleségéből ki kell választani azokat az elemeket, amelyek a gyakorlatban - jelen esetben a nyelvtanításnál - felhasználhatóak. Dönteni kellene, hogy

- a) a szöveg felől vagy a mondat felől közelítsem-e meg a kérdéskört;
- b) a szöveget mondatok egymásutánjának tekintve a szintaxis (mondatszintaxis) eszköztárát tanítsam-e előbb vagy a szemantikai kötőelemeket
- c) milyen mértékben vonjam be ill. bevonjam-e a pragmatikát
- d) mit tekintek szövegnek
- e) mit kezdek/kezdjek az irodalmi szövegekkel, milyen szerepet szánjak a stilisztikának?

Azt hiszem, ha ezeket a kérdéseket feltettem volna magamnak akár Berlinben, a fordításelmélet és gyakorlat, ill. szövegtani kollégiumok megtartása előtt, akár a Magyar nyelv külföldi joghallgatóknak <sup>9</sup> c. jegyzet idevágó fejezetének összeállításánál, midkettőről le kellett volna mondanom. A fenti kérdések bármelyikére jó lelkiismerettel a mai napig sem tudok válaszolni.

Békési Imre <sup>10</sup> véleménye szerint "A mondat fölötti szint nyelvtudományi vizsgálata vagy éppen e feladat nyelvtudományi elhárítása végső soron a beszéd és a nyelv viszonyának mindmáig vitatott kérdéskomplexumáig nyúlik vissza. Ennek tisztázásához remélhetőleg számottevően hozzájárul a megerősödő szövegtan is, a szövegkutató azonban helyesen teszi, ha még munkája megkezdése előtt egy alapvető kérdésben dönt. Határoznia kell, hogy témájának kidolgozása közben vállalkozik-e a beszéd–nyelv viszony s a belőle folyó elméleti kérdéssor szövegnyelvészeti kontrolljára is, vagy pedig csak ott gondolkozik el a problematika valamely vonatkozásán, ahol saját kutatási feladata, a szövegszerkezet aktuális kérdése igényli vagy nyújtja azt" (49.). Az intelmeket szem előtt tartva nem merültem bele az "elméleti kérdéssor" kutatásába, hanem igyekeztem a gyakorlati igény felől megközelíteni a problémát. 2.1 Munkám megkezdése előtt sorba vettem a körülményeket. Adott egy nyelv - a magyar -, s adott a hallgatóknak bizonyos nyelvi előképzettsége. Adottak bizonyos tankönyvek, amelyeknek szóanyaga, szövegei és nyelvtana segítségével eljutottak a diákok erre a szintre <sup>11</sup>. Egy hagyományos

nyelvtanban vagy akár nyelvkönyvben explicit módon kifejtve sohasem találkozunk annak a ténynek a leszögezésével, hogy a nyelv ismeretének ill. tanításának célja végeredményben a szövegben testesül meg: egyrészt a szövegértésben, másrészt a szöveg létrehozásában. Valahogyan a véletlenre, a gyakorlatra, a célnyelvi környezetben spontán eltöltött időre van bízva, hogy ez valóban bekövetkezzék.

2.2. Ha viszonylag rövidebb idő alatt akarunk eredményt elérni, mindenképpen meg kell keresnünk azokat a csomópontokat, amelyen áll vagy bukik a szöveggel való bánás képessége, azaz a kommunikáció. Munkánkat egyrészt adott helyzetből, tehát a rendelkezésre álló nyelvkönyvekből kiindulva kell elkezdni, hiszen a diákok is ebből merítik ismereteiket.

A laikus számára a nyelvkönyvek mesterkéltnek, a valóságos nyelvhasználattól igencsak távolinak tűnnek. Kőzelebből szemügyre véve rögtön megtaláljuk az okokat: a szerzők a szövegek megkomponálásánál megsértik a "szövegfajtára jellemző kompozíciós sajátosságokat"<sup>12</sup> (34.1), azaz pl. leírásoknál nem kötik össze megfelelően az egyes mondatokat ill. mondatömböket, így a szövegben törési érzünk; nem használnak névmásokat - mindez annak a következménye, hogy nem valódi, hanem pseudo-szövegekkel dolgoznak. Ennek meg is van az eredménye: a hallgatók mind a fordításnál, mind az önálló szövegformálásnál elkövetik ugyanezeket a hibákat, tetézve még saját anyanyelvükből vagy másik tanult nyelvből fakadó negatív interferenciával.

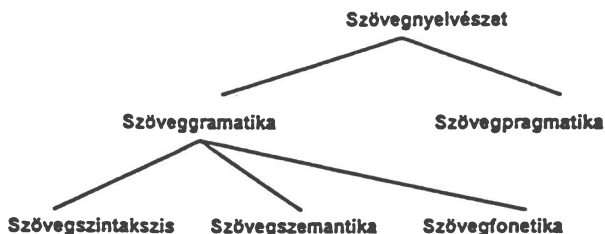
Nem véletlen, hogy épp az ELTE-n folyó "gyorsított" ütemű jogászképzés során merült fel a kollégák részéről az igény, hogy a rohammunkában készülő jegyzetben legalább körvonalaiban kapjon helyet a szöveg- ill. szerkesztés: a mesterséges nyelvkönyv-szövegek után a hallgatók nem tudnak mit kezdeni a valódi, méghozzá szakszövegekkel - nem értik az összefüggéseket, s így a témában képtelenek a kommunikációra.

2.3. A szöveg problematikáját taglaló szakirodalom már eddig is hatalmas méretűre duzzadt. Heterogén ugyan, megtűr egymásnak ellentmondó nézeteket, időnként nehezen áttekinthető, de egy tény: összegyűlt olyan mennyiségű ismeret, hogy itt a legfőbb ideje annak, hogy mindezt a gyakorlatban is hasznosítsuk.

Igazi értéket egy mindent átfogó, minden kérdésre választ adó, minden szempontot figyelembe vevő összefoglaló mű jelentene, de ennek megszületésére még valószínűleg várnunk kell. A legsürgetőbb kérdések megoldásához először is körül kellett határolnom, mi a szöveg- ill. a szűkebb területe, amely a magyar mint idegen nyelv oktatása során fellépő problémák megoldásához közelebb visz. Mindenképpen ki akartam záni a) azokat az univerzális logikai-szemantikai kategóriákat, amelyek nem az adott nyelvhez vannak kötve - nevezhetném őket

"nyelven felülieknek" is; b) s a stílisztikát, melynek vizsgálatába a nyelvtudásnak ilyen fókán még nem szabad elmélyülni.

A szöveggel foglalkozó diszciplínák felosztását, elrendezését illetően számomra legáttekinthetőbbnek a német nyelvterületen használt gyakorlat tűnt:



A "kályha", amelyiktől elindulhatunk, véleményem szerint a szövegszintaxis környékén keresendő. Illetve: Károly Sándor<sup>13</sup> a szöveggel való foglalkozást két részre osztja. Az első, a szöveggrammatika megmarad a grammatika keretei között, a mellérendelt és a többszörösen összetett mondat területén - annak köszönhetően, hogy itt a grammatika nem végezte el a maga feladatát (vö.231.l.). Ez a szemlélet egybevág Katz&Fodor véleményével, akik a szöveget olyan superhosszúságú mondatként értelmezik, amely konjunkciók helyett véletlenül pontokkal van összekötve. (id.Dressler 25.l.)

3.0. Mivel a tanítás során egyre-másra beleütközünk a szintaxis, leírásának hiányosságaiba, hát ennél a pontnál kíséreltem meg megközelíteni a magyar szöveg szerkesztésének alapvető sajátosságait. Gyakran idézett megállapítása Brassainak<sup>14</sup>, hogy a nyelvek közötti különbség abból fakad, hogy hogyan alkotnak az egyes szavakból/szófajokból mondatokat. Ezt kibővíteném azzal, hogy az egyes nyelvek szövegalkotása abban különbözik, hogy mennyire és milyen eszközökkel törekszik a nyelv a redundanciára ill. az ökonómiára. Ez a két, egymásnak ellentmondó, de mégis egymás mellett fellépő tendencia az a lánc, amelyre megkíséreltem felfűzni a legjellemzőbb szövegalkotási műveleteket.

### 3.1. A feldolgozott témák a következők:

1. A szórend sajátosságai - a szórend a *szintagmán*, a *mondaton* és a *szövegen* belül;

a *nyomatékos* és a *nyomatéktalan* mondat szórendi szabályai;

mit jelent a *hangsúlyozás*; melyek a *kötelezően hangsúlyos* és *kötelezően hangsúlytalan* mondatrészek;

az *igekötők* és a *határozószók* hangsúlyozási sajátosságai.

Meggyőződésem, hogy nemcsak egy nyelvtan megírásánál kellene prioritást biztosítani a szórendnek, hanem a gyakorló nyelvkönyvekben is állandóan jelezni kellene a különbséget az egyes szövegfajták funkciója között: nem szabad hagyni, hogy összekeveredjenek a narratív és a topikalizált <sup>15</sup> szöveg sajátosságai a tanuló tudatában. Hangsúlyozni kell, hogy a topikalizáció eszköze nyelvenként más és más. Ennek figyelmen kívül hagyása pl. a fordításnál súlyos hibákhoz, félreértésekhez vezet<sup>16</sup>.

A koherenciát biztosító eszközök sorában következő az

## II. egyeztetés

ide soroltam a hagyományos szám- és személybeli egyeztetésen kívül a *határozottság*

és a *logikai minőség* (azaz állítás és tagadás) tekintetében történő egyeztetést. Ez utóbbihoz tartozik a kettős tagadás kifejtése, mely a hagyományos grammatikákban semmiféle rendszerhez nem tartozik, a levegőben lóg.

Külön figyelmet fordítottam az egyeztetésre alá- és mellérendelés esetében.

## III. névelőhasználat

a névelők használatának sajátosságai a magyarban (összevetés más nyelvekkel);

a határozott névelő *anafonikus* és a határozatlan névelő *katafonikus* használata

## IV. névmásítás

A magyar nyelv sűrítő tendenciája itt érvényesül a legjobban, s a külföldiek magyartanításában ez a pont egyike a leggyakoribb hibaforrásoknak.

Itt külön pontokba rendeztem a személyes-, a mutatónévmás használatának valamint a törlés szabályait; kitértem az ez-az utalószói valamint kötőszói szerepére

V. Röviden, a teljesség igénye nélkül, a szükség szülte igények szorításában foglalkoztam az indoeurópai nyelvek passzív szerkezeteinek magyartanításával, az infinitívuszos szerkezetek fordítási lehetőségeivel, s általában az alárendelő mondatokkal.

3.2. Visszatérve a vezérfonalhoz, megállapíthatjuk:

a magyar nyelv *jellemző tendenciája az ökonómia*, ez megnyilvánul a szórendi szabályoknál - a hangsúlyozáshoz, kiemeléshez nincs más eiemre szükség, ezt a funkciót egyértelműen betölti a szórend;

szintén az ökonómiát szolgálja a névmásítás ill. törítés, mely szorosan összefügg a szám-, személy- és főleg a határozottságbeli egyeztetéssel. A névelőhasználat minden általam ismert nyelvben a gazdaságosságot szolgálja - természetesen más-más módon és mértékben.

A redundancia irányába mutat a logikai minőség szerinti egyeztetés - a kettős tagadás-, valamint a mutatónévmás+határozott névelő együttes előfordulása. Valószínűleg ide tartozik az alárendelő mondatok használata is szemben más nyelvek összevont szerkezeteivel (ld. fenn).

3.3. A *Magyar nyelv külföldi joghallgatóknak* most ismertetett rövid fejezete csak bátorítalan kísérlet arra, hogy a magyar szöveg sajátosságait bizonyos rendszerező elvek szerint bejuttassam a magyartanításba. Még a gyanúja sem állhat fenn a teljességre való törekvésnek: idő híján nem kerülhetett sor olyan fontos szövegalkotási tényezőkre, mint az időviszonyok, az alá- és mellérendelő mondatok közös, funkcionális-logikai nézőpont szerinti (és nem formai) taglalása, az indulati és módosítóelemek funkciója, jelentése, használata, az aktuális mondattagolás alaposabb szemügyrevétele.

Minél többet foglalkozom a témával, annál kiáltóbbak a hiányosságok, s ugyanakkor annál világosabban rajzolódik ki előttem: a nyelvoktatásban mindent átfogó, szövegközpontú nyelvieírásra van szükség.



## Jegyzetek:

1. Nagy Ferenc: Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába. Bp. 1981.
2. Szabó Zoltán: Szövegnyelvészet és stilisztika. Bp. 1988.
3. Kiefer Ferenc: Szövegelmélet -szöveggrammatika -szövegnyelvészet. Nyr. CIII. 216-225.
4. Dieter Viehweger: Sequenzierung von Sprachhandlungen und Prinzipien der Einheitenbildung im Text. Studia Grammatica XXII. 369.
5. Zsilka Tibor: A szövegelmélet és a nyelvtudomány kapcsolata. MNy. LXXV. 162-170.
6. Petőfi S. János: Nyelvészet és textológia - elhangzott 1992. októberében a budapesti ELTE-n tartott előadássorozaton
7. v.ö. Bókay Antal: A szövegelmélet modelljei és alkalmazási lehetőségük. in: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Bp. 1979. 47-54.
8. Dieter Viehweger: Struktur und Funktion nominativer Ketten im Text. in: Studia Grammatica XVII. 149.l.
9. A mondat és a szöveg szerkesztése a magyarban. in: Hegedűs Rita: Magyar nyelv külföldi joghallgatóknak ELTE Jogtudományi Kar. 148-171.l.
10. Békési Imre: A funkcionális szövegtan kezdetei. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Szeged 1978. 47-53.l. - -
11. Erdős-Kozma-Prileszky-Uhmann: Hungarian in Words and Pictures. Bp. 1990.
12. Günther Desselmann: Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht. DaF. 1984. 28-36.
13. Károly Sándor: A szöveg és a jelentés szerepe kommunikációs szemléletű nyelvészeti törekvéseinkben. In: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Bp. 1979.
14. Brassai Sámuel: A magyar mondat. Magyar Akadémiai értesítő. A Nyelv- és Széptudományi Osztály Közlönye I. 1850.
15. Rolf Herwig: "Kohärenz" in Textlinguistik und Fremdsprachenmethodik. DaF. 1984. 36-41.
16. Klaudy Kinga: Fordítás és aktuális tagadás. Nyr. CIII. 282-287.



## AZ IGEKÖTŐK HASZNÁLATÁNAK TANÍTÁSA IDEGEN AJKÚAK SZÁMÁRA

*R. Varga Gyula*

A magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításában a nehézségek között szerepel az igeekötős igék, igenevek használatának elsajátíttatása. Az igeekötők jelentésének, nyelvtani és szórendi tulajdonságainak hiányos ismeretét mutatják az ilyen mondatok:

- Nem elképzelhetem. ('El sem tudom képzelni.')
- Megmosta a tényérokat. ('elmosta')
- Adtam neki a pénzt. ('megadtam')
- Biztosan fogom találni. ('megtalálom')
- Ezt is kell leírni? ('le kell írni')

Az idegen - különösen a nem indoeurópai - anyanyelvű számára szinte zűrzavart okoz a sok igeekötő, nem tudja, mikor kell használni és melyiket, bizonytalan a vonzatok és a szórendi viszonyok alkalmazásában.

- A magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításában az igeekötők tárgyalása általában a szókincs, a szórend, az igeidők stb. tanításán belül szétszórva történik. Pedig a téma megérintelné az önálló feldolgozást is. Egy ilyen feladat módszertanilag két részre osztható. Az első fázis a magyar igeekötő-állomány áttekintését, a produktívak, illetve azok jelentésmódosító szerepeinek felismertetését foglalja magába. Ennek a szókincsfeljesztésben, a fogalmazásban, a szöveggalkotásban, valamint a nyelvhelyesség tanításában van nagy szerepe. A másik az elváló igeekötők szórendjének elsajátíttatása. Ez pedig a mondatalkotásban és a helyesírásban hasznosítható.

Az igeekötőket **rendszereszerűségükben** érdemes tárgyalni. Kettős értelemben is. Tágabb értelemezésben: ha előkészítésként a **helyviszonyok** kifejezésének ismétlő-összefoglaló rendezéséből indulunk ki, olyan szisztémát kapunk, amelyben világosan fölismerhető a határozóragok, névutók, határozószók funkcionális rokonsága az igeekötőkkel. Szűkebben értelmezve: az igeekötők szisztematikus áttekintése megkönnyíti mind az egyes igeekötők jelentéseinek, mind az igeekötők általános funkcióinak elsajátítását.

A területelmi korlátok miatt most részletesebben csak a másik területről, a szórend tanításáról esik szó. A Nemzetközi Előkészítő Intézet tankönyvének, a Képes magyar nyelvkönyvnek egyik fő jellemzője, hogy a szórend tanítása végigvonul szinte a teljes tananyagban. Természetesen több helyen előkerül az igeekötő is (felszólító mód, jövő idő, az *akar*, *szokott*, *kell* igék használata stb.) E feldolgozás - nemcsak praktikus megfontolásból, hanem a tankönyv szemléleti és módszerbeli erőnei miatt is - kitűnő alapot nyújt az igeekötő szórendjének tárgyalásához.

Nyelvtanaink az igekötő szórendjének három típusát különítik el: 1. egyenes, 2. megszakított, 3. fordított. Minthogy azonban a megszakított szerkezet nem a másik kettő mellett, azokat kizárva létezik, hanem keresztezi őket, valójában nem három, hanem két fő-, azon belül 2-2 altípusról beszélhetünk:

1. egyenes: a/ (össze)kapcsolt (*főlad*);  
b/ megszakított (*fől is adjá*);
2. fordított: a/ kapcsolt (*add fől*);  
b/ megszakított (*add már fől*).

Az 1.a/ valójában nem is szórendi (hanem morfémasorrendi) típus. Kiinduló alaknak tekintjük, s a továbbiakban azokat a szórendi eseteket vesszük sorra, amelyekben nem ez érvényesül. A legtöbb nehézséget az 1.b/ bonyolult kombinációi adják, ezért célravezetőbb a fordított sorrendű igekötős szerkezetek tárgyalásával kezdeni. A 2.a/ típust tanítványaink már jól ismerik. Ennek kiegészítéséül – és az 1.b/ előkészítéseként – figyeltethetjük meg a 2.b/-be ékelődő szavakat.

Be kell tehát vezetnünk az egyenes és fordított szórend fogalmát. Ezt követően egy, erre a célra átalakított szövegből kigyűjtetjük a fordított szórendű szerkezeteket, és megfigyeljük az azokat létrehozó szabályszerűségeket. Az egyenes szórendűek fordítottá, a fordítottak egyenessé alakításával, illetve különböző transzformációkkal kapott szerkezetekből összeállíthatunk egy olyan táblázatot, amely jól reprezentálhatja a tárgyalt jelenséget.

|    | A        | B        | C             | D             |
|----|----------|----------|---------------|---------------|
| 1. | Az előbb | apám     | szállt be     | a vonatba.    |
| 2. | –        | az előbb | szállt be     | a vonatba.    |
| 3. | Apám     | Miért    | szálltál be   | a vonatba?    |
| –  | –        | –        | nem szállt be | a vonatba?    |
| 4. | –        | Nem apám | szállt be     | a vonatba.    |
| 5. | Most     | –        | Szálljunk be  | a vonatba!    |
| 6. | Amikor   | –        | ne szállj be  | a vonatba!    |
| 7. | –        | Későn    | szálltam be   | a vonatba,... |
| 8. | –        | –        | szálltál be   | a vonatba,    |
|    |          |          | Szálltak be   | fiúk is?      |

A táblázatban az A a témát, a B a fókuszot, a C a centrumot, a D a réma többi részét jelöli. A fókusz az 1. típusban bármilyen hangsúlyos mondatrész, a 2.-ban kérdőszó tölti ki. Ez a szórendi típus használatos még tagadó (3.), felszólító (4.) és tiltó (5.) mondatokban, továbbá az ún. mínuszos (gyengítő, csökkentő) kifejezések (pl. *néha, ritkán, kevesen* stb.) (7.), valamint partitívuszi alany és tárgy mellett (8.), és kifejezheti a cselekvés folyamatban lételetét is (6.).

Ezt követően a fordított szórendűek között különválasztjuk a megszakítottakat, és megfigyeljük a beékelődő elemeket:

|                   |                            |                                          |     |
|-------------------|----------------------------|------------------------------------------|-----|
| (nem) néztem meg; | de: (nem) néztem volna meg |                                          |     |
|                   | továbbá: nézd              | is<br>csak<br>már<br>még<br>most<br>majd | meg |

A megszakítottak főleg a beszélt nyelvre jellemzők, általában különféle érzelmi árnyalatokat fejeznek ki. (PL: *Nyisd csak ki az ajtót!* – bizalmas kérdés; *Nyisd már ki az ajtót!* – kérdés, ill. indulatos felszólítás.)

Előfordulásukat tekintve a leggyakoribb a *volna* segédige. (Ez jó lehetőséget ad az ige-ragozás átismétléséhez, benne a két analitikus igealak gyakoroltatásához.) Ezt követi az *is* és a *csak*, a többi ritkábban fordul elő, s a beékelés sem kötelező, pl.: *Nem írtad még le?* – *Még nem írtad le?* Kiegészítésül hozzátehetjük, hogy elvétele ragos névmás is beékelődhet (*írd ezt (is) alá, nem hívták őket meg, adják neki vissza*). Viszonylagos változatosságuk ellenére a gyakoriságuk kicsi.

A fordított szórend két altípusának, használati kötöttségeinek tisztázása és a beékelődés jellemzőinek megfigyeltetése után következhetnek az egyenes szórendű megszakított szerkezetek. Ebben a típusban a beékelődés jellege és bonyolultsága *szófajspecifikus*, ezért az igeivel mint a legegyszerűbbel kezdjük a munkát. Az összegyűjtött példákból kiderül, hogy igebe csak néhány "szócska" ékelődhet be:

|    |                  |         |    |          |      |
|----|------------------|---------|----|----------|------|
| el | is<br>sem<br>nem | késett; | el | ne<br>se | késs |
|----|------------------|---------|----|----------|------|

Ennél bonyolultabb a *határozói igenév* szórendje. Az alaptípusban a létige szuppletív alakjait találjuk:

|    |                            |          |
|----|----------------------------|----------|
| El | vagyok<br>voltam<br>leszek | fáradva. |
|----|----------------------------|----------|

A szerkezet jobbra is, balra is bővíthető – korábban már megismert ékszócsoportokkal. Ilyenformán – saját példáinkkal kiegészítve – a következő összefoglaló táblázatot kapjuk:

|    |                  |                                              |                            |          |
|----|------------------|----------------------------------------------|----------------------------|----------|
| El | is<br>sem<br>nem | vagyok<br>voltam<br>leszek<br>sincs<br>nincs | már<br>még<br>most<br>majd | fáradva. |
|----|------------------|----------------------------------------------|----------------------------|----------|

A beékelődő szavaknak mind típusait, mind a számát tekintve a leggazdagabb – vagyis a legbonyolultabb – a főnévi igenévbe történő beékelődés. Ezt a szerkezetet is az erősen kötött sorrendiség jellemzi. Az igekötő és az ige(név) között 6 sorrendi pozíció van, amelyekben különböző csoportokba rendeződő szavak állhatnak. Az egyes pozíciók kitöltése nem kötelező, kivéve a szerkezet domináns elemét, az igét, amely (módbeli vagy időbeli) *segédigei* szerepet tölt be. A *szeretne* kivételével a beékelődés kötelező (de: *meg szeretném kérdezni* – *szeretném megkérdezni*). Az alaptípust, mely itt is ismerős, két csoportra bontjuk, és kiegészítjük a főnévi igenév ragozásával.

|    |                                                           |                     |    |                         |                                                                          |
|----|-----------------------------------------------------------|---------------------|----|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| ki | fogod<br>tudod<br>akarod<br>szeretnéd<br>szoktad<br>mered | talál <del>sz</del> | ki | kell<br>lehet<br>szabad | talál <del>sz</del><br>n <del>sz</del><br>ni(a)<br>nunk<br>notok<br>niuk |
|----|-----------------------------------------------------------|---------------------|----|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------|

Mivel ezeknek az igéknek analitikus szóalakjaik is vannak, ezért rögtön két helyet foglalnak le: a beékelődő szerkezetekben a 3. hely a *volna* *segédigéé*. (Pl.: *utol tudtam volna érn*.) Előttük – vagyis közvetlenül az igekötő után – kizárólag az igébe is beékelődő *is* kötőszó, illetve módosítószók (*ne, nem, se, sem*, kivételesen *mégsem, úgysem*) állhatnak.

A szerkezet 5. helyét időhatározószók (*még, már, most* stb.), a 6.-at az *az, ez* mutató névmások és todalékos alakjai (*az, ezt, arra*) tölthetik ki – ez utóbbit az *is (sem)* követheti. Végül a sort záró igenév előtt nem tipizálható szó is előfordulhat, pl.: *El kell már megint nagy vizekre mennem* (Ady). Ennek előfordulása azonban igen csekély.

|    |                  |                                                                      |       |                             |                     |    |     |
|----|------------------|----------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------------|---------------------|----|-----|
| IK | is<br>sem<br>nem | fog<br>tud<br>akar<br>szeretne<br>szokott<br>kell<br>lehet<br>szabad | volna | már<br>még<br>most<br>ennek | azt<br>ezt<br>annak | is | INF |
|----|------------------|----------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------------|---------------------|----|-----|

A beékelődés lehet egyszerű (egyetlen szóalak, pl.: *bele tud nyugodni*), szerkesztett (*elő lehetett volna adni*) és kombinált (több típusból összekapcsolva: *be sem tudtak lépni, rá kellett volna még azt is írunk*). A gyakorlatban azonban igen ritka az ilyen bonyolult szerkesztés. Úgy

gondolom, hogy tanítványainknak ezekkel is meg kell ismerkedniük, legalább a felismerés szintjén.

Az eddigieket összegezve, a beékelődő elemek és sorrendjük a következő:

- |          |                                                                                    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. hely: | igekötő (PR)                                                                       |
| <hr/>    |                                                                                    |
| 2. hely: | <i>is, ne, nem, se, sem, úgysem, mégsem</i>                                        |
| 3. hely: | a) <i>kell, lehet, akar, szeret(ne), tud, bír, mer, óhajt, talál; fog, szokott</i> |
|          | b) <i>szabad, képes, muszáj</i>                                                    |
|          | c) <i>van, volt, lesz, nincs, sincs</i>                                            |
| 4. hely: | <i>volna</i>                                                                       |
| 5. hely: | <i>még, már, majd, most, megint</i>                                                |
| 6. hely: | <i>az, ez, azt, ezt, arra, erre, azon, ezen</i>                                    |
| 7. hely: | <i>is (sem)</i>                                                                    |
| <hr/>    |                                                                                    |
| 9. hely: | a) ige (V)                                                                         |
|          | b) igenév (NV)                                                                     |

E nagyvonalakban ismertetett feldolgozás két eredménnyel is járhat. Az igekötő szórendjének áttekintésén és gyakorlásán túl lehetőség nyílik más nyelvtani ismeretek "karbantartására" is. Felidézhetjük a határozóragok, névutók, helyhatározószók rendszerét, az igeragozást, a főnévi igenév toldalékolását, a szórendi alapfogalmakat stb.

De van még itt más nyereség is. Mivel a nyelvben minden mindennel összefügg. végeredményben mellékes, hogy ki milyen téma köré rendezi az elvégzendő anyagot. Az a fontos, hogy ő rendezze. Így nem csupán "felül a vonatra", hanem rákényszerül arra, hogy ő maga tervezze meg az útvonalat, válassza ki az ideális közlekedési eszközöket, a csatlakozási lehetőségeket stb. Vagyis kénytelen *kreatív* lenni. No meg a módszert is szeretni fogja, hisz az *ővé*.





**GYAKORLATI TAPASZTALATOK A POTE ÁLTAL SZERVEZETT,  
SZAKNYELVET ELŐKÉSZÍTŐ MAGYAR NYELVI KURZUSRÓL**

*Sárvay Judit*

## **1. A kurzusok kialakulása**

1984 volt a POTE Angol Program első éve, azóta a világ számszám országából érkező hallgatók a medicinát angol nyelven sajátítják el. Az orvosképzés elméleti és gyakorlati részéből áll, így a tantárgyak elméleti elsajátítása után a klinikákon folytatódik a gyakorlati képzés. Ez nem képzelhető el a beteggel történő, magyar nyelvű elemi kommunikáció nélkül.

Egyes vélemények szerint ez a kommunikáció a sikeres gyógyítás egyik zálogaként is felfogható, és mint ilyen, a leendő orvosok képzésének egyik fontos célja.

Az Angol Programban résztvevő (zömében nem angol anyanyelvű), de az angolt közvetítő nyelvként szabadon használó külföldi hallgatók képzése során is felmerült az igény a magyar betegekkel történő elemi kommunikáció legalább receptív megértése iránt. Az egyetem akkori vezetése 4 félévet, összesen kb. 250 órát biztosított a cél eléréséhez. A kurzus végén a hallgatók részére szóbeli záróvizsgát is előírtak.

Tudtuk, ahhoz, hogy sikeres kurzust indítsunk, az alábbi legfontosabb feladatokat kell megoldanunk:

1. A kurzus megtervezése (összhangban kell lennie az elérendő célokkal és a lehetőségekkel)
2. A tananyagok, dokumentumok összeállítása, megszerzése
3. A tanítási stratégia kidolgozása

A kurzus tervezésében, a tananyag kiválasztásában, valamint a felhasznált módszereket illetően az Idegennyelvi Intézet szabad kezet kapott. Csupán egy kikötés volt, hogy a célt az angol mint közvetítő nyelv segítségével kell elérni.

Minthogy az orvos-beteg közötti kommunikáció kollokvialis és formális stílusban, valamint általános és szakszókincssel valósul meg, így célszerűnek látszott az a megoldás, hogy az egyetem által biztosított 4 szemesztert úgy osztjuk fel, hogy az első két félévben "általános" magyart tanítunk, mely megalapozza a másik két félévet az orvosi magyar nyelv tanításához.

A továbbiakban csak az orvosi nyelvet előkészítő általános magyarral kívánok foglalkozni.

## 2. A szaknyelvet előkészítő kurzus célja

A kurzus legfőbb célja adott volt: képessé kellett tenni a sok nemzetiségű hallgatókat a betegekkel való kommunikáció legalább receptív szintű megértésére.

Mivel a külföldi hallgatók megérkezésük után néhány nappal a nehéz orvosi tárgyakkal együtt kezdik tanulni a magyart is, már az első időben világossá vált, hogy a kurzus tervezésekor olyan járulékos célokra is figyelemmel kell lenni, melyek az eredeti főcéljal csak közvetett módon állnak kapcsolatban.

Ezen járulékos célok közé tartozik:

- Az elsőéves hallgatók magyarországi szocializációjának megkönnyítése
- A kulturális sokk lehetőség szerinti tompítása (survival)
- A hallgatók motiválása, sikerélményekhez juttatása

Mindezen célok eléréséhez a kurzust úgy kellett megtervezni, hogy megfeleljen néhány általunk fontosnak ítélt alapelvnek, mint pl.

- gyorsaság,
- célratoró, fontossági sorrendet tartó pragmatizmus,
- kommunikatív legyen
- készítse elő az orvosi szaknyelvet.

## 3. A tananyagokról

Ahhoz, hogy a hallgatókban kiépítsük a nyelvi kompetenciát, egyrészt meg kellett határozni szociológiai alapon, hogy a tanulóközösségnek milyen jellegű nyelvtudásra van szüksége, másrészt segítségül kellett hívni a modern nyelvészeti tudományokat, hogy útmutatást adjanak a tananyag összeállításához és kiválasztásához.

Mint ahogy 1984-ben, a kurzus beindításakor a magyar mint idegennyelv oktatása meglehetősen gyerekcipőben járt, komoly gondot okozott a céljainknak leginkább megfelelő tananyagok beszerzése.

Olyan tananyagot kellett keresni, amely rövid idő alatt, mindössze 2 félév folyamán, heti 2x2 órában a zéró szintről eljuttatja a hallgatókat oda, hogy képesek legyenek bonyolult nyelvtani szerkezetű és összetett szavakból álló orvosi szakszöveg befogadására.

A legismertebb kiadványok, mint a *Színes magyar nyelvkönyv*, *Hungarian in Words and Pictures*, ilyen keretek között szinte alkalmatlannak látszottak a nyelvtanításra. Maradtunk így eddig a tanévig a Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI) által javasolt 1000 szó magyarul c. könyv mellett. Ez a tömör,

viszonylag kis szókincsű, biztatóan vékony tankönyv teret engedett a tanár egyéni elképzeléseinek és az általa fontosnak ítélt egyéb anyagok és módszerek használatának.

Minden lecke címe egy kérdőszó volt, ami 1-1 mondatrésznek felelt meg. A leckék pedig úgy épültek fel, hogy 1-1 hosszabb-rövidebb szövegrészt nyelvtani táblázat(ok) és néhány gyakorlat követett.

Néhány év elteltével azonban felmerült az igény egy mind megjelenési formájában, mind tartalmában korszerűbb kiadvány iránt. Így esett választásunk a kétkötetes, hangkazettával kiegészített *Halló, itt Magyarország!* c. könyvre.

Ez a könyv –eltérően a hasonló kiadványoktól– nem indul egy fonetikai bevezető szakasszal. De minthogy a tankönyv csak 1992 novemberében érkezett meg hozzánk, így ebben a tanévben is már a megszokott fonetikai résszel indultunk. Ezt én a kurzus egyik igen fontos részének tartom, hiszen itt kell képessé tenni egy igen heterogén, sok nemzetiségű csoportot a speciálisan magyar hangok artikulációjára, felismerésére és írásban történő rögzítésére, vagyis ki kell alakítani a magyar artikulációs rendszert a hozzá tartozó írott megfelelőekkel együtt.

Ez mindig az angollal kontrasztíve történik és különös hangsúlyt kapnak az ún. *minimal pair*-ek. Ebben a fonetikai részben a hosszú és rövid magánhangzók között különbség, a kettős ill. hosszú mássalhangzók ejtése, a szóhangsúly, az intonáció alapvető típusainak tisztázása mellett elegendő időt kell szentelni a magánhangzók felosztására is. Ez azért fontos, mert ha az ún. *vowel harmony*, az illeszkedés szabályait nem értetjük meg velük, ez később állandóan visszatérő nehézségeket okoz.

A *Halló, itt Magyarország!* c. kiadvány leckéiben egy bevezető szövegrészt egy-egy rövidebb párbeszéd követ, melyek megfelelnek 1-1 beszédhelyzetnek, funkciónak. A jól kiemelt funkciót kifejezésekkel tűzdelik körül és ez módot ad különböző variációs, helyettesítési, megerősítési szerepjátékokra, a nyelvtani szerkezet begyakorlására illetve a dialógusok vázának harmonizálására.

A legelső pillanattól kezdve az olyan mini-dialógusok illetve funkciók elsajátításával pedig (mint pl. a köszönések, üdvözlések, taxirendelés, meghívás, néhány mondatos kommunikáció étteremben, büfében, bankban, boltban, szállás vagy valamilyen hely keresése, stb.) megkönnyíti a hallgatók szocializációját, beilleszkedését. E segítség a járulékos célokkal összhangban nagyban hozzájárul annak kritikus korszakban a túléléshez, amit az új kultúrába és teljesen új helyzetekhez való illeszkedés jelent olyan emberek számára, akik anyanyelvüket egyáltalán nem, de az angolt mint közvetítő

nyelvet is csak ritkán használhatják a hétköznapi ügyes-bajos dolgok intézéséhez.

A tankönyv – az 1000 szó-val ellentétben – egy gyűjteményként szolgál a tanár kezében, melyből ő a célok és lehetőségek ismeretében bizonyos fontosnak ítélt részeket kiemelten kezel (a nyelvtudományi ismeretek és az egyéni tapasztalat alapján), és így alakítja ki a hallgatókban azokat a leglényegesebb nyelvi egységeket, melyek alapul szolgálhatnak a későbbi szakmai nyelvi szükségletekhez.

Minthogy november óta eddig 14 egységet sikerült átvenni, így a könyv céljainkra megfelelő alkalmazása még kísérleti stádiumban van. Ezért a konkrét ténymegállapítások és eredmények helyett néhány már megmutatkozó sajátosságot emelnék ki.

A leckék elejét adó összefüggő szövegeket főleg a receptív megértés fejlesztésére lehet használni. Mint tudjuk, nagy szükség van arra, hogy a hallás utáni megértés készségét párhuzamosan végezzük a beszédkészség fejlesztésével, hisz a kettő ugyanazon alapkészség összetevője az egyik oldalon a receptív megfigyeléssel, a másik oldalon a produktív beszéddel. De ezekben az anyagokban olyan ismeretek is jócskán szerepelnek, melyek aktív átadását nem tartjuk szükségesnek, és így ezen szövegek arra is alkalmasak, hogy megtanítsuk a hallgatókat arra, hogy megelégedjenek a nyelvi anyag részleges megértésével.

Így azt is sikerként tudják elkönyvelni, ha az anyanyelvi beszélő által válogatás nélkül használt, nehéz nyelvtani szerkezetű és bonyolult szókincsű kommunikációnak csak néhány, lényeges elemét értik meg.

A főszövegrészt követő mini dialógusok rendkívül jók, és a már említett szocializáció segítségével kívül módot ad a tanárnak, hogy a nyelvtani jelenségeket megerősítse. Így hangolja össze a nyelvtant és lexikát ahhoz, hogy ezek egymást erősítve szolgálják a kommunikációt és nemcsak illusztrálják csak egymást.

A nyelvtani anyagoknál – ugyanúgy, mint a lexikáinál – az idő rövidsége miatt fontossági sorrendet tartunk, és pragmatikus módszereket alkalmazunk. Így az igeragozásnál jelen és múlt időben az egyes szám első és harmadik személy használatát gyakoroltatjuk, kiemelten kezelve a felszólításokat, a helyhatározók rendszerét, valamint a birtokviszonyok kifejezésének lehetőségeit, melyek ismerete nélkül elképzelhetetlen az orvos-beteg közötti kommunikáció.

A leckék utolsó részeit az írásbeli gyakorlatok alkotják, amelyek közül azonban csak szelektálás után tudunk mazsolázni, mivel az idő rövidsége és speciális céljaink miatt ez a leginkább elhanyagolható terület.

#### 4. Tapasztalatok, értékelés

- Mint tudjuk, a csoport létszáma a hatékonyságot döntően befolyásoló tényező. Minthogy nagyon nagy létszámú csoportokkal dolgozunk (18-25) fő, így a tanárnak minden leleményességét latba kell vetnie, hogy a csoportos illetve páros kommunikációs gyakorlatok mellett elegendő időt tudjon fordítani az egyéni gyakorlásra, amely különösen fontos. A különböző anyanyelvű hallgatógárdában más-más nyelvtani vagy fonetikai problémája van egy görög vagy egy amerikai diáknak

- Roppant fontos a szemléltetés szerepe, a tanár egyénisége és módszerei, hogy miképpen motiválja a hallgatókat. A diákok ugyanis meglehetősen adminisztratív motiváltak, ti. a félév folyamán 5 tesztet kell írniuk, ezek alapján kerül a gyakorlati jegy az indexbe.

- Mivel a magyar nyelv nem buktató jellegű tárgy –mint pl. az anatómia vagy a biológia–, így a legkisebb ellenállás irányába haladva ennek a tárgynak aanyagolása tűnik a legkisebb rossznak.

- Mindent az órán kell megtanítani, begyakoroltatni, mert házi feladatot gyakorlatilag csak a szorgalmas hallgatók készítenek, hiszen a nehéz orvosi tárgyak nem anyanyelven történő tanulása, hétköznapi, segítség nélküli létfenntartás minden energiájukat lekötí.

- A célnyelvi kultúrával történő napi érintkezés nem jelenti a napi aktív nyelvi érintkezést. A tanárnak figyelnie kell, hogy a diák a nyelvtanítás kezdeti szakaszában, amikor még nem képes bonyolult gondolatokat kifejezni, tudjon reagálni az őt körülvevő problémákra. Éppen ezért külön hangsúlyt kell fektetni a hallás utáni megértésre, háttérbe szorítva az olvasás és íráskészség fejlesztését.

- Mindig elegendő időt kell hagyni, hogy a hallgatók kérdezhessenek az őket épp aktuálisan érdeklő problémákról akár amiatt, hogy a tankönyv egyetlen szónyelvtani magyarázatot sem ad, akár pedig amiatt, mert nem ismerik ennek az országnak a normát, szokásait és kultúráját.

- Ehhez kapcsolódik az a tény, hogy a program hallgatói viszonylag zárt közösségben élnek, kevés kapcsolatot alakítanak ki a magyar diákokkal, így keveset gyakorolják a nyelvet. A viszonylag zárt közösség miatt a felsőbb évesek, akik közül sokan kiválóan beszélnek magyarul, sok mindenben segítik az alsó éveseket.

- A hallgatók a magyaroknál jóval több egyéni problémájukkal is a nyelvtanárhoz fordulnak, órarendtől és napszaktól függetlenül. Igénylik az egyéni beszélgetést és segítséget a hétköznapi élet minden területén (csomagküldés, számlarendezés, vásárlás, hirdetés, albérlet, stb.)

Végezetül megállapítható, hogy az első két féléves, kb. (120 órás) bevezető kurzus eléri legfőbb célját: átfogó képet ad a magyar nyelv szerkezetéről, a legalapvetőbb nyelvi eszközökről és funkciókról oly módon, hogy a kurzus során szerzett ismeretek és készségek jó alapot biztosítanak az ún. Beszélt Orvosi Nyelv c. tárgy oktatásához, ami egyben a folyamat második szakaszát is jelenti. De ez már a konferencia egy másik dolgozatának témaköre.

***IX.***  
***Módszertan***

*Szerencsi Katalin*  
*Kiss Sándor*  
*Boóczné Barna Katalin*  
*Szakonyiné Szabó Klára*  
*Takácsné Horváth Eszter*  
*Hardiné Szabó Éva*  
*Dálnokiné Pécsi Klára*  
*Sz. Tóth Gyula*  
*Fábiánné Nádudvari Tajána*





**KÉRDŐJELEK AZ IDEGEN NYELVI KÖZÖS ÉRETTSÉGI-FELVÉTELI  
VIZSGÁK KÜSZÖBÉN**

*Szerencsét Katalin*

A bevezetendő új vizsgaforma az alábbi kérdéseket veti fel:

1. Miért követik a reál hagyományokat?
2. Miért kerül egyenlőségjel eltérő célú tesztek közé?
3. Hogyan értelmezik a tesztösszeállítók a nyelvtudást?
4. Hogyan próbálják szavatolni a megbízhatóság és hitelesség kritériumait?

1. Elgondolkodtató az a tény, hogy a reál tárgyaknál évek óta érvényes forma anomáliái ellenére miért vezetnek be az idegen nyelveknél is a kettős funkciót szolgáló változatot. Az anomália közismert: az egyik oldalon a négy éven át bukducsoló tanuló, aki a matematika írásbeli érettségi dolgozatát a várakozásnak megfelelően elégtelenre írja, de a szóbelin nyújtott sikeres feleletével közepes érdemjegyet kap. A másik oldalon az osztály, az iskola, a város üdvöskéje, aki rossz napot kifogván szintén csak közepes központi dolgozatot ír. Az eredmény az, hogy az érettségi bizonyítványokban életre szólóan rögzített érdemjegyek nem tükrözik a valós tudást, a tényleges tudáskülönbséget.

2. Különösebb ellenvetésünk nem lehet a bevezetendő variáns ellen, hiszen külön-külön sem állt egyik vizsga sem a helyzet magaslatán.

a) Az érettségi teszttel szembeni legfőbb kifogás az egyes érdemjegyek kialakításában megmutatkozó igénytelenség. Az elmúlt évi angol nyelvi érettségi tesztnél ez úgy alakult, hogy

elégséges a 24,7 % feletti teljesítmény

közepes a 42,4 % feletti teljesítmény

jó a 68,5 % feletti teljesítmény

jeles a 83,5 % feletti teljesítmény

b) A felvételi teszt legnagyobb negatívuma, hogy a túlzott nyelvtan-centrikusság miatt (ami egyben kényszer, hogy a dolgozatok objektíven értékelhetőek legyenek) nem képes valós

nyelvtudásmérésre, alkalmasságot pedig eleve nem is mér.

A tesztösszeállítás és az eredmény értelmezése döntően annak függvénye, hogy a tesztet milyen célnak kívánjuk megfeleltetni. A legkézenfekvőbb felosztás szerint ez lehet

- információszerzés az oktatási program keretében történő döntéshozatal elősegítése céljából
- adalékok szolgáltatása a nyelvtanítási, nyelvelsajátítási kutatás számára a képességek mutatójának biztosításával

Az 1. ábra világosan tükrözi a két teszt szándéka közötti különbséget.



1. ábra

Forrás: Szerencsi

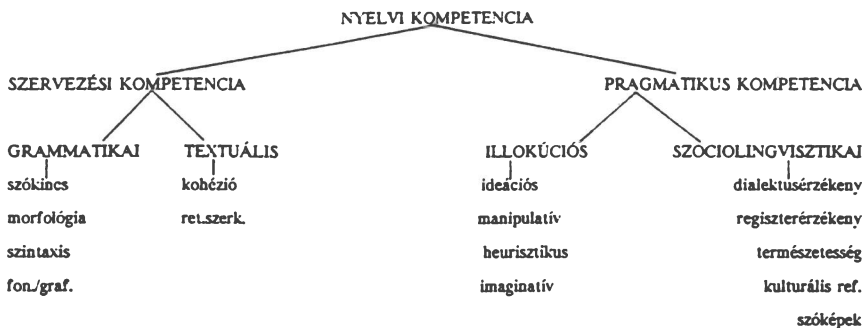
(1990: 190)

(West nyomán)

Az érettségi teljesítményt mér, tantervre épül, a négyéves tanítási periódusra tekint vissza. külső hatóság állítja össze, lényeges momentuma a mintavétel, tehát, hogy mi kerüljön a tesztbe, ami időben korlátozott, de a lehető legátfogóbban tükrözi a tanítást.

A nyelvtudást mérő felvételi teszt viszont az ismeretek jövőbeni hasznosíthatóságát hivatott előrevetíteni, amely funkciója révén kifejezetten alkalmas lehetne speciális vagy szakmai nyelvtudás értékelésére.

3. Az eredményesen működő nyelvtudást mérő tesztek akut problémája a nyelvtudás koncepciójának eltérő definiálása. Egyfelől utalhatunk Oller vagy Chomsky "egységes tudás" illetőleg "kompetencia" fogalmaira, amelyek egyetlen alkotóelemet, készséget vélnek felismerni a nyelvi megnyilvánulás valamennyi aspektusában. Másfelől a 2. ábrán illusztrált nyelvi kompetencia éppen ellenkezőleg azt sugallja, hogy a nyelvtudás alkotóelemek sokaságának bonyolult összefüggésrendszere.



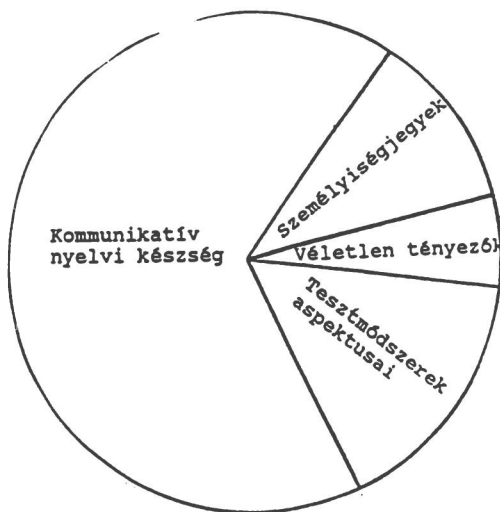
2. ábra

Forrás: Bachman (1990: 87)

(Ha a nyelvtanulók és a nyelvtanárok felidéznek magukban mindazokat a nehézségeket, amelyek a tanulás illetve a tanítás során megnehezítették előrehaladásukat, vélhetően az utóbbi elképzelést fogadják el.)

Bachman modelljében a nyelvi kompetencia *szervezési és pragmatikus* kompetenciák együttesét jelenti. A szervezési kompetencián belül grammatikai és textuális különböztethető meg. A grammatikai kompetencia a szókincs, a morfológia, a szintaxis és a fonológia/grafológia ismeretéből áll. A textuális kompetencia szóbeli vagy írott közlések strukturálása a kohézió vagy a retorikai szerkesztés szabályai szerint.

A pragmatikus kompetencia a nyelvet használók és a kommunikáció kontextusának leírásából olvasható ki. Maga a pragmatika vizsgálja a közlések és az olyan funkciók kapcsolatát, amelyeket a beszélő vagy az író a közlés révén akar végrehajtani. Ezek alkotják a közlések illokúciós dimenzióját. Másik vizsgálódási területén a nyelvhasználat kontextusának jellegzetességei találhatók, amelyek a közlések helyénvalóságáért felelősek. Ez a szociolingvisztikai kompetencia. Ha sikerül meghatározni a teszt célját és a tesztelendő területet, még akkor is számolni kell a mért eredményt befolyásoló tényezőkkel. A 3. ábra segítségével megvilágítható a tesztelés során fellelő kiszámítható és kiszámíthatatlan tényezők jelenléte.



3. ábra  
 Forrás: Bachman  
 (1990: 350)

A teszt módszerek aspektusait vizsgálva egyértelműen bizonyítható, hogy különböző módszerekkel némileg eltérő dolgok mérhetők, illetve hogy ugyanazon részterületeken más módszer alkalmazása más eredményt mutat. Gondoljunk pl. az angol nyelv intralingválisan problémás kérdészerkesztésére. Ha a jelöltnek több lehetőség közül kell a helyes kérdést kiválasztania, minden bizonnyal sikerebb lesz, mintha saját magának kell a kérdést megszerkesztenie.

4. Bármely célból összeállított bármilyen teszt adekvátságának megítélése Henning (1987) nyomán aszerint történhet, hogy a teszt mennyire felel meg a konkrét elvárásoknak. Szám szerint tíz jellemzőt említ, és ha valamennyire 10 pont adható, akkor tökéletes teszttel van dolgunk.

A tesztek elemzése az alábbi kategóriák szerint végezhető el: hitelesség, nehézségi fok, megbízhatóság, alkalmazhatóság, relevancia, ismételhetőség, értelmezhetőség, gazdaságosság, hozzáférhetőség, társadalmi és/vagy intézményi elfogadhatóság. A leggyakrabban a megbízhatóság és a hitelesség koncepcióival foglalkoznak a szakemberek. A megbízhatóság az objektivitástól függ, a hitelesség az értékelésnél merül fel, nem pedig a teszt összeállítására befolyást gyakorló tényezőkről, vagy az értékelés pontszámokban kifejezhető jelentéstartalmától. A teszteredmény megbízhatósága a jelöltnek valamely területen elért szintjétől és az eredményektől függő döntések megbízhatósága. A nyelvi képesség megítélése a

teszteredmények alapján annál biztosabb, minél inkább az adott képesség hatása érvényesül. Minden más tényező, ami befolyásolhatja az eredményt, potenciális hibaforrás, tehát rontja az eredmény megbízhatóságát, az értelmezés hitelességét. Jogos kíváncsi vagyok tehát a hibaforrásoknak és az eredményre gyakorolt hatásuknak az ismerete. Mivel csak a megbízható eredmény lehet hiteles, a két koncepció nem ellentétes, inkább kiegészítő funkcióval rendelkezik. Ebből következik, hogy a mérésből származó hibalehetőséget minimalizálni kell, míg a mérni kívánt nyelvi készségeket, azok hatását maximalizálni.

A teszt megbízhatósága a mérés pontosságának függvénye, és minél fontosabb döntés születik a teszteredmény alapján a jelöltről, annál megbízhatóbbnak kell lennie. A megbízhatóságot veszélyeztető tényezők között találjuk a jelöltek közötti különbségekből származókat, az értékelő(k)től származókat, a teszt-adminisztráció esetleges negatívumait - fennáll a csalás lehetősége - a tesztből eredőket - terjedelmi problémák, diszkriminálási képesség hiánya - valamint a válaszból származókat - találgatás révén születhet jó megoldás.

A hitelesség kérdése, azaz, hogy a teszt megfelelően méri-e, amit mérni kíván, a teszt célja szempontjából lényeges. A teszt hitelességét rontja a helytelen alkalmazás, a tartalom nem megfelelő szelektálása, a jelölt komolytalan közreműködése, nem megfelelő kontrollcsoport kiválasztása. Az érettségi tesztet - legalábbis angol nyelvből - előzetesen nem szokták kipróbálni, ami súlyos hiányosság, hiszen előteszteléssel sok bosszúság elkerülhetővé válna. A jelölt közreműködésének őszinteségében nincs okunk kételkedni, hiszen minden vizsgaszituációban az az érdeke, hogy tudása legjavát nyújtsa. A validitási együttartók közül az empirikus jellegűekkel mindenképpen számolniuk kellene a tesztösszeállítók. Mindenekelőtt a konkurens és a prediktív validitás meghatározása eredményezhetne jó tesztet.

Jóllehet a közös érettségi-felvételi írásbeli vizsga bevezetése az idegen nyelvekből némileg redukálja a jelölteknek a vizsgaszituációban eltöltendő idejét, nem biztos, hogy az egyszerre bizonyítás követelménye nem jelent-e túlzott pszichikai és szellemi megterhelést egyes jelöltek esetében. Vitatható a kétféle vizsga egymásnak való megfeleltetése, ugyanakkor reális igény a felsőoktatásban tanulók létszámának emelése. Ez azt jelenti a tesztösszeállítók számára, hogy a tesztek megbízhatóságát egyeztetett mérhető módszerekkel fokozni lehet, a hitelességet pedig empirikus mutatók felhasználásával szavatolni kell.

**Felhasznált irodalom:**

Bachman, L.F. 1990. Fundamental considerations in Language Testing. OUP

Dörnyei Zoltán 1987. "Mérhető-e az idegen nyelvtudás?" Pedagógiai Szemle 1987. 7-8 szám XXXVII. évf. 661-672. o.

Henning, G. 1987. A Guide to Language Testing. Newbury House Publishers

Oller, J.W.Jr. 1979. Language Tests at School. Longman Group Ltd.

Szerencsi Katalin 1990. "Az idegen nyelvi tesztelés aktuális problémái" In: Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis, Tomus 12/C 183-196. o.

Természetesnek kell tartanunk, hogy mind a módszertani szakirodalomban, mind a gyakorló pedagógusok között vita folyik arról, hogy a nyelvtan tanítása milyen és mekkora helyet foglaljon el a nyelvtanításban, a kommunikativ készségek kialakítása során. Hiszen kétségtelen, hogy az anyanyelv elsajátítását nem kísérik rendszeres nyelvtani kurzusok, és úgy tűnik, alkalmas környezetben az idegen nyelv is megtanulható "spontán" alkalmazkodás révén: e megfontolások elvezethetnek a nyelvtantanítás szükségességének tagadásáig. Tudjuk, persze, hogy az iskolában vagy a nyelvtanfolyamon célszerű olykor magáról a nyelvről is beszélnünk, annak felépítését mintegy kívülről láttatva, és végső soron nyelvtantanítás az is, ha az elsajátítandó kommunikációs formákat növekvő nehézségi fok szerint rendezzük el - mindamellett sokan tekintik a nyelvtan ilyenfajta jelenlétét a körülményekből folyó kényszermegoldásnak, hiszen a nyelvvoktatás során általában nem tudunk permanens idegen nyelvi környezetet teremteni. A nyelvtan iránti gyanakvás és a "tulburjánzásával" szemben tanúsított ellenállás így elvi megfontolásból is érthető: a "kommunikációra" és a nyelvtanra fordított idő két változó mennyiségként jelenhet meg, amelyek összege állandó.

Bármily megalapozottnak látszik azonban ez az elképzelés, úgy vélem, hogy rejlik benne egy tisztázatlanság és egy félreértés. A tisztázatlanság a nyelvtan fogalmának kiterjedésével kapcsolatos. A nyelvtan ugyanis nem

rész-szabályok halmaza csupán, és nem is elsősorban ez: inkább lehetne úgy jellemezni mint az elemek használati lehetőségeinek együttesét, melyekből összeáll a mondható elvont kerete. Világítsuk ezt meg egy egyszerű példával. Unalmasnak és fölöslegesnek tűnhet külön időráfordítással elemezni és osztályozni az ige bővitményeit, ismérveket keresve a tárgy, a részeshatározó, a helyhatározó stb. megkülönböztetéséhez: joggal mondhatjuk, hogy ezek használata a kommunikációban megtanulható. Igaz, vannak a magyartól eltérő igevonzatok, de talán nem érdemes ezeket összegyűjtenünk és külön gyakoroltatnunk. Azonban a nyelvtani jelenségek köre itt nem merül ki olyan szabályokban, mint pl. "a francia parler 'beszél' ige egyik lehetséges vonzata à előjárós főnév /il parle à Pierre 'Péterrel beszél'/'", ill. a szabály "kontrasztív" következményeiben. Hiszen a nyelvtan illetékességi körébe tartozik annak megállapítása is, hogy az à előjáró nemcsak vonzatot kapcsolhat a parler igehez, hanem határozót is /il parle à une réunion 'gyűlésen beszél', il parle à cinq heures 'öt órakor beszél'/' , és így a bővitményeknek különböző rétegei alakulnak ki, amelyek - pl. a névmási transzformáció szempontjából - különféleleképpen viselkednek. Másrésztől azonban - és ez szintén nyelvtan - az ige utáni "üres hely" kitöltésével jólformált, semleges stilusértékű /nem emphatikus/ mondatokat kapunk, amelyek a bővitményt helyezik az információ középpontjába: a nyelvtanulónak tudnia kell, hogy a használt nyelvben /mint ahogy ebben az esetben a magyarban is/ van egy ilyen közleményszínter, amely bizonyos mondattani



felépítés jelenléte esetén megvalósul. A nyelvtani szabályok összességéből tehát kibontakozik a közlési stratégiák együttese.

Félreértés a nyelvtan helyét illetően, ha azt gondoljuk, hogy ez a hely a nyelvtanulás különböző szintjein lényegében azonos. A következőkben éppen azt szeretném hangsúlyozni, hogy a nyelvtan tanításának egymásra épülő, de elvileg eléggé különböző szinteken kell megvalósulnia.

1. Egy legalsó, grammatikai szempontból még többé-kevésbé "tudattalan" szinten - így kezdőknél rövidebb-hosszabb ideig - a nyelvtan tanítása egyszerű mondat típusok kialakítására összpontosul. A tanár itt arra építhet, hogy a beszéd látszólag kusza szövedéke mögött meghúzódik egy "kérmény mag", amely a beszéd folyamatban újra és újra megjelenik mint az alapvető szintaktikai funkciók kapcsolódása. Miközben a kommunikatív nyelvtanítás alsó fokán e kapcsolódás sémáit ismételjük és kombináljuk, ki kell alakítanunk a nyelvtanulóban a "jólformáltság garanciái" iránti érzéket, vagyis figyelemmel kell lennünk arra, hogy a gyakorlati célú nyelvhasználatban is van a közleménynek egy olyan aspektusa, amely azt jelzi, hogy jó és befejezett mondatról van szó. Ezt a biztosítékot leginkább az állítmány jelenléte és a mondat egységét fenntartó intonáció szokta megadni. Így pl. a franciában egy "főnévi csoport<sub>1</sub> + közvetlen tárgyias ige + főnévi csoport<sub>2</sub>" elrendezésű mondat /Pierre a écrit la lettre 'Péter megírta a levelet'/ emelkedő-ereszkedő dallammal helyes mondatot eredményez, legalábbis grammatikailag, és e séma elsajátítása elsőrendűen fontos a kommunikációs

készség szempontjából. Nehézség ugyanakkor, hogy tipikus szituációkban gyakran szükségesek olyan mondatok, amelyek az alapsémák felől nézve anomáliát mutatnak /így pl. francia j'ai faim 'éhes vagyok' névelő nélküli tárgyval/. Ezek feloldására a tudattalan szinten még nem kerülhet sor.

2. Egy következő, már tudatosan "kommunikatív" szinten a nyelvtani struktúrák manipulálhatóvá válnak a nyelvtanuló számára a közlemény tagolása, súlypontjainak elhelyezése és stílusa tekintetében. A tanár itt a nyelvtan két új dimenziójára építhet: az üzenet pragmatikai /alapvetően téma-réma/ tagolásának szabályaira, valamint a stiláris értékekre. A merev sémák ezen a szinten tehát fel lazíthatók, a kontextushoz és szituációhoz történő alkalmazkodás jegyében; francia példánál maradva itt kell megtanulni az alany és a tárgy elmozdíthatóságát "kanonikus" helyükről /Pierre a écrit la lettre → La lettre, il l'a écrite, Pierre/ vagy a mondat magjának olyan kezelését, amely megjeleníti vagy ellenkezőleg homályban hagyja a cselekvőt /Pierre a cassé le vase 'Péter összetörte a vázát' → Le vase a cassé 'A váza eltört'/. A stiláris változatok tudatosítása szintén kitágítja a nyelvtan határait: a kifejtettebb vagy elnagyoltabb közlésnek, a semleges vagy emfatikus kifejezésnek, az egyszerűbb vagy bonyolultabb gondolatformáknak rendkívül változatos grammatikai vonatkozásai vannak, és a franciában ide tartozik a személyes névmások on névmással történő közbeszédbeli helyettesítése éppugy, mint a főnév elé kerülő, érzelmi árnyalatot közvetítő jelző. Ezen a szinten már az említett anomáliákra is

rávilágíthatunk, amit megkönnyít a beszélt nyelvi kód összevetése az explicitebb írott kóddal.

3. E szintekre épülhet - elsősorban a nyelvtanárképzésben - egy legmagasabb lépcső, amelyet "formális" szintnek nevezhetünk, abban az értelemben, hogy a nyelvtani ismeretek rendszere itt már a nyelvi megformálásra vonatkozó általánosabb tudás felé vezet. Jellemzője ennek a szintnek a terminológia kritikai vizsgálata és az anomáliák magyarázata. A leendő nyelvtanárnak tudatosan kell számot adnia a nyelvtan felépítéséről, és kritikusan kell viszonyulnia a készen kapott osztályozásokhoz és elnevezésekhez. Egyetlen példát: minden franciát tanító tanárnak saját gyakorlatában állást kell foglalnia abban a kérdésben, hogy a "részelő névelőnek" /article partitif/ valóban van-e köze a "rész"-hez, és hogy a du pain 'a kenyérből' kifejezés miért jelent inkább csak ennyit: 'kenyér' /il mange du pain 'kenyeret eszik', vö. c'est le pain 'ez a kenyér' - c'est du pain 'ez kenyér'/.

Ez a példa egyszerre irányítja figyelmünket az anyanyelvvel történő összehasonlításra és a nyelv diakrón vizsgálatára. Ugy gondolom, a kontrasztív szempontnak a vázolt emelkedő folyamat során végig erősödnie kell, és - bár ezt itt nem volna helyénvaló kifejtetni - a nyelvtörténetet egyetemeinken részben a leíró nyelvtani szabályok magyarázata céljából kell fenntartanunk /itt gondolhatunk az említett j'ai faim kifejezés archaikus voltára is/. Általában minél komplexebb /és minél érdekesebb/ a

nyelvtan megközelítése, annál inkább közvetít tudást nemcsak a nyelvről, de a világról is és benne a megformáló emberről. Ezt a mintegy filozófiai vonatkozást - ha a mindennapi nyelvtanításban ritkán jelenik is meg közvetlenül - perspektivikusan mindig készen kell tartanunk a nyelvtanuló számára.

## A TANÁRI BESZÉD EGYES VERBÁLIS ÉS NEM VERBÁLIS ÖSSZETEVŐINEK GÁTOLÓ HATÁSA

*Boóczné Barna Katalin*

Az iskolai idegennyelv-tanulásban domináns szerepet játszik a tanári megnyilatkozás, mivel hozzájárul az idegennyelvi közeg megteremtéséhez. A tanári nyelv sokféle hatást gyakorol a nyelvtanulókra: nyelvi mintául szolgálhat, feladatok megoldására ösztönözhet, önálló megnyilvánulásra, véleményalkotásra készíthet. Sikérléményhez juttathat, ugyanakkor gátoló hatása is lehet.

A jelen elemzésben arról szeretnék szólni, hogy a tanári beszéd mely verbális és nem verbális összetevői oltanak ki valamely mentális folyamatot a nyelvtanulóban. Vizsgált jelenségek:

- megnyilatkozások, melyek az adott szituációban zavarták/gátolták az egyes tanulókat a megnyilvánulásban vagy annak folytatásában: melyek megszakították a kommunikációt,
- a tanári nyelv egyes sztereotípiáinak vizsgálata, melyek az órai kontextusban szükségletlennek, feleslegesnek, károsnak bizonyultak,
- a beszédtempó, hanglejtés és beszédpszünet elemzése "zavart" előidéző szituációban.

Előadásomban annak a vizsgálatnak egyes részeit kívánom bemutatni, mely négy gimnázium és hat szakközépiskola német nyelvi óráin készített jegyzőkönyvek anyagain és a tanárokkal folytatott óraelemzéseken alapul. A vizsgálat még nem zárult le, így az eddig megfigyelt jelenségekről és észlelt hatásaikról számolhatok be.

A tanítást/tanulást számos olyan fiziológiai, pszichikai tényező befolyásolja, amelyeket a nyelvtanár nem hagyhat figyelmen kívül. Néhányat közülük fontosnak tartok kiemelni. "Ein Lernvorgang selbst - anders als das Abfragen und Anwenden des Gelernten - sollte jedoch grundsätzlich stressfrei sein, da er nur dann ein Ergebnis zeigt." /Vester, 1981.92./

A tanár tanítási stílusa, módszerei, a tanulási légkör, a tanár tanulókhöz és a tanulóknak egymáshoz való viszonya, az ülésrend gátlásokat, rövidzárlatot okozhat. Kutatások bizonyították, hogy minden új, ismeretlen egyben idegen is a tanuló számára, ami félelemkeltő, elutasítandó lehet. Ha nem kelti fel a kíváncsiságot, ha nem hozható összefüggésbe már ismert anyaggal, ha nem olyan csatormán érkezik, melyen könnyen feldolgozhatóvá válik.

Az órai nyelvtanulás egyben kommunikáció is, következésképpen érvényesülnek törvényszerűségei: a hallott információ értelmezését befolyásolják a szót kíséző nem verbális jelenségek: maga a nyilatkozat is többféle jelentést - üzenetet hordoz: az értelmezésben szerepet játszanak a beszélő partner elvárásai, feltevései, korábbi tapasztalatai.

Mindezekből következően a tanulókra nem egyformán hatnak a tanári megnyilvánulások.

Azon tanári megnyilatkozásokat vizsgálva, melyek zavarták a tanulót a gondolkodásban és gondolatainak kifejezésében, illetve elbizonytalanították őt, a hibajavítás módjára és tanári ismertetésre térek ki.

Egy nagyon régi, mindig visszatérő probléma, mikor javítsa a tanár a nyelvi hibát és vajon mindegyiket-e a szóbeli megnyilatkozás esetében. Ma is találkozhatunk olyan tanári beállítódással, mely szerint a hibát azonnal javítani kell, illetve javíttatni, főként a gyenge eredményű tanulónál. Holott ha a tanár félbeszakítja és javítja a nyelvtanulót, zavarja őt. Többszöri közbeszólás hatására pedig egyre kevésbé képes felidézni a tanultakat, a hibától való félelem rövidzárlathoz is vezethet, mint ahogy néhány vizsgált esetben is. Különösen a bizonytalan "gyenge" tanulóknál. Az általános kommunikáció és a pedagógiai szituáció törvényszerűségeit sérti meg a nyelvtanár.

A pontatlan, többször átértelmezett utasítás bizonytalanságot jelez:

Tanár M:

- "Írjátok le a képek helyes sorrendjét. Minden képhez írjatok valamit!"

A csoportok elkezdik kirakni a helyes sorrendet. (két perc)

Tanár:

- "Mit láttok a képen? Mit csinál az apa és fia? Mi történik?"

A diákok különbözően értelmezik a feladatot, egymást kérdezik.

Tanár:

- "Írjátok egy történetet! Nemcsak, amit a képen láttok."

Diákok írnak. (három perc)

Tanár:

- "Minden képhez írjatok valamit. Jó?"

Mindezen közben a gyerekek írnak, esetleges, hogy ki figyel az elhangzó újabb és újabb utasításra és kérdéses, mennyit használnak azok. Vagy inkább zavarkeltőek.

Eredmény - minden képhez írtak néhány leíró mondatot. Történetet senki sem.

A tanár szándéka szerint nem akart egyszerre több feladatot kiadni, sem az egész osztálynak, sem pedig differenciáltan az egyes csoportoknak. A bizonytalankodó módosítássorozat azt az üzenetet hordozta, - és nemcsak a megfigyelőnek-, hogy a tanár nem tudta pontosan, mi a célja a gyakorlattal.

A tanár-diák interakcióban a tanári nyelv minden szintjének és elemének tükröznie kell a beszédszándékot.

Itt nem térek ki az előzőleg már vizsgált kritériumokra - a megnyilatkozások morfológiai, szintaktikai, lexikai elemzésére és azok hatására. Egyetlen összetevőről kívánok beszélni, a modalitásról.

Tanár M:

- "Ihr müsst zuzweit die richtige Reihenfolge erstellen." (Ismét képek sorrendjének megállapításáról van szó.)

A feladat érdekes, - az utasítás nyelvi megformálása utasító, kényszerű sugall. A diákok fenntartással hallgatják a tanárt, a feladat azonban elég motiváló ahhoz, hogy a képeket kézhez kapván lelkesen látnak neki a megoldásnak.

A "müssen" érzelmileg nem motivál, ennek szólt a nemtetszést kifejező grimasz.

A megfigyelt tanári megnyilatkozások, melyek gátolták a nyelvtanulót a megszólalásban ugyancsak kommunikációs zavarra, fiziológiai, illetve módszertani-pedagógiai jelenségekre vezethetők vissza: inkongruens üzenet: túl személyes-

bizalmas kérdésfeltevés: hibajavítás más tanulóval: az új anyag előkészítő bevezetése.

Tanár N:

- "Ki ez a férfi?"

Senki nem válaszol.

- "Ki ez? Ezt a szót már tanultuk. Ez már volt!"

Nem szól senki.

A tanár arca barátságos, hanglejtése hűvös, türelmetlen.

A tanulók a gondolkodási időben hallották a biztatásnak is szánt, ugyanakkor szemrehányó két mondatot - "Ezt a szót már tanultuk. Ez már volt." Dilemmájukat fokozta a mimika és a hanglejtés közötti ellentmondás. Mindez együttesen gátolhatta őket a válaszáadásban, nem mertek megszólalni. Miután a tanár megnevezte a szót, mondták néhányan maguk elé, ők is erre gondoltak. "Inkongruente Nachrichten enthalten widersprüchliche Handlungs-Aufforderungen und schaffen verrückt machende Doppelbildung, wirken verwirrend für den Empfänger" /Schulz von Thun, 1991.38/

Tanár P:

- "Témánk címe: Generációk. A generációk között szoktak lenni konfliktusok. Melyek ezek? Nálátok otthon vannak?"

Tanulók hallgatnak.

Személyes, bizalmas kérdésre csak oldott légkörben, a tanár-diák közötti bensőséges kapcsolat esetén, megfelelő előkészítés után kaphat érdemi választ a tanár. A kollégánál célja ebben a fázisban szókincsgyűjtés lett volna. A gyerekek más szinten értelmezték a kérdést, és nem tudtak, nem akartak megnyilni.

Tanár P:

- "A novella, amit olvasni fogunk hosszú és nehéz."

A fentiekben már szóltam róla, hogy az újban van valami félelmet keltő elem, amely előkészítéssel nem győzhető le.

Tanár B:

- "Ez rossz! Javítsátok ki XY-t!"

- "Ki tudja javítani a hibát? Hogy hangzik a helyes válasz?"

Nincs reakció, senki nem jelentkezik.

Az óra utáni beszélgetésben a tanulók kifejtették, nem akarták javítani a felelőt - társukat - szolidaritásból.

Áttérve a kommunikációt megszakító megnyilatkozásokra, a /vélt/ rejtett üzenetről, a szerepzavarról és a feladatcentrikusságról szeretnék szólni.

Tanár T:

A németekről szóló beszélgetés közben az egyik tanuló megemlíti az "idegengyűlöletet", mondván, a németek közül sokan gyűlölik a külföldieket /Ausländer/.

Tanár: "Átélted személyesen kinn, vagy csak olvastál róla?"

Diák: "Csak olvastam."

A beszélgetés abbamarad, a tanár máshoz fordul. A tanuló rövid választát befejezésnek vélte. A diák tömör mondata és annak intonálása azt jelezte, hogy ő a tanári kérdés második tagmondatát úgy értelmezte, az ő véleménye nem autentikus, ezért visszavonult.

Tanár Sz:

Párbeszéd: Ifjú házaspár berendezzi a szobát. /Divatlapokból kivágott fotókat rögzítve a szoba alaprajzára a mágneses táblán./ Nagy élvezettel kezdenek el beszélgetni, "tervezgetni". Míg az első nyelvtani hibánál a tanárnő közbe nem szól, hibára irányuló kérdéssel, és megszakítja a játékot. A hibajavítás többször megismétlődik, a tanárnő - bár nem osztott magának szerepet - beleszól a beszélgetésbe, kizökkentve a tanulókat szerepükből. Az élvezetes párbeszéd tandialógussá silányul, a tempó lelassul, az élvezet csökken. A nyelvezet egyszerűbbé válik, így kevesebb a hibalehetőség.

Tanár T:

"És most beszéljünk a magyarokról!" - szól a tanári utasítás.

Az adott tankönyvi feladat továbbfejlesztéseként - aholis a németekről állapíthattak meg néhány tulajdonságot /Deutsch aktiv Neu, I/B 94.o./ - lehetőség nyílt arra, hogy a tanulók aktualizálják a szöveget saját környezetükre, tapasztalataikra. Az ígért beszélgetés helyett a feladatban megadott mondat szerkezetet és lexicát használhattak csak. Hozzáteve, igaz-e ez, milyen helyzetekben képzelhető el. A tanár nem tudott elszakadni a feladattól, így igazi kommunikációra nem került sor.

A tanári nyelv sztereotípiái közül is csak azokat elemeztem, melyek az adott szituációban negatív hatásúak, szükségtelenek vagy feleslegesek voltak.

Tanár E:

A tanulókkal folytatott beszélgetés során hangzott el:

"Egész mondatral kérem!" A diskuszió kellős közepén ez zavaró, a kommunikativitás ellen ható figyelmeztetés. A spontán, természetes reakciók és gondolatok helyett átgondolt mondatokkal válaszoltak, de már nem az önkifejezés szándékával.

Tanár N:

T: "Fel tudjuk olvasni az első feladatot?"

G: nincs válasz

A többes szám első személy és a tudni segédige használata gúnyt fejezett ki.

Azok a sztereotípiák, melyek nem hordoznak igazi üzenetet vagy inkongruens üzenetet, hazástanok, illetve a szándékolttal ellentétes hatásúak.

Például:

"Mi volt a házi feladat?" - hacsak nem információhiányról van szó a tanár részéről.

"A házi feladat ..... lenne." - félrevezető megfogalmazás.



Tanulói tevékenység "értékelése" egyetlen szóval:  
"Jó!"; "Nagyon jó!"; "Köszönöm, prima!" - függetlenül a teljesítménytől, mechanikusan minden felelet után, nem a tanulónak szóló jelzés. Azt fejezi ki a tanár, hogy lezárult az adott lépés/fázis. A diák azonban elbizonytalanodhat, gondolván, teljesítménye említésre, kritikára sem érdemes.

Csoportmunka eredményének bemutatásakor:

"Psz! Maradjatok csöndben!" - szól a többi csoport egymással beszélgető tagjaihoz.

Üzenet: "Zavartok, nem hallok miattatok a többieket."

Nem váltja ki a remélt reakciót, legfeljebb csak időlegesen. A többi, még nem szereplő csoport vagy dolgozik még és munkájuk fontosabb számukra, vagy úgy érzik, háttérbe szorultak, illetve nincs feladatuk, unatkoznak.

Áttérve a nem verbális jegyekre, közülük három elemről szólnék: a beszédtempóról, a hanglejtésről és a beszédszünetről. Ezek természetesen a verbális komponensekkel együtt jelentkeznek, mint ahogy előzőleg néhányszor utaltam is rá, két példát szeretnék itt külön is bemutatni.

Tanár T: egy dal meghallgatása után

"Mit értettek meg? Mi van a dalban?" - beszédtempó gyors. Azonnali válasz nincs, a tanár kézmozdulattal sürget, kínosnak érezvén a csendet.

Majd jön egy válasz: "A táblán lévő mondatok." /Azaz a dalból kiírt nehéz kifejezések/ - félig humorizáló tónusban. Több válasz nem lévén a tanár rövidre zárja a témát és továbblép a következő szakaszba.

Tanár N:

T: "Ki tudná elmesélni a történetet?"

Nincs azonnali reakció.

T: "Jutka, meséld el!" /türelmetlen, elégedetlen hanglejtés/

J: nincs ideje rendezni gondolatait, a tanár megszólal

T. "Na jó, majd én elmesélem."

A beszéd-szünet nem minden tanár számára természetes, még azoknál sem, akik nem automatizált, kész válaszokat várnak. A gondolkodási időt elvesztegetett időnek tartják, holott a beszédet megszakító szünetek száma természetes kommunikációban is nagy. Egyes kutatások szerint a beszéd idejének kb. 40 %-át szünet tölti ki. Ha a tanár kommunikációra törekszik, akkor elengedhetetlen a mondanivaló átgondolása, különösen az összefüggő, hosszabb válaszoknál, kérdésfelvetésnél.

Összegezve elmondható, hogy a vizsgált megnyilatkozások egy része rutinból ered, mely a tanár módszertani kultúrájának megkövüléséhez vezethet, és ennek következtében nem használja ki a rendelkezésre álló cselekvési teret. Más része személyiségspecifikus, ami nem jelenti azt - megváltoztathatatlan, ha felismerik a változtatás szükségességét. Elengedhetetlen ugyanakkor, hogy a tanár komolyan vegye a kommunikációt és beszédpartnerét - a tanulót.

VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. M: DTV, 1981.

KLINZING-EURICH, G.-KLINZING, H-G.: Lehrfertigkeiten und ihr Training. Weil der Stadt 5: Lexika Verlag, 1981.

SCHULZ von THUN, F.: Miteinander reden. H.: Rowohlt, 1991.

NOLD, G.: Grundzüge eines lernfördernden Sprachverhaltens des Lehrers im Fremdsprachenunterricht. In: Protokoll New Yorker Werkstattgespräche, 1982. Manuskript.

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim: Beltz, 1990.

## VAK HALLGATÓK OKTATÁSA

*Szakonyiné Szabó Klára*

1989-ben a TTK dékánhelyettes asszonya, H. Nagy Anna és a Karon működő Számítástudományi Tanszék országos értekezletet hívott össze, amelyen részt vettek a Vakok és Csökkentőlátók általános iskoláinak és a Vakok Intézetének, valamint a Művelődési Minisztérium képviselői. A dékán asszony előadta, hogy a programozó matematika szakra felvennének érettségizett, a matematikában jó teljesítményt nyújtó és a számítógép kezeléséhez értő csökkentlátó illetve vak hallgatókat. A jelenlévők örömmel fogadták a kezdeményezést, csupán az hiányzott a terv megvalósításához, hogy a tanszék elnyerje azt a pályázati pénzt, amelyből a Braille-Lab. Plusz, a vakok számára készült hangos olvasógépet beszerezheti. Ezt a pénzt meg is kapták, és elindulhatott az oktatás.

A felvett hallgatók létszáma ugyan kicsi, de évről-évre újabbak is felvételt nyerhetnek minden különösebb felvételi vizsga nélkül személyes beszélgetés alapján.

Ezt a programot azért indították el, mert úgy vélték, hogy a csökkentlátók, illetve a vak hallgatók ezen a szakterületen tudnak legjobban érvényesülni, és munkájukat éppen úgy látják el, mint a látók.

Ennek a felsőoktatási formának Magyarországon nincs hagyománya. Éppen ezért érdemes néhány mondatban felvázolni ezen hallgatók angolnyelv oktatásakor szerzett tapasztalatainkat. Jelenlegi hallgatóink teljesen vakok. Mégis látókkal együtt tanulják a nyelvet. Felmerül a kérdés, vajon helyes-e, hogy közös csoportba járnak? Miért nem foglalkozunk velük külön? Azért nem, mert a hallgatók is igénylik a közös csoportmunkát, úgy érzik, hogy fogyatékoságuk ellenére éppen olyanok, mint társaik. Külön csoportban kirekesztettnek, alacsonyabb rendűnek érzik magukat. A csoport is igyekszik őket elfogadni. Beilleszkedésüket segíti az is, hogy a többiekkel együtt más csoportos foglalkozásra is járnak. Meg kell jegyezni azonban, hogy a vak hallgatók gátlásosabbak, nehezebben nyilvánulnak meg, mint látó társaik, ezért a csoport részéről mindenképpen több türelmet és megértést igényelnek. Mindez a csoport szellemére jótékonyan hat.

Jelenleg négy vak hallgatóval foglalkozunk. Közülük ketten egyazon csoportba járnak, ők egymást is tudják segíteni, a másik két hallgató, más-más évfolyamban lévén külön-külön jár nyelvórára. Korábbi iskolai tanulmányaikról elmondhatom, hogy három hallgató rendes nappali gimnáziumba járt, a negyedik pedig levelező hallgatóként érettségizett. Ugyanő a középiskolai évek alatt nem tudott semmilyen nyelvet sem tanulni, míg a többiek a gimnáziumban franciát illetve németet tanultak.

Az alábbiakban szeretném ismertetni nyelvtanulásuk, tanításuk fontosabb mozzanatait.

## AZ ORAI MUNKA

A vak hallgatók a nyelvórára segédeszközként írógépet visznek, illetve egy hallgató magnóra veszi az óra anyagát. A tanár a táblára írott szöveget hangosan is mondja, és minden új, ismeretlen szót betűzni is fontosnak tart. Ugyancsak betűzni kell a csoportos munka során elhangzó ismeretlen szavakat. Ennek eredményeképpen a látó csoporttagok is hamarabb tanulnak meg betűzni, mint egyéb csoportokban.

## PÁROS MUNKA

Páros munkában a vak hallgató mindig látó hallgatóval dolgozik együtt. Szituációs játékokban teljes értékű munkát képes végezni. Képleírásnál a vak hallgató elismétli mindazt, amit a társától hallott, így a látó diák fokozott figyelmet kell, hogy fordítson a részletekre, hiszen a társa helyett is néz.

## VIDEOZÁS AZ ÓRÁN

A videós órán a vak hallgatóknak is meg kell jelenniük, bár a képet nem látják, a narrator hangja, esetleg az aláfestő zene szinte maradéktalan élményt jelent számukra.

Előre kiválasztott filmrészletekről vagy képkockákról a video megtekintése után a hallgatók részletesebben is beszámolnak. A látott film feldolgozását segítő feladatlapokat pedig úgy állítjuk össze, hogy a kérdések ne csak a látottakra korlátozódjanak.

## FELKÉSZÜLÉS

A vak hallgatóknak a Streamline English első és második kötete Braille írásban kiprintelve rendelkezésre áll. A hozzátartozó munkafüzeteket meg nem tették át pontírásba. Ezért ezeket a hallgatók csak a Számítástudományi Tanszéken lévő beszélőgép segítségével tudják használni. Sajnos a gép fonetikusán olvas, tehát a helyes kiejtés elsajátítására a legnagyobb segítség a magnóra vett órai anyag.

## SZÁMONKÉRÉS

A vak hallgatókkal külön is kell foglalkoznunk. Ez a tanári fogadóórán történik, kéthetente, illetve szükség szerint. A párban járó vak hallgatók a külön foglalkozást is együtt látogatják. Ezen a számonkérő órán a hallgatók olvasnak, párban beszélgetnek, beszámolnak az előző anyagrészeiről, és a feladott írásbeli munkát a másikéval kicserélve ellenőrzik. A feladatokat részben vakírással készítik el, részben - hogy a tanár számára is ellenőrizhető legyen - szövegszerkesztőn kiprintelik. Ugyanezen az órán beszéljük meg a felmerülő nyelvi nehézségeket is. Az

egyénileg járó vak hallgatók számonkérése hasonlóan történik.

## KÜLÖNLEGES NYELVI PROBLÉMÁK

Tapasztalataink szerint elsősorban az összetett igeidők megtanulása és alkalmazása okoz gondot. Ennek nyilvánvaló oka az lehet, hogy a hallás utáni tanulás a vizualitást aligha pótolhatja.

## FELKÉSZÜLÉS

Külön munkát jelent az órára bevitt egyéb anyagok feldolgozása, ezeket a vak hallgatónak SCANNERREL be kell írnia a számítógépbe, majd a BESZÉLŐGÉPPEL elolvasnia, és vakírással kiprintelnie. A helyesírás szempontjából figyelni kell arra is, hogy a pontírásban nincs nagybetű. A nagybetűt külön jelölik az adott betű elé tett kereszttel. Ezért különösen fontos a nagybetű szabályos megtanítása, elsősorban is az országnévből képzett nagybetűs melléknevekre, mert ez a mi helyesírási szabályainktól eltér. Ugyancsak kihangsúlyozzuk ezt a szabályt az adott melléknevek kibetűzésekor.

## FELKÉSZÜLÉS SZAKNYELVBŐL

A hallgatóknak rendelkezésére áll egy programozó matematika jegyzet, mely cikkgyűjteményt és szószedetet tartalmaz. Ezt a jegyzetet és általában a szaknyelvet az ötödik szemesztertől kezdve oktatjuk. A vak hallgatók az előre kijelölt és majd sorra kerülő anyagokat a már ismertetett módon előkészíthetik saját használatukra és az órai munkában is részt tudnak venni. Szaknyelv oktatására egyéb angol kiadású könyveket is használunk, ezeket az órán megbeszéljük, a hanganyagokat közösen értelmezzük, de házi használatra ezeket nem adjuk ki.

## FELKÉSZÜLÉS VIZSGÁRA. VIZSGAKÖVETELMÉNYEK

A kari döntés eltekintett attól, hogy a vak hallgatók az egyébként kötelező középfokú írásbeli és szóbeli nyelvvizsgát letegyék, számukra csak a szóbeli vizsga diploma követelmény. Ezen a vizsgán ugyanarról kell számot adniuk, mint a látóknak. Természetesen egy eltérés van: képekről nem tudnak beszélni, ehelyett általános társalgási témákat kapnak, középfokú nyelvi szituációban.

## FELKÉSZÜLÉS A MAGNÓHALLGATÁS ALAPJÁN TÖRTENŐ SZÖVEGÉRTÉSRE

A hallás utáni szövegértés gyakoroltatása is csoportban történik. A látó hallgatók munkalapot kapnak, és azt a kérdésekre adott igen-nem válaszokkal kitöltik.

A vak hallgatók ugyanakkor két különböző alakú bábút kapnak, ezeket balról jobbra haladva sorba kell raknia, megállapodás szerinti igen-nem bábukkal. A kérdéseket neki egységenként tesszük fel. Amikor a csoport elkeszül, a vak hallgató maga tudja ellenőrizni, hogy helyesen válaszolt-e. Őra után ő is megkapja a felhasznált munkalapot, ugyanez vonatkozik természetesen a kiadott gyakorló tesztsorokra is. A szóbeli vizsga egyéb feladataira a szokásos módon csoportmunkával készülünk fel.

Végezetül érdemes megemlítenem, hogy az egyik vak hallgató írásbeli vizsgát is szeretne tenni, ehhez kért vizsgaanyagot. Négy feladatot kapott, melyeket meghatározott időn belül kellett megoldania. Az 50 pontos tesztsort 75%-os, míg a magyarról angolra fordítást 52%-os eredménnyel készítette el. A programozó szakszöveg fordítását angolról magyarra 4-es osztályzatra érdemesen oldotta meg, az összefüggő angol szöveg értésére szolgáló kérdésekre 52%-os eredménnyel válaszolt. Az eredmény ugyan nem kiváló, de elsősorban azért nem, mert a rendelkezésre álló technikai eszközök oly mértékben lassítják a feladatok megoldását, hogy a hallgató kifutott az időből és pánikhangulatba került.

A legújabban bemutatott elektronikus zsebszótárak és enciklopédiák segítségével az eredmény sokkal biztatóbb lehet, de így is elmondhatjuk, hogy érdemes ezt az oktatási formát a jövőben is folytatni, természetesen fejlettebb technikai feltételek és adottságok közepette. Szeretnék köszönetet mondani Patkó Zita kolléganőmnek, hogy tapasztalatait megosztotta velem.

## HIBÁK A SZÓKINCSELSAJÁTÍTÁSÁBAN AZ IDEGEN NYELVEK ELSAJÁTÍTÁSA SORÁN

*Takácsné Horváth Eszter*

Az idegen nyelvek oktatásában a szókincs tanítása mindig fontos helyet foglalt el, olyannyira, hogy az első nyelvtanítási módszerek, a nyelvtan tanítása mellett, szinte kizárólagosan a szókincs elsajátítását tartották fontosnak. A nyelvtanulók a szavak hosszú listáit memorizálták, bár azoknak csak igen csekély gyakorlati hasznát látták. Az idők folyamán a nyelvhez és a nyelvtanításhoz való viszony nagy változásokon ment keresztül. Ennek eredményeképpen a hangsúly a kapcsolatteremtésre, információ cserére helyeződött, s háttérbe szorult a szótárak oldalainak tanítása.

A nyelvészet figyelme a szókincselsajátítás felé csak az utóbbi időben fordult, holott a nyelvelsajátítás folyamata már hosszú ideje foglalkoztatja a nyelvészeket.

Ez az előadás a szókincs-elsajátítási folyamat különböző problémáit veti fel, különös tekintettel azokra a hibákra, amelyek e folyamat során előfordulhatnak. A hibák elemzése nagyon fontos feladat, mivel befolyásolhatja a későbbi tanítási módszereket, és újabb kutatási irányvonalat is adhat.

Az előadás során a második nyelv elsajátítását fogom vizsgálni. Ebbe a szakkifejezésbe beleérték minden olyan nyelvet, amit a nyelvtanuló az anyanyelve után megtanult, illetve elsajátított.

Az előadás második felében egy felmérés eredményei kerülnek ismertetésre. Ez egy nagyobb kutatási folyamat része, melynek keretében a szókincselsajátítás során előforduló hibákkal foglalkozom.

A hibák kutatásához először is meg kell határozni, hogy mik tartoznak bele ebbe a fogalomcsoportba. Corder, 1986-os munkájában kétféle hibát különböztet meg.

Az első csoportba azokat a hibákat sorolja, amelyek a nyelv használata (performance) során fordulnak elő. Ezek a hibák nem is rendszerezhetőek, nem is elemezhetőek, éppen ezért a nyelvtanító illetve a kutató számára semmiféle információt nem tartalmaznak. Ezeket a hibákat "tévesztések"-nek (mistakes) hívja.

A második csoportba azok a hibák tartoznak, amelyek a nyelvi képesség pillanatnyi állapotáról (competence) tájékoztatják a nyelvtanulót, a nyelvoktatót és a kutatót. Ezeket a hibákat hívja "rendszeres hibák"-nak (errors). A későbbiekben csak ezekkel foglalkozom, és ezekre hivatkozom a "hiba" elnevezéssel.

Mint az a fenti csoportosításból is látszik, a kutatás szempontjából csak az utóbbi csoport elemei érdekesek, mivel azok rendszerezhetőek, ezért feleletet adhatnak sok, a nyelvelsajátítás folyamatával kapcsolatos kérdésre.

A hibáknak különböző fajtái vannak, attól függően, hogy melyik jellegzetességüket vesszük figyelembe. Ha eredetük alapján csoportosítjuk a hibákat, alapvetően kétfelét különböztethetünk meg: azt, amelyik az anyanyelvből ered, és azt, amelynek forrása a második nyelv.

A hibákhoz való viszony is nagyon fontos kérdés. Számos nyelvtanár számára okoz problémát az, hogy érdemes-e a hibákat kiküszöbölni, avagy azok szükségeselek a nyelvtanulás folyamatában. Ez természetesen attól függ, hogy a nyelvtanár melyik irányzatot vallja magáénak; a hibákat problémáknak tekinti, amiket meg kell szüntetni, vagy pedig olyan mutatóknak tartja, amelyek jelzik a nyelvtanuló tudását, tanulási folyamatát, és a tanítási folyamat eredményességét, ennélfogva segítségül szolgálhatnak a nyelvtanár számára a további munkájával kapcsolatban. Az utóbbi időben egyre inkább az utóbbi felfogás terjedt el. Ugyancsak ez keltette fel a kutatók érdeklődését a szókincs-elsajátítási hibák és okainak kutatása iránt. Ide tartozik az én kutatásom is.

1991. tavaszán a pécsi Jókai úti általános iskolában lezajlott egy felmérés, amelynek célja a tanulók által elsajátított szókincs feltérképezése volt.

Mielőtt a felmérés folyamatát és eredményeit ismertetném, el kell mondanom, hogy a felhasznált tesztet az iskola tanárai dolgozták ki. Ez az oka annak, hogy nem teljesen tükrözi a saját elképzeléseimet. A teszt alapvetően nem volt összhangban azokkal a tanítási módszerekkel, amikkel a tanulók korábban találkoztak. Ez az oka annak, hogy nem fogadhatjuk el teljes mértékben a kapott eredményeket, bár azok igen érdekes összefüggésekre világítottak rá. A felmérés elsődleges célja ezért ezen a szinten csak az volt, hogy az adott teszt segítségével felmérjem, hogy a szókincs elsajátítása során milyen hibákat követ el ez a korosztály.

A minta kilencven harmadikos tanulóból állt, akiknek egy írásbeli tesztet kellett elvégezniük. Ezek a tanulók elsős koruk óta tanulták a nyelvet, és feltételezhető volt, hogy már elég nagy szókincssel rendelkeznek.



A teszt egy szintező felmérés (placement test) része volt. Ez a felmérés minden évben lezajlik ebben az iskolában, és az a célja, hogy más tényezők (pl. tanári vélemény, egyéb osztályzatok) figyelembe vételével a tanulókat a képességeik szerint különböző csoportokba sorolja.

A szókincs, amire a teszt épült, alapvetően a Scarry-féle Test-Vesz Szótár, D. H. Howe English Today című könyvének második és harmadik munkafüzete, és a Nikolov Marianne által összeállított Activity Pack anyagából állt. Ezeknek az anyagoknak a segítségével a tanulók aránylag nagy szókincset építhettek fel. A teszt százhusz szóból állt, és különböző fogalomcsoportokba tartozó szavakat tartalmazott. Ezek közül csak néhányat említek meg az idő szűkössége miatt: funkcionális, avagy nyelvtani szavak (névmások, segédigék - amiket természetesen igen nehéz jól lefordítani, ha egyáltalán lehet), gyümölcsök, állatok, hónapok, napok, szobák, ruhaneműk, bútorok, járművek, családtagok, testrészek nevei, tevékenységeket kifejező igék, számok, színek, és egyéb más szavak a könyveikből. Az volt a feladatuk, hogy a szavakat angolról magyarra fordítsák.

A teszt egyik eredménye az volt, hogy bár fordítás volt a feladat, a hibáknak csupán öt százaléka eredt anyanyelvi forrásból. Ezt azzal is magyarázhatjuk, hogy a tanítás alapvetően angol nyelven folyt, így nem is nagyon volt lehetőség az anyanyelvi hatások érvényesülésére. Ellenben figyelembe kell azt is vennünk, hogy a tanulók az idő haladtával egyre inkább követelték a magyar megfelelő megnevezését, amikor új szóval találkoztak. Ennek a stratégiának a létét bizonyítják a korábbi kutatások is, melyek szerint a tanulás ilyen korai stádiumában az anyanyelv hatása erős. Úgy tűnik, hogy az eredmények azt támasztják alá, hogy a tanulók már elérkeztek egy olyan szintre, ahol az anyanyelvnek már nincs akkora nagy szerepe a második nyelv tanulásában.

Természetesen más eredményekkel is szolgált a felmérés. Az előforduló hibákat különböző csoportokba sorolhatjuk. Mielőtt ezeket ismertetném, meg kell jegyeznem, hogy voltak olyan szavak, amelyek több csoportba is besorolhatóak voltak. Ezeket megpróbáltam úgy csoportosítani, hogy a legfontosabb jellegzetességük kerüljön előtérbe. Ennek megfelelően a hibacsoportok a következők:

- (1) angol szavak összetévesztése alaki hasonlóság miatt  
(are - ear, bell - ball, bed - bee, cap - cup)
- (2) angol és magyar szavak összetévesztése alaki hasonlóság miatt  
(button - bútor, cap - csap, ladder - láda)

- (3) angol szavak összevetése hangzási hasonlóság miatt  
(button - butter, brother - butter, chick - bot)
- (4) angol és magyar szavak összevetése hangzási hasonlóság miatt  
(car -kár, chick -csikk, pear - eper)
- (5) azonos szócsoporthoz tartozó szavak összevetése

(bedroom - nappali, behind - mellett, alatta, blue - barna, zöld, cold - meleg, foot - boka)

Ezeknek a hibáknak az egyik fő oka valószínűleg az volt, hogy a tanulók a bizonyos szócsoporthoz tartozó szavakkal egy téma, és az esetek nagy részében egy tanóra keretében teláloztak. Mivel a gyakoroltatás nem volt megfelelő, ezért fordulhatott elő, hogy az azonos csoportba tartozó szavakat összevetették. Például, amikor a testrészek tanulására megtanulták a "Head and shoulders" kezdetű dalt, nem különítették el a különböző testrészeket egy másik gyakorlat (pl. Simon says) keretében. Így azután, amikor a teszt írásakor a tanuló felismerte, hogy valamelyik testrészről van szó, és elkezdte a dalt magában énekelni, hibásan kapcsolt össze egy testrészt egy szóval.

- (6) fogalmi problémák okozta hibák

(a) részjelentési hibák

Hibás vagy hiányos fogalmi tudás eredményei, valószínűleg anyanyelvi háttérrel. Ennek egyik jellegzetes példája volt az, amikor a tanulók összevetették a birkát a báránnyal, mivel, feltehetőleg, a saját anyanyelvükön sem voltak tisztában a szavak jelentésének különbségeivel.

(sheep - bárány, hen - csibe, peach - sárgabarack)

(b) részleges értés okozta hibák

A tanuló csak a szó jelentésének egy részét érti, és azt fordítja jelentésként.

(sister - testvér, April - hónap, brother - fiú)

(c) kulturális különbségekből adódó hibák

Ez az a hibacsoport, ami talán a legegyszerűbben magyarázható, és némi hasonlóságot mutat az előző csoporttal. Amikor idegen nyelvet tanulunk, a nyelvhez kapcsolódó kultúra jellegzetességeit is meg kell tanulnunk. Azonban még az európai kultúrák közt is nagy különbségek adódhatnak. Ilyen különbség lehet az életkörülményekben. A tesztben leginkább a lakáskörülmények közti különbségek okozták a gondot. Magyarországon a lakosság nagyobb hányada, főleg városban, ahol ez a teszt készült, panelházakban él. Itt általában egy, kettő esetleg három szoba található. Ezek többfunkciósak, és nem ala-

kult meg ki újra, bár korábban létezett, a nappali, étkező, háló hagyománya. Ezért amikor a tanulók ezeknek a szavaknak az angol megfelelőivel találkoznak, nem tudják azokat magyar fogalmakhoz kötni. így azután a különböző szavakat egyszerűen "szobá"-nak fordítják.

(bedroom - szoba, living-room - nappalszoba)

(d) metonimiai hibák

A tanuló az egész szót vagy kifejezést értelmezi, amikor csak egy részét látja.

(black - tábla, hungry - éhes vagyok, foot - foci, shut - csend)

(7) összetett hibák

(a) azonos szócsoporthoz tartozó angol szavak összetévesztése alaki hasonlóság miatt

(dining-room - nappali, pear - barack)

(b) azonos szócsoporthoz tartozó angol szavak összetévesztése hangzási hasonlóság miatt

(father - anya, brother - haj)

(c) angol szavak összetévesztése alaki hasonlóság miatt, majd szócsoporthoz tartozó tévesztés.

Például a tanuló az "are" szót látja, azt alaki hasonlóság miatt összetéveszti az "arm" szóval, amit azután hibásan "kéz"-nek fordít.

(are -(arm)- kéz, are -(ear)- szem, cap -(cup)- pohár, open -(pen)- ceruza)

(d) angol szavak összetévesztése hangzási hasonlóság miatt, majd szócsoporthoz tartozó tévesztés

Például a tanuló a "cook" szót látja, azt hangzási hasonlóság miatt összetéveszti a "cock" szóval, amit azután hibásan "tyúk"-nak fordít.

(cook -(cock)- tyúk, coat -(cold)- meleg, hungry -(Hungary)- magyar)

(8) részleges morféma egyezés

Ide azok a szavak tartoznak, amik hibásak voltak, de a tanuló felismert bizonyos morféákat.

(shoes - boltok, grapes - gyümölcsök)

(9) a szövegben belüli környező szavak interferenciája

Érdekes, bár elhanyagolható hibacsoport, csak egyszer fordult elő. A tanuló a tesztben a "giraffe" szót helyesen "zsiráf"-nak fordította, és amikor a következő szó a "girl" volt, azt hibásan "kis zsiráf"-nak fordította, mivel a szó rövidebb volt.

(10) egyéb hibák, amik más hibacsoportba nem sorolhatók be

Ide olyan hibák tartoznak, amikor a tanuló láthatólag nem tudta a szó jelentését, de megpróbált valamit beírni, pl. lemásolta az angol szót némi változtatással (April - April, behind - ember, bed - konyha).

Az itt nem említett statisztikai eredményekre tekintve megállapíthatjuk, hogy a szemantikai hibák voltak túlsúlyban. Ezek közé az (5)-(7) hibacsoport tagjai sorolhatóak. Ez is azt mutatja, hogy bár a tanulók csak meglehetősen rövid ideje tanulták a nyelvet, elérkeztek egy olyan szintre, ahol már magasabb kognitív képességeket bizonyító hibákat követtek el.

A kutatás eredménye természetesen felveti a kérdést, hogy az ilyen jellegű hibák kizárólagosan csak erre a korcsoportra és nyelvre vonatkoznak, avagy általánosíthatóak más nyelvekre és korcsoportokra is. Felesleges lenne elharmarkodott választ adni ezekre a kérdésekre, ennél fogva a további kutatások feladata lesz ezt a problémát tisztázni. Mint már korábban jeleztem, ez a felmérés egy nagyobb kutatási folyamat része volt. A jövőben tervezem a felmérés kiterjesztését a középiskolás és a felnőtt korosztályra, illetve a francia nyelvre. Természetesen ennek feltétele a feladatok átalakítása, aminek célja egyre inkább egy olyan teszt létrehozása lesz, amely összhangban fog állni a tanulói életkorral, tudással és a tanítási folyamattal.

#### Referencia:

Corder, S.P. 1986. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

Jókai úti általános iskola. Angol nyelvi záróteszt, Kiadatlan munka.

## EGYÜTTMŰKÖDÉS /Cooperative learning/

Hardiné Szabó Éva

Az EGYÜTTMŰKÖDÉS, összedolgozás nem új dolog. Ha mondjuk nem nyílik ki a liftajtó és nem tudunk kiszállni, együtt próbáljuk megoldani a problémát mindannyian, akik bennmaradtunk. De ha bedobnánk egy száz pénzt az ablakon, nem nagyon figyelnénk másokra, sőt mindent elkövetnénk, hogy nekünk jusson több. Itt már a versenyszellem kerül előtérbe. Tehát tulajdonképpen életünk során az adódó élethelyzetek alapján vagyunk együttműködőek vagy nem azok.

Érdekes megfigyelni hogy a városokban, lakótelepeken élő emberek észre sem veszik egymást a lépcsőházban vagy a bolti sorbanállás közben. A falun élőknek mindig van egy-két kedves szava még az új szomszédhoz is, az utcán menve ismeretlenül is illik egymásnak köszönni. A városi gyerek sokszor csak máskál az utcán, vagy csapatba verődve unatkoznak. Falun gyakran látni a gyerekeket nagy csoportban télen botokkal, kődarabbal jégkorongozni. Ha a városiasodás ilyen elmagányosodáshoz vezet, milyenek lesznek gyermekeink? Milyenek vagyunk mi magunk már most is? Pedig az ember egyedül nem képes szinte semmire. Meg kell tanulnunk figyelni egymásra, együtt dolgozni, és gyermekeinket is meg kell erre tanítanunk. Természetesen az egyéni munka is fontos, tudnom kell egyedül is dolgokat, problémákat megoldani. Fontos már kisgyermekkorban a versenyszellem kialakítása, ami motiválhat a nagyobb figyelemre, több tanulásra. De ne gázoljunk át egymáson, tanuljunk meg nemcsak egymás mellett élni, hanem egymásért is!

Az óvodai, iskolai pármunka, csoporthmunka már valamilyen módon együttműködés. De sokszor öncélú, és ritkán használatos, mert így nagyobb a zaj, nehezebb fegyelmezni. A legtöbb órán a tanár magyaráz, kérdez, a diákok hallgatnak. Ha valaki tudja a választ, megmondhatja. A többiek esetleg csalódottak, mert nem őket szólították fel, vagy örülnek, hogy meguszták, vagy a helytelen választ lehurrogják. Így sok idő elmegy, az órai munka intenzitása nem elégséges, sokan unatkoznak, feszültek. Pedig lehetne közösen is dolgozni. Így kötetlenebb a légkör, a tanuló nem érzi magát egyedül, nagyobb a biztonságérzete. Jobban figyelnek egymásra, segítik egymást. Többet beszélnek, így fejlődik kifejezőképességük. Mindenki felelős a közösen végzett munkáért, így alakul felelősségérzetük is. Ezen célok elérése érdekében foglalkozik SPENCER KAGAN, a pszichológia professzora 1967 óta az együttműködő, együttdolgozó módszerrel a tanulás, ismeretszajátítás folyamatában. Ez a Cooperative Learning. Az ő elve, hogy a tanulók csoportban dolgozzák fel az anyagot, a választ a tanórán, egyenlő társakként, felelősen, míg meg nem bizonyosodnak róla, hogy mindenki egyformán érti, miről van szó. /"Put your heads together and make sure everybody knows"/ Az ő szerkezeti-szervezeti megközelítése azonban eltér a hagyományostól. Az ő csoportjai a következőképpen működnek:

- ALAPELVEK:** - heterogén. 2-6 fős csoportok. előre kiosztott szerepekkel, amit játszanak.
- a tanórák szerkezetileg úgy felépítve, hogy a tanulók pozitív kölcsönhatással legyenek egymásra.
  - speciális közösségi magatartási formák felismerése és gyakorlása.
  - értékelés osztályszinten, tesztelés egyénenként, miután a megismerés csoportban történt.

Az első alapelvhez minden csoporttag kap egy sorszámot. Ugy kell csapatba rendezni a tanulókat, hogy legyen mindegyikben egy kiemelkedően és egy gyengén teljesítő, a többiek közepes képességek legyenek. Mindegyikük felelős legyen valamiért. Pl.: anyagfelelős - megkapja, kiosztja a csoportnak szükséges segédeszközöket, a munka befejeztével meggyőződik róla, hogy mindent rendben hagytak-e maguk után. Pl.: időfelelős - figyelnie kell jól beosztják-e az adott időt a munkára, be tudják-e fejezni. Pl.: munkafelelős figyelni mindenki részt vesz-e a munkában, együttdolgozik-e a csoport, segítséget kér a tanártól, ha szükséges. Pl.: riportfelelős - a közös megbeszélés után leírja vagy elmondja a csoport megoldását az adott feladatra. A munkája mindenkinek egyformán fontos, hiszen a többiek sikere rajta is múlik. /"We sink or swim together"/ Ezen alapelvből már következik a második.

A tanulók egymás közti viszonya egyértelműen pozitív, egymásra vannak utalva, mindenki kénytelen dolgozni és együttdolgozni. Közös az út a közös cél, a siker eléréséhez. Közben hatékonyabb a munka, többen jutnak szóhoz ugyanazon idő alatt.

A harmadik alapelv is szorosan kapcsolódik ehhez a munkaformához. Miközben a tanulók megbeszélik a feladatot /"Numbered heads together"/, kótetlenül beszélgetnek, vitáznak, gyakorolják a nyelvi funkciókat - egyértetés, egyet nem értés, udvarias kérdés, körülrás, dicséret.

Az utolsó elv önmagáért beszél. Az ismeretek elsajátításának ellenőrzése a tanár részéről az egyénre kell hogy irányuljon. A csoportok munkájának értékeléséhez a megoldás miután az egész osztály előtt elhangzott, segítséget nyújthat a pontozás. Egy-egy téma végén vagy hetenként ez alapján lehet a csoportok munkáját összehasonlítani. Kitűzhetünk valami jutalmat is. lehet kis ünnepséget rendezni.

Ez a csoportmunka látható, mennyire különbözik a már általunk ismertektől. A hagyományos csoportmunkát inkább arra használjuk, hogy minden csoport képességeihez mért feladatot oldjon meg. Így a tehetségesebbek lehet, hogy fejlődnek, könnyebb a tanárnak is, de a gyengébbek megítélésén szerint nem sokat haladnak előre, ugyanolyan bátortalanok és érdektelenek maradnak. Lehet csoportbontást végezni asztalok vagy ülésrend szerint is, a munkában való részvételi arány azonban így sem lesz egyenlő, mert nincsenek a tanulók motiválva kellőképpen és nincs felelősségérzetük. Esetleg a jutalomért dolgoznak.

Nem egyenlő ez a módszer, vagy inkább fogás a tanácskocsi, közösségi módszerrel /Community Language Learning or Counselling/ sem, melyet

a hatvanas évek végén C.A. Curran dolgozott ki, az Egyesült Államokban. Nála is fontos, illetve a legfontosabb, hogy a tanulók itt nyelvtanulók, biztonságban érezzék magukat, csökkjenek gátlásaik. Ők 6-12-en körben ülnek, kívül helyezkedik el a tanár. A tanácsadó. A témával kapcsolatban először mindenki anyanyelvén mondja el gondolatait, majd öt fázison keresztül a tanácsadó segítségével egyedül is képes lesz rá. A tanár itt szinte sug. A reagálások nagyjából ugyanígy történnek. Közben magnóról visszahallgatják magukat, feldolgozzák a válaszaikat. Ez a módszer, bár pszichologizálónak tartották, kicsit leegyszerűsítve nem más, mint fordítás.

Nem tehetünk egyenlőségjelet az együttműködő tanulás és a kommunikatív törekvések közül a szerapiátszással /Role Play/ sem. Bár ez utóbbi is csoportmunka /legtöbbször pármunka/, s lehet oldottabb tőle a hangulat, az időkihasználás is kedvező, mégis hiányzik a közös felelősség érzete, kisebb az odafigyelés. Valamint legtöbbször ez a tevékenység szimplán kérdés-felelet tevékenységgé válik. Ez inkább az együtt dolgozás része lehet. Magasabb szinten kisebb előadás. Ide sorolnám a szimulációt is, aminem más, mint problémamegoldó beszélgetés, hasonlóan az előzőkhöz. Nyelvtanítás során gyakran használjuk ezen fogásokat, hogy beszéltesük a tanulókat és életszerű szituációkat teremtsünk.

Az előzőekből már kiderült, hogy az eddig általánosságban leírt Cooperative Learning alkalmazható nyelvi órákon is. S. Kagan, mint az University of California - Riverside professzora 1972-től hallgatói segítségével a gyakorlatban is alátámaszthatta feltételezését, mely szerint az angol nyelv mint második nyelv oktatásánál igen hasznos ez a módszer az emigránsokkal. Ugyancsak sikeres volt ott is ahol az évek során a hagyományos osztálymunkánál a különböző szintűek egymást kikerülték, most folyamatosan együtt kellett dolgozniuk, megszokták egymást, összebarátkoztak.

Nálunk az idegen nyelvek tanításánál-tanulásánál lehet megpróbálni ezt a szervezeti formát, főleg angol nyelvnél, mert talán itt található felhasználható irodalom. A használatban valószínűleg lesznek korlátok /mint bármely más módszernél/, de érdemes megpróbálni különböző anyagok tárgyalásánál és különböző életkorban a nyelvoktatásban.

Néhány **CSELEKVÉS**:

- szavazatszedés /Taking Polls/ - írásban.  
Mi a kevinc ---, ---, ---, ---, ---?  
Keress valakit aki ---, ---, ---?
- kerekasztal /Roundrobin/ - szóban.  
kerekasztal /Roundtable/ - írásban.  
Gyűjts zöld dolgokat, B-vel kezdődő szavakat, mi van a városban, ellentétes vagy hasonló jelentésű szavakat...
- mozaik /Jigsaw/ - írásban vagy szóban kép alapján jellemezzétek ABCD szereplőket, te ird ki az új szavakat, te mit kédeznél, te melyikük lennél, te mond el a tartalmát..
- interjúkészítés /Interview/ - szóban. Hol születted, hol laksz, mi a kedvenc színed, mikor kelsz fel ...?
- tapasztalatszerzés /Gaining Experience/

- írásban  
Hány szem M&M lehet a zacskóban. milyen színűek. milyen a hangja, ha ledobod az asztalra. milyen az íze, a többié is ilyen. miért különböző színűek?
- színes kártyák /Colour Coded Coop Cards/  
- szóban  
ami nehezen megy a tanulóknak, pl. a rendhagyó igék, felírják kártyákra és játszanak vele. a szín segít megjegyezni.

A felsoroltakon kívül még számos érdekes tevékenységet lehet kitálatni a tanulók számára.

- TANACSOK:**
- érdekes, változatos feladatokat adj.
  - a célt vedd figyelembe a csoportmunka szervezésénél.
  - nem feltétlenül kell mindig együtt dolgozni
  - ne légy bátortalan, idő kell neked is és a diákjaidnak is, míg megszokjátok az újfajta munkamódszert.
  - légy lelkes, dicsérj és őket is erre biztasd.
  - adj időtervet.
  - érthetően magyarázd el a munkaformát, és hogy miért ezt választottad.
  - folyamatosan kísérd figyelemmel a munkát.
  - előre megbeszélt jelben állapotodokat meg, hogy fejezzék be a munkát /lámpacoltás, kézemelés, csengő../  
- ha egy csoport nem működik, szervezd újra.
  - hogy a hangzavart elkerüld, beszéljétek meg, hogy a csoporttagok egymás után ülés szerint szólalnak fel vagy aki szót kér leteszi a tollát /Talking Pen/.
  - légy állhatatos, jól működik a módszer az idegen nyelv tanításában.

Ennél a munkaformánál a tanár nem vagy alig magyaráz, inkább irányítja az órai munkát, megszervezi a tevékenységet, döntéseket hoz hogy ezek milyen sorrendben kövessék egymást, milyen segédesszközöket használjon. Mindezek ellenére vagy talán ezért is jól felkészültnek kell lennie szakmailag, hiszen ő az elsőleges információhordozó. Ezenkívül olyan személyiségjegyekkel kell rendelkeznie, melyek megfelelnek az együttműködés kritériumainak. /Lásd: tanácsok/ Nem lehet befelé forduló, unott, fejfájós, túl halkszavú vagy túl hangos, túl rideg vagy túl engedékeny, és még sorolhatnám. Természetesen egyikünk sem mentes az előbb említett negatív tulajdonságok valamelyikétől, így edzenünk kell önmagunkat is. Nekünk is meg kell tanulni együttműködni.

#### Irodalom:

Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen /Magvető Kiadó, 1986/

Betty Cunningham: Cooperative Learning-handout /Peace Corp Conference, Salgóbanya, 1991. január/



Mary Hall-Jane Sadler: Cooperative Group Learning-handout /Post-graduate Course, Maryland University, 1990. július/

Diane Larsen-Freeman: Language Teaching Methods /USA, 1990./



# A KÉP MINT MÓDSZERTANI TÉNYEZŐ A NYELVÓRÁN

*Dálnokiné Pécsi Klára*

I. A kép fogalmát - kissé önkényesen - a lehető legtágabb értelemben használom.

II. A vele való munka a kommunikatív nyelvoktatás egyik eszköze.

III. A módszertanilag "jó" és a "rossz" kép

a "rossz" kép:    bonyolult  
                      zsúfolt  
                      nagy szókincsigényű

a "jó" kép:        egyszerű  
                      nyitott, tág értelmezési lehetőségű  
                      fantáziát megmozgatja  
                      humort, derűt áraszt

A "jó" kép jó kérdésfelvetést inspirál, beszélgetést tesz lehetővé.

IV. A kép alkalmazásának feltételei:

- hozzászoktatás
- motiválás
- lélektani helyzet

V. A kép funkciója

1./ A valóságos beszédhelyzetet imitálja, áthidalja a különbséget a valóság és a tanítási szituáció között.

2./ A tanulót aktivizálja.

3./ Játékos, sikerorientált tanítást, tanulást segít elő.  
/1. melléklet/

4./ Szatirikus ábrázolás esetén humorforrás.

5./ Országismereti funkciót tölt be.

a/ a mindennapi élet bemutatása

/fotó, grafikon, menetrend, étlap, térkép,  
okmány stb./

b/ kultúrtörténet

/festmények, régi épületek, korhű öltözékek stb./

Az országismereti képek alkalmasak arra, hogy össze-  
vessük a nyelvországot saját országunkkal, tapasza-  
latainkkal.

6./ A beszédkésztség fejlesztése.

7./ A fantázia fejlesztése.

8./ Tudatos tanári munka.

9./ Informális teszt.

-

#### VI. Képfajták:

1./ művészi fénykép

2./ karikatúra

3./ videofilm, kimerevitett kép

4./ kép + hanganyag

5./ képsor

6./ diakép + hanganyag

7./ képek összehasonlítása

8./ képek csoportosítása

9./ képek kitalálása

10./ pálcikarajz

11./ szimbolum, piktogram

12./ táblázat, grafikon

13./ képtörténet

Blasengeschichte

14./ kép nyelvtani, stilisztikai feladatok végzésére

15./ képversek

/Konkrete Poesie/

VII. A képpel való munka jellege:

plenáris

egyéni

kiscsoportos

VIII. Gyakorlattípusok

/A különböző képfajtákkal végezhető gyakorlatok közül néhányat csupán érintek, másokat részletesebben említek./

1./ A művészi fénykép

A feladat gondos lélektani előkészítést igényel. Sok időt kell ráfordítani, de sikeres gyakorlat esetén - ha a tanulók őszintén megnyilatkoznak - sok szép élményt, érdelemgazdag megnyilvánulást hallhatnak. /Különböznélnek, egymást türelemmel hallgatják végig./ Jó nyelvismerettel rendelkező csoportban érdemes végezni.

A munka fázisai:

- 2 csoportot alakítanak ki, mindenki egyénileg választ 1-1 képet.
- Megadott idő alatt végiggondolják, milyen élményeket, emlékeket idéz fel bennük a fénykép.
- Előadják a képinterpretációt.
- A két csoport képet cserél, egyénileg választanak újabb fényképeket, és a feladat kezdődik előlről.
- A képinterpretációk újra elhangzanak, de most más tanuló előadásában.

2./ Karikatúra

### 3./ Videofilm, kimerevitett képe/i/

Megállítjuk a filmet egy tudatosan kiválasztott helyen.

- a történet folytatása
- alakjellemzés
- környezetleírás

### 4./ Kép + hanganyag

- A hanganyag meghallgatása előtt a kép alapján beszélgetünk az adott témáról.
- A hanganyag elhangzása után összevetjük az elhangzottakat a feltevéseinkkel.

### 5./ Képsor /2. melléklet/

Az arckifejezések segítik a lehetséges válaszokat. Az egyéni megoldásokat összehasonlítjuk.

### 6./ Diakép + hanganyag

- diaképek levetítése + egyszerű kísérszöveg meghallgatása
- diaképek levetítése + igényesebb kísérszöveg meghallgatása
- diaképek levetítése + a tanulók címszavakat jegyeznek föl
- diaképek levetítése + önálló tanulói interpretálás

### 7./ Képek összehasonlítása

- a/ azonos témájú különböző képek összevetése  
/3.melléklet/

A melléklet képein kétféle családmódel látható.

Az alakok elrendezése, a környezet, az arckifejezések, az öltözközések, a fényhatás stb. a különbségek magyarázatául szolgálnak.

- b/ Azonos képek, rejtett különbségekkel.

## 8./ Képek csoportosítása

### a/ Különböző képek közti kapcsolat

A csomagban egymástól teljesen független képek találhatók. /személyek, állatok, növények, tárgyak/ A tanulók 2-2 képet kapnak. A feladat az, hogy versenyszerűen kapcsolják össze őket néhány mondatos történetbe ágyazva. Természetesen kitalálhatnak fantasztikus, meseszerű történeteket is.

### b/ A rendezőelvek kitalálása

A tanár a fenti képeket 2 nagy csoportba osztja, és jól látható módon kiteríti. A csoportnak /max.8 fő/ a rendezőelvet kell kitalálni és indokolni.

Pl. élő-élettelen, értékes-értéktelen, törekeny-törhetetlen stb.

c/ A következő gyakorlat is az előbbi képanyaggal végezhető.

Válasszunk ki közülük 1-1-et, és gyűjtsünk szókincset.



ein Ring

- wertvoll
- falsch
- teuer
- verziert



- ausleihen
  - lesen
  - drucken
  - verlieren
  - übersetzen
- stb.

## 9./ Képek kitalálása

### a/ Memóriajáték

A szokott módon játszhatjuk.

Kb. 20 képpel 2-3 tanuló.

### b/ A kép letakarása /4. melléklet/

Balról jobbra haladva fokozatosan vesszük le a fedőlapot, közben a kép értelmezése is változik.

Tudatosan használják a tanulók a:

Das ist wohl ...

Das könnte  
dürfte ... sein

Ich nehme an ... kifejezéseket.

c/ A részletből az egészre következtetünk.

/5. melléklet/

d/ Egy pillanatra felmutatott kép

e/ Puzzle - játék

f/ A levegőbe rajzolt kép

A tanár mesél egy történetet, és bizonyos személyeket, helyszíneket stb. a levegőbe lerajzolja, miközben, háttal áll az osztálynak. A tanulók próbálják értelmezni az ábrákat. A félreértésekből sok derűs perc származik. A tisztázás, a helyes értelmezés adja a gyakorlat lényegét.

10./ Pálcikarajzok /6. melléklet/

A tanulók a rajzokat kiegészítik, közben elmondják a történeteket. Egymás munkáját összevetik.

11./ Szimbólumok, piktogramok

12./ Táblázatok, grafikonok

Itt különösen sok országismereti tényt lehet feldolgozni, összehasonlítani.

13./ Képtörténet /Fóliák/

Blasengeschichte un. "felhőszöveg"-gel v. anélkül

a/ Egy képtörténetet olvasni kezdünk, /képsor + szöveg/  
majd a szöveg abba marad, és a folytatódó képsor segítségével mondjuk tovább a történetet.

A végén a mese befejezésének általunk ismert változatát meséljük.



b/ Képtörténet szöveg nélkül

Néhány példa a feldolgozásra:

- A képek alá kiegészítendő mondatokat írunk:

/Ich bin sicher, dass ...

Es ist wirklich fürchtbar, dass ...

Es wäre besser, wenn .../

- A képek alá 1-1 igét írunk:

/sich ärgern, Bescheid sagen, Ahnung haben/

- A képek alál 1-1 címszót írunk:

/die Regierung, die Mieten, Herr Ober!/

- Indulatszavakat adunk meg:

/Nanu, na so was, Mensch!/

#### 14./ Képek nyelvtani feladatok gyakorlására

/7. 8. 9. 10. 11. melléklet/

Ezeket a feladatokat tesztként is kezelhetjük.

#### 15./ Képversek

/Konkrete Poesie/

Megfelelő hangulati előkészítéssel, a beszélgetési témához kapcsolódóan lehet kivetíteni a képverseket. "Elemzési", értelmezési szempontként ne adjunk semmit, ne értékeljünk. A fantázia működjék szabadon. Minden - nyelvi szempontból elfogadható - megoldást hallgassunk meg.

A szárnyaló képzelet sok szellemes, élvezetes gondolattal örvendezteti meg a tanulócsoporthat és a tanárt.



06) Fragen und Antworten schreiben

① Ja, das dein Freund?



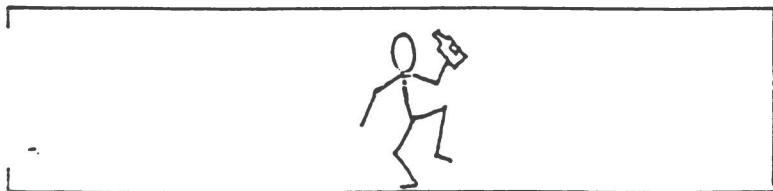
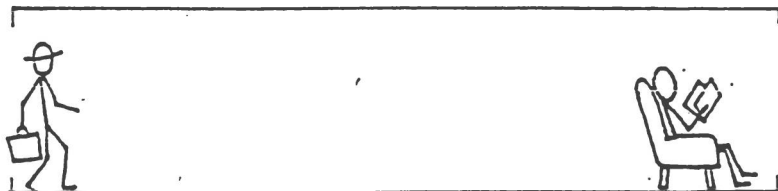
Ja, das ist



②

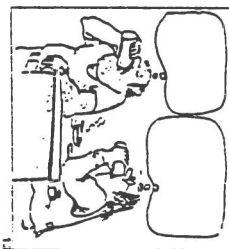
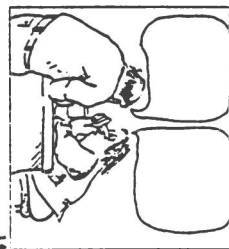
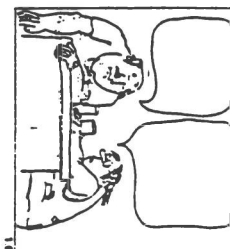
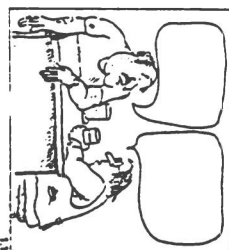
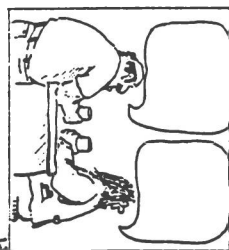
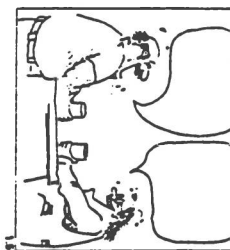
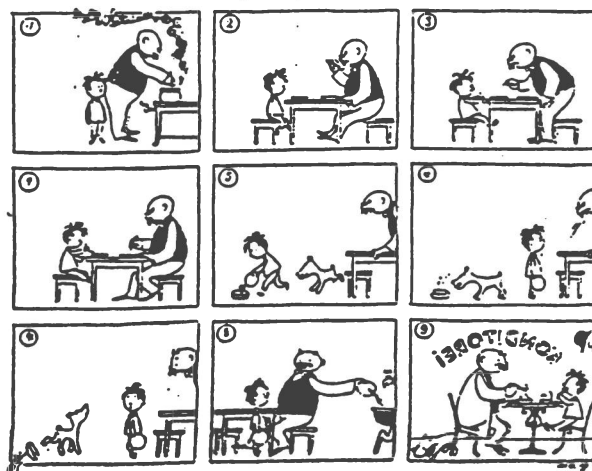


2. melibibel

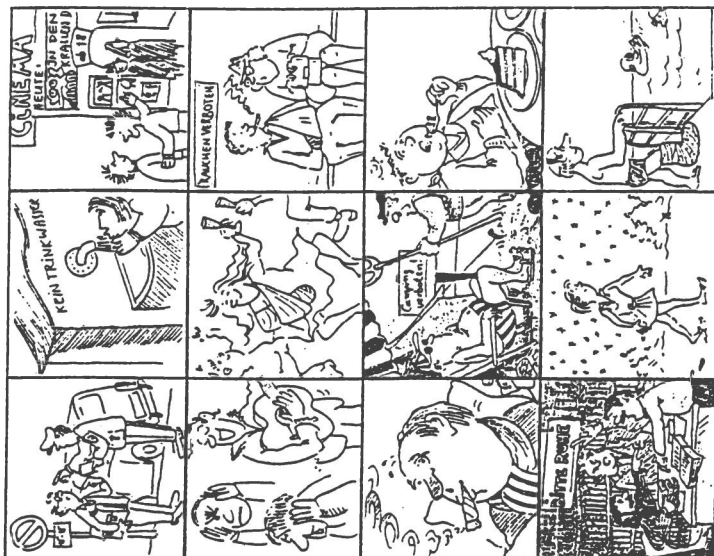


G. Melik

# 8. Bildgeschichte



Er packt, obwohl...



W. Weinobst

## Theo Weinobst

Anfang  
 Baby  
 Creme  
 Daumen  
 Erfahrung  
 Fortschritt  
 Grundschule  
 Hauptschule  
 Irrwege  
 Jugendsünden  
 Küsse  
 Liebe  
 Mann und Frau  
 Neureich  
 Ordnung  
 Posten  
 Qualität  
 Rastlosigkeit  
 Sommerhaus  
 Traumreise  
 Untergang  
 Veralteten  
 Warten  
 X  
 Y  
 Zentralfriedhof



## FRANCIA NYELVI PROGRAM ISKOLÁSOKNAK

*Sz. Tóth Gyula*

Francia nyelvi tanítási programunk kimunkálása 1981-ben, a "Képességfejlesztő iskola" kutatási-fejlesztési program részeként kezdődött az Oktatáskutató Intézetben, illetve iskolai gyakorlati téren. 1989-től az értékközvetítő és képességfejlesztő, illetve a nyelvi-irodalmi-kommunikációs (NYIK) programmal alternatív változatban, majd 1993-tól önállóan is az iskolák rendelkezésére áll.

A program - főként rendszerben - két nagy egységből áll: Téléphont-Élévision néven alapozó program kezdőknek és Correspondances elnevezéssel közép-haladóknak. A program illeszkedik az anyanyelv-tanítás rendszeréhez, továbbá nem évfolyamhoz, osztályhoz kötött, hanem haladási szintekhez igazodik. A tanítás megkezdését mi a hatéves korra, az elemi iskola első osztályára tesszük és azt szorgalmazzuk. Ám a program használható már az iskolaelőkészítő év során, és tízenkettő éves korig bármikor beindítható. Azaz, alkalmazhatjuk az elemi iskola bármelyik évfolyamán, megkezdhetjük tanítását az alapiskolában, még az alsó középiskolai szinten is.

A "kimenetnél" a tanulás eredménye igazodik a NAT követelményeivel. Másrészt, mivel figyelembe vettük az állami nyelvvizsga követelményeit is, a tanulási folyamatok organikusan "terelhetők" azok irányába. Ez azért lehetséges, mert - elsősorban - a program nem téma-, leckecentrikus, hanem a nyelvi képességekre (hallás, értés, beszéd, olvasás stb.) teszi a hangsúlyt, és ezekhez illeszti a témákat.

Ha a program tanítását különböző évfolyamokon (korosztályal) kezdjük meg, természetesen bizonyos módosításokat kell végrehajtani, például a felsőbb évfolyamokon egyes folyamatok időben lerövidülnek. Így a folyamatok (nyelvi tevékenységek) kapcsolódási pontjai is megváltoznak: egyes témakörök, témák elhagyhatók vagy a tanulásukhoz szükséges idő megrövidül, bizonyos képességek fejlődése viszont felgyorsul, következésképp egyes tevékenységek (pl. olvasás) korábban "léptethető be". Optimális esetben mindkét programegység 3-4 tanulá-

si évet vesz igénybe.

A kezdő program tanításának célja:

a/ nyelvi-kommunikációs képességek, így a beszédhallás, beszédértés, a beszéd, az olvasás, az írás-helyesírás, a fordítás, a nyelvtani műveletek végzésének fejlesztése és a nyelvtani ismeretek elsajátítása;

b/ a francia nyelvi civilizáció értékeinek megismertetése;

c/ a francia és a magyar nyelvi civilizációs értékek cseréjének elősegítése.

Az első szakaszban egészen kisgyerekeknek, mondjuk az 1-2. osztályban csak a beszélt nyelvet tanítjuk. A második szakaszban a szóbeli szövegértés, -alkotás mellé belép az olvasástanítás. A harmadik szakaszban beindul az írástanítás, később pedig a helyesírás, a nyelvtan tanítása. A tananyag kiválasztásakor tekintettel voltunk a nyelvhasználati tevékenységek viszonylag nagy számára, a gyermeki érdeklődésnek megfelelő színes nyelvi anyag kialakítására, az elsajátítandó kódok viszonylag széles skálájára: a beszélt és az írott nyelvre, a köznyelvre, az irodalmi nyelvre - a későbbi szakaszokban - a publicisztikai nyelvre.

Az olvasástanításban a globális és a szintetikus módszert alkalmazzuk. A globális metodika motiválja az olvasási kedvet, fejleszti a szövegértést. A szintetikus metodika pedig lehetővé teszi a pontos olvasást, a szókincsfejlesztést, az írástanítás megkezdését, és jól előkészíti a nyelvtanítást. A megtanítandó szavakat, mondatokat (szó-, mondatképeket) tárgyképek, közvetítik. Az olvasástanítás tehát a szóbeli szakaszban már elsajátított szókészletre épül, illetve abból indul ki.

Az olvasás megkezdésének idejére a tanulók, ha különböző fokon is, de általában tudnak anyanyelvükön olvasni. Ismerik a magyar ábécé valamennyi betűjét, ezért az idegen nyelvi képzés során úgynevezett betűtanítást nem végzünk. A betűtanításról annyiban mégis beszélünk, amennyiben a magyar nyelvben megismert betűknek a franciában más hang felel meg, illetve egy fonémát többféle betű, betűkapcsolat jelöl. A szintetikus módszer alkalmazása révén tisztázhatjuk a hang/ betű kapcsolatot, az írott és a beszélt nyelv kö-



zötti különbségeket, megfeleléseket.

A 3. szakaszban induló írástanítás során építünk az addig elsajátított nyelvi képességekre és ismeretekre. Míg az olvasástanításban az adott nyelv fonémarendszere a rendezőelv, az írástanításban az ábécé nyomán haladunk a betűrendszerben. A tanulók végeznek szó- és mondatmásolást, hiányzó betűket pótolnak szavakban, hiányzó szavakat írnak le mondatokba, szó- és mondatalkotást végeznek kép, képsor, betű, illetve szóhalmaz alapján és hangsorok átírásával.

A 3. szakasz második felében (vagy a 4. szakaszban) - a tanulók működő nyelvi képességeire és ismereteire alapozva ún. komplex nyelvtanítást folytathatunk. Ez jelenti egyrészt a megkezdett tevékenységek elmélyítését és bővítését, másrészt a témák, témakörök szélesebbre nyitását. Ezzel a későbbi évek anyagát kívánjuk megalapozni: nagyobb hangsúlyt kapnak a társalgási témák, bővül a műfajok száma, a tanult nyelvi szerkezetek rendszerezésével megkezdődhet a nyelvtan szisztematikus gyakorlása.

Röviden bemutatjuk a program felépítését és a taneszközöket. A Kezdő-alapozó program 3 részből, haladási szakaszból épül fel. Az első szakasz programcsomagja több, egymással összefüggő alkotórészből áll. Az egésznek az alapja a Tananyag. Az abban leírt tevékenységek és ismeretek gyakorlására szolgál a Feladatgyűjtemény repertoárja. A vizuális jelészlelést, a szemléltetést segítik a Tárgyképek, az anyanyelvi bemondók közreműködésével készült Hangkazetta használata pedig fejleszti a francia nyelvű beszédhallást-beszédértést. A tananyag és a taneszközök használatának menetét az Időtervben írtuk le. A tanítási-tanulási folyamatok végzésének módját, a javasolt és/vagy megkívánt eljárássorokat a Pedagógiai útmutatóban adjuk közre. A tanulók tanév végi tudását, képességük állását a gyerekeknek és a szülőknek szóló Követelményrendszerben összegezheti a nyelvtanító. Ezek az elemek megtalálhatók valamennyi szakaszban, ugyanakkor az újabb programcsomagok újabb elemekkel bővülnek. Így a 2. szakaszban Olvasási munkafüzet és Szóképkártyák, a 3. szakaszban Írás-helyesírás munkafüzet, végül beszédtemákat és nyelvtani gyakorlatokat tartalmazó munkafüzetek jelennek meg.

Az olvasási munkafüzet a szóbeli szakasz nyelvi anyagára épül,

s a globális valamint a szintetikus olvasástanítási módszert egye-  
síti. Az egységek, illetve az egyes gyakorlatcsoportok a közvetí-  
tendő hang, illetve betűk kapcsolata köré szerveződnek. A munkafü-  
zet végén táblázat rögzíti a francia nyelv teljes hang- és betű-  
rendszerét. A munkafüzet anyaga bővíti a szókincset, közvetít nyelv-  
tani kategóriákat és az írás bevezetésére is kínál gyakorlatokat.  
Az olvasás gyakorlását különböző műfajú szövegek, így mese, humo-  
ros történetek, versek, ismeretterjesztő és szépirodalmi szövegek  
szolgálják.

Az írás-helyesírás munkafüzet a szóbeli szakasz és az olvasás  
során elsajátított nyelvi anyag bázisával indít. A rendező elv:  
a francia ábécé. Az egységek gyakorlataiban szavak, mondatok, szö-  
vegek szerepelnek. Ezek részint didaktikus jellegűek, de a szépi-  
rodalmi, a publicisztikai, a mindennapi nyelv is megtalálható. A  
gyakorlatok segítségével végezhető betű, szó, mondat másolása, aka-  
ratlagos és diktálás utáni írás. Az új témakörök bővülő szókincse  
a nyelv kultúrköréhez is közelebb viszi a tanulókat.

Hogyan szervezzük meg a franciatanítást az iskolában? Ha alap-  
helyzetnek vesszük a program első osztályos beindítását, akkor  
megkezdhető a tanítás november-január táján, azon gyermekek számá-  
ra, akiknek nyelvi-kommunikációs képességeik, tanulási szokásaik  
kellő alapot jeleznek az idegen nyelv fogadására. A kezdő szakasz-  
ban hasznosabb, ha a foglalkozások rövidebb ideig tartanak (20-25  
perc), de lehetőleg minden tanítási napon sor kerül rájuk.

A fejlesztés során folyamatosan figyelemmel kísértük a tanítást.  
Legfőbb tapasztalataink: mivel a gyerekek tömegei hosszú időt töl-  
tenek el az iskolában, az időtényező, a motiválhatóság és az élet-  
kori sajátosságok jól kihasználhatók.

A kezdő program tanulása során kialakult képesség-, ismeret- és  
szókáseggyüttesre alapoz a Correspondances közép-haladó program,  
amely az előzményekhez hasonló szerkezeti felépítésben tovább bő-  
víti a tevékenységeket, a témakörök, a műfajok számát, megteremtve  
azok szintézisét. Megjelenik például az irodalom, az induktíve  
megszerzett nyelvtani ismereteket és készségeket pedig rendszerez-  
ve tudatosítja. A programcsomag részei: Tanterv (tananyag, követel-

mények, időterv); Munkafüzet: a/ a mindennapi beszédtemák, b/ az írás, c / az irodalom tanításához; Munkáltató tankönyv a nyelvtan, Szöveggyűjtemény a civilizációs ismeretek tanításához, Dalgyűjtemény, Pedagógiai útmutató. Mindezekhez járulnak még a tanár által gyűjtött és összeállított anyagok.

Várható eredmények a 14 éves kor táján: jó középszintű nyelvtudás és széleskörűnek mondható műveltség a francia nyelvi kultúrkörből, ami alapja lehet a felsőbb fokú francia nyelvi tanulmányoknak, illetve az újabb idegen nyelv tanulásának.



AZ IDEGEN NYELVI BEÁLLÍTÓDÁS AZ  
OROSZ ÉS ANGOL NYELV TANULÁSA SORÁN  
FŐISKOLÁN

*Fábiánné Nádudvari Tatjana*

Sok helyen és sokat beszéltünk már a magyarországi nyelvoktatásról, annak helyzetéről, kilátásairól, avagy kilátástalanságairól. Nekünk, nyelvtanároknak az a feladatunk, hogy a meglévő keretek között próbáljuk diákjainknak a legtöbbet nyújtani.

Én, személy szerint 6 éve tanítok a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán, az Idegennyelvi Lektorátuson. 3 évig csak orosz, majd 2 évig csak angolt tanítottam, teljes óraszámban. Ebben a tanévben mindkét nyelvet tanítom. Hallgatómnak feltettem néhány kérdést a nyelvtanulással kapcsolatban. Dolgozatom első részében az elvi vélemények alapján összegeztem benyomásaimat teszem közre, utána pedig - dolgozatom második részében - egy impressziókra és ténytudásra alapozott úgynevezett "asszociatív-országismereti" kérdés-sor összegzett eredményét ismertetem.

1. Mi a véleménye a magyarországi nyelvoktatás rendszeréről a saját tapasztalatai alapján?
2. Mi a véleménye a főiskolai nyelvoktatásról és mit csinálna másképp?

Érdekes volt megfigyelni, hogy míg az 1986-89. közt orosz tanulók elsősorban az orosz nyelv kötelező voltával, a szabad nyelvválasztás hiányával, a tankönyvek unalmasságával, a témák spirális ismétlődésével, a nyelvtanárok érdektelenségével magyarázták a nyelvtanulás sikertelenségét, addig az 1990-től angolt, mint kötelező nyelvet szabadon választó hallgatók az angol nyelvtanulás csekély eredményességéről mondtak hasonlót. Véleményük szerint a középiskolai angoltanárok nem igazán szívesen tanítják ezt a nyelvet sem, és a tankönyveket is meglehetősen elvontnak tartották, a köznapi élettől és unalmasnak. Sokan úgy fogalmaztak, hogy mármásodik gimnáziumtól kezdődően az érettségi tárgyakra kellett koncentrálni, így aki nem érettségizett nyelvből az nem is tanulta komolyan, de ez a szelekció meglátszott a tanárok munkáján is. Hallgatóim megfogalmazását idézve: "két rossz közül a jobbik tanár által tanított nyelvet" választották kötelezően tanulandónak a főiskolán. Az utóbbi egy-két évben új ten-

dencia figyelhető meg a nyelvválasztásban. A hallgatók rájönnek, hogy a főiskoláig jutva oroszból legerősebb az alapjuk. Ez motiválja őket, hogy könnyen jó osztályzatot szerezzenek. Felismerték, hogy nem szabad egyetlen nyelvet sem háttérbe szorítani, és azt, hogy a keleti országokban hasznos lehet az orosz nyelv ismerete. Így néhány év után most ismét emelkedő tendenciát mutat az orosz tanulni akarók száma.

A többség véleménye szerint a magyarországi nyelvvoktatás alacsony szinten van, nagy a káosz, nem elegendő a heti 2-3 nyelvóra a középiskolai, és a 3 óra főiskolai szinten sem. Sokan abban a reményben jönnek felsőoktatási intézménybe, hogy tanulmányaik közben - de legalább azok befejeztével - középfokú (vagy legalább alapfokú) nyelvvizsgát tehessenek. Sajnos ilyen óraszám mellett ez kevésnek sikerül. A sikertelenséghez hozzájárul a csoportok viszonylag nagy létszáma és nagyon heterogén tudásszintje egy-egy csoporton belül. A többség egyetért abban, hogy jó lenne az idegen nyelvek tanítását-tanulását már az óvodában, de legalább az általános iskola első osztályában elkezdni és folytatni ugyanazt a nyelvet vagy nyelveket a középiskolában, majd a főiskolán vagy az egyetemen. Így megnőne az esélye a nyelvvizsga sikeres letételének. Néhányan kitértek a két tannyelvű gimnáziumok előnyeire és sajnálattal vették tudomásul, hogy az ilyen gimnáziumokban való tanulás még mindig nem lehet minden diák reális igénye.

Diákjaim többségének véleményét fejezték ki a következő igények: Hiába tanulják az idegen nyelvet - jelen esetben az angolt vagy az orosz - már sok éve, a nyelvtant újból az elejétől kellene átvenni rendszerbe foglalva.

Még jobban "rá kellene menni" a lexikális tudás bővítésére, és ehhez igénylik, hogy többet írjunk a táblára.

Szinte mindannyian - egybehangzóan - azt válaszolták, hogy az óra keretein belül nagyon nagy hangsúlyt fektetünk a beszédképesség fejlesztésére, az aktuális dolgokról való kötetlen beszélgetésre. Ezzel javítva és fejlesztve szókincsüket, kifejezőképességüket és nyelvhelyességüket az adott idegen nyelven, mégis - ennél is intenzívebbé lehetne tenni ezt a munkaformát.

Óráimon nagyon gyakran használok zenét - akár relaxáló, akár didaktikus céllal. Nyilván az adott nyelven és az adott országra jellemző zenét használom. Szívesen egészítették ki diákjaimmal hallás után stencilezett slágerszövegeket is, hiszen ez is stimulálja őket a nyelvtanulásban. A magnó-munkát, a hallás utáni megértés fejlesztését

szolgáltató magnó-hallgatást szeretik, élvezik és még nagyobb mennyiségben igényelnék. A többség úgy látja, hogy az anyanyelvi oktatók és a külföldön való tanulás nagyobb lehetősége, a külföldi tanulmányutak és munkalehetőség jobban ösztönöznék az ifjúság nyelvtanulását. A döntő többség szívesebben tanult egy meghatározott tankönyvből, mint stencilezett anyagok alapján, aránylag kötetlen formában. Mondták ezt még akkor is, ha így beszűkült a szókincs, a tematika és ennek következtében a beszédképesség fejlesztése is. Összességében az órák jó hangulatban - a zenének köszönhetően - feszültségmentesen, közepes léptékkal haladva, mégis eredményesen zajlottak le. Ez a kérdés-, és vélemény sor körülbelül 120 első- és másodéves nem nyelvszakos főiskolás véleményét tükrözte.

Megváltozott világunkban egyre több lehetőség nyílik az idegen nyelvtanulás mellett idegen kultúrák, civilizációk megismerésére. Ma már kissé elavult az "országismereti" szemszögből való nyelvoktatás fogalma, így inkább a kulturális, szocio-kulturális szemszögből való nyelvoktatás meghatározást használom. Felméréseim során abból indultam ki, hogy diákjaim mennyire ismerik az általuk már általános, illetve középiskolában tanult, és itt a főiskolán választott nyelv kultúráját. Ebben az esetben nem nagy a vizsgált populáció, hiszen az idei elsőéveseimre kérdeztem meg, de az adatok firrsek. 30 orosz és 30 angol szakos 30-30 másodpercben adott válaszai alapján közlöm az eredményt. Egyértelmű volt számomra, hogy 4-6 éves előtanulmányok után a kulturális ismeretek alapvetőek kell, hogy legyenek bárki - nemcsak a fiatal értelmiségi - számára. Az eredmény kissé szomorú, bár néhol meglepő volt számomra. Azért 30 másodpercet adtam egy-egy kérdés megválaszolására, mert szerettem volna a legelső impressziókhöz, asszociációk információkhoz jutni. Az orosz változatnál az érdekelt, hogy az utóbbi időben oly hirtelen és nagy erővel végbement politikai, társadalmi, gazdasági és földrajzi változások mennyire tükröződnek a hallgatók szemléletében. Mennyire gondolkodnak a régi Szovjetunió és mennyire a megváltozott Oroszország viszonylatában. Az angol változatnál az érdekelt, mennyire brit vagy amerikai beállítottságúak a hallgatók, vagy egészséges anglofon szemléletűek.

Nos, a kérdések a következők voltak:

1. Mi jut eszébe, ha azt hallja, hogy "orosz"?  
Ugyanez angol változatban:  
Mi jut eszébe, ha azt hallja, hogy "angol"?
2. Milyen városok jutnak eszébe, ha azt hallja, hogy "orosz nyelv"?  
Angol változatban:

- Milyen városok jutnak eszébe, ha azt hallja, hogy "angol nyelv"?
3. Milyen területeket sorolna fel orosz nyelvterületen?  
Angol változatban:  
Milyen területeket sorolna fel angol nyelvterületen?
4. Milyen oroszul beszélő híres emberek jutnak eszébe?  
Angol változatban:  
Milyen angolul beszélő híres emberek jutnak eszébe?
5. Moszkva nevezetességei... ill.  
London nevezetességei...
6. Milyen színnel és jelzővel illetné Oroszországot? ill.  
Milyen színnel és jelzővel illetné Angliát és az Egyesült Államokat?

Az első kérdésre adott leggyakoribb válaszok oroszából: vodka, nagy nép, nagy történelem, nagy ország, az orosz emberek nagylelkűek és mások, mint mi, érdekes kultúra, szamovár, matrjoskababa. Lada, Auróra, sarló, Lenin, nyelvvizsga, balalajka, politika, Volga. Amint látjuk a válaszok nagyban tükrözik a régi megkövesedett Oroszország-képet. Újat nemigen hoznak.

Angolból hasonlóak az eredmények: királyság, eső, kő, tea, cricett, whisky, Big Ben, foci, hűvös éghajlat, zöld fű, humor, Scotland-Yard, Agatha Christie, snobság, nagy autók, Jaguar, Rolls Roys, hidegvér. A 2. és 3. kérdésre adott válaszok orosz vonatkozásban nagyon hagyományosak, a megrögzött Szovjetunió-képet vetítik elénk, hiszen Moszkva, Kijev, Odessza, Vlagyivosztok és a volt köztársaságok fővárosai szerepelnek a felsorolásban, a területek között pedig Szibéria, az Ural, a Távol-Kelet, és Kárpátalja megnevezése mellett a 15 volt szovjet köztársaság felsorolása szerepel. Ami érdekes és új - Szentpétervár és Leningrád neve 50-50%-ban szerepel a felsorolásban. Tehát valamilyen változás indult meg a felfogásban".

Angol vonatkozásban London, Oxford, Cambridge, Liverpool, és ~~Manchester~~ <sup>My</sup> ~~Manchester~~ neve mellett Birmingham és New York szerepel. Míg Washington, Los Angeles vagy Stradford on Avon neve csak egyszer-egyszer. Területi felsorolásban vezetnek Nagy-Britannia országai, mint például Wales, Skócia, Írország, de említést kap a Tenze folyó, a Yorki hercegség és az anglofon országok: Ausztrália, Dél-Afrika, Kanada, és - míg az Egyesült Államok csak egyszer kerül említésre, Új-Zéland - négyszer.

A 4. kérdésben a híres emberek felsorolásában már tükröződnek a vál-



tozások, erősen keveredik a múlt és a jelen. Orosz vonatkozásban a legtöbb említést, 7-7 "szavazatot" kapta Dosztojevszkij, Lenin és Puskin, utána 6 említéssel következett Tolsztoj, 5 pontot kapott Sztálin, 4-et Gorbacsov, 3-at I. Péter cár, Gorkij és Csehov. Míg Jelcin, Csajkovszkij, Majakovszkij, Katalin cárnő, Gagarin és mások csak egy-két munkában kaptak említést.

Az angolok válaszai is hasonló képet mutattak: a legtöbb pontot (12-öt) a felsoroltak között kimagaslóan Erzsébet királynő kapta, utána következett M. Thatcher 6, majd Sir W. Churchill, és a Beatles együttes 5, majd VIII. Henrik 4, és O. Cromwell ill. Diana Hercegnő 3 ponttal, J. London, L. Taylor, Stuart Mária, Newton, Nigel Mansell, J. Mayor és Sherlock Holmes ill. Ch. Dickens csak egyszer-egyszer került említésre sok más név mellett.

Az 5. kérdésre adott válaszok alapján a hallgatók Moszkva legfontosabb nevezetességeinek sorrendben a Gumot, a Kremlt, a Lenin mauzóleumot, a Vasilij Blazsennij székesegyházat és a Vörös teret tartják, míg London nevezetességei sorrendben: a Big Ben, a Tower és hídja, a Piccadilly Circus, a Trafalgar tér, a Westminster apátság, a Buckingham Palota és a Mme Tussaud Panoptikum.

A 6. kérdésre adott válaszok szerint Oroszországot a vörös, a zöld és a barna színekkel és a nagy ill. a hideg jelzőkkel illették. Angliát - hallgatóim véleménye szerint - a zöld, a bordó és a szürke színek, és az esős, ködös jelzők illetik.

Összegezve tehát: nagyon fontos a hallgatók részéről az érdeklődés felkeltése, a tanár részéről pedig a felkészültség mellett a motiváltság (ismernie kell nem csak a nyelvet, a kultúrát is, és át is kell tudnia adni azt.)

Empátiásan kell tudni tanítani, a diák helyzetébe való beleéléssel. Bizonyos mértékig figyelembe kell venni a megváltozott politikai, társadalmi változásokat. Ki kell emelni a kulturális kincseket. A zene lajózó szerepéről már beszéltem. Nagyon fontos a tanár-diák viszony.

Úgy érzem, ez a kérdéssor és a kérdésekre adott válaszok sok tekintetben hagyományosnak tekintendők, másik oldalról viszont több irányú szemléletváltozásról tanúskodnak. Remélem, hasznára lesznek a hallgatónak, illetve az olvasónak.



***IX.***  
***Módszertan - Kéttannyelvű oktatás***

-

*Englenderné Hock Ibolya*  
*Drescher J. Attila*  
*Jani Mária*  
*Uzsoki Andrea*  
*Bíróné Udvari Katalin*



## A NÉMET KÉTNyelvű OKTATÁS BARANYA MEGYÉBEN

*Englenderné Rock Ibolya*

Társadalmi igényből kiindulva a Művelődési Minisztérium 1983-ban bevezette Magyarországon a kétnyelvű német oktatási formát az általános iskolában. (1) Csak azok az iskolák jöhettek számításba, ahol hagyományai és jó alapjai voltak a német nyelv oktatásának, vagyis az un. nemzetiségi iskolák. Így a kétnyelvűség nem idegennyelvi, hanem anyanyelvi alapokon nyugszik. (Jóllehet "elfelejtett" anyanyelvről van szó, amelynek visszaszerzését s ezen keresztül az identitástudat kialakulását célozza meg ez az oktatási forma.) Fontos szempont volt az is, hogy a hagyományos nemzetiségi oktatásnál hatékonyabb forma jöjjön létre, hiszen a heti 3-4 német óra a szinttartáshoz sem bizonyult elegendőnek.

Így tehát az országban működő 33 kétnyelvű iskola (2) (nem az intézmények egészében folyik kétnyelvű oktatás, hanem bizonyos számú osztályaiban) egyben nemzetiségi iskola is. Időben nem egyszerre indult meg ez a típusú képzés az összes iskolában. Baranya megyében először Bólyban, majd Mecseknádasdon, utána Pécsen lettek követői. Jelenleg 11 ilyen jellegű iskola működik itt. Konceptiójukat tekintve azonosak: a német nyelv s irodalom mellett szaktárgyakat oktatnak német ill. két nyelven. Az iskolák adottságai, objektív lehetőségei - pl. szaktanárhiány - miatt azonban a gyakorlatban a kétnyelvű oktatás különböző variánsai léteznek.

Az iskolák nyitottak, nem csak német nemzetiségi származású tanulók vehetnek részt ebben az oktatásban, hanem bárki, aki vállalja az ezzel járó többletterheket.

(1) Művelődési Minisztériumi adat 1992.

(2) Művelődési Minisztériumi adat 1992.

### **A kétnyelvű oktatás az óvodában és az általános iskolában**

Az általános iskola első osztályába a felvétel előfeltétele egy olyan fokú nyelvtudás, amely lehetővé teszi, hogy a gyerekek ne érezzék magukat idegennek a német nyelvű környezetben, szabadon kommunikáljanak mindennapi társalgási témákban. Ezt a nyelvtudást az

óvodából, ritkább esetben otthonról hozzák. Optimális lenne, ha minden esetben az iskolai képzést egy óvodai nyelvi előkészítés előzné meg, de ez sajnos csak kevés helyen adott. (Az egész országban 8 kétnyelvű óvoda van 17 gyerekcsoporttal.)

Az együttműködés kiváló példája Mecseknádasd, ahol a kétnyelvűség már az óvodában élő gyakorlat. E faluban még otthonról hozott nyelvtudásuk van a 3-6 éves korú gyerekeknek, ha nem is azonos a nyelvi szintjük. Ez természetesen jelentősen megkönnyíti a pedagógusok feladatát. Az óvónők, dadák, szakácsnők is német anyanyelvűek, így minden dolgozó biztosítani tudja a nyelvi környezetet. A németül tudó szülőket arra kérik, hogy az óvodában is használják a nyelvet. Sajnos az anyanyelvelvesztésnek a felnőtt generációknál mára olyan foka alakult ki, hogy nekünk pedagógusoknak kell a szülőket a gyerekeken keresztül visszaszoktatnunk az "eredeti anyanyelv" használatára. Mecseknádasdon megpróbálnak az óvodai egynyelvűségen keresztül egy igazi kétnyelvűséghez eljutni, vagyis a német és a magyar nyelv egyenrangú használatához. Az óvodai foglalkozások a hét 4 napján németül folynak, egy napon az iskolai előkészítő foglalkozásokat magyar nyelven tartják. Az óvoda és az általános iskola szoros kapcsolatot tart fenn, kölcsönösen látogatják egymást. A tanítónők és a nagycsoportos gyerekek megismerkednek, az óvónők pedig az első osztályban is nyomon követik a gyerekek fejlődését.

Az óvodai szakaszt, a nyelvelsajátítást illetően nagyon fontosnak tartom, mert a kontinuitás szempontjából olyan láncszem, amelynek hiánya akár a későbbi oktatás kudarcához is vezethet, de mindenképp megnehezíti azt.

Mecseknádasd példája objektív okokból nem követhető a többi helyen, de mindenképpen törekedni kell az óvodai lánc bővítésére.

Az általános iskola alsó tagozatában a tanítók olyan nyelvtudással kell, hogy rendelkezzenek, amennyivel biztosított a nyelv állandó jelenléte a tanítási órákon túl a szünetekben, ebédnél s egyéb szabadidős foglalkozásoknál. A heti 4 német óra mellett német ill. két nyelven folyik a környezetismeret, ének-zene, s helyenként a matematika tanítása is. A délutáni napközis foglalkozások idejére több iskola németül tudó tanárt alkalmaz. A jelenleg működő iskolák bebizonyították, hogy a szakmailag, nyelvilag jó alapot adó alsó tagozat alapfeltétele a felső tagozatnak, az itt szerzett nyelvtudás határozza meg, mennyire lesz megoldható felső tagozatban a szaktantárgyak német nyelven tanítása. Amit az alsó tagozat

elmulaszt, a felső nem tudja már pótolni, a hiányosságok csak halmozódnak. Az, hogy mely tárgyakat tanulják a gyerekek a felső tagozatban németül ill. két nyelven, elsősorban az iskola szaktanári ellátottságától függ.

A nemzetiségi tanárokat képző intézmények ugyan úgy alakították a választható szakpárokat, hogy a hallgatók a német mellé széles skálában választhatják meg másik szaktárgyukat, a képzés azonban magyar nyelven folyik. A kétnyelvű oktatás eredményességének egyik legfőbb veszélyeztetője ebben rejlik. Szaknyelvi előképzettség hiányában a pedagógusok nem érzik magukat kompetensnek az adott tárgy német nyelvű tanítására.

Rendkívül jónak mondható Pécsen, a Tiborc utcai iskola helyzete, ahol felső tagozatban a történelem, biológia, földrajz tanítása két nyelven, ill. csak németül folyik, a német nyelv nyelvtanra és irodalomra bomlik, az ötödik osztályban a matematika oktatás is kétnyelvű.

Azokban az iskolákban, ahol ezt nem tudják ilyen optimálisan megoldani, arra törekszenek, hogy legalább ezen tárgyak törzsszókincsét sajátítsák el a gyerekek.

A tankönyv- és taneszközellátottság a másik kritikus pont a szaktanárhiány mellett. A nyelvórákhoz szükséges könyvek részben biztosítottak, a Tankönyvkiadó sorozata a "Mein erstes Deutschbuch"-hal kezdődően kimondottan a kétnyelvű iskolák számára készült. Kiegészítésükre természetesen a gyerekek igényeinek és képességeinek megfelelően szükség van, több iskola a külföldi partnerintézménytől ajándékba kapott olvasókönyvekkel dolgozik.

Nagy gondot jelent viszont a szaktárgyi könyvek hiánya, ill. az, hogy a meglévők szó szerinti fordításai a magyar nyelvűeknek. Nyelvhasználatukban sokhelyütt nehézkesebb, a gyerekek számára bonyolultak. Az oktatás szempontjából hatékonyabb, a tanulónak pedig élvezetesebb lenne, ha nekik írt, nyelvi szintjüknek megfelelő tankönyvekből tanulhatnának.

A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet megbízásából - a Művelődési és Köznevelési Minisztérium anyagi hozzájárulásával - már készülnek ill. részben elkészültek az új történelem, környezetismeret és földrajz tanulmányi segédletek, amelyekkel nemcsak Baranya megye, hanem az ország összes kétnyelvű iskoláját el fogják látni.

A tanórán kívüli foglalkozások - amellet, hogy a gyerekek érdeklődési körének megfelelő igényeket elégítik ki - a német nyelv és a nemzetiségi hagyományok ápolását tartják fontos feladatuknak. Így szinte minden iskolában működik báb- vagy színjátszókör, kórus, néptáncsoport, honismereti szakkör.

## A tartalmi fejlesztés lehetőségei a kétnyelvű oktatásban

A kétnyelvű oktatási forma eredményességét látva felvetődött néhány pécsi pedagógusban egy egységes, tizenkét osztályos német-magyar kéttannyelvű nemzetiségi iskola gondolata.

Ilyen típusú középiskolája Baranya megyének nincs, viszont a közel 60.000 főt számláló német kisebbség részéről és a magyar anyanyelvű lakosság részéről is egyre erősödik az igény az eddiginél hatékonyabb, intenzívebb nyelvoktatásra.

Pécsett, a Tiborc Utcai Általános Iskola vállalta, hogy az iskola továbbfejlesztésével létrehozza a német-magyar oktatási központot, erről 1991. februárjában Pécs MJ. Város Közgyűlése határozatot is hozott.

Ebben az iskolában jelenleg párhuzamosan működnek kéttannyelvű és nemzetiségi nyelvet oktató osztályok. 1994/95-től már csak kétnyelvű oktatás lesz, s ugyanebben az évben indul a középiskolai képzés is. A tizenkétosztályos rendszeren belül az intézmény a 6 + 6 osztályos struktúrát fogja követni, amely a következőképpen alakul:

1.-4. osztály elemi szint

5.-6. osztály orientációs szint

7. osztálytól középfokú szakasz egy gimnáziumi és egy szakmai orientációs programmal.

A centrum szoros együttműködést tervez a régió többi kétnyelvű és nemzetiségi nyelvoktató általános iskolájával azzal a céllal, hogy az onnan érkező gyerekek számára is lehetővé tegyék a 8. osztály után a belépést a középiskolai szakaszba. Az iskolák rendelkezésére bocsátják helyi tanterveket és követelményrendszerüket, igény szerint időszakos felkészítő foglalkozásokat is szerveznek. A szintfelmérő- és vizsgarendszer kidolgozása is az átmenetet biztosítja az egyes iskolák közt.

Azok a gyerekek, akik nem akarnak a gimnáziumi oktatásba bekapcsolódni, azok tankötelezettségüket a szakmai orientációs programban teljesíthetik. Itt különböző irányú szakmák nyelvi előképzettségét kapják és lehetőségük lesz 16 éves korukban nyelvvizsgát is tenni.

A gimnázium az érettségi bizonyítvánnyal együtt nyelvvizsgát ad (ahogy ez a jelenlegi gyakorlatban a nemzetiségi gimnáziumokban van is), az iskola szeretné elérni az itt szerzett érettségi vizsga ekvivalenciáját a német nyelvterületű országokban.



## EGY NÉMETNYELVŰ IEA-OLVASÁSÉRTÉSI VIZSGÁLAT TANULSÁGAI

*Drescher J. Attila*

Jelen előadás /kistanulmány/ egy a magyarországi német nemzeti-ségi általános iskolai tanulók körében végzett IEA-olvasásértési vizsgálat tanulságainak és dilemmáinak első hivatalos publikációja. A tesztpróba utáni "éles" mérés adatainak feldolgozása hosszabb időt vesz igénybe, az érintett osztályok-tanulói bontás nélküli - teljesítményéről az iskolák menetközben már értesítést, illetve grafikonos kimutatást kaptak. Minthogy a felmérés nemzetközi vizsgálat része volt, arra is alkalmunk nyílt, hogy a részt vevő országok tanulói mintáiba is betekintést kapjunk. Ugyan beszámolóknak nem célja e nemzetközi kitekintés - nem is vagyunk feljogosítva elvégzésére -, nem közömbös számunkra, mit "tud" a hazai német kisebbség anyanyelvinek gondolt német nyelvoktatása.

Sietünk előrebecsátani - terünk végeességének tudatában -, hogy a két korosztályban mért gyerekek (9. ill. 14 évesek, ami a magyarországi német származású tanulók esetében voltaképp a 4. osztályt jelentette kölcsönös megfontolások alapján) sokféle szempontból nyelvi hátrányban voltak az anyanyelvi - értsd: németországi - nyelvtanulókkal szemben, hiszen számukra a német nyelv valóban anyanyelvét jelentett, míg a mi esetünkben ez inkább csak a tanulók töredékére volt, lehetett jellemző, mert túl nagy a különbség a két populáció német, azaz anyanyelvinek tételezett tudása között. A szociológiai és szociokulturális háttér különbözőségéről e helyütt nem szólhatunk, noha az is megérne egy misét, ugyanis kimutatható következményekkel jár az interkulturális feltételek - erőteljes - eltérése /fogalom- és/szóismeret, olvasási kultúra, stb./. Végülis három különböző vizsgálati anyag állt rendelkezésünkre ahhoz, hogy - a korrelációk számos összefüggésre fényt derítő matematikája alapján - megközelítő biztonsággal megfogalmazhassuk: hogyan is olvasnak a hazai német származású gyermekek - németül. Nem feledhetjük közben, hogy csaknem egy időben zajlott mérésünkkel a magyar nyelvi olvasásértési vizsgálat is, s annak - még mindig aggályra okot adó - tanulságai

hozzájárultak hipotéziseinkhez is. Ami tény: jó-rossz, lelkesen üdvözölt vagy csak megtűrt olvasástanítási programok, óraszám és nyelvtanítási módszer, izgalmas-látványos tankönyvek egyformán befolyásolják a tanulói sikereket vagy éppen kudarcokat.

Felmérésünk kezdete sem volt izgalom nélküli. Azonnal kiderült, hogy váratlanul nagy statisztikai zűrzavar van a pontos adatok körül, s mióta nincs kötelező adatszolgáltatás, talán már csak az iskolaigazgatók tudják megmondani, hány tanuló s hol tanul németet /napra készen talán még ők sem/, de ez még semminek bizonyult ama problémához képest, hogy hol vannak "szimpla" nyelvtanulók, s hol valóban úgymond a "svábság" gyermekei, ki tehát az anyanyelvi nyelvtanuló, s ki a hobbiból, szülői presztízs nyomán vagy jól felismert érdekből. A statisztika ugyanis rendre összemossa ezeket a lényeges és fontos különbségeket. Ismerünk igazgatókat, akik a kimutatás művészei, s mindig azt képesek számok segítségével igazolni, amire éppen szükségük van /hol hazai, hol meg külföldi támogatás elnyerése céljából/. A kér/tan/nyelvű általános iskolák úgy kerültek vizsgálatunk középpontjába, hogy róluk egyszerűen feltételeztük: ott lehet a legszínvonalasabb, legtöbbet nyújtó német nyelvoktatás. Ekként valamennyi, általunk statisztikákból feltárt - hosszú levelezgetéssel, telefonokkal ellenőrzött - iskola felkerült a mérési listára, legalább is ahol a nyelvtanítás elért már a mért alsó korosztályig /9-10 évesek/. Mintánk kiegészítésére /a mintavétel egyébként a véletlen alapján, kiválasztással történt ez esetben/, főként azon okból, hogy elegendő nyolcadik osztályt nem találtunk, ahol németnyelvű olvasásértési vizsgálatot lehetett volna lebonyolítani /hisz nem ért fel a nagy óraszámú nyelvoktatás az utolsó osztályig/, az ún. nemzetiségi német nyelvet tanulók populációját vettük célba, s az elnevezés itt is megtévesztő. A statisztikákban voltaképp a heti három órás egyszerű nyelvtanítás is nemzetiségi németként szerepel, ami végképp túlzás.

Az olvasás és olvasásértés megkülönböztetett helye a nyelvi készségek sorában, megfellebbezhetetlen fontosságú. Ehhez képest meglepő, hogy az idegen nyelven történő olvasástanítás bizonynyal speciális kérdéseivel alig foglalkozik a szakma. Hadd említsünk egy egészen friss példát: a nemzeti nyelven történő olvasás terén /ahol tehát a mi magyarjaink szerepeltek magyarul/, a finnek meggyőző fölénnyel lettek elsőek. Az okok: nagyszerű olvasástanítási

programjaik vannak, igen magas a kultúra színvonala, lelkes könyv- és újságolvasók, nagy fogyasztók e téren, szeretnek is olvasni, így hát nem is kell nagyon csodálkoznunk. Miért lenne jó a helyzet, jelesül a bármilyen szintű, nevű vagy formájú német nyelvtanítás területén? A siker lenne inkább meglepő, a körülmények ismeretében. Adott egy tanulói réteg - nem is jelentéktelen létszámmal -, mely statisztikailag és elvileg német anyanyelvű program alanya és megvédősítője, miközben a pedagógiai és társadalmi gyakorlat egészen más, vagy mást takar. A nemzetközi IEA-vizsgálat kigondolói viszont abból indultak ki, hogy valóban létezik egy speciális, származásánál fogva is predestinált, legalább megközelítően anyanyelvi populáció, amely - nyilvánvalóan - tud németül, hiszen otthon is ezen a nyelven; anyanyelvén kommunikál...S ebből következően támadtak olyan meglepetések, melyek aztán a villámcsapás erejével érték tanulót és tanítót, ugyanis a tesztelésre kimért idő - jó három óra - alatt több hónapnyi vagy évnyi anyaggal kellett megbirkóznuk! Gondoljunk bele: magyarul is csak alig két éve tanultak meg - úgy, ahogy - olvasni, szókincsük kezdetleges, hiszen nemcsak a keresett fogalmakat vagy irodalmi szövegeket nem értik, de még a köztöszöveget sem, ami a németnyelvűek esetében evidencia. Némelyik olvasmány - s tucatszámban több volt belőlük - terjedelmileg meghaladta a heti vagy havi összmennyiséget, a tantervi haladásnak megfelelően...!Csodával ér fel, hogy ezek után mégsem a "magyar" gyermekek lettek utolsók kategóriájukban, igaz, nem volt nehéz utolsó előtti helyen végezni. Végülis az 1990-ben kipróbált, majd 1994-ben lebonyolított mérés számos hasznos tanulsággal is szolgált a már említett meglepetések és anomáliák mellett. Lássuk az adatolt részleteket!

A hazai partner az OKI Értékelési<sup>o</sup> Központja volt, külföldről a hamburgi egyetem IEA-központja segített anyagi-erkölcsi vonatkozásban egyaránt. A "reading literacy" felmérés ugyan alapvetően a szövegértési készségeket /esetleg képességeket/ célozta, de nyilvánvaló, hogy egyéb vonatkozások is felmerültek áttételesen, így

- az oktatási munka belső szerkezete, Tolyamata
- oktatási módszerek megléte, hiánya, jellege, tudatossága
- bizonyos szövegtípusok negligálása vagy favorizálása, mennyiségi minimalizmus tantervben, nevelői gyakorlatban
- iskolai olvasási szituációk általában
- a család vagy egyéb mikrokörnyezet nyelvhasználata és olvasási

szokásai

- kultúr- és nemzetiségpolitikai tennivalók.

Utóbbi két vonatkozás azért is fontos, mert az olvasás nem csupán valamely aktuális írásos anyaggal kapcsolatos reprodukciós folyamat, nem is csupán megértés, hanem mindenkor az egyén aktivitását is igénylő társadalmi aktus, cselekvésforma, ekként pedig egyszerre didaktikai kérdés és társadalmi-humanizációs feladat, mi több: az adott nemzeti kisebbség önmegvalósításának - de legfőképp megmaradásának - alapja és létformája, miközben fontos, receptív oldala a hétköznapi nyelvtudásnak és nyelvhasználatnak. Ultima ratio-ként: az olvasás presztízse a nyelvhasználat presztízse is. A kétnyelvűség eszménye és a kéttannyelvű iskolák gyakorlata ma még némileg messze áll még egymástól, s mi lehet a helyzet a normál nyelvtanítás körül? Az otthoni nyelvhasználat hiánya - okai ma már alig érthetők - rányomja bélyegét a német olvasásértései eredményekre is. Hadd tegyünk az összességében kevés örömet jelentő tapasztalatok mellé egy megerősítő külső adalékot is: egy másféle felmérés adott pillanatában Szederkény község /Baranya m./112. óvodába járó gyermekének családjában 60 esetben egyik szülő sem beszél a német nemzetiségi nyelvet /vö. Cziegler Franciska: Óvodás gyermekek német-magyar kétnyelvűsége, Helyzetelemzés. In: Kétnyelvűség a Kárpát-medencében, Bp. 1991. 120-123./

A hazai németiség mai földrajzi elhelyezkedését és súlypontjait az 1.sz.melléklet mutatja. Ezen a mért iskolákat megszámoztuk, így jól láthatóan sikerült lefednünk a súlyponti területeket is, miközben igazodhattunk a kéttannyelvű iskolákhoz. Mintát természetesen nem vehettünk ott, ahol nem, vagy még nem volt mérendő, azaz A. és B. populáció. Mérőeszközü a német fél eredeti - németnyelvű - tesztfüzetait használtuk, amelyeket nemzetközileg hitelesítettek és elő is írtak. Feladatblokkokat kellett a tanulóknak megoldaniuk, pl. 90 mp-es mért idő mellett 50 szó beazonosítását, majd három különböző műfajú szövegcsoporthoz kellett feldolgozniuk. Három vizsgálati anyagot említettünk előljáróban: hasonlóan a magyar nyelvű méréshez, a tanulók itt is kaptak olvasásszociológiai háttérkérdéseket, sőt - javaslatunkra - egy magyar nyelvű speciális nemzetiségi kérdőívet is, a háttérkérdésekkel megegyező célzattal s korrelációs számítások alapjául.

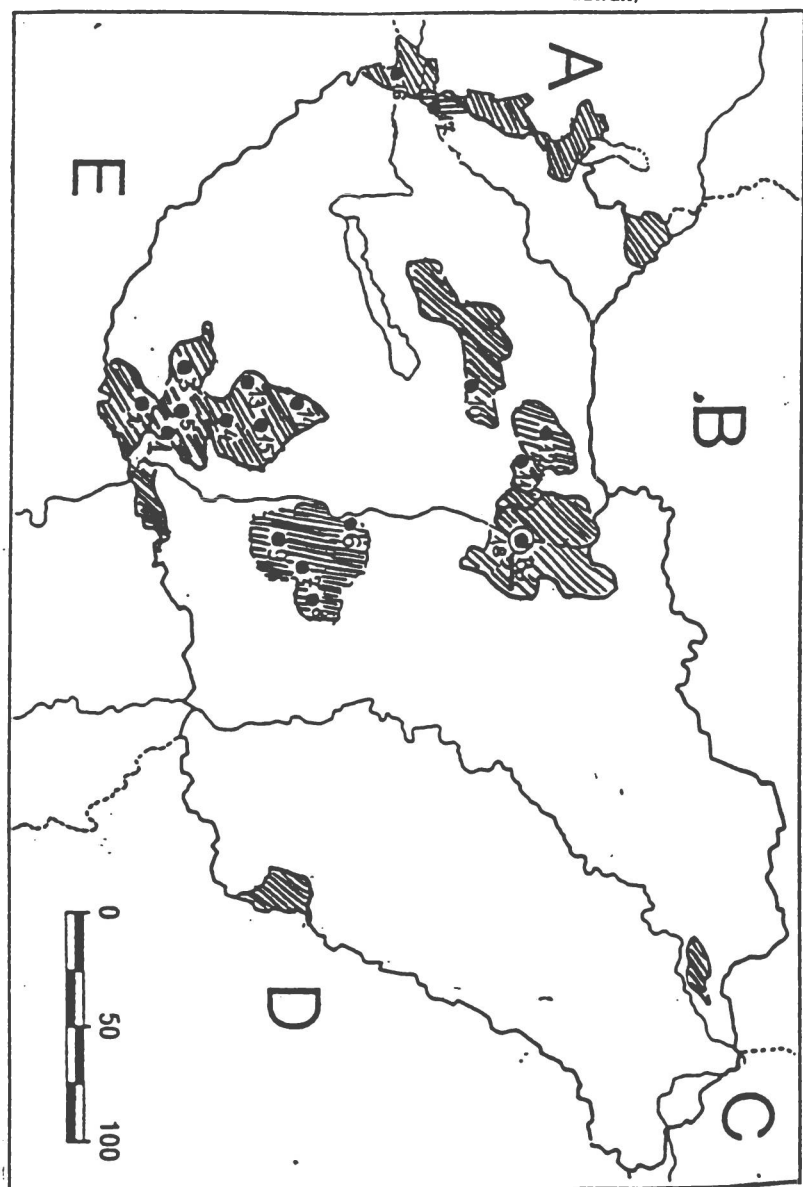
Aligha kétséges, hogy bizonyos, a tartalmi validitással kapcsolatos problémákat és dilemmákat vet fel a vizsgálat jellege és eredménye. Ha jól olvasnak ugyanis, akkor - látszatra - nincs gond. Ha rosszul vagy hiányosan, akkor: 1.vagy nem tudnak olvasni, 2.vagy a jó olvasás feltétele: a nyelvtudás hiányzik. A gond tehát az, hogy megtanítottuk-e, megtaníthattuk-e azt, amit a feladatlap kérdez, hiszen pl. komoly kommunikációs zavart okoz még a szakemberben is a kék cettről kutakodó szöveg, mely azért az idegennyelvi ismeretek peremén foglal helyet. De nem így a feltételezett anyanyelvi tudás birtokában, s ismét korábbi dilemmánkhoz jutunk vissza. Tegyük azért hozzá, hogy nehézségi fokuk ellenére az izléses kiállítású, remek tipográfiajú feladatlapok nagy sikert arattak a tanulók körében, s nem véletlenül. Ilyeneket "normál" körülmények között is szívesen megcsinálnának, többször is. Még a feladatmennyiség frusztráló hatását is enyhítette valamelyest a kulcsin s az érópróba komolysága. A nagy igénybevétel ugyan meglátszott rajtuk, főképp a kicsik körében, de a feladatok változatossága feledtette velük a szokatlan érópróba nehézségeit.

A szóteszt és az érdemben értékelt három szövegtípus - elbeszélő-leíró, szakszövegek, hétköznapi alkalmazkhoz kapcsolódók - jórészt meghaladták a magyar viszonyok és szokások között feltételezhető nyelvtudást, tehát olvasásuk is gyengébbre sikerült. Az olvasási sebesség mérése /szóteszt/, a rétegnyelvi tudás és a hosszabb szövegek emészthetetlensége volt a legnagyobb nehézség. Érdekes módon a szótesztben a következő négy szó kitalálása okozott általános gondot: kör, zászló, nyíl, dób. A szövegek esetében pedig a fáradás arányában fogytak a sikeres megoldások. A 2. és 3.sz.mellékletek az elért országos eredményt tartalmazzák korcsoportonként az anyanyelvű német tanulói populációkkal egybevetve. Amit pedig a német IEA-központ állapított meg nemzetközi összevetésben: az együtt mért két német tanulói mezőny /nyugati és keletnémet populáció/, a belga, a dán, a magyar és az oroszországi/Barnaul környéki/ tanulócsoporthoz közl meglepő magabiztossággal nyertek - a belgák! A németek előtt is/akiknek eredményét valamennyire rontották a vendégmunkások gyermekei, ők is ott születtek!/, ami enyhén szólva is hatalmas meglepetés. A magyar gyermekek az orosz rayont megelőzték ugyan, de utóbbiak igen rossz - olykor politikai - körülmények miatt ily gyengék. A német konklúzió: a magyarországiak olvasásértése a gzenge szakmunkás-

képzői minimum körül vagy alatt lenne Németországban, egyszerűen: aggasztó. Főképp a nyolcadikos populációból, ami részben érthető is: oda még nem nagyon ért fel az intenzívebb, kétnyelvű némettanítás, ekként tehát a fiatalabb korcsoport eredménye biztatóbb: a kéttannyelvű, korán kezdett intenzív kezdeményezésekből lehet még valami...

Még kell jegyeznünk, hogy a vizsgálatban részt vett, segíteni akaró iskolák kivétel nélkül lelkesen támogatták rájuk nézve esetleg dehonesztáló munkánkat a felmérés összes szakaszában. Úgy tűnt, a tanári munkára is pozitívan hatott az "idegen" tesztek motiváló ereje. "Nem mi vagyunk a legrosszabbak, de sokkal jobb lehetne" - mondhatnánk didaktikai-módszertani tanulságok és interkulturális összefüggések ismeretében. Am ezen tanulságok egyúttal a továbblépés sürgető feladatai is, akár nemzetiségi politikáról, jól felfogott külpolitikai érdekekről, akár "csak" kötelező kulturális és pedagógiai tennivalókról van szó. A kétnyelvű általános iskolai modell ezen ismeretek birtokában is finomítható, sőt: bizonyos általános érvényű gondok koncentráltabb hazai és külföldi segítséggel meg is oldhatók.

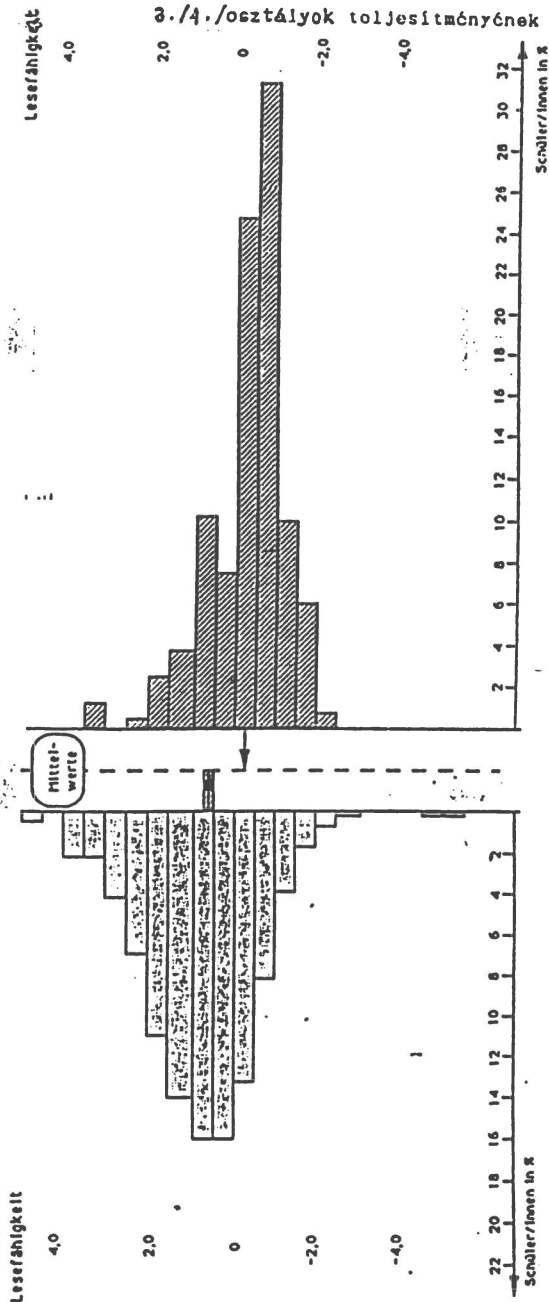
1.sz.melléklet: A magyarországi német nemzetiség jellemző területi megoszlása/a számok a mért iskolai osztályok elhelyezkedésére utalnak/



Vergleich des Leseverständnisses zwischen westdeutschen Drittklässlern und Schülern  
deutschsprachiger Herkunft aus dritten Klassen in Ungarn/

Westdeutschland  
Schüler/innen (n = 2.957)

Ungarn  
Schüler/innen (n = 182)



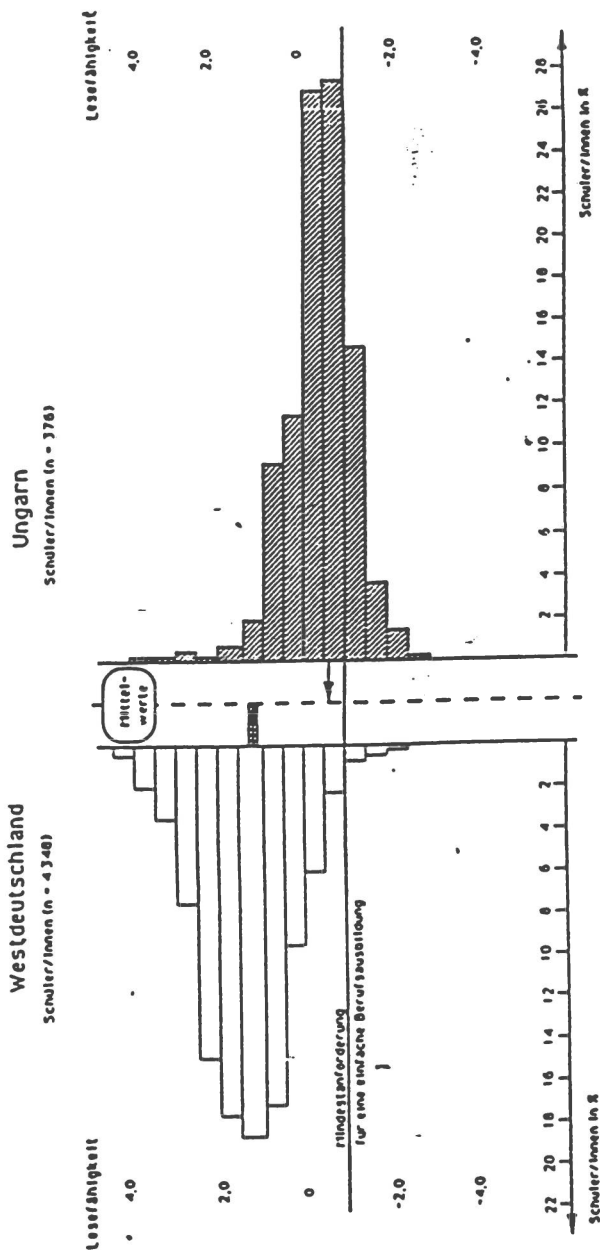
k = 46 Items  
95%-Konfidenzintervall für Mittelwert

2.sz.melléklet: A német és a magyarországi német/nyelvtanuló/  
3./4./osztályok teljesítményének összehasonlítása



3.sz.melléklet: A német és a magyarországi német/nyelvtanuló/  
8. osztályok teljesítményének egybevetése

Vergleich des Leseverständnisses zwischen westdeutschen Achtklässlern und  
Schülern deutschsprachiger Herkunft aus ungar. Klassen in Ungarn/



n = 54 Items  
95%-Konfidenzintervall für Mittelwert [22.3]



AZ AMERIKAI TANÍTÁSI GYAKORLATOK TAPASZTALATAI AZ  
ELTE TTK KÉTNYELVŰ TANÁRKÉPZŐ PROGRAMJÁBAN

*Jani Mária*

Az ELTE TTK és az University of California - Los Angeles (UCLA) kapcsolata 1988-ra nyúlik vissza, amikor Russel Campbell professzor (a UCLA Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének volt tanszékvezetője, jelenleg az un. Language Resource Program vezetője) felkereste a Lektorátus vezetőjét esetleges együttműködést keresve. Kiderült, hogy erre kiváló alkalom nyílik, hiszen a Language Resource Program egyik fő kutatási területe, az un. "immersion education" párhuzamba állítható a hazai kéttannyelvű gimnáziumokkal, a karon pedig már folyt a kéttannyelvű gimnáziumok tanárellátását célzó angol szaktanár képzés.

A szakirodalomban "immersion model"-ként ismert nyelvtanítási program a 60-as évek közepén indult Kanadában. Az igény a kanadai angol anyanyelvű családok részéről merült fel, akik felismerték azt, hogy a kéttannyelvű országban gyermekeik csak a két nyelv együttes ismeretével boldogulnak. A program annyira sikeres, hogy ma már több mint 200 000 kanadai angol gyerek tanul francia tanítási nyelvű iskolában. Az Egyesült Államokban a 70-es évek elején Kaliforniában indult az első spanyol tanítási nyelvű iskola angol anyanyelvű gyerekek részére. Az "immersion education" pedig a UCLA alkalmazott nyelvészeti kutatásainak homlokterébe került.

1989-ben, nem csekély adminisztratív akadály leküzdése után, a Művelődési Minisztérium és a UCLA keretegyezményt írt alá. Az egyezmény értelmében a UCLA két egymáshoz kapcsolódó programot dolgozott ki, a Hungary I és a Hungary II programot.

A Hungary I keretében a UCLA két alkalmazott nyelvész kapcsolódott a magyarországi munkába. Egyikük, Patrícia Duff az Országos Pedagógiai Intézet segítségével a kéttannyelvű gimnáziumok diákjait tesztelte, az eredményeket összehasonlította az immersion program nemzetközi tapasztalataival. (Patsy Duff nemrég elkészült doktori értekezését is a magyarországi kéttannyelvű gimnáziumok ihlették.) A másik alkalmazott nyelvész az ELTE TTK Idegennyelvi Lektorátusán dolgozott a tavaszi félévben. Segített a hallgatók felkészítésében, a tananyag összeállításában, a vizsgák kialakításában. Az őszi félévben pedig Los Angelesben kísérte figyelemmel a hallgatók munkáját, és 6 tartotta számukra az EPP-nek nevezett (English for Pedagogical Purposes) nyelvi-módszertani kurzust.

A Hungary II program pedig a TTK kéttannyelvű tanárképző programjában részt vevő hallgatók és egy kísérő tanár három hónapos tanulmányútját jelentette Los Angelesben. 1989-ben 11 diák és egy tanár, 1990-ben 9 diák és egy tanár, 1991-ben 7 diák és egy tanár utazott ki. (1992-ben pénzügyi nehézségek miatt nem utazott ki csoport.) A kiutazó hallgatók kiválasztása szóbeli és írásbeli vizsgák alapján történt. A vizsgák során nemcsak nyelvtudásukról, hanem tanári rátermettségükről is számot kellett adniuk.

A csoport a UCLA őszi félévének kezdete előtt egy héttel érkezett meg Los Angelesbe, és a félév vége után egy héttel tért haza.

A Language Resource Program rendkívül igényesen felépített szakmai programmal várta diákjainkat. A program három fő összetevőből állt.

1. Tanítási gyakorlat a UCLA egyik gyakorlóiskolájában, a University High School-ban
2. Nyelvi-módszertani kurzus az egyetemen (English for Pedagogical Purposes)
3. Az egyes szakoknak megfelelő (matematika, fizika, biológia, stb.) előadások látogatása az egyetemen.

A program kétségkívül legfontosabb eleme a tanítási gyakorlat volt. A University High School a térség legjobb állami középiskolája hírében áll. A több mint 2000 diák 60 %-a valamelyik etnikai kisebbségi csoporthoz tartozik. Ez nem csupán érdekes kulturális adalék, hanem komoly nyelvi kihívás is, hiszen esetenként a Standard American megértése is nehézséget okoz, nemhogy a koreai vagy kínai változat. A magyar tanárjelöltek bizonyos hospitálási idő után kezdtek el tanítani a programba önként jelentkező vezetőtanárok osztályaiban. De már a hospitálás alatt is tevékenyen kivették a részüket a tanári munkából: tesztek, házi feladatot javítottak, egyénileg foglalkoztak a gyengébb diákokkal, a szünetekben korrepetálást tartottak. Minden hallgató egy-egy órájáról videófelvétel készült, mely bekerült a UCLA Alkalmazott Nyelvészeti tanszékének videó-tárába. A felvételeket természetesen módszertani órákon elemezték.

A tanulmányút második eleme az EPP-nek nevezett (English for Pedagogical Purposes) nyelvi módszertani tanfolyam volt a UCLA Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén. Az órák rövid áttekintést nyújtottak az amerikai oktatási rendszerről, a kétnyelvű oktatás amerikai tapasztalatairól és segítséget adtak a tanítás során felmerülő nyelvi; módszertani és pedagógiai gondok megoldásához.

A szakmai program harmadik komponensét a UCLA előadások alkották. A hallgatók szabadon választhattak az egyetem zavarba ejtően gazdag kínálatából.

A Language Resource Program a három hónapos tanulmányút eredményességét több szempontból vizsgálta. Ezek közül csupán az egyik, bár a nyelvtanárokat legjobban izgató szempont a nyelvi fejlődés. A hallgatók mindjárt megérkezésük után, majd az utolsó héten is letették az ún. ESLPE (English as a Second Language Proficiency Examination) és a SPEAK tesztet. (Az előbbi az UCLA saját kidolgozású tesztje, az utóbbi az Educational Testing Service által kidolgozott szóbeli vizsga.) A UCLA-n ezekkel a tesztekkel méri a nem angol anyanyelvű diákok és tanársegédek nyelvtudását. Természetesen nem meglepő, hogy a harmadik hónap végére a teszteredmények sokkal jobbak voltak. A nyelvi fejlődés még akkor is szembetűnő, ha figyelembe vesszük azt a jól ismert tételt, hogy csupán magának a teszt-típusnak az ismerete is pár százalékos eredményjavulást hoz. Például az 1990-ben kiutazott csoportoknál a SPEAK-teszten a harmadik hónap végére mindegyik hallgató elérte a UCLA külföldi tanársegédeitől megkövetelt nyelvi szintet.

A hallgatók nyelvtudását a középiskolában is értékelték a diákok és a tanárok. A tanítási gyakorlat végén az osztályok részletes kérdőívet töltöttek ki a magyar kistanárokról. Ezekben a legjobb osztályzatot a nyelvtan és a szókincs kapta, a legrosszabbat pedig a kiejtés. A középiskola vezetőtanárai nyelvi és szakmai szempontból osztályozták a hallgatókat, 1-től 5-ig terjedő skálán. Tőlük a legjobb osztályzatot a szakértői tudás (4,65) és a beszédértés (4,24) kapta, a legrosszabbat az óravezetés (classroom management: 3,44). A három év alatt a középiskola vezetősége a programot lelkesen támogatta és folytatni szeretné.

Osszességében elmondható, hogy az ELTE TTK Nyelvi Központja a UCLA-val való együttműködést rendkívül hasznosnak ítéli meg. Nemcsak azért, mert a hallgatók nyelvileg rengeteget fejlődtek, és egy életre szóló kulturális élményben volt részük, hanem főként azért, mert a tapasztalatok beépültek a képzésbe, hatottak a tanterv kialakítására. Természetesen nem arról van szó, hogy a külföldi tanítási gyakorlathoz igazítottuk a képzést, hanem arról, hogy új szempontok merültek fel, és bizonyos hangsúlyeltolódás következett be.

Úgy látjuk, hogy a képzésben még jobban hangsúlyoznunk kell a tanári-előadói készségek fejlesztését. Ezt mindjárt az első éven el kell kezdeni, amikor pedig még általános emelt szintű nyelvtanítás folyik. Az itthoni 10-15 perces mini-órákon valahogy elsikkad a "classroom management" fontossága. Mindjárt más a helyzet, ha napról napra van alkalmunk látni tanítványainkat hatalmas osztályokkal kínlódni. Önbizalmat ad a hallgatóknak, és átsegíti őket a kezdeti nehézségeken, ha pontosan és változatosan tudják alkalmazni az óravezetéshez szükséges szófordulatokat, utasításokat.

Az elmondottakhoz kapcsolódik a módszertan tanítása is. Ebben nem hagyatkozhatunk a pedagógiai és szaktanszékekre, hiszen két nyelvű iskolában tanítani speciális módszertani feladatot is jelent, és erre nekünk kell a hallgatókat felkészíteni.

Az itthoni tanítási gyakorlat kérdése szerencsésen megoldódott azzal, hogy a Karinthy Gimnázium hivatalosan is gyakorlóiskola lett. Ugy gondoljuk azonban, hogy mindenképpen hasznos lenne, ha hallgatóink korábban és nagyobb óraszámban kezdenék meg az óralátogatást, mint a "normál" tanárszakosok.

Los Angelesi tanítási gyakorlat a csoportot kísérő tanár számára a fentiekén kívül még számos tapasztalattal szolgált. A legfőbb üzenet mégis az, hogy ne csupán emelt óraszámú, intenzív képzésnek tekintsük a programot, hanem valóban tanárképzésnek. Magas szakmai és nyelvi színvonalon álló, kulturálisan nyitott hallgatókat szeretnénk kibocsátani, akikre bátran támaszkodhat a hazai kétfelvű oktatás.



## AZ ELTE TTK KÉTNYELVŰ TANÁRKÉPZŐ PROGRAMJA

*Uzsoki Andrea*

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karán a hagyományos alapképzéshez, a természettudományos tanárképzéshez kapcsolódva 1989-ben kísérleti jelleggel egy speciális tanárképző program indult útjára. Az Idegennyelvi Központ (régí nevén Idegennyelvi Lektorátus) keretében folyó oktatás a közel egy évtizedes múlttra visszatekintő szakfordító képzés mellett 5 éve angol, 2 éve pedig német nyelvű programmal várja hallgatóit; sőt jelenleg a francia szakció beindításának előkészületei is befejeződtek.

Az időközben már kiemelt kari feladatként is szereplő, kiegészítő diplomát is adó, emelt szintű képzés azoknak az igényeknek igyekszik megfelelni, amelyeket a természettudományhoz tartozó tárgyakat idegen nyelven oktató magyarországi középiskolák támasztanak. A sok esetben tanárutánpótlási gondokkal küszködő kéttannyelvű gimnáziumokban, ill. egyéb középiskolák speciális tannyelvű osztályaiban már napjainkban is nagy szükség lenne jó szakismeretekkel és magas szintű nyelvtudással rendelkező tanárookra. Ez az igény a jövőben várhatóan csak növekedni fog.

Fent vázolt céljaink elérése érdekében olyan nyelvi képzést kell biztosítanunk hallgatóink számára, hogy majd képesek legyenek szaktárgyaikat idegen nyelven oktatni. Az Idegennyelvi Központ munkáját az illetékes (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz stb.) tanszékek - a tanárjelöltek tanterv szerinti magyar nyelvű felkészítésén túl - a szaknyelvi tanulmányok irányításában is segítik. A színvonal biztosítása érdekében azonban egyre több idegen anyanyelvű (lehetőleg természettudományos műveltséggel is rendelkező) szaklektorra, valamint az angol, német stb. nyelveket magas szinten beszélő, a képzésbe bekapcsolóni tudó egyetemi oktatóra, tanárra lenne szükségünk.

Speciális programunkat a Felvételi Tájékoztatóban is meghirdetjük, hogy az elsőévesek időben értesüljenek e lehetőségről.

A 10 féléves képzés összetett felvételi vizsgájára mindazon elsőéves hallgatók jelentkezhetnek, akik legalább C típusú középfokú állami nyelvvizsgával vagy egyéb, ennek megfelelő, külföldön is elismert képesítéssel rendelkeznek az adott nyelvből. A felvételi vizsga írásbeli része nyelvtani tesztből, szóbeli része meghallgatásból áll.

Az I. és a II. tanévben a hallgató legalább heti 6 órában részeseül általános nyelvi képzésben, melyet a II. év végén egy - követelményeit tekintve durván a felsőfokú nyelvvizsga szintjének megfelelő tethető - szigorlat zár.

Az órák tantárgyi bontásához - akárcsak az oktatás további szintjein - a tantervi szempontokat szigorúan figyelembe vettük, ugyanakkor a tanmenetek elkészítéséhez csak általános irányvonalakat szabhattunk meg, hiszen a csoportok eltérő szintje nagyfokú flexibilitást követel. Tanítunk mind általános társalgást, mind lexikát, mind nyelvhelyességet, de mivel a színvonal évről-évre nő (egyre magasabb szintű nyelvtudással kerülnek hozzánk a hallgatók: idén pl. már kéttannyelvű gimnáziumban végzeteket is fogadhattunk), évről-évre mi is ehhez igazodunk. Az oktatás ma ezen a szinten is anyanyelvi lektorok bevonásával folyik. A tananyag szerves részét képező olvasmányok, tesztek, egyetemi jegyzetek, szöszedetek, szakkönyvek, egy nyelvű szótárak, valamint az audio-vizuális anyagok széles skáláját használjuk. Bizonyos feladatoknál azonban - tanárképzésről lévén szó - követelményként támaszkodunk a hallgatók önálló munkájára, ötleteire, kreativitására.

Mit jelent ez? Jelenleg ebben a képzésben II. évfolyamon oktató tanárként egyaránt beépítem munkámba pl. a nehézséget okozó nyelvi, nyelvtani kérdések megvitatását (gyakran a hallgatók tartotta kiselőadások keretében), mint a tesztek otthoni megoldásaink órai ellenőrzését. Más példával élve: akár az éppen használatos tankönyv, akár szabadon választott téma és anyagok alapján ugyanúgy gyakorlattá vált a 10-20 perces, esetenként hosszabb hallgatói óravezetés (az első videofelvételen ez látható), mint - bár jóval ritkábban - a hagyományos frontális módszer. Egyetlen hallgatónak sem szabad már ezen a szinten meglepődnie, ha arra kéri fel, rögtönözzen kiselőadást általános témáról, vagy az adott helyzetre szabva válaszsa ki a véleménye szerinti legjobb megoldást módszertani szempontból. Természetesen vannak komoly, órán kívüli felkészülést igénylő témák, feladatok is. Ilyenek az általános, esetleg szakmai kérdésekről tartott 5-10 perces momológok (5-10 minutes' talks) vagy mini-órák



(mini-lessons).

Mivel a 4. félév speciális feladata az I. szigorlatra való előkészület, a fent említett példák és hasonló gyakorlatok mellett nagy hangsúlyt kap ebben az időszakban az ún. 'presentatiion'-ra való felkészítés. Ez tulajdonképpen a nyelvi, nyelvtani tesztből, fordításból és egyéb, nyelvi tudást mérő feladatokból álló szigorlat írásbeli részét követő szóbeli vizsga 'fedőneve'. Más szóval a megmérettetés egy kb. 5-7 perces, bármilyen témában megtartott kiselőadás alapján történik. Ekkor a bizottság már nem csak az általános nyelvvizsga követelményei szerint mérlegel, de a tanári pályára való alkalmasságot is vizsgálja.

A szigorlat szűrő jellegű. Ez azt jelenti, hogy amennyiben az írásbeli vagy a szóbeli eredménye nem éri el a jó (4) szintet, ill. ha a vizsgabizottság a jelöltet adottságai alapján nem tartja megfelelőnek a tanári pályára, a hallgató nem folytathatja tanulmányait.

Sikeres szigorlat után a III. és a IV. évben az országismeret, a szaknyelv és a módszertani tárgyak köré csoportosítjuk - ismét heti 6 órában - a foglalkozásokat. Ezen a szinten már fontos szerepet kap a szaknyelv, a nyelvi szempontból is korrekt óravezetés (classroom management), de nem kevésbé számít az általános 'módszertani trükkök' végtelen sorával való ismerkedés sem - kapcsolódva a 'jó tanár' örök témájához.

Az egyes félévek lezárása - akárcsak az I. és a II. évfolyamon - gyakorlati jeggyel történik, s a 4. félévet a II. szigorlat zárja.

Az írásbelin egy 'Proficiency'-jellegű, a már elsősorban nem a nyelvtani tudást mérő felsőfokú nyelvi teszt, valamint olyan feladatok megoldása a követelmény, amelyekkel a szaknyelv hallás és olvasás utáni megértése is mérhető (Academic Listening and Reading Comprehension). A szóbelire a jelölt választotta témából 10 perc terjedelmű ún. 'mini-teaching'-gel, bemutató tanítással készülnek a hallgatók. (A második videobejátszás ezt példázza.) Az értékelés szempontjai megegyeznek az I. szigorlatnál említett elvekkel.

A hallgatók az V. évfolyamon heti 2 óra szakmódszertan mellett kötelező tanítási gyakorlatukat töltik a kéttannyelvű gimnáziumok valamelyikében. Amennyiben az egyik félévben - az I. szigorlat után akár korábban is - külföldi ösztöndíjra nyílik lehetőségük, a célnyelvű ország nyújtotta részképzésben, ill. külföldi tanítási gyakorlaton vesznek részt. Ennek célja általános és szaknyelvi,

valamint szakmódszertani tanulmányok végzése. A külföldi visszhang eddig kedvező volt.

A 10. félévet záró államvizsga (képesítő vizsga) során a jelölt magas szintű idegen nyelv ismerete mellett az idegen nyelven való oktatás módszertanának ismeretéről is számot ad. Az írásbeli vizsgán szakjának megfelelően az adott anyaghoz vázlatot, módszertani utasítást és megvalósítási tervet kell készítenie. A szóbelin egy adott feladatot 10-15 percben kell megtanítania.

A záróvizsga eredménye a diploma minősítésébe beszámít. A diploma megnevezése adott esetben: matematika-fizika szakos (angol-magyar nyelvű) középiskolai tanár.

Végezetül néhány, a hallgatói csoportokban szerzett megfigyelésemről szeretnék beszámolni.

A csoportlétszám is tükrözi a nagy érdeklődést, a felvételi szűrő ellenére is kb. 15-16 fős osztályokkal dolgozunk, ami az ideálisnak legalább a duplája.

Ami a szakok megoszlási arányát illeti, vegyesek a csoportok, és bár a matematika és a fizika szak dominál, mindig akad egy-két biológus, vegyész vagy földrajz szakos kollégajelölt.

A középfokú nyelvvizsgák értékéről mindnyájunknak megvannak a tapasztalatai. Nincs ez másképpen a kétnyelvű program első évfolyamán sem, hiszen a felvételi vizsga csupán a durva szűrő szerepét töltheti be. Következésképpen a legtöbb csoport a nyelvi szint tekintetében is kisebb vagy nagyobb mértékben heterogén: vannak angol nyelvterületen több évet eltöltött diákjaink, vannak most már kétnyelvű középiskolából jöttek, de vannak a 'sima' állami középfokú nyelvvizsgával rendelkező tanárjelöltjeink is. A szintre hozás az első tanév egyik legnehezebb hallgatói és tanári feladata: mindkét oldalról kemény munkát, és a differenciált oktatási technikák alkalmazását igényli.

Állandóan visszatérő gond a pályára való alkalmasság mérése, amelyet egyetlen találkozás (a felvételi) során egyes esetekben csaknem lehetetlen, de legalábbis nehéz megítélni. Arról már nem is beszélve, hogy sokszor csak jóval később derül ki, e népszerű oktatási forma azokat is vonzza, akik végül is nem akarnak vagy nem fognak tanítani. Valószínűleg kivédhetetlen nehézségek ezek, ugyanakkor szerencsére egyáltalán nem tipikusak. Az esetek többségében a hallgatók komolyan veszik a követelményeket, rendszeresen járnak az órákra és a visszajelzések szerint később is bizonyítanak.

**NÉMET SZAKFORDÍTÓ ÉS KÉTNYELVŰ SZAKTANÁRKÉPZÉS**  
**AZ ELTE TTK-N**  
**/ A kétféle képzés tapasztalatai, módszertani problémái /**

*Bíróné Udvardi Katalin*

Az angol szakfordítóképzés az ELTE Természettudományi Karán több mint egy évtizedes, az angol szaktanárképzés a kéttannyelvű gimnáziumok számára pedig immár 5 éves múltra tekinthet vissza. Mindkét képzés németből történő bevezetésének gondolata, valamint a hallgatók részéről való igénye szinte az angoléval egyszerre merült fel, a képzés bevezetésére azonban elsősorban személyi okok (német szakos tanárhány) miatt csak később kerülhetett sor. Így a német szakfordítóképzés az 1989/90 - es tanévtől, a német szaktanárképzés pedig az 1991/92 - es tanévtől folyik az Idegennyelvi Központ szervezésében. Ebben a tanévben fog képesítő vizsgát tenni az első szakfordító csoport, a szaktanári első csoportok pedig az első szigorlattal fognak próbálkozni.

A képzésre azok a hallgatók nyernek felvételt, akik az Idegennyelvi Központban az általunk összeállított írásbeli és szóbeli vizsgán sikeresen megfelelnek. Az érdeklődők igen nagy száma miatt a jelentkezők körét szűkíteniünk kellett, így jelenleg csak a legalább középfokú C típusú német állami nyelvvizsgával rendelkező hallgatók felvételizhetnek. Tapasztalataink szerint a hallgatók idegennyelvi felkészültsége egyre jobb, s ez egy egyre magasabb szintű képzést tesz lehetővé. A kéttannyelvű gimnáziumokban végzett diákok közül is sokan vesznek részt a két képzésfajtában, teljesítményük általában kiváló.

Mindkét képzés első évében különböző évfolyamokról vettünk fel hallgatókat, mivel senkit nem akartunk kizárni ebből a lehetőségből. A második évtől kezdve viszont csak elsősők számára hirdetjük meg a felvételt, ezzel azt a célt is elérjük, hogy ne legyen nyelvből sem évkihagyás a gimnázium és az egyetem között. Az órarend persze az azonos egyetemi évfolyam ellenére is igen nagy gondot jelent, hiszen a képzésre bármilyen szakos hallgató jelentkezhet, így szakpárosítás szempontjából igen vegyes csoportokkal dolgozunk. Ennek egyenes következménye, hogy az órák többségét hajnalban (6.30-tól) vagy késő délután, esetleg este (20 óráig) tartjuk, s ez igen megterhelő tanár és diák számára egyaránt.

Jelenleg 4 évfolyam (5 csoport) tanul a szakfordító és 2 évfolyam (3 csoport) a szaktanári szakon. Ez számokban kifejezve 30 szakfordító és 26 szaktanár hallgatót jelent. A szakfordítók viszonylag alacsony számának egyik oka az, hogy a jelenleg III. és IV. évfolyamos hallgatók közül összesen 6-an nem feleltek meg a szigorlaton a követelményeknek, azaz nem érték el a 3,51-es átlageredményt, így szakfordítói tanulmányaikat nem folytathatták. A létszámcsökkenés másik oka abban keresendő, hogy minden viszonylag részletes előzetes tájékoztatás ellenére a hallgatók rosszul mérik fel erejüket, csak

menet közben döbbennek rá, hogy mekkora terhelést is jelent ez a heti plusz 6 - 8 óra, s kiválnak a képzésből. A csoportok létszámát eleve nem tervezzük 15-nél nagyobbra, de törekszünk a 10 fős csoportlétszám megtartására. A kis létszám különösen a szaktanároknál fontos, hiszen náluk igen nagy szerepet játszik a szóbeli kifejezőképesség, ennek fejlesztéséhez pedig nagyon sok időre van szükség.

A személyi ellátottságunk jelen pillanatban kielégítőnek mondható: 4 magyar kolléga és 2 lektor (egy osztrák és egy német) tanítanak a speciális képzésben. Így sikerült megvalósítanunk azt az elvet, hogy mindegyik csoportnak legyen legalább heti egy alkalommal órája anyanyelvi tanárral.

Kötelező érvényű meghatározott taneszközünk nincs. Minden tanár maga állítja össze a tananyagot a csoport igényeihez, valamint a vizsgakövetelményekhez alkalmazkodva, s ennek megfelelően választ a rendelkezésünkre álló számos taneszköz közül. Németből ugyanis, bár rengeteg különféle tankönyv létezik, nem sikerült olyat találnunk, amely minden szempontból megfelelné a speciális képzés igényeinek. Könyvtárunk német tankönyvekkel, videó- és hanganyaggal való ellátottsága nagyon jó, több tankönyvből két csoport számára is elegendő mennyiség áll rendelkezésünkre. Mivel egy csoportot legalább három tanár tanít, a szoros együttműködés és állandó konzultáció, egyeztetés, tapasztalatcsere munkánk elengedhetetlen feltétele.

A szakfordítóképzés 4, a szaktanárképzés 5 éves, melyek mindegyike lényegében 2 nagy részre bontható: az első két évet nyelvi alapozó szakasznak tekintjük, a következő évek pedig a szaknyelvi, illetve módszertani képzési szakaszt képviselik. Az első szakaszban mindkét képzésben heti 6 órában nyelv- és stílusgyakorlatot, fordítástechnikát, illetve a szaktanár hallgatók számára általános társalgási, lexikai és nyelvhelyességi (nyelvtani) gyakorlatokat tartunk. Az első két év lezárásaként a hallgatók nyelvi szigorlatot tesznek, mely szűrő jellegű, azaz csak a legalább 3,51-es átlageredmény elérése esetén tanulhat tovább a hallgató. A szigorlat nem halasztható és nem ismételhető. Általános követelmény a Goethe Intézet, illetve az Osztrák Kulturális Központ rendezvényeinek látogatása.

A szigorlat írásbeli része mindkét szakon egy feleletválasztós tesztből, 10 -15 szótár nélkül németre fordítandó nyelvtani példamondatból, valamint cloze-tesztből áll. Ezt követi a szakfordítóknál két általános témájú szöveg fordítása szótár segítségével (egy magyarról németre, egy németről magyarra), a szaktanároknál pedig nyelvtani transzformációs feladatok. A szóbeli vizsga első részét a hallás utáni megértést ellenőrző feladatok teszik ki. A jelölteknek írásban kell német nyelven feltett kérdésekre válaszolniuk németül a háromszor meghallgatott szöveg alapján. Ez a feladat szintjében és módszerében közelít a Zertifikat, illetve a PNdS vizsgákhoz. Jelenleg kísérletezünk a beszédgyakorlatok keretein belül a német nyelvű jegyzetelés tanításával. Tapasztalataink e téren igen jók, a hallgatók saját jegyzeteik alapján elő tudják adni a hallott anyagot. A későbbiekben egy ilyen feladat vizsgakövetelményként is szerepelhet. A szakfordítók a továbbiakban kötetlen beszélgetés formájában adnak számot beszédképességükről, majd lexikai és nyelvtani feladatok következnek, végül egy magyar és egy német nyelvű újságikkal tartalmát kell összefoglalniuk németül.

A szaktanár hallgatók szóbeli vizsgájának második része az úgynevezett mini-tanítás. A hallgatóknak társaikat kell "tanítaniuk" 10 - 15 percen keresztül, azaz szabadon elő kell adniuk egy általános jellegű témáról (ha szakmai jellegű, nem mehet túl az ismeretterjesztő szinten). Az előadást nyelvíleg elő kell készíteniük, azaz német nyelvű szömagyarázatokkal kell az ismeretlen szavakat, fogalmakat a többiek számára érthetővé tenniük. Az előadás után a többiek (köztük a vizsgáztatók) kérdéseket tehetnek fel, hozzászólhatnak az elmondottakhoz. Az erre a vizsgafeladatra felkészítő gyakorlatokon ezután az előadás közös értékelése következik. A szempontok adottak: folyamatosság, nyelvi kifejezőképesség, nyelvhelyesség, kiejtés, tartalmi és nyelvi érthetőség. Tapasztalataink szerint a hallgatók elég reálisan képesek értékelni társaik, illetve saját teljesítményüket, előbb-utóbb az építő jellegű kritikát is megtanulják elviselni. Általában megfogadják a tanácsokat, s igyekeznek - többnyire sikerrel - kijavítani hibáikat. Munkánk e részéhez nagy segítséget nyújtana (remélhetőleg fog is nyújtani) egy videokamera, amellyel a magnónál jóval effektívebben lehetne dolgozni az értékelést illetően, hiszen a hallgató izalmában észre sem veszi, hogy mindenki számára idegesítő és figyelem elvonó módon igazgatja a haját, gesztikulál, mászkál, ugrál, stb. A hallgatók a második évben félévenként legalább három, de inkább négy ilyen kiselőadást tartanak. A vizsga előtt kötelező bemutatni a vizsgaelőadás témáját, illetve a felhasználandó irodalmat. A szóbeli teljesítmény értékelési szempontjai megegyeznek a gyakorlatokon közösen kiemlendőkkel.

Sajnálatos tény, hogy a jelöltek általában nem tudnak kifejezően, helyesejtéssel olvasni. Ezért még a szigorlat előtt be kell iktatnunk az értő olvasás gyakorlását. A teljesítmények értékelésénél nagy segítséget nyújt a magnó.

A szaknyelvi képzést németül magas szinten tudó, a nyelvet munkájukhoz rendszeresen használó szaktanszéki tanárok végzik, de tovább folytatódik az általános nyelvi képzés is. A szakfordítóknál új tantárgy az országismeret és az esszéírás, marad a nyelv- és stílusgyakorlat. Ehhez járul a szaknyelvi gyakorlat (fordítás és társalgás) III. évfolyamon heti 2 órában, IV. évfolyamon heti 4 órában (2 óra országismeret helyett). Az összóraszám heti 8 óra. Az általános nyelvi készségek fejlesztésére ebben a szakaszban igen jól bevált egy hosszabb irodalmi mű egy félév alatti közös elolvasása és megbeszélése. Dürrenmatt *Der Richter und sein Henker* (A bíró és a hóhér) című művét olvassuk fejezetről fejezetre. A hallgatók szókincse hihetetlen mértékben bővül, stílusuk választékosabb lesz. A 6. félévben olyan modern rövid elbeszéléseket olvasunk és dolgozunk fel, amelyek aktuális problémákat tárgyalnak, s így alapul szolgálnak az általános társalgási témák magasabb szintű megközelítéséhez.

A IV. év végén a szakfordítók képesítő vizsgát tesznek, melynek feltétele egy 20 oldalas szakmai szöveg fordítása németről magyarra legalább 3-as osztályzatra. Az írásbeli vizsgán csak szakszöveg - fordítás, illetve tartalmi összefoglalás a feladat. A szóbelin először egy általános társalgási témáról kell kb. 10 percig szabadon előadni (a nagy témakörök előre adottak), majd szakmai társalgás következik a hallgató szakdolgozata, illetve annak témája alapján. Ezután egy német és egy magyar szakszöveg német nyelven történő tartalmi ismertetése a feladat. A vizsgakövetelményből kitűnik, hogy a szaknyelvi rész igen jelentős, ez indokolja az utolsó két félév szakmai óraszámának növelését.

A szaktanárképzés második része a szaknyelvi, szakdidaktikai és gyakorló szakasz, bár marad az általános társalgás, valamint új tárgyként bekerül az országismeret. A szakmai órák keretében tankönyvek olvasására és fordítására, valamint szimulációs gyakorlatokra kerül sor. A IV. év végén van a második szigorlat, amely írásbeli részében általános lexikai és nyelvtani feladatokat kell megoldani, valamint szaktankönyv szöveget kell fordítani németről magyarra és fordítva. A szóbeli vizsga mini-tanítás osztályban, szakmai témáról. Az V. év a gyakorló év, mely külföldön is eltölthető, sőt javasolt és ajánlott a legalább féléves külföldi ösztöndíj. Jelenleg dolgozunk egy ilyen jellegű partnerkapcsolat kiépítésén a tübingeni egyetemmel, valamint egy paderborni főiskolával. A képesítő vizsga egy nyelvi záróvizsgából és idegennyelvi szakdidaktika vizsgából áll. Gyakorlati tapasztalatunk a képzés e szakaszára vonatkozóan még nincs.



## ***IX. Módszertan - Felnőttoktatás***

-

*Lukácsné Budai Judit  
Jámbor Istvánné  
Erdei Gyula  
Sziklai Lászlóné  
Laczik Mária  
Csapó Henriette  
Bácskai Anna - Horváth Hajna*





Intézményünkben, a ZMKA-n már a 60-as évek óta folyik tanfolyami formában nyelvoktatás. Ezek a tanfolyamok eleinte kizárólag a munka melletti nyelvtanulást szolgálták, és céljuk az ITK-ban megszerezhető nyelvvizsga elérése volt. Az oktatott nyelvek elsősorban orosz, német és angol voltak. Azóta nyelvoktatásunk nagy változáson ment keresztül. Ezt mindennekelőtt a választható nyelvek száma és azok tanulásának módja fémjelzi. Az 1992/93-as tanévben már 9 nyelv közül választhattak hallgatóink. (Ezek: angol, német, olasz, spanyol, francia, orosz, ukrán, szerb, magyar, mint idegennyelv.) A jelentkezőknek lehetőségük nyílik intenzív módon tanulni. Ez azt jelenti, hogy 10 hónapig a munka alól felmentve napi 4 illetve 6 órában tanulják a választott idegen nyelvet. A másik választási forma a munka melletti nyelvtanulás heti 8 órában. Ennek időtartama 2 tanév. A heti 8 órás tanítást intenzív szakaszok egészítik ki. A 6 hét elosztása a következő: tanév kezdetén 2 hét, félévkor 2 hét, az utolsó kéthetes periódusra közvetlenül a vizsga előtt kerül sor. Ez a felosztás a ráhangolást, egyfajta megerősítést, és végül a meglévő tudásanyag rendszerezését segíti. Az utolsó két hetes intenzív szakasz egy próbavizsgálattal zárul, amelyen a tanár és hallgató egyaránt meggyőződhet arról, hogy munkájuk eredményes volt-e. Mindkét tanfolyam középfokú, szakmai anyaggal bővített C típusú nyelvvizsgálattal zárul.

Az elmondottakból következik, hogy nem kis feladat hárul a nyelvet tanulóra és tanítóra. Ezt a munkát nagymértékben elősegítheti az a szintfelmérés, amelyet a tanfolyamok megkezdése előtt végzünk. Hallgatóinknak lehetősége nyílik arra, hogy a nyelvet viszonylag azonos szinten ismerők kerüljenek egy csoportba.

Tapasztalatom szerint nem kedvező, ha egy csoportban különböző szinten lévő tanulók vannak. A már haladók számára nagy visszaesést jelenthet, ha huzamosabb ideig szintjükön alul kell teljesíteni, a kezdők számára a túlzott követelmények a nyelvtanulás megszakítását, vagy soha be nem hozható hátrányokat jelenthetnek. Nyelvet felnőttkorban tanulni különben is nagyon nehéz feladat, mert erre a korra már bizonyos tudásanyag felhalmo-

zódott az emberben, amelyet szeretne az adott idegen nyelven átadni, azonban nyelvi ismeretei ezt nem mindig teszik lehetővé. Ezért már a szervező munka is nagy körültekintést igényel.

A csoportok megszervezése után a következő problémát a tananyag kiválasztása jelenti, ami a megfelelő tankönyvek megválasztásával kezdődik. Azt hiszem, mindnyájan tapasztalhatjuk, hogy nyelvkönyvek tekintetében sohasem volt olyan gazdag választék, mint ami napjainkban tapasztalható. Szinte nap mint nap jelennek meg újabb kiadványok. Ez olykor a már meglévő tankönyvek újabb, de sokkal drágább kiadását, vagy egy-egy változtatást tartalmazó, régebbi tankönyv újraélesztését jelenti. A tapasztalatlan nyelvtanulók tehát könnyen csapdába eshetnek. A már említett árak miatt sem mindegy, hogy tanulóinkat milyen fokú anyagi kiadásokba kényszerítjük. Ezt a problémát például angolból a célnyelvi országból beszerzett könyvekkel próbáljuk megoldani. Más nyelvekből a tanulók által beszerzett tankönyveket különböző fénymásolt segédanyagokkal egészítjük ki. A fénymásoláshoz tanészékünkön két darab gép áll rendelkezésünkre, ezek szinte mindig üzemben vannak. Négy, jól felszerelt laboratóriumunkban hanganyagok, videoanyagok felhasználására is sor kerülhet. Azon kívül számítógépes programokat készítettünk, illetve szereztünk be, amik még az önálló tanulást is képesek segíteni. A különböző technikai eszközök kezelése néhányunknak nehézséget okoz, azonban két jól képzett technikusnőnk mindig segít bennünket, ha elakadunk.

Most a tanítás, tanulás mikéntjével szertnék foglalkozni. Az intenzív tanfolyamok hallgatói és tanulói kedvezőbb helyzetben vannak, mint a munka melletti csoportokban tanulók, tanítók. A munka mellett tanuló csoportokban az órákon való megjelenés is olykor nehézségekbe ütközik, hiszen hallgatóink munka, család mellett tanulnak. Előfordul, hogy napi problémáikat nem tudják elfelejteni, fáradtan érkeznek a tanórára. Ilyenkor bizony kemény erőfeszítésbe kerül a nyelvi órára ráhangolni őket. Az otthoni tanulásra szánt idő is korlátozott. Tehát elsősorban a nyelvi órákon tanultakra alapozható a nyelvtanulás. A heti 8 óra nem igen elegendő ahhoz, hogy a nyelvet a kívánt színvonalon

tökéletesen elsajátítsák. Az új típusú nyelvvizsga követelményei tulajdonképpen mind a négy alapkészség (írás, olvasás, hallás-értés) azonos szintű elsajátítását feltételezi, azonkívül az adott idegen nyelv nyelvtani rendszerének alapos ismeretét, beleértve a kivételeket is. A témák, amelyekben a nyelvtanulóknak el kell igazodniuk, még behatárolhatók, a szókincs azonban, amelyet a különböző témák követelnek, már sokkal nehezebben kezelhető.

A nyelvtanításnak, nyelvtanulásnak valami különös varázsa van, amely elsősorban a különböző nyelvi, nyelvtani jelenségek közös felfedezéséből és abból a felismerésből áll, hogy már ezt is ki tudom fejezni az adott idegen nyelven. Ha a nyelvtanulás túlzottan a nyelvvizsgára való felkészülés irányába tolódik el, ez a varázs megszűnik.

Véleményem szerint a nyelvvizsgát egyfajta megméretésként kell felfogni, ahol a hallgató a megtanult anyagról számot ad. A vizsgáztatónak pedig az a dolga, hogy a vizsgázónak olyan körülményt biztosítson, amely a tanultak számadására a legmegfelelőbb. Azt hiszem, a jelenlegi vizsgáztatási rendszer még nem teljesen ezen elképzelések alapján jött létre: már az alapfokú nyelvvizsgán olyan tudásszintről kell számot adni, amely nagyon sok tekintetben a középfokú nyelvvizsga szintjéhez közelít.

Felmerül a kérdés, hogy hallgatóinkat vizsgacentrikusan tanítsuk-e, vagy a nyelvtanítás metodikai lépéseit betartva, kombinálva oktassunk-e? Hagyjuk-e, hogy a nyelvtanulás által szerzhető öröm érzése megszűnjön. Azt hiszem, hogy a nyelvtanfolyamainkon folyó nyelvoktatás igyekszik a csak a nyelvvizsgára való felkészítést kerülni, és a nyelvet, mint a kommunikáció legfőbb eszközét kezelni, azonban a nyelvtanulásra szánt idő bizonyos mértékig meghatározza tanításunk mikéntjét.

A 10 hónap, illetve 2 év kevés idő ahhoz, hogy a különböző nyelvi, nyelvtani jelenségeket bemutassuk, a hallás, olvasás utáni megértést, a beszédet különböző szituációkban kellőképpen gyakoroltassuk. A tempó, amelyet a tanárnak diktálnia kell, elég gyors, kevés idő marad a többszöri gyakorlásra, egy-

egy jelenségre nem tudunk mindig visszatérni. A hallgatóknak néha olyan érzésük támad, hogy a tanár tölcseren keresztül önti a tudományt a fejükbe, azonban a tölcsernek is van egy bizonyos keresztmetszete, amelyen a tudásanyag átáramlik, és természetesen a fejük sem képes mindent befogadni. Amikor a tanár ezt tapasztalja hallgatóinál, ajánlatos a tempót csökkenteni, mert ez később a további tanulási folyamatot jótékonyan befolyásolhatja.

Ilyenkor célszerű tanulóinkat sikerélményhez juttatni, ami a további tanulást motiválja. Ez történhet akár a meglévő tudásanyag rendszerezésével, új típusú feladatok bevezetésével, dalok, játékok alkalmazásával. Mindenféleképpen azt kell elérnünk, hogy hallgatóink ne torpanjanak meg a cél elérése előtt, és a rájuk váró akadályokat eredményesen tudják leküzdeni.

Ezt tanáraink nagyon jól érzékelik, és próbálják a megfelelő módon befolyásolni.

Egy idegen nyelvet meg lehet tanulni valamilyen szinten, azonban ezt a szintet meg is kell tartani, illetve emelni. Ha a megtanult ismereteket nem gyakoroljuk, könnyen elfelejtjük. Tehát nem lehet garantálni, hogy a tanfolyam elvégzése után is hallgatóink a megszerzett tudásanyagot meg is őrzik.

Ezért nagyon jó megoldásnak találom, hogy újabban ún. posztgraduális tanfolyamokat is szervezünk volt hallgatóink számára.

E tanfolyamoknak az a célja, hogy a megszerzett tudás szinten tartsa, illetve lehetőség szerint bővítse. Hetene 4 órás foglalkozásokat tartunk, ahol különböző nyelvi anyagokat dolgozunk fel, és az esetleges "fehér foltok" tisztázására is sor kerülhet.

Végezetül arról szertnék beszélni, hogy annak, aki idegen nyelvet tanul, tanít, tudnia kell, hogy a nyelvtanulás egy nagyon nagy türelmet és időt igénylő folyamat, amely életünk végéig tart. A nyelvtanulást csak elkezdeni lehet, de abbahagyni soha.

## NYELVOKTATÁS NYELVTANFOLYAMOKON ÉS MAGÁNISKOLÁKBAN

*Jámbor Istvánné*

A rendelkezésemre álló pár percben elsősorban saját véleményemet szeretném elmondani, saját tapasztalataimról szeretnék beszámolni.

Rögtön az első, ami kollégáim körében igen heves vitákat váltott ki és vált ma is ki, az a véleményem, hogy megfelelő anyanyelvi ismeretek nélkül igazán nem lehet elsajátítani egyetlen idegen nyelvet sem. Természetesen ezen véleményem mindenekelőtt a hazai környezetben, nyelvtanfolyamokon, magániskolákban, az iskoláskorból már jórészt kinőtt nyelvtanulókra vonatkozik.

Tanuljunk tehát anyanyelvet! Ez a nyelvtanulás első számú parancsa, vagy legalábbis lessük meg, hogyan tanulja a gyermek anyanyelvét, hiszen ez a nyelvtanulás legtermészetesebb, legtökéletesebb formája.

A beszélt nyelv úgy veszi körül a kis tanulót, mint a levegő. Meg kell ugyan tanulnia szavakból szó szerkezeteket, szerkezetekből mondatokat formálni, ennek bonyolult szabályait azonban szerencsére senki nem magyarázza meg neki, de százával és cserével hallja a példákat, s csak utánoznia kell. Ha hibázik, kiigazítják, akár százszor is. Nem sürget az idő, nem kell félnie a rossz osztályzatuktól, idővel a helytelen mintákat kiszorítja a helyes forma.

Nemcsak a jó pap tanul holtig - anyanyelvünk tanulását is folytatjuk úyszólván életünk végéig.

Az ember testi valójára mellett tudata és érzelmei határozzák meg. Ez a tudatból és érzelmekből álló bonyolultabb belső világ szinte a kezdetektől az anyanyelvben ültött testet.

Amikor idegen nyelvet tanulunk, s ha ennek az anyanyelvnek az egész rendszerét egy másikéval kell felcserélnünk, az az érzésünk támad, hogy egész valónkat, önmagunkat cseréljük ki.

Valójában azonban a tudat és a nyelvi formák nem kapcsolódnak össze ilyen eltipphetetlenül. Tanúsítják ezt azok a gyerekek, akiknek szülei két különböző nyelvet beszélnek, vagy akik kevert népszerű vidéken nőnek fel. Ezek a gyermekek 3-4 éves korukra két, esetleg három nyelvet is beszélnek egyforma könnyedséggel, és még csak nem is keverik össze nagyon őket.

Tehát több nyelvi jel is békésen egymás mellett élhet egy fogalom szemszögében.

Hasonlóan természetes módja a nyelvtanulásnak, ha valaki - akár kisebb, akár idősebb korban - tartósan idegen nyelvű környezetbe kerül. Kivándorlás, idegjenben vállalt munka - mind-mind lehetőség, egyszersmind kényszerítő körülmény a nyelvtanulásra.

Miben hasonlít ez a fajta nyelvtanulás az anyanyelv elsajátításának folyamatára? Abban, hogy a tanulandó nyelv itt is valóságos közegként veszi körül a tanulót, hogy a szavak már előre kifejezésekbe, mondatokba simulva kerülnek elője, az egyes beszédfordulatokat mindig adott helyzetekben, szituációkban hallja és így könnyedén sajátítja el helyes alkalmazásukat.

Régibbi időkben a gazdagok, jóródiak mesterségesen igyekeztek gyermekeiknek megteremtteni az idegen nyelvi környezetet. Fräuleint, nurse-t fogadtak melléjük, aki a nap egy részét a gyerekekkel töltötte és módszerek nélkül, csupán "társalkodással" tanította őket.

Idegen nyelvet tudni mindig szükséges és hasznos volt.

A nyelvtanulás egyidős az emberi történelemmel!

Az országok közötti kapcsolatok békeidőben tolmácsokat, fordítókat, diplomatákat és üzletkötőket kívánnak, háború idején az ellenfél nyelvét értő kócsket és ügynököket.

Korunkban a nyelvtudás sokkal fontosabb, mint valaha. Milliók járnak külföldre üdülés, turisztika céljából, üzleti úton, vagy sportversenyeken és sok százezer külföldi fordul meg évente nálunk. Hogyan érthetnének szót az idegennel, ha mindenki csak a saját nyelvét beszélné?

Sok szakmában csak az haladhat előre, az fejlődhet igazán, aki az idegen nyelvről szakkönyveket, folyóiratokat is figyelemmel tudja követni.

A nyelvtanulás tehát tömegigény lett - olyan módszerek kellene hozzá, amelyek milliósoknak hozzáférhetők. Külföldön, anyanyelvi környezetben keveseknek van módjuk nyelvet tanulni. A nyelvtanulás mai útja: iskola és nyelvtanfolyam, vagy magániskola.

Mint már szó is esett róla, a nyelvtanulás legeredményesebb módszere az anyanyelv elsajátítása! A követendő példa a gyerek: lessük el az ő ösztönös, vele született módszereit és azt ültessük át a nyelvtanítás gyakorlatába!

Ez az elv: a direkt (közvetlen) módszer, első parancsolata: az anyanyelvet kikapcsolni.

Amíg anyanyelvünkön gondolkodunk és ezt a gondolatot fordítjuk át körülményesen az idegen nyelvre, addig messze járunk az igazi nyelvtudástól! Ehelyett tanuljunk meg az idegen nyelven gondolkodni! Szavak magolása helyett szókapcsolatokat, kifejezéseket elsajátítani, szabályok tanulása helyett a helyes fordulatokat begyakorolni - és beszélni, minél többet beszélni!

Ez a direkt módszer századunkban rohamosan terjedt, először világhírű nyelviskolák alkalmazták, különösen angol nyelvterületen (klasszikus példa a híres Berlitz-módszer), még az iskolákat is meghódította.

Ez a módszer azonban két alapvető dologról megfeledkezett:

1. Még az iskolákban is - a nyelvtanfolyamokon még inkább - lehetetlen akár csak

még is közelíteni azt a módszert, ahogyan a kisgyermek anyanyelvét tanulja, hiszen a kisgyermek a nap minden órájában nyelvet tanul.

2. A tanuló anyanyelvi tudása és fejlettebb értelme nem okvetlenül gátja a nyelvtanulásnak, sőt megfelelő módon kihasználva segítőjévé is válhat és válik is. Itt utalok vissza egyik alapgondolatomra, hogy igenis szükség van a megfelelő szintű anyanyelvi tudásra.

Ugyan az iskolákban, a nyelvtanfolyamokon, talán még annál is kevésbé tudjuk az anyanyelvet kikapcsolni, különösen kezdeti fokon!

Később a tanár az óra egyre nagyobb részét vezetheti idegen nyelven. Legfeljebb egy-egy ismeretlen szó jelentését áruljuk el, de jobb ha rokon értelmű, már ismert szavakkal körülírjuk a fogalmat. Még jobban teszi a tanár - jobb képességű, érdeklődőbb hallgatókból álló tanfolyamokon is van erre néha lehetőség -, ha ilyen idegen nyelvű meghatározásokat a hallgatóktól is megkíván.

A fordítást is nehéz nélkülözni, mert nélkül nem ellenőrizhetné a tanár, hogy mindenki értette-e a tanultakat. Legjobb azonban, ha a fordítást házi feladatnak adjuk. Mennyiségét azáltal is csökkenthetjük, ha mellette minél gyakoribb a fogalmazás és a kiegészítést, behelyettesítést, vagy választást követelő gyakorlat. Végül kiderült az is, hogy kár lenne teljesen mellőzni a nyelvtant.

Igaz, hogy a kisgyermek anyanyelvénck tanulása során nem tanul szabályokat, hanem rengeteg példa hallatán maga ismeri fel és szokja meg az alkalmazásukat. De van-e idő és alkalom akár iskolákban, akár tanfolyamokon, hogy a tanulóknak több százszor bemutassanak egy jelenséget? Arról nem is beszélve, hogy tapasztalataim szerint a nyelvtanfolyamok felnőtt hallgatóinak többségének nem is lenne ehhez türelme, szívesebben tanulnak meg szabályokat és alkalmazzák azokat tudatosan. Mindenképpen helyes tehát, ha a nyelvtani szabályokat tudatosítjuk, csak nem mindegy, hogyan: egyszerűen kijelentjük, a hallgatók szájába rájuk a régi módszer szellemében, vagy ügyesen kiválasztott példákon előbb bemutatjuk a jelenséget és aztán rávezetjük, hogy maga ismerje fel a szabályokat.

Jól tudjuk - ezt nem egyszer magam is tapasztaltam -, hogy amit magunk találunk meg, amiért magunk fáradozunk, az mindig több örömet szerez a készen kapottnál.

Évről évre nő az igény az iskolás koron túliak körében is az igény idegen nyelvtanulás iránt. Túlzás nélkül mondható: nyelvtanuló ország lettünk. Se szeri, se száma a nyelvtanfolyamoknak, magániskoláknak.

Az is igaz, hogy sok százezen iratkoznak be, rugaszkodnak neki lelkesen a nehéz munkának, de legtöbbjük hamar elveszti kedvét, lemorzsolódik. Húsz fővel induló tanfolyam jó, ha 4-5 kitartó hallgatóval fejezi be az oktatási évet. Tapasztalatom szerint. Ekkor csak "divatból" kezdnek tanulni, már a 6-7. óra után elvesztik kedvüket, vagyis amikor valóban el kellene kezdeniük "dolgozni", nemcsak élvezni azt, hogy meg tudnak szólalni az adott idegen nyelven.

Sajnos a többiek is lemorzsolódnak egy idő után. Van, aki néhány év alatt többször is újrakezd, aztán megpróbálkozik egy másik nyelvvel, "hátha az könnyebb", de ott sem viszi sokkal továbbra.

Kiben van a hiba? Csak kevesekben van meg a kellő komolyság, kitartás, ha nem áll mögöttük valami kényszerítő erő? Ne ítéljünk könnyelműen!

Egész napi írásztó munka után, a család és a háztartás gondjaival megterhelve bizony nem olyan könnyű tanulni, mint friss, gondtalan diákkal!

A sok kudarc oka másutt van. Rengeteg a tanfolyam, de az oktatók közül kevesen ismerik és még kevesebben alkalmazzák a korszerű és hatékony oktatási módszereket. Saját tapasztalatomból mondhatom, hogy sajnos hiába ismerünk is sokat ezekből a korszerű és hatékony módszerekből, igen korlátozott azok száma, amelyek valóban rendelkezésünkre állnak. Marad a kényszerítő, s egyszerűsített készítő erő, hogy ezen rendelkezésünkre álló módszerekből válogassunk, kombináljunk úgy, ahogyan a mindenkori - s ezt a mindenkort szeretném hangsúlyozni - tanfolyam hallgatóit a lehető leghatékonyabban oktathassuk.

Világszerte kutatják a módját, hogyan lehet a legrövidebb idő alatt a legkisebb fáradsággal jól megtanítani azokat is, akik már rég felhagytak az iskolai tanulással és egyéb elfoglaltságai mellett kell időt szakítaniuk a nyelv elsajátítására.

Ezck közül néhány:

1. Nyelvi laboratórium - audiovizuális nyelvóra - az általam legjobban irigyelt, s legkevésbé elérhető módszer!

Rendkívüli előnye, hogy a hallgatók élő beszédet hallanak és közben átélnek azt a helyzetet, amelyből a mondatok fakadnak. Ez majdnem olyan, ahogy a gyermek anyanyelvét tanulja. Ha a vetített kép el is marad a természetes helyzettől életszerűség dolgában, van vele szemben előnye is: gyakorlott oktatók sok kísérletezés és tapasztalat alapján úgy csoportosították ezeket a mesterséges társalgási alkalmakat, hogy a kívánt anyagot sűrítetten, lényegére összpontosítva mutassák be. Az élet lehet valódibb, de így sűrítve, rendszerre könnyebben elsajátíthatók, tanulságosabb.

A laboratóriumban minden tanuló egyszemélyes magánórát vesz és 2-3 órán keresztül idegen nyelven beszél. Nincs az a szűk körű tanulócsoporthoz, ahol egyetlen tanár ennyit tudna nyújtani minden egyes tanulójának.

2. Hipnópédia - alva tanulás

A tudomány kiderítette, hogy alvásakor az agykéreg gátlás alá kerül, de az agy mélyebben fekvő rétegei tevékenyek maradnak. A hipnópédia ezt az éjjeli "szolgálatban lévő" agyterületet veszi célba.

Természetesen nem ígér ez a módszer passzív tanulást, szó sincs róla, hogy elalszunk, s úgy ébredünk fel, hogy tudunk egy idegen nyelvet. Igencsak aktív munkára, tanulásra van szükség, a módszer azonban lehetővé teszi, hogy a



tanulók három-négyszer annyi anyagot tanuljanak meg, mint amennyit az ébren tanulókkal meg lehet tanítani. Igazi előnye a minőségben van: amit így megtanultak, könnyebben, gördülékenyebben fogják alkalmazni és nehezebben felejtik el.

3. Intenzív tanfolyamok: "sűrített oktatási formá"-nak nevezhetnénk. Lényege a rövid időtartam és a magas heti óraszám.

Az említett módszerek közül sajnos csak az intenzív tanfolyam tartásában volt eddig részem a nemzetközi nyelviskola (ILS) keretében, amely 6-10 szintre tervezett, a 4.-6. szintet oktatjuk általában intenzíven. Sokkal korábban nem érdemes, mert túl sok új ismerettel kell a hallgatónak megbirkóznia, ezek "bcérése"-hez idő kell. A 4.-6. szint körül már túl vagyunk a nyelvtan alapvető elsajátításán, ennek finomítása, a lexikai ismeretek gazdagítása céljából kiválóak az intenzív tanfolyamok.

Emellett több éve tanítok heti 1x2 órás nyelvtanfolyamon, melynek hatékonysága a lehető legrosszabb. Szívesen tanítanék heti 2x2 órában is, ha erre igény mutatkozna, de a művelődési ház - ahol ezeket a tanfolyamokat tartom - vonázkörzetében élők körében erre nincs igény.

Néha valóban elkeserítő, milyen nagy a lemorzsolódás, mikor komoly tanulásra lenne már szükség, de a megmaradt, kitartó hallgatók érdeklődése kárpótol az imént említettekért.

E tanfolyamokon a Thömen-sorozat első két kötetét sikerült általában átvennünk. Az évek során úgy érzem, sikerült elég jól bedolgoznom magam ebbe a témakörbe, s igyekszem a könyv által nyújtott valamennyi lehetőséget kihasználni. Nagyon jól használhatók a könyvek hanganyagai, határozottan beszédcentrikusak a könyvek. Már rövid idő elteltével - természetesen fokozatosan - felhasználom a képanyagot, először egyszerű képleírásra, segítségükkel új szavak, kifejezések oktatására, később asszociációra. Kedvelt házi feladat: a képregény-írás. Rendkívül fontosnak tartom, hogy ahol erre csak mód van, meséljek magáról a népről, egy-egy érdekes szokásról, mindennapi életükről, legszebb városaikról, legjelentősebb irodalmi műveikről. Természetesen igen-igen röviden van módom erről beszélni, de fontosnak tartom, hiszen az érdeklődés, a nép, a nyelv szeretete megsokszorozhatja a tanulás hatékonyságát.

Gyakran olvastattam Lomb Kató műveit, érdeklődő hallgatóimnak ajánlani is szoktam "Így tanulok nyelveket" című művét. Módszere természetesen nem alkalmas mindenkinek, de egyetértek vele abban, hogy nem hisz a nyelvtelhetségben, s legfőbb tanácsait bárki bátran megfogadhatja. Ezek: a szorgalom, rendszeresség, bizonyos "időkoncentráció", azaz legalább napi másfél-két óra foglalkozás a nyelvvel és a sokirányú megközelítése: olvasás, szótárázás, szöveghallgatás és beszéd kombinálása.



*Erdel Gyula*

1. Nyelvoktatói munkám megtervezése érdekében új, nem kezdő tanítványaimnak nem csupán a nyelvi felkészültségi szintjéről, hanem arról is igyekszem információkat szerezni, hogyan, milyen szakmai felfogásban, milyen koncepció alapján oktatták őket korábban a német nyelvre. A többnyire nagyon szerény felkészültségüknél is sokkal lehangolttabbak azok az adatok, amelyek az oktatás szakmai színvonalára vonatkoznak. Ezek az információk azt mutatják, hogy a Magyarországon folyó német oktatás fő jellemzője a koncepcionális elsőkélyesedés. Ezt az oktatást a nyelvoktatáselméleti, sőt a nyelvspecifikus didaktikai megalapozottság, étgondoltság nagy foka hiánya, a szélsőséges praktikizmus irányában való erős eltolódás jellemzi. Legfeljebb csak némi metodikai érzékenységgé érvényesül a tanórákon. Sajnos a több évtizedes TIT nyelviskola vezetői tapasztalataim is hasonlóak.

Információim szerint a Szanyi Gyula által megírt és megszerkesztett gimnáziumi komplex német tananyagrendszer alkalmazása legtöbbször úgy történik, hogy a tanár mellőzi a filmsorozatot, nagyrészt figyelmen kívül hagyja a hangos szöveganyagot, különösen a hangos nyelvtani gyakorlatrendszereket és a speciális hallásfejlesztő gyakorlatokat is. Így tehát egyetlen komponensre, a tankönyvre redukálja a komplex audiovizuális-audiolingvális tananyagrendszert. Ezzel a tanár tömegesen követi el a legdurvább szakmai hibákat: 1. A nyelvi készségrendszer fejlődésének az elősegítése helyett inkább csak nyelvi ismereteket közöl. Ezzel még akadályozhatja is a nyelvi készségrendszer fejlődését. 2. A lecke-szövegeket a tankönyvből olvastatja hangosan és erre építi a további nyelvgyakorlást. 3. Nem dolgozza fel az olvasási és az írási készségrendszer fejlesztését szolgáló speciális gyakorlatokat. 4. Elhanyagolja a hatékonyságot legalábbis megkétszerező szemléltetést /vö. Häusermann--Woods--Zenker 1985,3/. Lényegében ugyanez vonatkozik a hazánkban is széles körben elterjedt német tananyagrendszer alkalmazására is. Sok nyelvoktató fellép tehát azzal a föltöttebb kétes értékű mutatóval, hogy a legmagasabb szakmai színvonalon megalkotott tan-

anyag alapján is képes a legalacsonyabb rendű, a kontárság szintjéig süllyedő "idegennyelv-oktatásra".

Ha az elmondottak alapján definíciószerűen is jellemezni akarjuk az idegennyelv-oktatás címén hazánkban folyó tevékenység fő változatát, feltételezve azt, hogy információim nem csupán a német nyelv oktatására érvényesek, akkor ezt mondhatjuk: Nagyrészt amatőr, dilettáns, sőt kontár színvonalu leíró és konfrontatív-kontrasztív nyelvészkedés koncepciótlan, kaotikus keveréke folyik szakszerű és szakmaszerű idegennyelv-oktatás helyett. Az ilyen "nyelvoktatás" az ésszerűség ellentettjét képviseli, reciprok viszonyban van a szakszerű és szakmaszerű, valódi nyelvoktatással. Esetleírása beillene Déry Tibor, G. A. ur X-ben című regényébe, amelyben a szerző a fordítva működő társadalmat írja le. /vö. Zimnjaja-Kemanova-Petropavlova 1986, 56.<sup>kk</sup> Ez a "nyelvoktatás" már a megreformálhatatlanság stádiumában van, ezért maradéktalanul el kell vetni és új utakat kell keresni /vö. Nagy 1991, 609/.

2. Ehhez mindenekelőtt az idegennyelv-oktatás alapfogalmának a tisztázása szükséges. Tudatosítani kell a valódi, a szakszerű és szakmaszerű idegennyelv-oktatás tárgyát, amelynek a definíciója így fogalmazható meg: az idegennyelvi készségrendszer /tudati megalapozásának és felépülésének a nyelvelsajátítás pszichofiziológiai törvényszerűségeihez pontosan és következetesen igazodó, adekvát elősegítése. /vö. Krammer-Szoboszlai 1972, 71., 30.; Gál 1990, 1.; Zimnjaja-Kemanova-Petropavlova 1986, 56./.

A nyelvelsajátítás pszichofiziológiai törvényszerűségeivel kapcsolatban tisztában kell lennünk azzal, hogy a nyelvelsajátítás ugyanannak a dolognak a két oldala, aspektusa. Ezért a valódi, adekvát idegennyelv-oktatás tulajdonképpen nyelvelsajátítás, vagyis a nyelvelsajátítás folyamatának a meggyorsítása. A nyelvelsajátítás a maga inherens, objektív törvényszerűségei szerint folyik, ezért független változó, a nyelvoktatáshoz képest primér tényező. A nyelvoktatás ezzel szemben szubjektív jellegű, függő változó és a nyelvelsajátításhoz képest szekundér tényező. Ezért a nyelvoktatást alá kell rendelni a nyelvelsajátítás objektív, inherens törvényszerűségeinek. /Dövebben erről l. Erdei 1991, 591 kk. /.

Mivel a nyelvvoktatás címén folyó tevékenységet jellemzi az a nagyon gyakori súlyos torzítás is, hogy a nyelvi anyag: a nyelvtan és a szókincs válik az oktatás tárgyává, tisztáz-  
nunk kell az idegennyelv-oktatás tárgyának és anyagának a vi-  
szonyát is. Ezt a viszonyt a Guberina-féle audiovizuális né-  
met tananyag nyomán grafikusan így ábrázolhatjuk:

J Á R T A S S Á G I      G Y A K O R L A T  
/ a nyelvtan alkalmazásához /

Ezek tulajdonképpen grammatiko-lexikai gyakorlatok, ezért hatékony segítséget nyújtanak a szókincs begyakorlásához is.

Az idegennyelv-oktatás tárgyának és anyagának a viszonya algebraikusan is ábrázolható:

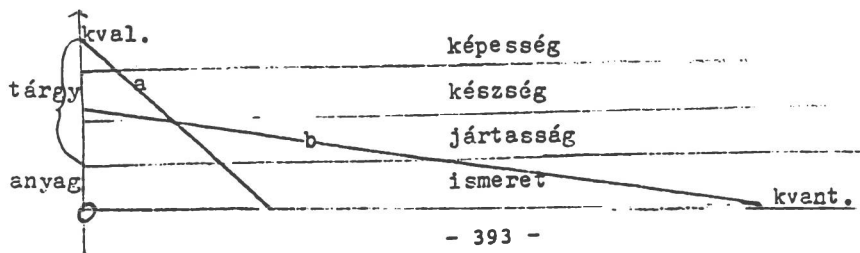
$$\left\{ H + B \begin{bmatrix} \text{gramm.} \\ \text{rend-} \\ \text{szerek} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} (\text{gramm.}) \\ (\text{elemek}) \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \text{lex.} \\ \text{rend-} \\ \text{szerek} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} (\text{lex.}) \\ (\text{elemek}) \end{bmatrix} + 0 + I \right\}.$$

H= a beszédhallás, beszédértés készsége      B= beszédkészség

O= olvasási készség I= íráskészség

A nyelvórákon csak akkor folyik valóban idegennyelv-oktatás, ha a nyelvi anyagot a nyelvi készségrendszer fejlesztésének a keretein belül, ehhez hozzárendelve, sőt ennek alárendelve, eszközként kezeljük. A nyelvoktatás ezzel egyáltalán nem szorítja háttérbe a nyelvi anyagot, hanem éppen ellenkezően a nyelv<sup>2</sup> kommunikáció szempontjából megillető helyére teszi; azt segíti elő, hogy működő, a kommunikációt elősegítő grammatikai és lexikai rendszer alakuljon ki a nyelvtanulói tudatban. /vö. Banó-Kosaras 1977, 104.; Krammer-Szoboszlai 28., 100./

Az idegennyelv-oktatás tárgya és anyaga viszonyának koordinátarendszerbeli ábrázolása:



Minél jobb a készség:ismeret arány, annál magasabb foku a nyelvelsajátítás, valamint a tanulás és az oktatás minősége is. Hangsúlyoznunk kell, hogy az ismeret tartományában folyó nyelvi tevékenység nem minősül nyelvoktatásnak, sőt nem tekinthető szükségyszerű előfeltételének sem. Az új nyelvi anyaggal való első találkozás szervezhető úgy is, hogy a nyelvi tevékenység azonnal, közvetlenül a jártasság, sőt a készség tartományában folyik. Ez az idegennyelv-oktatás legfontosabb didaktikai specifikuma. Hozzunk egy példát a nyelvtani anyagra vonatkozóan! A német vagy más indoeurópai nyelv tanulása során a nyelvtanuló a praeteritum perfectum-mal megismerkedhet új nyelvtani anyagként úgy is, hogy a tanár olyan, jól szerkesztett hangos szöveget mutat be, amelyben sűrűn fordulnak elő praeteritum perfectum-ban álló igei állítmánnyal szerkesztett mondatok. Ha a nyelvtanuló korábbi tanulmányai során már megismerkedett a praeteritum imperfectummal és a praesens perfectum-mal, akkor a korábban már elsajátított nyelvtani ismereteknek csak egy új kombinációjával találkozik. Ez lehetővé teszi a számára azt, hogy az ilyen mondatokat, legalábbis egy részüket már első hallásra megértse. Ekkor joggal állíthatjuk, hogy nyelvi tevékenysége közvetlenül a készség, sőt esetleg a képesség tartományában folyik és így ez a tartomány azonnal bővül. Azoknál a mondatoknál, amelyeket a nyelvtanuló csak a 2.-3. meghallgatáskor ért meg, azt mondhatjuk, hogy a nyelvi tevékenysége a jártasság tartományába helyezhető, közvetlenül ezt bővíti. Az ismeret szintjére szervezett nyelvi tevékenység logikusan legfeljebb csak ezután következhet, de erre ritkán van szükség.

Lényegében ugyanez vonatkozik az új lexikai anyaggal való megismerkedésre is. Ha pl. azonos tőből képzett szavak közül a nyelvtanuló néhányat már ismer /leben, Leben, lebend, lebendig/jól kontextuált ill. szituált bemutatás esetén egy számára újat /lebhaft/ vagy ismert egyszerű szavakból /Tier, Garten/ álló, számára még új összetett szót /Tiergarten/ akár első hallásra is megért.

Ezekután, mintegy összefoglalásként, adjuk meg a szak-szerű és szakmaszerű idegennyelv-oktatás definícióját: a nyelvre vonatkozó olyan oktatási tevékenység, amelynek a tárgya az idegennyelvi készségrendszer /tudati megalapozásának és felépülésének a nyelvelsajátítás pszichofiziológiai törvényszerűségeihez pontosan és következetesen igazodó, adekvát elősegítése/.

Az egyes nyelvi készségeket a nyelvelsajátítás különböző szakaszaiban nem egyenlő, hanem más és más arányokban kell fejleszteni. /Bővebben erről l. Erdei 1991, 594-595./

Ahhoz, hogy a társadalmi elvárásoknak valóban jól meg tudjunk felelni, nyelvoktatáselméletileg sokoldalúan megalapozott, a didaktikai alapelveknek a nyelvelsajátítás specifikumaihoz igazodó és az erre épülő metodika szerint működő idegennyelv-oktatásra van szükség, amelynek a komplex, integrált alkalmazott tudományos tevékenység szintjén kell folynia. Így segíthetjük hozzá a nyelvtanulókat ahhoz, hogy két- vagy többnyelvűségük személyviségjeggyé válják, ami elengedhetetlen feltétele a nyelvelsajátításnak.

- Banó--  
Kosaras 1977 Banó I.--Kosaras I.: Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Budapest, 1977.
- Erdei 1991 Erdei Gy.: Adekvát nyelvoktatás.-- Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia II. Nyiregyháza, 1991.
- Gál 1990 Gál R.: Az idegennyelv-oktatás fejlesztésének néhány kérdése.-- INYT 1990. 1.
- Häusermann--  
Woods--  
Zenker 1985 Häusermann, U.-- Woods, U.-- Zenkner, H.: Sprachkurs Deutsch. Hinweise für Kursleiter zu Teil 1 und 2. Frankfurt am Main 1985.
- Krammer--  
Szoboszlai 1972 Krammer J.-- Szoboszlai M.: A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana. Budapest 1972.
- Nagy 1991 Nagy M.-né: Az idegennyelv-oktatás pszicholingvisztikai megközelítésben.-- Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia II. Nyiregyháza, 1991.
- Zimnjaja--  
Nemanova--  
Petrovavlova 1986 Zimnjaja, I.A.--Nemanova, R.P.--Petrovavlova, L.V.: Vzaizmoszvjazannoje obucsenije vidam recsevoj dejatelnoszti.-- Russzkij jazik za rubezsom 1986. 5.



**SCHMIDTÉK BEVÁSÁROLNAK**  
**AVAGY: OLVASMÁNYOK ÉS GYAKORLATOK A TANKÖNYVEKBEN**

*Sziki Lászlóné*

Ha feltesszük azt az egyszerű kérdést magunknak, miért olvasunk egyáltalán, olyan válaszokat adhatunk rá, hogy különféle információkat szeretnénk kapni, vagy szórakozást, művészi élvezetet jelent az olvasás. Ha ezeket a válaszokat szembesítjük az idegen nyelvi tankönyvek olvasmányaival, akkor az a különös helyzet adódik, hogy ezekből a szándékokból szinte semmit sem kapunk meg. Szórakoztatás helyett a legtöbb tankönyvi olvasmány lapos, unalmas, sablonos szöveg, mely élvezetet legfeljebb egy humorista átköltésében okozhat. Információk tekintetében sem ad jobb képet, hacsak nem tekintjük információnak az idegen nyelvről kapott benyomásokat.

Természetesen mondhatja valaki, hogy a nyelvkönyvek olvasmányainak nem ez a feladata. Olvasási, megértési gyakorlatot jelentenek a nyelvtanulóknak, példát adnak a helyes mondat- és szövegszerkesztésre, a nyelvtani jelenségek bemutatására szolgálnak stb. Ez bizonyára így is van, csak az a kérdés, hogy mindezeket a feladatokat nem töltheti-e be (jobban!) egy érdekes, valószínű, urambocsá' csattanóval végződő történet. Ilyet kitalálni persze nem egyszerű, de a pozitív példák bizonyítják, hogy nem is lehetetlen.

Az utóbbi időben örömdetesen megszáporodtak a könyvpiacra az új nyelvkönyvek. Szinte minden, magára valamit is adó nyelviskola kiad egyet. Mivel a tanárok és a nyelvtanulók különbözőek, a nekik leginkább megfelelő tankönyv is különböző lehet. Ám mégsem mindegy, milyen motivációval dolgoznak egy tankönyvvel.

Kiválasztottam és magyarra fordítottam egy "hagyományos" olvasmányt, hogy bemutassam, milyen szöveget nem szabad véleményem szerint tankönyvbe tenni. (Dr. Braunstein Mária: *Őnállón németül I.* Budapest 1990, KOTK Kft. kiadása, 126. oldal)

**" Bevásárlás**

Schmidt úr és neje a városba mennek. Be akarnak vásárolni. Schmidt úr praktikus ember. Bevásárlólistát készít, felírja, mit akarnak venni.

- 1. Corvin:            férfizokni, pulóver
- 2. cipőüzlet:        1 pár bőr férficipő  
                      1 pár magassarkú női cipő
- 3. könyvesbolt:     német-magyar szótár  
                      népzenei lemezek  
                      Üres kazetták
- 4. trafik:            3 doboz cigaretta  
                      képeslapok

Ők a hétvégére vendégeket hívnak. A vendégeiket valami étellel is meg szeretnék kínálni, ezért először a szupermarketbe mennek és élelmiszereket vesznek. Természetesen nem csak a hét végére vásárolnak. Az élelmiszerosztályon sok jó dolog van.

Vesznek 25 dkg ementáli sajtot, 20 db tojást, 2 kg lisztet, 1 kg rizst, másfél kg húst. A bevásárló kocsiba beletesznek még 2 kg cukrot, 35 dkg sonkát, egy kenyeret, 6 zsemlet, egy db vaját és konzerv zöldborsót, valamint 1-1 csomag kávét és teát.

Szükségük van italokra is: gyümölcszörprre, ásványvízre, borra és sörre. Tömény italokat most nem vesznek. Aztán még a zöldségeshez is el akarnak menni, hogy friss zöldséget hozzanak."

A tankönyv kérdései az olvasmány után (128. oldal):

"-Miért mennek Schmidték a városba? Hogy készül elő Schmidt úr az útra? Mit akarnak venni a Corvinban? És a cipőboltban? Miért mennek könyvesboltba és trafikba? Mi a tervük a hét végére? Mit vesznek az élelmiszer-részlegben? Hová akarnak még menni?"

A fenti szöveg papírfűz, unalmas, életidegen. Külön figyelmet érdemel a didaktikus kérdések sora. Ehelyett józan haligatóim a következő valódi kérdéseket fogalmazták meg:

- Ha Schmidt úr listát készített a megvásárolandó dolgokról, miért nem írta fel az élelmiszereket?
- Miért nem mentek oda, ahová akartak?
- Milyen alkalomra vesz az ember ennyi mindent egyszerre? Talán utazás előtt? De akkor minek a képeslap? Talán karácsonykor?
- Hogy tudnak ennyi mindent hazavinni?
- Mennyit költhettek? Miből volt ennyi pénzük egyszerre? stb.

Talán mondanom sem kell, hogy e kérdések megválaszolása jobban felkeltette a figyelmet az órán, mint az említett "olvasmány". Az ilyen szövegek helyett sokkal szerencsésebb egy (esetleg adaptált) újságcikk, melyben valami történik. Például a vásárlásnál maradv. üzleti lopás, de érdekes lehet az eltérő vásárlási vagy ajándékozási szokások bemutatása, egy kisgyermekes anya nehézségei bevásárlás

közben stb. Az igazi történetek állásfoglalásra, véleménynyilvánításra ösztönöznek, s így elősegítik a valódi kommunikáció kialakulását.

Ha a beszélt nyelvi példák bemutatása a tankönyvszerzők célja, természetesen a legjobb megoldás egy valószínű párbeszéd közlése. Hogy ez hol, mikor, milyen körülmények között játszódik, jelezheti egy mellékelt kép, de ennek kitalálása lehet újabb feladat is a nyelvtanulók számára.

A képek motiváló szerepéről már sokat írtak. Jelen példánkhoz visszatérve, e szöveg helyett sokkal hasznosabb lett volna néhány illusztráció: egy értelmes bevásárlólista, képek a különböző áruházi osztályokról, reklámok, egy élelmiszerrel megrakott bevásárlókoci képe, egy pénztári blokk stb. Az ilyen kellékekkel lehet szituációt eljátszani, végig lehet gyakorolni a lexikai és a nyelvtani anyagot, de a hallgatók is írhatnak belőle történetet és ez valószínűleg érdekesebb lesz, mint a hagyományos olvasmány.

Olyan típusú könyveket részesítenék előnyben, mint pl. németben a Themen, Balázsik-Ivány-Szabiyár: Und was meinen Sie?; T. Bíró-Borbély-Csizmadia-Hatvani: Ein Wort gibt das andere, vagy Dr. Pongrácz Judit: Übungen für Fortgeschrittene című kitűnő műve. Bizonyára több munkát, másfajta gondolkodást igényelnek a tanártól, de véleményem szerint a hangulatos munkalétkör, a változatos órák és főleg a hallgatók felszabadultabb beszédkészsége kárpótol ezért a "kényelmetlenséget".

Az említett könyvek a gyakorlatok szerkesztésében is példamutatóak. Igen fontosnak tartom, hogy nem különítik el a lexikai és a nyelvtani gyakorlást, hogy a nyelvtani gyakorlatnak is van szerepe a lexika elsajátításában és a lexikai gyakorlat is hozzájárul egy bizonyos nyelvtani szerkezet bevééséhez. Ez is magától értetődőnek tűnik, ám a tankönyvek forgatásakor kiderül: egyáltalán nem az. Pedig a nyelvtanulók számára jelentősen csökkenne a nyelvtantól való idegenkedés, ha éreznék, hogy az adott nyelvtani jelenség használatára mikor, milyen beszédhelyzetben van szükség. Ezt segíti elő, ha a tankönyv olyan szituációba ágyazva mutatja be az új nyelvtani jelenséget, amelyben annak használata természetes, sőt esetleg elkerülhetetlen. Fontos továbbá az is, hogy a gyakorlatoknál lehetőleg ne a nyelvtani célt hangsúlyozzuk, hanem arra a természetes élethelyzetre irányítsuk a figyelmet, amikor az illető nyelvtani jelenséget az anyanyelvi beszélő valószínűleg használná. Mennyivel kellemesebb érzéseket kelt a nyelvtanulóban az a feladatmegadás, ha azt mondjuk: játsszuk a "Mit visz a kishajó?" című játékot, mint ha azt a feladatot kapja: tegye szenvedőbe a következő igéket. S a pozitív motiváció tapasztalatom szerint kedvezően hat vissza az anyag elsajátítására.

A gyakorlatok összeállításánál lényeges az is, hogy dolgoztassuk a hallgatók fantáziáját. Tehát ne szabjuk meg minden esetben, hogy mit mondjon, hanem csak arra szorítsuk rá a megfelelő szituáció segítségével, hogy az illető nyelvtani jelenséget használja. Például ahelyett, hogy: "alakítsa át függő beszédbe az alább megadott mondatokat", a feladat így szól: mit kérdezne 14 éves lányától, ha az házibuliba készülődne? Például:

- Szeretném tudni, kivel...
- Mondd csak, hányan...
- Tudnom kell, mikor... stb.

A hallgatók ebben az esetben szabadon kérdezhetnek, a függő beszédet mégis gyakorolni fogják. Figyelmüket a mondanivaló tartalmára fogják koncentrálni, nem a forma köti le őket. Ez sokkal jobban motiválja a gyakorlat, érdekesebb, s minden más feltételhez ellentétben mélyebben elsajátítják a gyakorolt nyelvtani anyagot. Sőt, ha a "nyelvtani gyakorlatok" után hirtelen szabad beszélgetésre váltunk át, akkor is nagyobb az esély arra, hogy helyesen fogják használni a függő beszédet, mint a hagyományos nyelvtani gyakorlás után.

Különösen felnőtt nyelvtanulók esetében lényeges motivációs elem, hogy bármely beszélgetési témánál azokat a kérdéseket vessük fel, amelyek az illető csoportot, illetve egyént érdeklik. Olyan lexikai és nyelvtani gyakorlatokat végezzünk, amelyekben saját magukról, saját problémáikról, örömeikről, munkájukról stb. tudnak megnyilatkozni. Így hasznosnak fogják érezni még a legbonyolultabb nyelvtani jelenség gyakorlását is. Természetesen ez azt kívánja meg a tanártól, hogy mindig az adott csoporthoz adaptálja a gyakorlatokat, használja ki az aktualitásokat. Például mikor a Guldenburg sorozat ment a televízióban, a műveltetés gyakorlását a szereplők nevével kapcsoltuk össze (X grófnő nem maga takarítja a lakását, hanem ... kitakaríttatja). Ez az apró fogás mosolyt csalt a hallgatók arcára, szívesen dolgoztak, sőt maguk is kiegészítették a gondolatort saját fantáziájuk segítségével. A nyelvtani gyakorlat "átalakult" félig-meddig önálló beszéddé.

Rövid, kérdőíves felmérést végeztem kollégáim és hallgatóim körében arról, szükséges-e szerintük egyáltalán a tankönyvi olvasmány, s milyen követelményeket támasztanak az olvasmány és a gyakorlatok iránt. A megkérdezettek valamennyien úgy válaszoltak, hogy tankönyvi olvasmányra szükség van. Elsőrendű okként azt jelölték meg, hogy az olvasmány jó alkalmat ad a beszélgetés vagy a szituációs játék indításához. Ehhez azonban az kell szerintük, hogy életszerű és érdekes legyen. Fontosnak tartják, hogy lexikailag és nyelvtanilag olyan példákat tartalmazzon, amelyeket a mindennapi életben fel lehet használni. Az olvasmány szerintük hozzájárul az anyag könnyebb rögzítéséhez. Érdekes javaslat volt, hogy az olvasmány adjon hasznos ismereteket a célország sajátosságairól.

A gyakorlatok legfontosabb feladata a választadók szerint a nyelvtani anyag elsajátításának elősegítése. Am a második helyen a beszédgyakorlás, főleg az új lexika bevétele áll. Ugyancsak kiemelték a régebbi anyagok rendszeres ismétlésének jelentőségét. Sokan szeretnék, ha a gyakorlatok megoldását tanári segítség nélkül is ellendírizhetnék (megoldási kulccsal).

A kérdőív válaszai is arról győzték meg, hogy milyen fontos a sablonmentes szövegek és gyakorlatok kiválasztása. A fenti szempontok érvényesítése nem könnyű. Tökéletes, mindenkinek megfelelő könyvet írni pedig egyszerűen lehetetlen. Nem is szeretnék egyetlen tankönyvszerzőt sem megbántani, hiszen amivel én nem tudok egyetérteni, az esetleg egy más beállítottságú kollégának megfelelő. Ám a nyelvtanulók érdeke azt kívánja, hogy a nyelvtanulás korántsem könnyű folyamatát igyekezzünk - tanárok és tankönyvírók együtt - élvezetesebbé tenni. Ehhez nagy segítséget nyújthatnak a színes, változatos élményt nyújtó tankönyvek.

(Az említett kérdőívet az alábbiakban mutatom be)

#### KÉRDŐÍV

Milyen elvárásai vannak egy jó nyelvkönyvvel szemben?

Kérem, hogy csak a 3 legfontosabbnak tartott feltételt jelölje meg mind az A, mind a B pontban!

A. Az olvasmány:

- legyen érdekes (szórakoztató, adjon új információt, vagy művészi élvezetet) 0
- adjon példákat a nyelvtani anyag bemutatására vagy használatára 0
- adjon írásban vagy szóban készen használható mondatokat 0
- legyen a l k almas megértési vagy olvasási gyakorlat céljára 0
- legyen benne minél több, a témához kapcsolódó szó és kifejezés 0
- legyen életszerű szituáció, a beszélt nyelvben használatos szavakkal 0
- adjon ösztönzést beszélgetés vagy szituációs játék indítására 0
- adjon lehetőséget arra, hogy a nyelvtanulók önállóan is felkészülhessenek a témából 0
- ne legyen benne ritkán használt szó vagy az adott szinten nehéz nyelvtani jelenség 0
- legyen jól fordítható 0
- egyéb, éspedig:.....

B. A gyakorlatok:

- az új lexika elsajátítását segítsék elő 0
- az új nyelvtan bevezetését segítsék elő 0
- adjanak alkalmat a beszéd gyakorlására 0
- legyenek érdekesek, változatosak, játékosak 0
- legyenek a megadott példa mintájára megoldhatók 0
- rendszeresen ismételjék a régebbi anyagokat 0
- tanári segítség nélkül is megoldhatóak vagy ellenőrizhetőek legyenek 0
- egyéb, éspedig:.....

Ön szerint szükség van-e egyáltalán tankönyvi olvasmányra?

Miért? /Miért nem?.....  
.....  
.....

Együttműködését köszönöm!

Sziklai Lászlóné dr.

OROSZ NYELV TANÍTÁSA OLASZ ANYANYELVÜEKNEK  
MAGYAR SZEMMEL

*Laczik Márta*

Előadásom azon tapasztalatokról számol be, amelyeket olasz audi-tóriumban szereztem orosz nyelv oktatása során. Lengyel Zsolt termi-nológiájával élve a "megtanítási stratégia"-ról szeretnék szólni az 'ún. megtanulási stratégia' elhagyása mellett (1992, 4).

Az előzményekről: az előző félévben lehetőségem adódott egy 50 órás kurzus megtartására a Triesti Egyetem Nemzetközi és Diplomáciai Kap-csolatok Karán, amely helyét tekintve Goríziában működik. Már a pá-lyázat beadásakor ismeretes volt, hogy III. éves hallgatók vesznek részt az oktatásban, akik a két kötelező nyelv (angol, francia) mel-lett egy újabb idegen nyelv választására kötelezettek, amelyet két évig tanulnak 50-50 órában és mindkét évben vizsgakötelezettségük van belőle.

A kurzus célkitűzését a következőképpen lehetne megfogalmazni:

- tegye képessé a hallgatókat bizonyos fokú kommunikációra
- nyújtson olyan írásbeli ismereteket, amelyekre később, ha munká-jukban éppen szükség lesz rá, támaszkodni tudnak.

A célkitűzés eléréséhez a módszer megválasztásában az alábbi ténye-zőknek tulajdonítottak döntő szerepet:

- a hallgatók életkora
- a nyelvtanulás tudatos volta.

E két motívum kifejtésével egyben válaszolok azokra a többek által megfogalmazott kérdésekre is, mint:

- Miért indítottam egyidejűleg párhuzamosan az írásbeli és a szóbeli szakaszt?
- Miért nem adtam prioritást a szóbeli szakasznak?

Nyelvoktatási szempontból létszámát tekintve egy ideális csoport jött össze (10 hallgató) indíttatásukat, nyelvi előéletüket nézve azonban elég heterogén összetételűre sikeredett. Csak az érdekesség kedvéért kívánczik ide, hogy egy hallgató három évvel ezelőtt e szak kedvéért hagyta ott a Triesti Egyetem Bölcsészettudományi Karán az orosz szakot, ahol biztos nyelvi alapokat kapott. Bizonyos fokú előtanulmányokkal rendelkezett még egy hallgató, viszont a fennmara-dó nagy többség a szimpatizánsok köre volt, ami egyértelművé tette, hogy a nyelvet a kezdetektől kell indítani. Volt rajtuk kívül három

szlovén nemzetiségű, tehát kétnyelvű hallgató is a csoportban. S ezek a hallgatók, akik már igazán rutint szerez(het)tek a nyelvtanulásban, egy újabb szláv nyelv tanulása során szembesültek azzal, hogy az anyanyelv, a szlovén konkrét grammatikai, szemantikai struktúrái, fonetikai szabályai hol segítettek, hol pedig gátolták az orosz elsajátítását (l. Lengyel 1992. 32). Közös vonás volt mindannyiukban, hogy elsősorban érteni akarták a nyelvet, alapot szerezni az önálló tanuláshoz.

Axiomaként fogadjuk el, hogy a nyelvet egészében megtanulni lehetetlen, főleg nem ennyi idő alatt, ezért inkább arra törekedtem, hogy egy sajátos nyelvi szemléletet, a nyelv igényelte megközelítési módot adjak, egy olyan alapot, amely képessé teszi őket arra, hogy az újabb, akár az auditóriumban nem tárgyalt lexikai és grammatikai egységeket is kezelni tudják.

Célom elérésére a deduktív módszer alkalmazását véltem eredményesebbnek. Nagy hangsúlyt helyeztem a fonetikai és a morfológiai alapismeretek elsajátíttatására, hogy olyan alaprendszerét tudjam adni a nyelvnek, amelyből levezethetők a bonyolultabb összefüggések, az egymásra épülő nyelvi szintek.

A betűvetés tudománya közismerten nem könnyű a latin betűs íráshoz szokott hallgatóknak, önmagában a grafémák eltérő formája miatt. Ezt tovább nehezíti a betűknek a hangokkal alkotott korrelációja, az olvasásra nem jellemző hangok megjelenése, a kemény és a lágy mássalhangzók, a kemény-lágy magánhangzók fonetikai szerepe.

I. A fonetikában két szálon próbáltam erősebben megfogni a hangtani összefonódásokat. Mindkét fonetikai szabályszerűségnek van szóbeli és írásbeli kihatása is.

#### 1. A kemény és a lágy magánhangzók eltérő fonetikai viselkedése

Azon hangzós jelenség grafikai leképezése, hogy a magánhangzók jelölni tudják az előttük álló mássalhangzók keménységét ill. lágyságát, hogy a lágy magánhangzók egyes helyzetekben jelölhetnek két hangot is, önmagában nehézséget jelent. Elvétele a szótőben helyesírási hibának minősülhet, míg a végződésben már egyértelműen ragozási hiba. S ezen a ponton a fonetikai jelenség már morfológiai jelentőséggel bír. Fontosnak tartottam ennek határozott kiemelését, mert a ragozásban (névszói és igei) mindvégig érvényesül a kemény-lágy fő meghatározó szerepe a megfelelő keménységű ragok kiválasztásában. Ennek kapcsán érintenünk kellett a mássalhangzók rendszerének megoszlását, nemcsak keménység-lágyság szerint, de a zöngés-zöngétlen korrelációt, valamint együttes előfordulásuk fonetikai eredményét is.



## 2. A szóhangsúly, a magánhangzók redukciója

Mindvégig tudatosítani akartam a szóhangsúly fontosságát, a magánhangzók redukcióját, az első és a második gyenge helyzetben előforduló magánhangzók kiejtését, írását. Ebben a folyamatban nagy szerepet szántam a diktálásnak, amit mindig követett a jelenségek magyarázata, indoklása. Kezdeti szinten mindez a helyesírást, egy-egy lexéma pontos, hibátlan rögzítését szolgálta, ám szeretném remélni, hogy az elv következetes alkalmazása a morfológiában is hasznukra válik. Gondolok itt az igék felszólító módjának képzésére, ahol a hangsúly szerepe nélkülözhetetlen a felszólító mód jelének helyes megválasztásában. Ugyancsak értelem megkülönböztető szereppel bír a kijelentő és a felszólító módú igealakok esetében (получите - получите). Hasonlóan fontos feladatot lát el a szóhangsúly a névszói paradigmában is. Az e. sz. b. e. valamint a többes szám alany és tárgyeseke sokszor csak egy hangsúlyban tér el, írásban pedig a szövegkörnyezet ad magyarázatot az adott alakok értelmezésére. Leggyakoribb használatú szavainkat sorolhatjuk ide (пука, нога, голова, сестра, паспорт, поезд, море, письмо и т. д.). Kétségtől nem hagyható el a többi fonetikai szabály sem, nem is hagyhattuk figyelmen kívül, ám e két átfogó szabályszerűséget vezérelvként kezeltük.

II. A morfológiában is csak a főbb kategóriáknál szeretnék elidőzni. Az egyes morfológiai kategóriák megléte vagy hiánya a két nyelvben eleve meghatározta, melyekkel kell behatóbban foglalkozni.

### A nem kategóriája

Maga a kategória nem idegen az olasztól, hiszen még a többes szám névelője és végződése is jelöli, hogy nőnemű vagy hímnemű főnévvel állunk szemben. Nem ismeri viszont a nyelv a semlegesnemet. Megbízható formai fogódzók, Papp Ferenc szavaival "alaktani ismérvek" (1979, 127) szükségesek ahhoz - és nemcsak ennél a kategóriánál - hogy az új fogalmat egyértelművé tegyék. Kezdő szakaszban egyébként is fontosnak tartottam a szabályos alakok használatát, s csak ezek készség szintjén való alkalmazása után bekapcsolni a rendhagyó alakokat. (Kivételt kell tenni azokkal a leggyakoribb használatú szavakkal, amelyek rendhagyó mivoltukban kell, hogy tudatosuljanak már az első előfordulásukban is, mint az -a/-я végű hímnemű főnevek.) A semlegesnem elsajátítását pozitívan vagy negatívan de befolyásolta, hogy olaszban az -o végű főnevek döntő többségükben hímneműek (de la mano) - az -e végűek pedig tartozhatnak mindkét természetes nemhez.

A szám kategóriája önmagában nem érdemesült figyelemre, de a maga sokszínűségével annál inkább. Itt már nem lehetett csak a standart főnevekre szorítkozni, hisz az alapvető kommunikációhoz nélkülözhetetlen lexémák tekintélyes nagyságrendű csoportja bír rendhagyó végződéssel. Papp Ferenc írja: "... kivételek csak az így alaktanilag megállapított szabályokat erősítik." (1979, 127).

Legbonyolultabb, legnehezebb kategóriának az eset kategóriája bizonyult. Nem csupán a használata, de maga a képzése is, a ragozás. Ismeretes, hogy amíg az oroszban minden változás a szó végén realizálódik, az esetragokban, az olasz nyelvben ismeretlen a névszóragozás, s minden szintaktikai viszony a főnevet megelőzően a névelő és az előljárószó együttes változásában realizálódik. Újszerű volt tehát, hogy az előljárószó mindig változatlan, s a névelő nélküli főnév ragozódik, sőt tőle függően alakul a melléknév és a sorszámnév alakja is.

"Az eset kategóriája alaktani eszközökkel jut kifejezésre ..." írja ugyancsak Papp Ferenc (1979, 136), s ezek az alaktani eszközök a végződések memorizálással elsajátíthatók. Már nehezebb, hogy az adott eszközök közül melyiket használjam. Minden eset rendelkezik ugyanis alapvető funkciókkal, amelyek száma tovább bővíthető a viszonzyszók beiktatásával (l. uo. 255-268). Kulcsszereppel bír az esethasználatban azon észrevétel, hogy az előljárókkal vagy anélkül álló főnevek alapvetően az igétől függnék. Szükségesnek tartottam éppen ezért minden esetben tudatosítani, hogy konkrét ige mely esettel állhat, vagyis a főnév mint alárendelt tag mely esetben álló ragjával mutatja az alaptagjától, az igétől való függőségét. S azt is, hogy ezt csupán esetraggal, előljáró nélkül, vagy annak segítségével valósítja meg. A viszonzyszók alapvető funkciójának tisztázása egy újabb fogódzót jelentett az esetek kiválasztásában. Ezért is kezdtük az esetek tanulmányozását az előljárós esettel a közismerten csak viszonzszóval használható formával.

Az irányhármasság kapcsán a tárgyeset következett, amely ugyanakkor alapvető funkciójánál fogva mint a hagyományos értelemben vett tárgyeset a cselekvés tárgyára való irányultságot hivatott kifejezni. Itt kapcsolódott be az élő-élettelen kategória a maga alaki elkülönülésével. A birtokos eset, mint a birtokos szerkezet építő eleme nem okozott különösebb nehézséget a hallgatók számára, mert az olasz nyelv ebben - a magyartól eltérően - az oroszhoz hasonlóan építkezik. A további két esetet alapvetően mint igevonzatot tárgyaltuk.

A névszók bonyolult rendszere után úgy tűnt első látásra, hogy az igei paradigma kevesebb nehézséget rejt magában, lévén hogy csak egy múlt idővel rendelkezik az olaszban. létező öt fajtaival szemben, hogy nincs kötőmód ... Van ezzel szemben folyamatos és befejezett ige pár, amelyet lexikailag nem tud az olasz kifejezni. Nem sok olyan szemantikai lehetőség adódik, mint az учиться - научиться ige pár, ahol két külön lexémában fejeződik ki az igekötő hozta új jelentés (studiare - imparare, ехать - приехать, andare - arrivare). Az ige-szemlélet jelentésbeli különbségét a kijelentő mód idősíkjain véltem leginkább megfoghatónak. Tettem ezt múlt időben, ahol a Петр (часто) писал письмо. - Петр (вчера) написал письмо típusú mondatokban szembe tudtam állítani mire is hivatott a két különböző szemlélet. Nem elhanyagolható az időhatározók segítségével különösen kezdeti szakaszban jelentenek nagy fogódzót. Jól tetten érhető a különbség a jelen és a jövő idő összevetésével is.

А (часто) пишу письмо.

(Завтра) я напишу письмо.

А буду писать письмо.

Az első kettő esetében tudomásul veszik, hogy a befejezett ige bár alakilag jelen idő, jövő idejű cselekvést fejez ki. A két jövő idő közül mikor melyiket használjuk? - kérdésre szintén az ige-szemlélet különbsége ad magyarázatot.

A kétféle jövő idő ilyen sorrendben való taglalásával - eltekintve attól, hogy a befejezett ige paradigmája bonyolultabb, sokszor kivételekkel tűzdelt s ezért nem nagyon vonzó a külföldiek számára - pontosan az volt a célom, hogy ne a segédigével alkotott ún. szintaktikai jövő idő rögzüljön elsődlegesen, mint a jövő idejű cselekvés kifejezésének a módja. Az ige-szemlélet kategóriájának hiányából fakadóan, valamint egyszerűségénél fogva megvan annak a veszélye az olasz anyanyelvűeknek is, hogy a быть + Inf. szerkezet kapjon prioritást.

A быть lexémát csak segédigeként, csak szerkezetekben használtuk, arra törekedtem, hogy főigeként való használata ne szorítsa háttérbe a jó kifejező igéket. (Gyakran tetten érhető ez a hiba a mozgást jelentő igéknél.) A mozgást jelentő igéknél ezen túl is adódik több szemléletbeli eltérés, ami más-más morfológiai eszközökkel jut kifejeződésre a két nyelvben.

Az orosz nyelv a némethez hasonlóan lexikálisan is jelzi, hogy az adott cselekvés gyalog vagy közlekedési eszközön történik:

gehen - ходить/идти - camminare, andare  
fahren - ездить/ехать - andare con un mezzo  
az olasz nyelv mindkettőre egy lexémát használ, s bővítményként  
szerepelteti a közlekedési eszközt.

Megyek az egyetemre.

Vado all'università.

Nem egyértelmű az eszköz.

Иду/еду в университет.

Lexikálisan kifejezett a  
cselekvés eszköze.

Megkülönbözteti viszont a nyelv az oroszral szemben a mozgás irányát, hogy közeledésről vagy távolodásról van éppen szó.

Иду в театр.

Vado al teatro.

Megyek a színházba.

Иду из театра.

Vengo dal teatro.

Jövök a színházból.

Folytatható a felsorolása azoknak a sarkalatos pontoknak, amelyek nagyobb módszertani átgondolást igényeltek éppen a két nyelv, a két nyelvcsalád különbségéből eredően.

Egy megkezdett folyamat legelején tartunk. A nyelvoktatásban nem is olyan könnyű eredményekről beszélni, ezek gyakran csak részeredmények. Ilyen részeredménynek tartom a vizsgákon nyújtott teljesítményeket, amelyek ugyanakkor jelzés értékűek a jövő számára. Az igazi eredmények ugyanis sokszor jóval később az iskola falain túl jelentkeznek.

#### Irodalom

Lengyel Zsolt: Nyelvoktatási normák. Szeged-Veszprém, 1992.

Papp Ferenc: Könyv az orosz nyelvről. Bp., 1979. Gondolat.

*Csapó Renilette*

## A felnőtt oktatás nehézségei

### I. Az oktatás tárgyi feltételei

#### *1. Tankönyv*

a.) Az angol nyelvet választó felnőtt hallgatók számára nincsenek kifejezetten az ő számukra íródott, hozzáférhető tankönyvek.

A ma Magyarországon forgalomban lévő legnagyobb része elsősorban iskoláskorúaknak készült, akiknek elvárásai és teljesítőképessége jelentősen eltérnek egy felnőtt tanulótól.

b.) A rendelkezésre álló könyveket főleg külföldi szerzők írták. Véleményem szerint egy adott ország, jelen esetben Magyarország kultúráján nevelkedett ember igényeit és érdeklődési körét (a motiváció szempontjából fontos) egy azonos anyanyelvű szerző ismeri a legjobban, tehát ő lenne a leghatékonyabb egy nyelvkönyv témaköreinek összeállításában is.

Nagyon fontos, hogy a nyelvtanítás nem kell és nem szabad, hogy angolokat illetve amerikaiakat formáljon, hanem ezen a nyelven hatékonyan kommunikáló magyar embereket.

#### *2. Szemléltető eszközök*

Az oktatásban - és nemcsak a nyelvoztatásban - rendkívül fontos szerepe van a megtanítandó anyag kellő szemléltetésének. Amerikai kutatók által végzett kísérletek kimutatták, hogy a cselekvéssel összekötött ismeretszerzés 94%-a, a szemléltetve közölt ismeretek 65-70 %-a maradt meg tartósan a tanulók memóriájában, azonban a pusztán tankönyvet használó ismeretközlő órákon ez az érték mindössze 24-27% volt. Ebből is látszik, mennyire fontosak a nyelvórákon a különböző szemléltető eszközök. Különösen érvényes ez az általában a napi munkájából fáradtan érkező felnőtt tanulók oktatásánál.

A fő problémát itt az elérhető szemléltető eszközök hiánya okozza. A tanfolyamon oktató tanár általában nagyon kevés, vagy semmilyen segítséget nem kap az őt foglalkoztató szervezettől ilyen célra, ezért szinte mindent magának kell előállítania, beszereznie. A foglalkozások sokszor tanítási célra szinte alkalmatlan helyen történnek, ahol a technikai felszerelés legfeljebb egy magnóra korlátozódik. Ilyenkor nyújtanak nagy segítséget a most már itthon is beszerezhető Post-It, Blue-Tack és egyéb segédeszközök. Ugyanígy segítséget nyújthat a különböző magazinokból, stb. kivágott képek rendszerezése akár számítógép segítségével. Végül pedig a legnagyobb varázsa mindig az eredeti tárgynak van, amelyet az órára elhozva a legkülönbözőbb módon használhatunk, tapasztalatom szerint rendkívül sikeresen

## II. Az oktatás személyi feltételei

### 1. A tanuló

A már korábban említett okok miatt a felnőtteket oktató tanár az órákon eleve fáradt, dekoncentrált, sokszor gondterhelt tanulókkal találkozik már az óra legelején. Ezen emberek koncentráló képessége, figyelme nagyon behatárolt és a tanármak szinte minden perc aktív figyeleméért meg kell küzdeni.

A felnőtt a tanfolyamért fizet, ezért komoly elvárásokkal fordul a tanár felé. Ezek abból is erednek, hogy a tanulandó nyelvvel az esetek legnagyobb részében határozott céljuk van. A rendszerváltást követően sokak egzisztenciája függ egy nyelvvizsga megszerzésétől. Ez utóbbi miatt a tanulók a tanulás idejének rövidségére vonatkozóan is kemény, sokszor irreális követelményeket támasztanak.

Nem elhanyagolható tényező a felnőttek nyelvtanuláshoz való viszonyának lélektani oldala sem. A neveltségessé válástól való félelem fokozottan jelen van náluk. Ezen kívül a férfi-nő, főnök-beosztott viszonyok is rendkívül frusztrálhatják a tanulókat.

### 2. A tanár

Mindezen fent említett okok miatt a tanárok részéről is eltérő hozzáállás szükséges, ha felnőtteket oktatnak. Ezenkívül, sajnos, túlságosan is elterjedt az a nézet, hogy kezdők oktatásához kevesebb tudás is elegendő. Ma Magyarországon nagyon sok olyan ember tanítja pl. az angol nyelvet, aki éppen, hogy csak letette a középfokú nyelvvizsgát. A legtöbb esetben az adott nyelven való kommunikációs készségük rendkívül alacsony szintű, pedagógiai ismereteik pedig a nullával egyenlőek. Az eredmény: szürke, unalmas órák, csaldódt tanulókat és rengeteg nyelvtani, kiejtés- és jelentésbeli hiba.

Az ún. "első benyomás" (elsőleges bevésés) fontossága a nyelvtanuláskor is fennáll. Ha a tanulók olyan tanárt kapnak, akinek tudása alig haladja meg az ő szintjüket, rövidesen észreveszik ezt, és ennek egy a tanulási folyamatot akadályozó, negatív viszony lehet az eredménye tanár és diák között. Ezért tartom nagyon fontosnak, hogy minden nyelvtanár legyen kritikus önmagával szemben és használjon ki minden olyan lehetőséget, ahol nyelvi és módszertani ismereteit tovább tökéletesítheti egy igazán sikeres, hatékony oktatás érdekében. Mindezek a gondok és nehézségek voltak azok, amelyek arra késztettek, hogy alaposan átgondoljam a hagyományos módon történő nyelvoktatást.

A legtöbb problémámra a választ egy olyan módszer nyújtotta, amelynek kiindulási pontja egy amerikai szervezet, a Peace Corps által kidolgozott Competency-Based English Teaching (Kompetencián alapuló angol nyelvoktatás) volt. Ezt átdolgoztam és kiegészítettem a magyar viszonyoknak megfelelően a felnőtt tanfolyami oktatásban való alkalmazásra, illetve most van folyamatban a gyermek iskolai oktatásba átültetés. A módszer lényege a jelenleg rendelkezésre álló ismert és kevésbé elterjedt módszerek közül hét különböző módszer és irányzat gondosan kiválasztott elemeinek rendkívül tudatos, egyedi szintézise. A tanulót, mint egész embert tekinti, ezért a pszichológia tanulásra vonatkozó elméleteit is szervesen beépíti a tanítási folyamatba. Elsősorban kezdő csoportokat teszteltem, de középfeladéknál is hatékonynak bizonyult ez az oktatási mód.

Az egész óra vezetése a tanulandó, jelen esetben angol nyelven történik a legelső perctől kezdve, azután, hogy ezt a tanulókkal anyanyelvükön közöltük. Az ezen a ponton leggyakrabban felvetett ellenérv az, hogy kezdőket nem lehet a magyar nyelv kiiktatásával oktatni. Ez igaz akkor, ha nincsenek a tanár birtokában a megfelelő technikák, illetve, ha az órára való felkészülése nem kielégítő. Ez utóbbit különösen fontosnak tartom, bár sok esetben mégis ez a helyzet, különösen kezdőket oktatóknál.

Minden foglalkozás hármas tagolású: Bemutató, Gyakorlás és Alkalmazás. Ez a hármas tagolás ma már általánosan ismert, de sajnos egyáltalán nem általánosan elterjedt a nyelvórákon. Az órák legelején mindig van egy "bemelegítő", ráhangoló feladat, amely egyúttal az előzőleg tanult ismeretek felelevenítésére is szolgál. Ez azért lényeges, mert a modern tanulásméletek szerint az új ismeretek megerősítése három nappal a tanuláskor után rendkívül fontos az ún. megőrzés szempontjából.

A tematika témakörökre és nem nyelvtani egységekre épül. Az egyén alap nyelvi szükségleteitől indul és kizárólag a rá vonatkozó adatokat tartalmazza. Később újra visszatérünk az adott témakörhöz eggyel magasabb szinten, az egyéntől egyre távolodva az általános felé. Így adja a tanulási-tanítási folyamat egy spirál képét.

Minden témakör oktatása egy gondosan kiválasztott, autentikus szövegrészekből összeállított párbeszédre épül, amely az adott szituációban a legvalószínűbb elhangzása a hallgató és egy anyanyelvi beszélő között. A szöveg kiválasztásánál csak

annyira érvényesül az egyszerűség követelménye, amennyire az nem változik át élethű, hiteles párbeszédből a nyelvkönyvek tucatjaitól megszokott, mesterséges mű-dialógussá.

Először az ebben szereplő új, legszükségesebb szavak megtanítása történik. Ez nem jelenti a különböző nyelvtani egységek kimerítő magyarázatát. Abból a mondatból például, hogy "Szeretnék egy szelet kenyert." - megtanításra kerül a "szelet" és a "kenyer", de sem a "szeretnék", sem a feltételes mód és annak segédigéje ebben a fázisban nem kerül részletezésre. A szavak tanítása itt ténylegesen megtanítást és nem bemutatást jelent. Ezáltal lényegesen jobb a tanult szavak és az aktív szókincs aránya. A szótanítás különböző, rendkívül tudatosan felépített szakaszokból áll, azon fő elveket követve, hogy mindenki csak akkor szólal meg amikor ő maga úgy érzi, hogy erre készen áll, addig csak a többiekkel együtt ismétli a szót; illetve a szavak frott formája mindaddig nem kerül bemutatásra, amíg a hallgatók el nem sajátították azokat. Ennek ellenőrzésére szintén gondosan összeállított technikák vannak.

Mindezek után következik a párbeszéd bemutatása, majd megtanítása. Ezután különböző módokon való begyakoroltatása, végül a benne elsajátított kifejezések más situációkban történő szabad alkalmazása szerepjáték és egyéb gyakorlatok közben. Mindezt sok humorral, játékosággal fűszerezve, ezáltal is hatékonyabbá téve az elsajátítást. Az anyag végén történik az ide kapcsolódó kultúrális vagy illetannal kapcsolatos kérdések megtárgyalása, a magyartól eltérő szokások bemutatása. Ezután történik a nyelvtan tanítása. Miután az adott nyelvtani egységgel megismerkedtek a tanulók a párbeszéd használatakor, ebben a szakaszban tudatosítjuk ezeket ezáltal téve lehetővé a variálhatóságot, az adott nyelvtani szerkezet használatát más situációkban is. Természetesen mindezek és a lentebb említett tevékenységek nem férnek bele egy tanfolyami foglalkozás idejébe. Ezeket fel lehet és fel is kell darabolni, csak a sorrend megtartása a lényeges.

Bizonyos gyakorisággal az órák végén a hallgatók véleményét kérdezi a tanár különböző technikák felhasználásával. Például: 1-5-ig egy Likert-típusú skálán fejezik ki a hallgatók az érzéseiket az órán. (1: rosszul éreztem az órán magam, 5: kiválóan éreztem magam). Változtatási javaslattal is élhetnek a hatékonyabb tanulás érdekében. Ezek a visszajelzések sokat segítenek abban, hogy a tanár az adott tanulócsoporthoz igényeinek leginkább megfelelő módon, szinte személyre szabottan, s ezáltal a lehető legsikeresebben oktathasson tovább.

Az óra befejezésekor azok, akik ezt igénylik, házi feladatot kapnak, amely soha nem kötelező mindenki számára. Ugyanis a lemorzsolódások egyik fő oka az, hogy a felnőtt hallgatók egyéb feladataik miatt nem tudnak felkészülni úgy az órákra, hogy nagy mennyiségű házi feladatot oldjanak meg óráról-órára. Mivel szívesebben nem akarnak emiatt, nem mennek órára, aminek oka még több írni, bemásolni való, ami egy idő



múlva már behozhatatlan lemaradássá válik és a tanuló végleg abbahagyja a tanfolyamot és a tanulást.

Mindezen a jótékos és könnyed feladatokat előtérbe helyező gondolkodás mellett rendkívül fontosnak tartom annak elmondását a tanulóknak, hogy a nyelvtanulás komoly munka, mind a tanuló, mind a tanár számára. E munka nélkül, főzés, alvás és vezetés közben, "könnyen, gyorsan" egy nyelvet sem lehet hatékonyan elsajátítani, ez csak reklámszövegekben mutat jól, de a valósághoz kevés köze van. Csakúgy, mint "a szenvedések árán kínlódva lehet csak nyelvet tanulni" elveknek.

A nyelvóra fő célja az kell, hogy legyen, hogy a tanulók életének sikeres, vidám, de hatékony munkával eltöltött részévé váljon. Így érhető el színvonalas nyelvvoktatás tanfolyami körülmények között is.



## SELF ACCESS: AZ AUTONÓM TANULÁS EGYIK ESZKÖZE

*Horváth Hajna - Bácskai Anna*

Az ELTE Germanisztikai Intézete Világbank támogatta projektjeinek egyike egy az önálló nyelvtanulást segítő multimédia- és feladattár létrehozása. A tanulói önállóság, a tanulási folyamat saját célok, kvalitások adta egyéni alakításának igénye és képessége előfeltétele és - paradox módon - egyben célja is e vállalkozásnak, az utóbbi idők módszertani törekvéseinek szellemében, melyek a tanulói és tanári mozgástér nagyfokú szabadságát hangsúlyozzák.

Az önállóság, autonómia fogalmát a nyelvtanulásban többféleképpen értelmezik. Jelentheti a tanulási folyamat teljesen önálló alakítását, szervezett - csoportos keretek közt folyó - oktatásban pedig a tanuló felelősségteljes, kezdeményező, aktív szerepvállalását, együttműködését, egyenjogú partnerként való részvételét.

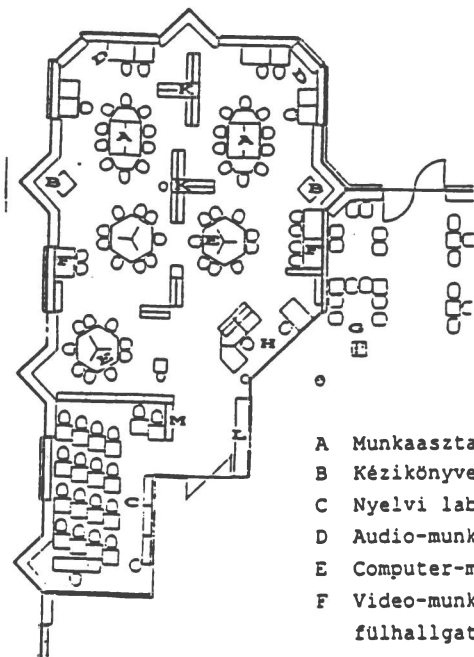
Az önállóság nem okvetlenül velünk született tulajdonság. Megvalósulása nagymértékben függ attól, hogy sikerül-e közös tevékenységeink során az ezirányú késztetést hallgatóinkban megerősítenünk, illetve kialakítanunk. Ehhez kapcsolódóan az önálló munka feltételeinek megteremtésével az egyéni aktivitásokhoz megfelelő teret nyújt egy média- és feladattár. Igazán hatékony csak akkor lehet, ha háttérében a célkitűzéssel adekvát tanári magatartás, bátorítás, tanácsadás és sokoldalú információ áll.

A jelenlegi tervezési, előkészítési fázis szervezési feladatai: a műszaki háttér biztosítása, a belső térkialakítás megtervezése, hagyományos és computeres tananyagok, információs anyagok beszerzése, elhelyezésük, rendszerezésük előkészítése, feladatlapok készítése.

A műszaki háttér alapvető tartozékai a magnetofonok, fejhallgatóval összekapcsolt video-lejátszók, computerek. Nem elhanyagolható csekélység a - lehetőleg az általánosnál sokkal rövidebb - audio- és videokazetták, fóliák, iratrendezők, a megfelelő tárolók, mappák, stb. folyamatos biztosítása.

A térkialakításnál, bútorzásnál az idevonatkozó szakirodalom és már működő hasonló intézmények példája szolgál alapul, mint például az általunk meglátogatott kölni Eurozentrum médiatára.

Az EUROZENTRUM Köln médiatárának alaprajza látható a következő ábrán.



- A Munkaasztalok
- B Kézikönyvek
- C Nyelvi labor
- D Audio-munkahelyek
- E Computer-munkahelyek (2-3 fős)
- F Video-munkahelyek (4-4 egyéni fülhallgatóval)
- G Csoportos video
- H 2 munkahely a médiatár állandó dolgozóinak számára (1 könyvtáros, 1 nyelvtanár)
- K Szabadpolcok (könyv-, hang-, video- és computeranyagok, katalógusok)
- L Táskapolc
- M Folyóiratok

Az Eurozentrum Köln 1987-ben elkészült 212 négyzetméteres médiatárát tudatosan feltűnően, hívogatóan a zsibongó mellett helyezték el. Minden új csoport a tanfolyam első napjaiban közös

látogatást tesz a médiatárban, ahol tájékoztatást kap az egyéni tanulás lehetőségeiről. Délelőttönként két nagyobb tanulócsoport óráközi kiscsoportos vagy multimédiális oktatása folyhat párhuzamosan az öt tanteremnyi méretű médiatárban, s ugyanakkor egy harmadik csoport a nyelvi laboratóriumban gyakorolhat, ismerkedhet a lehetőségekkel. A zsibongótól ill. a bejárattól legtávolabb eső területen helyezték el a csendes tevékenységeket: a munkaasztalokat (A) és a hallásértést fejlesztő kazettás magnókat (D), kézikönyvsarkokat (B). A computeres munkahelyek (E) és videók (F) körül összegyűlt csoportok óhatatlanul megbeszélik a képernyőn látottakat, így - fülhallgató ellenére is - meglehetősen zajosak. A legnagyobb hangzavar természetesen a laborban uralkodik, ezért a térelválasztóként is funkcionáló polcokat a labor mögött hangszigetelték. A használók az egyes munkahelyekhez legközelebb eső polcokon találják meg általában a munkahely jellegének megfelelő anyagot.

Délutánonként az iskola hallgatói egyénileg dolgozhatnak a 65 munkahelyen (csoportos munka esetén 95-en). Kérésre a médiatárban állandóan felügyeletet tartó nyelvtanár mindenféle segítséget megad, segít kidolgozni az egyéni munkatervet, gyakorlatokat ajánl az egyéni hibák kiküszöbölésére, kijavítja a házi feladat hibáit, segít a computer használatában, stb. A fent elmondottaknak köszönhetően a hallgatók mintegy 20-25 százaléka rendszeresen használja a médiatárat.

Mi az autentikus anyagok beszerzésénél elsősorban .lektoraink segítségére számítunk. A Goethe Intézet, az Osztrák Kulturintézet és a Svájci Dokumentációs Központ hathatós támogatást nyújtanak e téren. Ezenkívül további ingyenes tájékoztató anyagok megküldését kértük különböző németországi, ausztriai és svájci közhivatalok, tartományi idegenforgalmi hivatalok, cégek stb. közönségszolgálati irodáitól. A címek nagyrészt folyóiratokból merítettük. Ily módon a későbbiekben is biztosíthatónak tűnik a friss, aktuális - és nem utolsó sorban olcsó - információs anyag beszerzése. Fontos forrásnak tekintjük az INTER NATIONES-t. Kínálatuk rendkívül gazdag és változatos, anyagaik jórésze didaktizált, további feldolgozás nélkül is alkalmas önálló tanulásra. Fonetikai gyakorlatokon kezdve, hangjátékokon, országismereti tájékoztatókon át igényes irodalmi válogatásokig szinte mindent felölel, ami a

nyelvtanulásban szerepet játszhat. Vonzó még kínálatuk a hordozók sokszínűségének köszönhetően is ( videoanyagok, hangosított anyagok, diák).

A könyv- ill. médiatár törzsanyagát képezik a haladók számára készült tankönyvek (esetleg leckénkénti bontásban), nyelvtani gyakorlókönyvek és egyéb segédanyagok. A használók leendő nyelvtanárok lévén haszonnal forgatják a tanári kézikönyveket is, amelyek módszertani útmutatásai nemcsak tanítási, hanem tanulási instrukcióként is jól hasznosíthatók.

Az önkontrollt a mindenkor hozzáférhető megoldási kulcsok hivatottak biztosítani.

A tudásszint és előrehaladás felmérését tesztgyűjtemény is biztosítja majd. Korábbi vizsgafeladatok, nyelvkönyvek felmérő és összefoglaló tesztjei, németországi vizsgatípusok ismertetői és mintapéldányai kerülnek a gyűjteménybe.

Ezenkívül computeres nyelvtanulási szoftverek beszerzése és készítése is folyamatban van.

Az érzelmi, hangulati motivációt műsoros videokazetták, dalok, képes folyóiratok, társasjátékok erősítik majd, ha ezt anyagi eszközeink is lehetővé teszik.

Nélkülözhetetlen tartozékai a készülő létesítménynek a kézikönyvek, szótárak, lexikonok.

A technikai segédeszközök és az anyagok elhelyezésénél, elrendezésénél fontos szempont az áttekinthetőség, a jól tagoltság, a tananyag jellegének és rendeltetésének pontos megjelölése, a hangos és csendes tevékenységek elkülönítése. Táblák, használati útmutatók segítik majd a tájékozódást és az eszközök használatát.

Bár a mi hallgatóink jártasak a könyvtárhasználatban, az anyagok megjelölésére olyan rövidítésrendszer dolgozunk ki, amely egyértelműen klasszifikálja, könnyen hozzáférhetővé teszi őket. (Pl. HVS Hörverstehen, SP Spiele, LEX Nachschlagewerke, stb.).

Alapkövetelmény az anyagok megbízhatósága, elengedhetetlen az önkontroll lehetőségének megteremtése. A vonzó megjelenés, a barátságos atmoszféra serkentő tényezőként hat.

A feladatokkal való szembesülés már a tervezés fázisában számos kételyt is ébreszt:

- Nehézséget jelent, mert rendkívül munkaigényes, az anyagok célt, témát, nehézségi fokot stb. átfogó klasszifikálása
- Képesek leszünk-e egy-egy készségfejlesztő programon belül (pl. hallott szövegek értésének fejlesztése, önálló szövegalkotási képességek fejlesztése), zárt rendszerek kialakítására
- Elegedőek-e a nyelvtanári kompetenciák az anyagok rendszerezéséhez
- Megoldható-e a rendszeres tanácsadás, felügyelet, állományfejlesztés, szelektálás
- Biztosítottak-e a pénzügyi források a folyamatos anyagbővítésre és korszerűsítésre
- Nem válnak-e a használók a technikai lehetőségek bővületében inaktív fogyasztókká - cáfolva az eredeti célkitűzést, mely a nyelvi kompetenciák fejlesztésén túl egyéb kvalitások, például a tervezési, szervezési képesség, a rendszeresség, az önfegyelem, a közös munkára való készség megerősödését, kialakulását is magában foglalja.

Meggyőződésünk, hogy a multimédia- és feladattár csak akkor lesz képes rendeltetését betölteni, ha szervesen beleépül oktatási munkánk egészébe, programunk részévé válik. Nyelvtanóránk tervezésekor például építünk arra, hogy milyen egyéni gyakorlati lehetőséget nyújt az adott témakörben a hallgató számára, vagy az írott nyelvi órák feladatainak megjelölésekor figyelembe vesszük, milyen lehetőségeket biztosít a számítógépes szövegszerkesztés az önálló szövegalkotási gyakorlatoknál.

A készülő létesítmény specifikuma, hogy a nyelvtanulók viszonylag szűk csoportjának, a nyelvet már legalább jó közepes szinten tudóknak és a nyelvtanulás és -tanítás módszertanát tanuló és részben ismerő leendő nyelvtanároknak kíván segítséget nyújtani. Remélhetőleg belátható időn belül a megvalósulásról és a gyakorlati alkalmazás eredményeiről, problémáiról számolhatunk be.

Irodalom és gazdag bibliográfia: Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Reihe: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis, Langenscheidt, 1989.

\* Ingyenes anyagok iskoláknak: INTER NATIONES D-5300 Bonn 2, Kennedyallee 91-103





***IX.***  
***Módszertan - Óvodai nyelvoktatás***

-

*Szabó Béláné*  
*Müller Mónika*  
*Horváth Pálné - Kovács Rozália*  
*Szakálné Róth Mária*  
*Horváth Márta*



## AZ ANYANYELVI ÉS AZ IDEGENNYELVI BESZÉD ÓVODÁS KORI ALKULÁSÁNAK PÁRHUZAMBÁ ÁLLÍTÁSA

*Szabó Béláné*

Az óvodákban még nem kialakult gyakorlat az idegennyelv-tanítás. Ennek részben objektív, részben szemléletbeli okai vannak. Az objektív okokról - az idegen nyelvet jól beszélő óvónők hiányáról - nem kívánok szólni, inkább a szemléletről. Mondhatnám azt is, hogy "savanyú a szőlő", de ez csak részben igaz, mert nagyon sok jó szándékú ember félti a gyermekkort a túlzott megterheléstől, a játékidő lerövidítésétől.

En is! Épp ezért keresem azt a módszert, amelyben ez a két dolog békésen összeegyeztethető.

A németek, finnek, dánok, törökök, olaszok, stb. messze nem irodalmi angolságukat minden gátlás nélkül használják turistaútjaikon, gazdasági és kereskedelmi kapcsolataikban. Ez a tárgyi tudáson túl felveti az önbizalom, a rutin kérdését is, s ezek már személyiségjegyek.

"A legmagasabb tornyot is a földön kezdik építeni", tartja a kínai közmondás, s ez számomra azt jelenti, hogy az idegen nyelv oktatását az iskoláskor kezdetén kell elindítani, s ebben az óvodának épp úgy megvan a maga előkészítő feladata, mint minden más egyébben.

Ma már senki sem lepődik meg azon, hogy óvodás korú gyermekek úszni tanulnak, mert életkori sajátásaik erre nagyon is alkalmassá teszik őket.

Erről szeretnék szólni, összehasonlítva az anyanyelvi és idegennyelvi beszéd kialakulását, végigmenve a befogadás, a megértés és visszaadás állomásain, önkényesen kiválasztott szempontok szerint.

A befogadást vizsgálva a nyelvtanulási helyzet természetességét tartom elsődlegesnek. A gyermek élete első három évében főleg beszélni tanul, amikor a világgal ismerkedik. Elvileg ugyan kettébonthatjuk a beszédpélda alapján történő spontán elsajátítást - amely a gyermek körül lévő tárgyak, jelenségek megnevezéséből áll - és a felnőttek

tudatos tanítást, de a gyakorlatban a kettő összemossodik. A gyermek nem kötelező feladatként eli meg az anyanyelv tanulását, hanem élete természetes részeként.

A megértés szempontjából a metakommunikáció szerepét emelem ki. Az óvodáskort megelőző időszakban ennek jelentősége igen nagy, bár fokozatosan csökkenő tendenciájú. De például ha a négy éves gyermek a forró fazék felé nyúl s az anyja rákiált, hamarabb fogja föl az ijedt arc és a rebbenő kez jelzését, mint a verbális figyelmeztetést. Szerintem a gyermek számára mindaddig óriási a metakommunikáció jelentősége, amíg meg nem tanul olvasni, s képzeletét a betűkkel közvetített gondolat indítja meg.

A visszaadást elemezve a nyelvnek mint játékeszköznek a szerepét említeném. A csecsemő játszik a hangokkal, a kisdéd játszik a szavakkal, a kisgyermek játszik a mondókával, verssel, dallal. Hermann Alizzal vallom, hogy a 3-6 éves kor a "szavakkal való játéknak, a szavak muzsikájában való gyönyörködésnek a kora." \* Ezért élvezi a sokszor érthetetlen népi mondókat; "Eni, péní, jupiténí ...." "Elen, pelen csík ...", Egyedem, begyedem ...", stb. Nem törekszik mindjárt logikus megértésükre, hanem elsősorban tagolt ritmikáját, a szó furcsa hangzását, zeneiséget és humorát érzékeli.

Amikor óvodánkban tervezgetni kezdtem egy angol nyelvi csoport létrehozását, mint az iskolai nyelvtanulás előkészítést, az a cél vezetett, hogy minél jobban megközelítsem az anyanyelvi tanulás módszerét és nyelvoktatásunk a lehető legkevesebb eltérést jelentsen a 89-es ONEP elképzelésétől.

Az objektív feltételek adottak voltak. Egyed Katalin óvónő csoportjába jár az a 24. vegyes életkorú gyermek, akiknek szülei az angol nyelvi oktatást igényelik. Az óvoda többi csoportjához képest ez a csoport semmilyen téren nem élvez kivételt: két óvónője - a másik sajnos csak magyarul tud - az intézmény hagyományai szerint, napi váltásban dolgozik. Egyed Katalin a speciális angoltanítási terv megvalósításán kívül az ONEP feladatait is teljesíti csoportjában. Napirendjük folyamatos, a tanulás - angol és magyar egyaránt -

---

\* Esztetikai nevelés az óvodában. Tankönyvkiadó, 1969., p. 108.

kedvemenyezett jellegű, sok egyeni játékkal kiegészítve.

A beszédkialakulás folyamatának két alapvető tényezője a beszédpélda és a biológiai érés.

Az anyanyelv tekintetében a beszédpélda folyamatos és minden irányból árad a gyermek felé. A befogadást a legerősebb érzelmi kapcsolat erősíti: az anya-gyermek viszony.

A visszaadást a kommunikációs szükséglet kielégítése motiválja. A gyermek beszéde nemcsak egyszerű hangadás, akusztikai jel, hanem hatásmechanizmus is, amellyel őra hatnak, vagy ő hat másokra.

Az angol nyelvi beszédpélda napi rendszeres, átlagosan húsz perce csak töredéke az anyanyelvének. Közvetítője egyetlen személy, az angolos óvónő. Kommunikációs szükséglet nem motiválja gyermeket az idegen nyelv használatára, hiszen anyanyelve már olyan szinten áll, amellyel ezt a szükségletét kielégítheti. A biológiai érettség viszont a szövetségesünk.

A beszélő szervek készek a hangképzésre, a magyarban is használatos hangokat rutinosan adja vissza, a speciálisan angol hangzókat viszont könnyen begyakorolja, hiszen még nagyon hajlékony, rugalmas. Közel a csecsemőkor a maga nemzetközi hangjátékaival. Erelme viszont már olyan szinten áll, amely képessé teszi az akusztikusan érkező jelek befogadására, tagolására és bizonyos fokú megőrzésére.

A korosztálynak - rendszerint - nincs beszédgátlása. A még nem tiszta értelmet hordozó szavakat, mondatokat, irodalmi anyagot pozitív érzellemmel telten fogadják be és adják vissza. Hermann Aliz az említett idézetet nem az idegen nyelv elsajátítása kapcsán mondta, a szemlélet azonban ugyanúgy illik rá: a szó és a hangzás izlelgetése.

Vegyük végig az elmondottakat didaktikai szempontból.

Az óvodába először jövő, síró gyermekek az óvónő ölbe veszi, dédelgeti. Círóka-marókat, kerekecske-dombocskát játszik vele, s ha emellett elhangzik a "See, saw ...", a "Rain, rain ..." is, azt a gyermek minden magyarázat nélkül természetesnek veszi, hiszen az óvónő vele játszik. Az óvodával való ismerkedés során ugyanígy elhangzik a csoportszoba tárgyainak, játékaiknak s a gyermek jelének angol megnevezése is (doll, car, ball, table, chair, window, stb.)

A köszönés és a megköszönés is így hangzik el, vegyes ketnyelvűségben, s az altatáskor elmondott magyar mese mellett már ismert, vagy még ismeretlen angol mondóka, vers.

dal, és rövid, kepekkel illusztrált mese. Mivel az angol nyelvet a gyermekek saját óvónőjuktól tanulják, nem kell "tömbösíteni" a tanulás idejét.

Ahogy az óvónő a magyar programban az adódó lehetőséget használja ki, ezt teszi az idegen nyelvben is. Nem körbeütköztet és tanít, hanem a rajzolókkal mellé ülve sorolja a színeket, az építőknél a nagyságot, a képeskönyvet lapozgatókkal a világról való ismeretek - magyarul történő - bővítése és rendezése mellett az egyszerűbb mondatokat angolul is megismétli: Süt a nap, nyár van. (Mutatja: nap-sun). The sun is shining. It's summer. A magyar dalos játékok mellé remekül illik az angol gyerekjáték is, ha dallamkészlete megfelelő.

A magyar óvodai program nagyszerű nevelési terv. A felkészült, gondosan tervező óvónő szinte észrevétlenül juttatja új ismeretekhez a csoportját az által, hogy éli a mindennapokat. Ezek a cselekvéses szituációk egyben a nyelvtanulás alapjai is.

A játékidőben adódó alkalmak kihasználásán kívül az óvodapedagógus egy hónapig irányít angol nyelven egy-egy adott napirendi tevékenységet, így ismertek meg gyermekeink tízóraizás vagy uzsonna közben az egyszerű ételneveket: nevsorolvasásnál a bemutatkozást: a mindennapos testnevelés során néhány utasítást, testhelyzetet, testreszek nevét: öltözködéskor a ruhadarabok nevét, stb.

Tapasztalatunk, hogy a megértést tekintve a metakommunikáció a kisgyermek számára majdnem egyenértékű a szó hatásával. Az óvónő magyar és angol megnevezéseinek, utasításainak egymás után való elhangzása és metakommunikációja együttesen juttatja el a gyermeket a megértésig.

A vegyes korosztálynak az elsajátított ismeretek visszaadásánál szántunk a legnagyobb szerepet, de nem egészen ez jött be. Sokkal inkább meghatározó a gyermek egyénisége (nyitott, kapcsolatteremtő, zárkózott), valamint az a tény, hogy mennyi ideje jár a csoportba, tehát a gyakorlás mennyisége.

A másfél éve ide járó negy és fél éves sokkal többet ad vissza, mint az első évben beiratkozott hat éves. Tapasztalataink másfél évet ölelnek át, tehát messzemenő következtetések levonására nem alkalmasak. Igazolják viszont spirálisan feleplülő nyelvi tervünk helyességét, amelyben az óvónő minden évben ugyanannak a hónapnak ugyanazt a napirendi

tevékenységet vezet angolul.

Igy az első éves óvodás a metakommunikációra és az utánnisra támaszkodva befogadja az angol szavakat és kifejezéseket, míg a több éve ide járó gyermek a szó értelmét fogja föl, s azok visszaadásában nyelvi példát szolgáltat a társak számára. Ezzel erősíti az óvónői beszédpélda hatását, önmaga számára pedig megerősítést nyer. A cselekvéses situációban végzett nyelvtanítással kiküszöbölhető a gyermek játékidőjének megrövidítése, és, csakúgy, mint az anyanyelvvel, elmosódik a tanulás és az elsajátítás közötti különbség.

Az óvónő-gyermek pozitív érzelmi kapcsolata ezt kedvezően befolyásolja. A hosszú időn át hallott, azonos cselekvéseket kísérő, megközelítően azonos idegen nyelvi szöveg beépül a gyermek tudatába. A cselekvések pedig asszociációs láncokként működnek a felidezésben (kompetencia-performancia).

Az anyanyelvi beszéd kialakulásának mintakövetése az angol oktatásban a tanítási módszerek kiválasztásán túl elvárásaink mikéntjét is determinálja.

Az adott hónap terve szerinti napirendi tevékenység során az óvónő angolul beszél a gyermekekkel, folyamatos beszédpéldát adva, gazdag szókincessel, de annak visszaadását nem várja el. Dícsér és pedagógiai eszközökkel jutalmazza a gyermeket, ha ezekből szavakat - azok megértését bizonyítva - visszaad. Nem javítja következetesen a nyelvtani hibákat, hiszen ezt az anya sem teszi. Csoportja ismeretében tudja, ki az, aki ezt igényli és jól elviseli, s ki az, akit a javítás bátortalanna tesz. Az egyedi terv egyedi követelményszintet állít föl, de ezt már nem csoportra meghatározva, hanem mindig az adott időszak adott gyerekére szabva, teljesen szabad kezét adva ebben az óvónőnek.

Az eddig elhangzottak alapján minden jel arra utal, hogy nyelvi csoportunkban kizárólag spontán elsajátításra építünk. Bár elsődlegesnek ezt tartjuk, a szülőkön keresztül a tanulás is megfelelő mértékű szerephez jut.

A gyermekek a szülő kérésére minden válogatás nélkül kerülnek 1-3 évre ebben a csoportba, hogy itt felkészüljenek az idegen nyelv tanulására. A gyermek azt a magyarázatot kapja tőlünk, hogy ha nagyobb lesz, megérti majd, miről szól a tévében a műholdvevőn át közvetített Walt Disney-mese. Ez elegendő

motiváció.

A belső motiváció viszont a már ebben a korban jelentkező megfelelési igény, az önértékelő és önmegvalósító törekvesek, az óvónő-gyermek pozitív kapcsolat, s a gyermekben meglévő erzek és kedv a hangjátékok iránt.

Az óvodának sikerült remek kapcsolatot kialakítania az érintett szülőkkel. A rendszeres bemutatók - amelyekben csak a megfelelő arányú angol foglalkozás szerepel a magyar mellett - és az ezt követő megbeszélések alapján azonosítottak céljainkkal, módszereinkkel és elfogadják elvárásainkat.

Mielőtt összefoglalnám az eddigieket, szeretném elmondani, hogyan segítjük a helyes kiejtés kialakulását. A folyamatos napirend és a kezdeményezett oktatás, a cselekvésses szituációban adott idegen nyelvi példa az óvodát ismerőknek azt jelenti, hogy az óvónő szavait mindig kíséri az éppen mással foglalkozó gyermekek alapzaja. Hogyan lehet itt tisztán megérteni az idegen szavakat? Gondoljuk csak el, hányszor tanulja meg a gyermek hibásan a magyar verset vagy dalszöveget is, mert nem érti pontosan. Nos, ezt segíti a fejhallgató magnetofon újfajta alkalmazása.

Az ötletet egy amerikai iskolaelőkészítő foglalkozáson láttam. Amerika soknemzetiségű népének gyermekeit nevelik vele az angol nyelv helyes kiejtésére. A gyermekek kedvelik a társas szórakozásokat, közösen minden érdekes, ami egyedül unalmas lenne. Ezért egy magához 3-5 fejhallgató van bekötve.

A barátok együtt melléülnek, fölteszik hallgatókat és meghallgatják az adott hónap prózai és irodalmi, zenei anyagát, vele énekelve, kezmozdulatokkal eljátszva. Közben egymás száját is figyelve nagyokat nevetnek a hallottakon. Itt ki van zárva minden egyéb zaj, ugyanakkor a gyermek mégis átéli a társas elsajátítás élményét.

Kiváncsian figyeitük, hogyan sajátítja el és adja vissza az angol nyelvet a selype gyermek. Nos, ugyanúgy - selypítve. A hangképzés technikai nehézségei nem romlottak és nem javultak általa, de ahogy a gyermeknél kialakult egy-egy új magyar hangzó, azt azonnal beépítette a már ismert angol szóba is, bizonyítván, hogy hallása ep. Más típusú beszédhibásunk nincs a csoportban.



összefoglalva a témát:

óvodánk egy csoportjában főlvállaltuk az általános iskolák első osztályaiban indított idegen nyelvű oktatás előkészítést. Ehhez a munkához mintaként az anyanyelvi tanulás folyamata szolgál. Ez határozza meg a tartalmat is: szótanulás; kifejezések, utasítások megértése, befogadása és visszaadása; gyermekirodalmi anyagok; cselekvések beszédrel kísérése. Nem oktatni akarjuk az angol nyelvet, hanem lehetőséget adni, hogy gondolataikba beépüljön egy más nyelvi kifejezésforma létezésének tudata. Fülük szokjon hozzá, figyeljenek saját és mások verbális megnyilatkozására - ez az anyanyelvet is jól szolgálja. Beszéljenek bátran, élvezzék a szavakat, igyekezzenek értelmüket fölfogni. A korosztályra jellemzően hagyjuk összemosódni az elsajátítást és a tanulást.

Mindezek eredményeképpen - nem sértve az ONEP szellemét - sikerült már egyetlen évi angoltanulás alatt elérni, hogy gyermekeink sok sikerélménnyel és bátran beszélve központjai legyenek az iskolai első osztályos nyelvi órának.

Most, már túl egy féleven, amikor meglátogattuk őket az iskolában, a tárgyi tudásbeli különbség eltöröltődött az osztály előzőleg egy éven át angolt tanult és nem tanult része között. De megmaradt a bátor fellépés, a megértés gyorsasága és a visszaadás biztonsága.

Irodalomjegyzek:

Eszztétikai nevelés az óvodában, Tankönyvkiadó, Bp., 1969.

Az óvodai nevelés programja (ONEP), OPI, Bp., 1989.

Forrai Katalin: Ének az óvodában, Editio Musica, Bp., 1991.

Lengyel Zsolt: Tanulmányok a nyelvszajátítás köréből,

Akademiai Kiadó, Bp., 1981.

Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére,  
(szerk.: Szende Aladár) Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

Sugárné Kádár Julia: Beszéd és kommunikáció az óvodás és iskolás korban, Akademiai Kiadó, Bp., 1985.

Sugárné Kádár Julia: A beszédfejlődés útjai, Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

Dr. Gergely Károlyné - Dr. Hermann Aliz: Megállí-e majd helvét az iskolában?, Tankönyvkiadó, Bp., 1957.



## NÉHÁNY GONDOLAT A KORAI IDEGENNYELV-TANULÁSRÓL

*Müller Mónika*

Senki sem vitatja az idegennyelv-tudás fontosságát egy ilyen kis országban mint Magyarország, mely az egyesült Európához szeretne tartozni. Még ma is vitatott kérdés azonban, hogy melyik életkorban a legcélszerűbb elkezdni az idegen nyelv oktatását.

Noha a korai idegennyelv-oktatás személyiségfejlesztő hatása bizonyítottan is látszik, sokan megkérdőjelezzik, hogy pedagógiai szervezési szempontból gazdaságos-e a korai kezdés. Elvitatják tehát, hogy a korai idegennyelv-oktatásba befektetett pénz és energia megtérül. Kísérletek is bizonyították (1), hogy idősebb gyerekek akár rövidebb nyelvtanulási múlttal is hatékonyabban tanulnak és nagyobb lépéseket tesznek előre a nyelv bizonyos területeit (morfológia, szintaxis, szemantika) illetően. A tanulás hatékonysága tehát nincs arányban a nyelvtanulásra fordított idővel, legalábbis rövid távon. Hosszú távon viszont - és ez szintén megfigyelésekkel bizonyított - a legkorábban elkezdett második nyelvelsajátítás a legeredményesebb (W.E. Fthenakis: 1985). A nyelvnek egy területén, a fonetikában a kisgyerekek messze felülmúlják a nagyobbakat és a felnőtteket. Egy idegen nyelv fonetikai rendszerének aktív reprodukálásában tehát ők a legeredményesebbek. Artikulációs bázisuk még nem szilárdult meg, és így képesek új elemek befogadására.

Penfield feltételezi, hogy az utánzás 4 és 8 éves kor között éri el a maximumot, azután fokozatosan csökken. Az idősebb gyerek már nem az idegen nyelv kiejtését utánozza, hanem anyanyelvének fonológiai egységeit használja.

Cummins szétválasztja a nyelv kognitív területeit az interperszonális kommunikációs képességtől. Ez utóbbin a kiejtést, a folyékony beszédet, a beszédértést és az egyszerű nyelvtant érti, a nyelv e területeinek megtanulása a kisgyermekkorban a legeredményesebb. A nyelv kognitív tartományába az olvasásértést, az íráskészséget, a nyelvtant és a szókincset sorolja. A második nyelv ezen területeit

nyilván az idősebb gyerekek és a felnőttek sajátítják el gyorsabban, de nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ezek a nyelvi képességek anyanyelven is csak lassan és fokozatosan, az iskoláskorban sajátítódnak el.

Az első nyelv elsajátításakor lényeges tényező a gyerek kommunikációs szükséglete, vagyis rákényszerül hogy megértse az őt körülvevő világot és megértesse magát a környezetével. Véleményem szerint a második nyelv elsajátítását analóg módon kellene szervezni, vagyis kommunikációs kényszerhelyzetet kell teremteni. Ez csak akkor valószínűsíthető meg, ha az idegen nyelvet és az anyanyelvet nem ugyanaz a személy képviseli. Ha van a gyerekek környezetében egy felnőtt, aki velük csak az adott idegen nyelven beszél, akkor előbb utóbb megindul köztük az idegen nyelven való kommunikálás. Ehhez természetesen elengedhetetlen feltétel az erős érzelmi kötődés, melynek következtében a gyerekek meg akarják érteni az idegen nyelven beszélő felnőttet, illetve meg akarják magukat értetni vele. Ennek a Grammont-féle "egy személy, egy nyelv" elvnek a hatékonyságát már számos a gyermekkori többnyelvűséget longitudinálisan vizsgáló illetve leíró tanulmány bizonyítja. A magyarországi vizsgálatok közül dr. Nádudvari Lília és Jarovinszkij Alexandr munkáira szeretnék utalni.

Az óvodáskorban folytatódik az anyanyelv elsajátítása, a gyerekek ebben a korban nagyon fogékonyak a nyelv iránt. Ebből kiindulva számomra nem tűnik erőltetettnek kijelenteni, hogy ez a rendkívüli érzékenység átvihető a második nyelvre is. Az óvodáskorú gyerekek még rendelkeznek bizonyos nyelvelsajátítási stratégiákkal, amelyekkel az első nyelvüket megtanulták megérteni illetve elkezdték használni. Nyelvi stratégiák alatt nem a Slobin által leírt operációs elvekre vagy hasonló nyelvészeti megközelítésű stratégiákra gondolok, mint inkább egy gyerek azon képességére, hogy szituációkat és beszédszándékokat akkor is megért, ha a nyelvi formában közölt információkat biztosan nem értette. Például először hall egy idegennyelvi mondatot, és a szituációból "kihámozza" az elvárt cselekvést vagy a kérdésére adott választ.

1991 tavaszán két baranyai helység 2-2 német nemzetiségi óvodájában - 1-1 anyanyelvet oktató és 1-1 kétnyelvű óvodában - végeztem felméréseket. (Az úgynevezett anyanyelvet oktató óvodákban két

nemzetiségi nap van, amelyeken a kommunikáció nyelve a német. A kétnyelvű nemzetiségi óvodákban a hét minden napján ugyanakkora szerep jut a német és a magyar nyelvnek mind a gondozási feladatokban, mind a foglalkozásokon.) Nagycsoportosok magyar és német passzív szókincsét mértem a Peabody Picture Vocabulary Test és egy, a nyelvi háttérre vonatkozó kérdőív segítségével. Célom a két különböző óvodatípusba járó gyerekek passzív szókincsében megmutatkozó különbségek megállapítása volt. (A vizsgált gyerekek száma: 36.) Az eredmények egy része nagy valószínűséggel előre kiszámítható volt és kisebb jelentőséggel bír. A következő összefüggéseket állapítottam meg:

1. Minél többet beszélnek a gyerekekkel otthon németül, annál nagyobb a passzív szókincsük.
2. Minél képzetebbek a szülők, annál nagyobb a gyerekek magyar és német passzív szókincse.
3. Az azonos óvodatípusba járó gyerekek magyar és német passzív szókincse közel azonos.
4. A kétnyelvű óvodákba járó gyerekek a feladatokat jobban oldották meg, mint az anyanyelvet oktató óvodákba járó gyerekek; az anyanyelvet oktató óvodákban a gyerekek a kétnyelvűségnek egy alacsonyabb fokát érték el.
5. A magyar passzív szókincsvizsgálatban elért pontokat az F.Csányi Ivonne által kidolgozott standarddal összehasonlítva megállapítható, hogy mindkét óvodatípusba járó gyerekek átlag feletti passzív magyar szókincssel rendelkeznek.

Jelentősnek vélem az utolsó megállapítást, mely szerint a második nyelv pozitív hatással van az anyanyelvre. Igaz, esetünkben ezt csak a passzív szókincsre vonatkoztatható, hiszen ezt mértem. Meggyőződésem azonban, hogy megfelelő vizsgálatok kimutatnák a második nyelv sokoldalú pozitív hatását az anyanyelvre.

A kétnyelvű óvodákba járó gyerekek több második nyelvi hatásnak voltak kitéve, és így eredményeik is jobbak voltak. Kézenfekvő tehát a következtetés: minél korábban kezdjük a második nyelv elsajátítását, annál több nyelvi hatás éri a nyelvtanulót, a nyelvi ráhatások mennyisége pedig egyenesen arányos a nyelvelsajátítás eredményességével.

Ez a vizsgálat kiindulópontja volt egy következő több évre tervezett kísérletnek.

1992. novembere óta folyamatosan - heti egy délelőtt - foglalkozom németül egy óvodás kiscsoporttal. A gyerekek számára én német óvónő vagyok, aki nem tud magyarul; következetesen alkalmazom tehát a fent említett Grammont-féle elvet. A gyerekek délelőtti napirendjébe maximálisan bekapcsolódok, élem velük a mindennapi óvodai életüket. A gondozási tevékenységek is igen fontosak, hiszen számos nyelvi megnyilatkozásra van ilyenkor lehetőség. A kezdeményezéseim során pedig a nyelvi anyag rajzokhoz, színezéshez, festéshez, gyurmázáshoz, ragasztáshoz, tehát tárgyakhoz és elsősorban cselekvésekhez kötődik, hiszen az aktív cselekvés lehetőségének van a legnagyobb motivációs ereje. Kezdeményezéseknél több asztalt összetolok és mindenki jöhet, akinek kedve van. Ilyenkor kivétel nélkül minden gyerek körémül. Más kezdeményezéseknél, pl. a festésnél csak 5-6 gyerek tevékenykedik, mert többre nem lehet eléggé figyelni. Ha egy gyerek elkészült és megüresedik egy hely, jön a következő gyerek festeni. Szinte minden kezdeményezésnél énekelek, illetve tanítok egy éneket. Az énekeket ha lehet illusztrálom, és a tevékenység is általában kapcsolódik az ének tartalmához. A délelőtti menetének rövid összefoglalása után szerentém jelzésszerűen a gyerekek nyelvi magatartására vonatkozó néhány megfigyelésemet felsorakoztatni.

Többször előfordult, hogy a gyerekek rájöttek jelzéseimből, hogy nem értem őket, amire hangosabb beszéddel, vagy tagolt, gesztusokkal kísért beszéddel reagáltak. Az is előfordult, hogy egy gyerektől a jelét kérdeztem, és miután nem értettem, az ujjával lerajzolta nekem az asztalra. Már a második(!) alkalommal teljesen adekvát módon reagáltak kérésekre, kérdésekre, noha életükben először hallották az adott német mondatot.

Pl. a mosdóban:

Ó.: "Nimm die Seife!" (rámutatok)

Gy.: (érezve a mondat felszólítás-jellegét felháborodottan) "De én ezt a kicsit nem szeretem!"

Ebédnél:

Ó.: "Hast du deinen Kuchen schon gegessen?"

Gy.: (Kinyitja a száját és belemutat, hogy lássam, még nem ette meg.)

Az első esetben a rámutatás nyilván segítette a gyereket a mondat megértésében, de a másodikban a kérdést nem kísérte hasonló jelzés.

Az első foglalkozásokon a gyerekek olyan képeket színezhettek, amelyeken a tárgyak, állatok német neve hasonlít a magyarhoz.

(s Krokodil, s Känguruh, s Radio, r Bus, s Auto, e Banane etc.)

Ha a gyerekek újabb képeket szerettek volna kapni csak a tárgy, állat nevét ismételték, noha ha a "magyar" óvónőtől kértek valamit, használták a "kérek szépen", "adjál" etc. kifejezéseket.

A második héten volt nálam egy kép a medvéről, egy éneknél használtam illusztrációként, nem színezésre szántam.

A harmadik héten az egyik gyerek emlékezett a medvére, azt szeretne volna színezni.

Gy.: "Medve, medve, adjál medvét!"

Ó.: "Ich habe keinen Bären!"

Gy.: "De igen ott van." (rámutat a dossziémra)

Ó.: (Megmutatom a dossziét.) "Möchtest du ein Krokodil oder ein Känguruh?"

Gy.: (Durcás, de elfogad egy másik képet is.)

Az első alkalmakkor a gyerekek még kevésbé ismételték az általam mondott szavakat.

Ó.: "Das ist ein rotes Blatt. Das ist ein gelbes Blatt. Das ist ein grünes Blatt." (Mindig rámutatok egy levélre.)

Gy.: "Zöld."

Ó.: "Grün. Das ist ein grünes Blatt."

Gy.: "Zöld." (etc.)

Később hasonló esetekben már a német szót ismételték.

Többször előfordult, hogy én egy pár gyerekkel foglalkoztam egy asztalnál, és egy német szót, vagy az éppen tanult ének dallamát a csoportszoba másik sarkából hallottam vissza.

A gyerekek nagyon szeretik a "Bujkáló képek" c. játékot. (4 gyerek játszhatja, mindenki megjegyzi a saját tábláján lévő képeket, majd megfordítja a táblát. Én sorra mutatom a képeket és közben megnevezem

óket, ha a gyerek visszaemlékszik rá, és tudja, hogy az ő tábláján van a kép, jelzi és közli ezt: "bei mir", mire megkapja a képet.) Egyik délelőtt a babakonyha melletti asztalnál játszottuk ezt a játékot. A babakonyhában (egyedül) játszó fiú is hallotta és valószínűleg memorizálta a szavakat. Ez úgy tűnt fel, hogy a gyerek hangosan, maga elé mondva ismételte a "Junge" szót, bennem azt az érzést keltve, hogy a számára ismeretlen hangkapcsolat memorizálásánál nem volt elég a "belső" ismétlés, segítségül kellett hívnia a "hangos" ismétlést. Az asztalnál játszó gyerekeknél is megfigyeltem, hogy a szokatlan hangkapcsolattal rendelkező szavakat gyakrabban ismételték - mondanom sem kell tökéletesen.

A csoportban van egy évvesztes kislány, aki idősebb, mint a többiek. Ő két hónap után el tudta különíteni a német hangrendszert a magyartól. Névsorolvasásnál magyarul olvasom a neveket, és a kislány egyszer csak megkérdezte, hogy "a Mónika néni miért tud magyarul"? Ekkor még nem tudtam biztosan mire gondolt a gyerek. Néhány hétre rá bementem egy pár percre az óvodába. Amíg az óvónő kiment a szobából, én tartottam szemmel a gyerekeket az ajtóból. Ők jöttek és kérdezték, miért nem vetem le a kabátomat és maradok ott. Ő.: "Ich bleibe nur ein bißchen. Ich warte, bis die Mariann néni zurückkommt."

Ekkor ugyanaz a kislány vihogva a többiek felé fordulva mondta, hogy "a Mónika néni tud magyarul". A többi gyerek nem reagált a szavaira.

Néhány gyerek, de különösen egy kislány előszeretettel tolmácsol a többieknek.

Egy foglalkozáson (6. délelőtt):

Ő.: (Gy.1-nek): "Du hast nicht aufgepasst!"

Gy.2.: (Gy.1-nek): "Nem figyeltél!"

Ebédnél (8. délelőtt):

Gy.1.: "Én nem kérek uborkát!" (Már a tányérján volt.)

Ő.: "Dann läßt du's da!"

Gy.2.: (Gy.1-hez): "Azt mondta, akkor ott hagyod."

Ebédnél (10. délelőtt):

Gy.1.: "Kérek még levest!"

Ő.: "Die Suppe ist zu heiß, iß zuerst die!"

Gy.2.: (Gy.1-hez) "Azt mondta, túl forró."



Az egyik kislány még decemberben is mindig árnyékként követte a csoport óvónőjét. Semmilyen közös tevékenységben nem vett részt, és egy szót sem lehetett belőle kihúzni, magyarul sem. A 10. délelőtt bekapcsolódott a "Bűjkáló képek" c. játékba, és anélkül, hogy bármit is mondtam volna neki, németül mondta: "bei mir". Nem múltak el tehát nála sem hatástalanul az első hónapok, noha mindig csak a külső szemlélő pozícióját vette fel. Úgy vélem fényes bizonyíték ez a példa is a gyerekek önkéntelen figyelmére és önkéntelen tanulására. Egy-két hónapon belül sikerült minden gyerekben kialakítanom irányomba egyfajta érzelmi kötődést. Néhány gyereknél ezt nem személyemmel értem el, hanem egy bábbal. Egy nagyon visszahúzódo, magának való, szótlán kisfiú is ölelgethette, simogathatta, és akkortól kezdve ő is részt vett a kezdeményezéseimen.

Az öltözköztetést bármit mondok (egy-egy rámutató gesztussal kiegészítve), a gyerekek megértik, hiszen ismert és sokszor ismételt cselekvéssorról van szó.

(4. délelőtt):

Ó.: "Wo sind deine Schuhe?" (a lábára mutatok)

Gy.: (Felveszi és odaadja.)

Ó.: "Wo ist dein Schal?" -

Gy.: "Ott van a szekrényben!" (rámutat a szekrényére)

Gy.: (Áll, kabátját húzza, de a csizma még nincs a lábán.)

Ó.: "Zieh doch zuerst deine Stiefel an!" (a lábára mutatok)

Gy.: "Tudom, először a cipőt kell felhúzni."

Összegzésként elmondható, hogy a gyerekek az általam elvárt módon reagálnak: a kommunikáció megindul nyelvi elemek nélkül is. A gyerekekben a receptív képességek nyilván előbb alakulnak ki, mint a produktív képességek. Amint a gyerekek elég nyelvi elemmel rendelkeznek, elkezdenek azokkal kommunikálni. Úgy vélem, az eddigi eredmények alátámasztják a feltételezésemet, mely szerint a dolgozatban tárgyalt megközelítés eredményes.

1. Fthenakis, W.E. (etc.): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten, München, 1985



AZ IDEGEN NYELV MINT SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓ HATÁS  
/A GYŐRI KASSÁK ÓVODA NÉMET NYELVI PEDAGÓGIAI PROGRAMJA/

*Horváth Pálné - Kovács Rozália*

A mai modern pedagógiai irányzatok a gyermeki személyiség sokoldalú fejlődését szolgálják. A személyiség esetünkben a 3-7 éves kisgyermek. A köznevelés célja a nevelőmunka hatékonyságának fokozása, eredményesebb személyiségformálás

A személyiségformálás magával vonja a személyiség fejlődését. A személyiség fejlődése, pedagógiai értelemben különböző társadalmi tartalmak /ismeretek, szokások, szükségletek/ interiorizálódásának eredménye.

A személyiség két fő funkcionális komponense az ösztönző reguláló - valamint a végrehajtó komponens.

Ezek tartalma kifejezettkben: -

- |                        |         |
|------------------------|---------|
| I. - jellemvonások     |         |
| - morális sajátosságok | érzelmi |
| - irányultság          |         |
| II. - ismeretek        |         |
| - jártasságok          | értelmi |
| - készségek            |         |
| - képességek           |         |

Ezek alakítására törekszünk a nevelés körben. A különböző programok sok lehetőséget kínálnak az érdeklődő óvodapedagógusok számára, akik napjaink változó világával együtt, szeretnének lépést tartani, haladni.

A gyermekek a környező valóság bonyolult világával kerülnek kapcsolatba, mely kapcsolat során rendkívül sok hatás éri őket, és ezek a hatások valamilyen módon befolyásolják személyiségük fejlődését. A gyermek nevelődésének tehát sokféle színtere van, egyesek közülük állandóak /pl. család/ mások spontánok, /pl. utitárs a buszon/ ezek közül egyesek pozitívak, mások negatív hatásúak.

A nevelési programok tartalmát, koncepcióját meghatározza az a felfogás, amelyet a nevelés-elmélet úgy fogalmaz meg, hogy a nevelés lényegében a személyiségformálás folyamata. A játék, munka, tanulás az óvodai /nevelés/ személyiségformálás színterei.

Ezeknek át kell fognia a gyermeki személyiség egészét, és az érzelmi /emocionális/ biztonság burokszerében biztosítani kell mind a testi /szomatikus/ mind az értelmi /mentális/ mind a közösségi /szociális/ fejlődést. Ezek a különböző színterek sok lehetőséget rejtnek magukban. Ezeket a lehetőségeket felhasználva az Európához való felzárkózás folyamatában egyre nagyobb szükség van legalább egy idegen nyelvet jól beszélő felnőttekre, és ezt csak úgy érhetjük el, ha kellő időben, már kisgyermekkorban megszerettetjük, hozzászoktatjuk, ráhangoljuk a gyermekeket arra, hogy barátkozzanak egy idegen nyelvvel.

Óvodánk a Győri Kassák Óvoda a sokféle kínálkozó lehetőség közül többek között a német nyelvvel való ismerkedést vállalta fel. A német kultúrájú Ausztria közelsége a személyi feltételek adottsága, Győr város földrajzi elhelyezkedése, a szülői igény szinte kínálta az említett nyelv választását.

Óvodánk 1975-ben nyílt 3 csoportos, azóta is korszerű, a város egyik színfoltja. Óvónőink innovatívak minden újra.

A szülők körében keresett. Minisztériumi engedély alapján 1990 óta ismerkednek óvodásaink a német nyelvvel.

A nyelvi program megvalósításához Talabér Ferencné a soproni, a Benedek Elek Óvónőképző Főiskola adjunktusa nyújtott, és nyújt a mai napig is segítséget.

Óvodánkat több alkalommal látogatta, szakmai tanácsokkal látott, és lát el bennünket. Bár vannak akik ellenzik a kisgyermekkorban történő idegen nyelvvel való ismerkedést, a mi tapasztalataink pozitívak, és a több éves tapasztalatunk

alapján elmondhatjuk, hogy szerintünk az óvodáskor legalkalmasabb arra, hogy egy adott idegen nyelvet - nálunk a németet - játékos módon ismerjék meg a gyermekek.

Ezen kijelentésünket alapozzuk még a gyermekek életkori sajátosságaira, ami alapvető kritériuma az idegen nyelv megszerettetésénél.

Ezen kritériumok: Játékosság, kíváncsiság, utánzási vágy, tevékenységi vágy, közlés vágy, birtoklási vágy.

A gyermekekben felkelti az érdeklődést, ha az óvónőjüktől idegen nyelvet hallanak. Mi ezen érdeklődésüket használjuk ki. A gyermek megpróbálja a más nyelvet beszélő modellt utánozni. Cselekvés közben sajátítja el az adott nyelvi kifejezéseket. Mi nem tanuljuk, hanem játszunk a nyelvvel! Mozgásvágyát kihasználva a különböző nyelvi mozgásos játékok elősegítik, és nem terhelik a gyermek nyelvvel való kapcsolatát. A felnőttől már megismert nyelvi formulákat közlésvágya hozza felszínre. Utánozni akarja a felnőttet, s mivel már lehetetlen birtoklási vágyval rendelkezik, egyre többet szeretne megismerni és tudni.

A 3-7 éves korosztály életkori sajátosságai közül kiemelkedő fontosságú a játékosság, amelyet a különböző pedagógiai programok bármelyikét választó óvodapedagógusnak figyelembe kell vennie. Elengedhetetlenül fontos erre a játékosságra építeni, korábbi munkánkhoz feltétlenül szükséges már a kezdettől fogva egy közvetlen kötődés kiépítése is a gyermekcsoporttal, és az egyes gyermekekkel.

#### A személyiség fejlődését befolyásoló tényezők óvodában:

I. Óvónő - gyermek /az egészséges személyiségfejlődés egyik feltétele az óvónő - gyermek közti jó kapcsolat/

Ezen - kívül:

- gyerek - gyerek
- közösség - közösség
- közösség - óvónő
- gyermek - család
- óvoda - család

A személyiségfejlődéshez különösen jelentős, hogy legváltozatosabban a játékban nyilvánulnak meg, és fejlődnek a gyermekek - közti társas kapcsolatok. Így a játék a személyiségfejlesztés alapvető eszközévé válhat. A játék formáinak, és tartalmának gazdagítása a gyermek képességeinek fejlődését segíti elő.

A gyermekek életkori sajátosságai mellett fontos az óvoda és család kapcsolata, hogy együttesen tudjuk segíteni a gyermekek sokoldalu fejlődését. A mi esetünkben a család akkor segít, ha nem próbálkozik otthon a gyermek idegen nyelvi nevelésével, /pl.: rossz kiejtés/ hanem ránk bizza azt, és elfogadják tájékoztatásainkat, lehetőségeinket pl. nyílt hetek, amikor is meggyőződhet gyermeke nyelvi fejlődéséről is. Továbbá fontosnak tartjuk, hogy az iskola is partnerünk legyen az idegen nyelvi ráhangolásban, amikor is felvállalja a német nyelvi csoportokból iskolába kerülő gyermekeink további idegen nyelvi nevelését.

Az iskolák folytatják ugyan az általunk megkezdett nyelvekkel való ismerkedést. Mi azonban nem vagyunk egészen nyugodtak abban, hogy a gyerekek hasonló feltételekkel ismerkedhetnek továbbra is az idegen nyelvvel. A kisiskolás kor első éveinek is meghatározója a játékoság, ennek a módszernek a segítségével lehetne a leghatékonyabban szinten tartani a gyerekek eddig megszerzett szókincsét, míg el nem érik az aktív nyelvtanulás időszakát.

## II. A pedagógiai tevékenység eddigi eredményei:

Pedagógiai programunk célja a gyermekek kiejtését megalapozni, megszerettetni az idegen nyelvet.

Óvodánkban középső csoportban kezdjük az idegen nyelvvel való ismerkedést.

Azért ebben a csoportban, mert ekkorra a gyermekek többsége már rendelkezik azzal a beszédkészséggel és szókinccsel, amellyel közvetlen környezetükben kiismerik magukat, igé-nyeiket ki tudják fejezni, és közvetlen kapcsolatot tudnak

teremtteni a felnőttekkel és társaikkal.

Fontos alapelveinknek tekintjük Talabér Ferencné által kidolgozott nyelvi program kritériumait:

"- a gyermek személyiségének optimális fejlődése a gyermekcsoporton belül spontán és indirekt formában legyen biztosított.

- legyenek biztosítva az együtt, egyedül, párban szabadon irányított játék feltételei.

- flexibilis légkör

- óvónői modell

- gyermeki kíváncsiság

- a gyermek aktív részesévé válik a programnak.

Ezek az alapelvek növelik a gyermek produktív szókincsét.

A 4 éves gyermek 1000-1200, a 6-7 éves gyermek 2500-3000 szóból álló szókincssel rendelkezik. Ez anyanyelvi szókincs. amire építünk.

A pedagógiai program megvalósítása kezdeményezéseken keresztül történik. A kezdeményezések időtartama a nevelési év előrehaladtával fokozatosan nő 5-25 perc.

Később a nap folyamán többször is előkerül a nyelv. Mivel az óvodáskorú gyermek legfontosabb tevékenysége a játék, a nyelvi kezdeményezések különböző játékszituációkon keresztül történnek.

Megjelenik egy szimbólum a báb, az adott csoport állatfigurája - ugyanis óvodánkban az egyes csoportokat állatjellel különböztetjük meg, hogy gyermekeink jobban tudjanak tájékozódni.

Első lépésben a gyermekek megismerik és megszeretik a bábót, amelynek mi óvodapedagógusok nagy szerepet tulajdonítunk.

A gyermek a bábbal ki tudja fejezni érzelmeit, közölni tud azon keresztül. Érdeklődve veszik tudomásul, hogy a kis figura másképpen beszél, mint ők /itt jelenik meg először az

idegen nyelv/ a báb mindig csak idegen nyelven beszél.

Az első időszakban a báb állandó szereplője, később szemlélője a történéseknek. A kezdeményezéseken való részvétel nem kötelező a gyermekek érdeklődésétől függ.

Mielőtt a különböző témaköröket feldolgoznánk, szükséges egy minimális idegen nyelvű szókincs megismerése. Ezért először a gyermekek a közvetlen környezetükkel kerülnek kapcsolatba, az idegen nyelven keresztül. /udvariassági formulák - játékeszközök nevei, jelek, stb./ ezek után bővítjük koncentrikusan az idegen nyelvi anyagot. Miközben a gyermekek ismerkednek a bábbal, az anyanyelven történő mindennapi testnevelésre nagy hangsúlyt fektetünk, metakommunikációs rendszerünket következetesen alkalmazva a gyermekeket felkészítjük a testnevelési kifejezések idegen nyelvi befogadására.

A beszoktatási idő elteltével nov.01-től kezdjük a nyelvvel való ismerkedést. Ekkortól a mindennapi testnevelést is idegen nyelven vezetjük.

Egy adott testnevelési gyakorlatsor egy hétig kerül feldolgozásra, gyakorlása, változatos eszközökkel, és állandó ismétlésekkel. A gyermekeknek nem okoz nehézséget az idegen nyelvű gyakorlatvezetés, mivel a metakommunikációs jelzések változatlanok maradnak. Kb. 1 hónap elteltével a gyerekek már kezdik megismerni az alapvető testnevelési szakszavakat. A középső csoport anyagát az évszakok és ünnepek köré csoportosítva a magyar TONP anyagára építve dolgozzuk ki. Mielőtt a gyermekek egy témakört idegen nyelven megismernének az adott téma feldolgozása anyanyelven már megtörtént. Az egyes témaköröket hetenkénti lebontásban tervezzük, többféle módszerrel. /pl.: beszélgetés, báb, óvónői elbeszélés, diavetítés, élményszerző séták, kirándulások./

A kezdeményezések közben adódó nevelési helyzetek megoldása. mindig anyanyelven történik.

A középső csoportban megismert szókészlet többnyire igák-ból - /cselekedtetéssel ismerik meg/ főnevekből, jelzőkből



áll. A szóanyag a nevelési év végéig bővül, és a passzív szó-  
készlet kialakulását segíti elő.

Nagycsoportban az előző évi szóanyag ismétlésével kezdjük  
szept.ol-vel a nevelési évet. A témakörök ugyanazok mint kö-  
zésben, de sokkal bővebb szóanyagot tartalmaznak. A nyel-  
vi program megvalósítása nagycsoportban is kezdeményezések  
formájában történik, továbbra is a TONP-re épülve, játékos  
módon, játékszituációkba ágyazva.

A gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően igyekszünk  
az anyagot sok mozgással, cselekedtetéssel érdekessé tenni.

A mindennapi testnevelésnél metakommunikációs rendszerünket  
már csak az új gyakorlatok alkalmával használjuk.

Tapasztalataink szerint a gyermekeknek már van egy biztos  
passzív szókinccse, ami a megértést magába segíti, és erre  
már bátran építhetünk.

A program gyakorlati megvalósításakor törekszünk arra, hogy  
az egyes témakörökhöz kapcsolódó német zenei és német gyer-  
mekirodalmi anyagot válasszunk!

Különösen nagy figyelmet igényel a megfelelő zenei anyag ki-  
választása, mivel a német gyermek és játékdalok más hang-  
készletűek és ritmusuk is eltér a magyar dalokétól. ezért  
olyan hangkészletű és ritmusu anyagot igyekszünk találni,  
ami kevésbé tér el a magyar nyelvű anyagtól.

Mivel célunk a gyermekek idegen nyelvre való ráhangolása,  
megszerettetése a passzív szókinccs kerül előtérbe az aktív-  
val szemben. Tehát a gyermek nem beszél /nem várjuk el tő-  
lük, hogy beszéljék a nyelvet/ az adott idegen nyelvet, ha-  
nem megérti a mindig azonos személytől hallott nyelvi for-  
mulákat! Ennek következményeként nagycsoportban már előfor-  
dulhat, hogy a gyermek idegen nyelven megnyilvánulhat egy  
nyelvi bipoláris kapcsolatban.

Tapasztalataink szerint a negatív véleményeknek ellentmond-  
va állíthatjuk, hogy a gyermekek anyanyelve egy idegen nyelv

megismerésekor nem károsodik, sőt színesebbé, gazdagabbá válik. /- előre a majdan veendő német nyelvi anyaghoz tudom választani a gyar nyelvi környezetismereti anyag feldolgozásánál a szókészletet, amelyre majd építek /dalt, mondókát, verset./ Ez megköveteli az óvodapedagógustól, hogy anyanyelvét is magas színvonalon /választékosan/ alkalmazza.

Személyiségük fejlődését sem érik negatív hatások, hiszen játszva ismerkednek a nyelvvel, és a nevelési szituációkat mindig az anyanyelvükön oldjuk meg.

Gondolkodásukat serkenti, fejleszti a különböző változatos témakörök színes feldolgozása, könnyebben általánosítanak egyes fogalmakat.

Az analízis - szintézis művelete sem okoz számukra nehézséget. Gondolkodásuk, problémamegoldásuk fogalmi síkra kerül át. /ez leginkább nagycsoportra jellemző/

Azzal, hogy ezt a pedagógiai programot végezzük, véleményünk szerint gyermekeinknek már többet nyújthatunk. és még hatékonyabban tudjuk kibontakoztatni személyiségüket. -

## IDEGEN NYELVEL VALÓ ISMERKEDÉS AZ ÓVODÁBAN - KÖTÖTT VAGY KÖTETLEN FORMÁBAN

*Szakálné Róth Mária*

Egy viszonylag új, 6. éve működő 8 csoportos óvoda - ebből 5. éve az idegen nyelvel való ismerkedés lehetőségét is nyújtó -, munkáját, tapasztalatait szeretném bemutatni elsősorban saját gyakorlatom alapján, különös tekintettel a kötetlen, ill. kötött formában történő idegen nyelvel való ismerkedésre.

A győri Sün Balázs Óvoda a nem nemzetiségi óvodákat figyelembe véve az elsők között volt, ahol az idegen nyelvel - némettel - való foglalkozás lehetőségét megteremtették. Ennek a lehetőségnek a létrehozása 5 éve még elég sok akadályba ütközött, főleg az a forma, ami nálunk megvalósult; tehát a kötetlen, az egész napot átszövő, kezdeményező idegen nyelvel való ismerkedés.

Végülis egy középső csoportban indult el ez a munka, a személyi feltételek is így voltak adottak. A következő évben még egy csoport társult ehhez, majd 2. éve én is bekapcsolódtam ebbe a munkába saját csoportommal, és ebben a nevelési évben is indult egy, így jelenleg 4 csoportban foglalkozunk a német nyelvel.

Mindannyian tisztában vagyunk azzal, hogy nem kitaposott úton járunk. Több pont van, ami dilemma elé állítja az óvónőt.

### 1. A gyermekek kora

Egyes szakemberek szerint a 4 éves kor az ideális, mikor elkezdhetjük az idegen nyelvel való ismerkedést. Mások ugyanakkor a lehetőség szerinti legkorábbi kezdést tartják a legmegfelelőbbnek. Azt a formát, mikor a gyermekek együtt isméri meg az anyanyelv és az idegen nyelv kifejezéseit.

Vannak olyan szakemberek is, akik a 8-9 éves kort gondolják ideálisnak a kezdésre, tehát alapvető fontosságúnak tartják a fokozatosan kialakuló elvont gondolkodást.

Ugyanakkor az is figyelembe kell vennünk, hogy a gyermekek teljesen új e az idegen nyelv, vagy talán már érték családi hatások e téren, esetleg valamelyik szülő rendszeresen foglalkozik vele.

Egy óvodai csoportban a kezdést tekintve mindig az adott gyermekek fejlettségét, a helyi körülményeket tartom alapvető fontosságúnak.

Saját gyakorlatomat tekintve; a gyermekek még kiscsoportosok voltak, mikor elkezdük a német nyelvet. E téren úttörők voltunk, hiszen óvodánkban mi voltunk az elsők, akik nem vártunk középsőig.

A csoport fejlettsége indokolta, hogy elkezdjük november elején:

- már nem voltak beszoktatási problémáink, minden gyermek otthonosan érezte magát az óvodában;
- nem volt kirívó beszédhibás gyermekünk
- a csoportból többen is nyári, ill. őszi születésűek, így kb. a társaság fele betöltötte már a 4. életév novemberig.

Természetesen a lehető legjátékosabban, a különböző játékszereknek, eszközöknek elsődlegességet biztosítva kezdtük el az idegen nyelvet, ami rögtön fölkellette figyelmüket.

Mindannyiuknak volt már e téren élményanyaga, ha máshonnan nem is, a televízióból mindenképpen.

Csoportomban tehát adott volt a lehetőség, hogy nem vártunk középsőig a kezdéssel.

## 2. A másik alapvetően lényeges kérdés az anyanyelvi nevelés

elsődlegessége az idegen nyelvvel szemben, ill. mellett. Többször is vád érte és éri az óvodáskori idegen nyelvvel való foglalkozást, hogy háttérbe szorítja az anyanyelvi nevelést. Legnagyobb felelőssége az óvónőnek, hogy fokozott, állandó ráfigyeléssel az anyanyelv elsődlegességét biztosítsa, sőt az idegen nyelvvel való foglalkozás legyen egyik eszköze az anyanyelvi nevelésnek.

Úgy, ahogy az természetes anyanyelvünkön, a németül folyó beszélgetések témája is mindig az adott időszak ünnepeihez, évszakokhoz, a gyermeket körülvevő környezet változásaihoz kapcsolódik.

A gyermek így újra találkozik a már ismert fogalmakkal, de a magyar mellett német nyelven is. Úgy mint az anyanyelv, a német is végigkíséri a gyermekek egész napját, különösen a mindennapi német kezdeményezésen, és az ebéd előtti beszélgető "KÖR"-ön.

A magyar-német folyamatosan, párhuzamosan, egymást kiegészítve hat.

Óvodán belüli alternatíváink a német nyelvvel való foglalkozást illetően:

1. Folyamatosan, az egész nap folyamán ható idegen nyelvvel való ismerkedés.

2. Tanfolyamszerű "tanulás" heti 2 alkalommal.

Annak eldöntéséhez, hogy az óvodáskorú gyermek életkori sajátosságait figyelembe véve melyik forma a megfelelőbb számukra, mindkét lehetőség tartalmát szeretném fölvezetni.

- A folyamatosan, egész napon át történő idegen nyelvvel való foglalkozás felépítése, tartalma:

a./ Kötetlen beszélgetés

b./ A környezet, személyek, tárgyak nevének elsajátítása

c./ Köszönési módok, udvariassági formák

d./ Mondókák, dalok, körjátékok

A kötetlen beszélgetés megteremti a lehetőségét annak, hogy a gyermekek minél többet hallják a társalgási német nyelvet. Bábokkal, képekkel, különböző eszközökkel, mimikával, gesztikulációval teszem érthetővé számukra ezeket a beszélgetéseket. Fontosnak tartom az őket körülvevő környezet, személyek, tárgyak nevének elsajátítását. Kezdetből fogva tudatosan töreksem, hogy a főnevek, a határozott és határozatlan névelővel együtt rögzüljenek a gyermekekben. Természetesen nem öncélúan, hanem különböző játékok során /kitalálós, mozgásos/ ismerik meg a főneveket, az egyszerűbb cselekvést kifejező igéket és melléknéveket.

A különböző köszönési módok, udvariassági formák német nyelven is végigkísérik napjainkat.

Ezeket mindig az adott természetes szituációkban alkalmazzuk.  
/Valaki érkezik a csoportba, mosdóba megyünk, öltözködés,  
étkezés stb./

Hogy az idegen nyelv még érdekesebb legyen a gyermekek számára, így egyszerűbb mondókákat, dalokat, körjátékokat is hallanak és ezeket nagyon hamar elsajátítják, eljátszák. E dalok, mondókák összeválogatása óriási felelősségtudatot és kitartó kutatómunkát igényel, kíván az óvónőtől. Bár már egyre több - óvodáskorúaknak szóló - kiadvány lát napvilágot, mégis a ritmikailag, zeneileg eleve más kultúrából nagyon figyelmesen kell válogatnunk, hogy enek-zenei nevelésünk feladatainak és gyermekeink életkori sajátosságainak is eleget tegyünk.

A tanfolyamszerű "tanulás" tartalma is hasonló az előzőhöz, tehát mindig kapcsolódik az aktualitáshoz, évszakokhoz, ünnepekhez, de így az idegen nyelvvel való foglalkozás sokkal direkter, és óhatatlanul kissé didaktiku formában történik, már csak az idő korlátozott volta miatt is. /Heti 2x1/2 óra./ Szerencsém van mindkét formát gyakorolni: saját csoportomban a folyamatosan, kötetlenül történő idegen nyelvvel való foglalkozást, más csoportban pedig heti 2 alkalommal úgynevezett német nyelvtanfolyamot tartok.

Két év gyakorlati munka után hatékonyságukat vizsgálva egyértelműen megállapítható, hogy az előző forma sokkal eredményesebb a tanfolyamszerű foglalkozásnál. A kisgyermekek számára alapvetően fontos a szemléletesség, a természetes szituációkban alkalmazott idegen nyelvi kifejezések, kifejezések. Csak a folyamatos együttlét biztosítja az eredményességet.

GONDOLATOK A KORAI NYELVOKTATÁSRÓL  
AZ  
"IL ÉTAIT UNE PETITE GRENOUILLE"  
FRANCIA NYELVŰ KÍSÉRLETI PROGRAM BEINDÍTÁSA ÜRÜGYÉN

*Horváth Mária*

1. Az általános iskolai első osztályos gyermekek számára indított idegennyelv oktatás csak nálunk számít igazán kísérletnek. Az USA-ban például az első kísérletek 1940-ben kezdődtek Cincinnati városában, ahol az általános iskolában kísérleti programként a német nyelvet vezették be. 1952-től 1965-ig az Egyesült Államokban a Spoutnik program keretében sok százezer kisiskolás ismerkedett meg az első idegennyelv alapjaival az elemi iskolában. A vietnami háborúval azonban az érdeklődés csökkent a program iránt. Az 1987-es felmérések eredményei viszont azt jelzik, hogy a címben említett téma ismét követőkre talált, hiszen a magán és állami általános iskolák 22%-ában folyik korai idegennyelv oktatás. Hasonló kezdeményezések történtek Olaszországban is, ahol 1977 és 1988 között végzett kísérletek alapján az új tantervi programok már a kisiskoláskori nyelvoktatás általánossá tételének lehetőségeit is számba veszik, és a tanárképzésben az ezt elősegítő reformok bevezetését is szorgalmazzák Tito RENZO római professzor irányítása alatt. Hasonló kísérletek történtek Lengyelországban Tereza TOMAZKIEWICZ, a Poznan-i egyetem szakemberének vezetése alatt. A korai nyelvoktatás olyan országokban, ahol a kétnyelvűség a demográfiai adatok alapján természetesnek tekinthető, mint például Belgiumban, Kanadában, a korai nyelvoktatás a második, esetünkben a francia nyelv oktatását természetszerűleg intézményesen magába foglalja.

2. A korai idegennyelv oktatásnak ellenzői, támogatói egyaránt akadnak manapság is. A kísérlet, amit az 1991/92-es tanévben indítottunk el Nyíregyházán a Bessenyei György Tanárképző Főiskola két gyakorló iskolájában, részét képezte annak a Francia Intézet által felajánlott és teljes mértékben finanszírozott programnak, amit még három szakmai központnak, a Szombathelyi, az Egri, a Szegedi Tanárképző Főiskolák gyakorló általános iskoláinak felkínáltak. Ez a program a "Volt egyszer egy

kisbéka" cím alatt került beindításra. A kísérleti program elfogadása nem éppen a szaktanári lelkesedésen múlt. Ennek okait taglalni nem érdemes, magyarázat akad rá bőven (szegénységünk, szerénységünk, túlterheltségünk, a szaktanárképzés ebbéli hiányosságai stb.)

3. A módszer teljes anyagának vizsgálata után - amelyet három tudományos szempont alapján végeztünk el - végül az igenlő válasz mellett döntöttünk. E három szempont a következő volt:

- a/ Pszichológiai megközelítésű: Mennyire veszi figyelembe a módszer az első-második osztályos gyermeknek az őt körülvevő világgal kialakított erősen érzelmi kapcsolatot, mennyire nyújt lehetőséget és ad nyelvi eszközt ezen érdekes világ felfedezéséhez és ad továbblépési lehetőséget, kedvet a nyelv további tanulásához.
- b/ A második szempont nyelvészeti indíttatású volt. Milyen módon jeleníti meg a módszer a gyermeki nyelvezetet? És itt nem elégedhetünk meg akár a nyelvtani szerkezetek, akár a strukturális "pattern drill" gyakorlatok felsoroltatásával, hiszen ebben az életkorban a tanuló csak olyan mértékben érdeklődik a nyelv iránt, amennyire az képes megfelelni nyelvileg az ő közlési vágyának, ismeretszerző igényének.
- c/ A harmadik szempont módszertani jellegű: Hogyan lehet iskolai keretek között megteremteni azokat a minimális feltételeket, hogy az idegennyelv az anyanyelvhez hasonlóan természetesen, azaz funkciójában, a gondolatok cseréjeként a gyermekek által megélt valóság nyelvi kifejezéseként jelenjen meg.

Az első kérdésre a részletes válasz így hangzik: Ez az 5-8 éves gyermekeknek szánt francia módszer a gyermek általános érdeklődését veszi célba, hiszen a mesék (A fehér ország, A zenészek háza, Kakukk a faliórában...), a dalok, a képek egy olyan csodálatos, humoros és egyben kicsit költői világot jelenítenek meg a képzelet szárnyán,



amelyhez az idegennyelv olyan varázslatos erővel kapcsolódik, mint a gyermek élményvilágából bármilyen képzelete útján megélt történet. A gyermek felfedezi a francia nyelvet oly módon, hogy minden közlés közvetlen kapcsolatban van a hang és látvány világával, és azt mozgásokkal, gesztusokkal maga a gyermek elevenítheti meg. Mindezek játékos formát öltenek és a módszer minden egységét átfogják. Ugyanakkor a kollektív és egyéni alkotási kedv a manuális tevékenykedtetésben mindenütt helyet kap.

A második kérdésre adott válasz a következő: A nyelv, mint cselekvési eszköz és mint a közlés eszköze van jelen. A történetekben a beszélt nyelv képezi az alapot és abban a gyermek számára legközelebbi beszédszándékok kifejezése, amelyek mellett hangsúlyos szerepet kapnak a különböző érzelmi, hangulati állapotok nyelvi megformálásai is, pld. a lelkesedés, harag, félelem, sajnálkozás, együttérzés, gúnyolódás, szeretet stb. A közlő és érzelmi funkción túlmenően a költői megjelenítés is segít a nyelv felfedezésében: pl. A beteg zongora panasza, akinek fáj mindene és javításra vár, avagy a szerelmes viziló készülődése a zsiráf születésnapjára. A hat mesében 85 ige, 60 nyelvtani szó, 123 főnév, 33 melléknév - összesen 300 lexikai egység fordul elő. Az igék és nyelvtani szók az alapszókincshez tartoznak, a főnevek és mellékevek kiválasztását a pszichológiai szempontok határozták meg a gyermeki motiváció és a képzelőerő függvényében. A tanulók a látszólag kevésnek tűnő lexikával a következő beszédszándékaikat tudják kifejezni:

- megnevezni, azonosítani,
- leírni, jellemezni,
- időben, térben elhelyezni élő személyeket, állatokat, tárgyakat
- közlik megértésüket, megnemértésüket,
- információt kérnek a tárgyakról, a tárgyak, személyek helyéről, útvonaláról.
- Kifejezik a köszönés, búcsúzás, bemutatkozás, meghívás, buzdítás, utasítás, segítségkérés, a hovatartozás, engedélykérés, elmarasztalás, visszautasítás beszédszándékát.
- Az érzelmek terén a csodálkozást, a meglepetést, a fizikai fájdalmat, az

indulatot a szomorúságot.

- Ítéleteikben a véleményt, egyetértést, egyet nem értést, értékelést nyelviileg korrekt módon tudják kifejezni.

A harmadik szempont a program taníthatóságát, a tanulás-tanítás folyamatába való beillesztését, az elsajátítás módszertani vetületének tükrében hivatott vizsgálni. A külső feltételek, a nagyméretű faliképek a kiváló minőségű kazettára felvett hanganyag és a minden tanuló számára biztosított gyönyörű kivitelezésű képes mesekönyv adottak. A tanulás során arra a pszicholingvisztikai megállapításra támaszkodnak a szerzők, hogy a gyermekek 9-10 éves korukig megőriznek valamit abból a képességből, hogy az idegen nyelvet az anyanyelv mintájára képesek elsajátítani. A nyelvtanár számára két egymást erősítő tevékenységi forma szisztematikus alkalmazása javasolt: részint a globális elsajátítás, másrészt a nyelvi struktúrákkal való játék. A mesék dialógusai, dalai, narrátor szövegei egy szigorú lexikai és grammatikai progressziót követnek. Szerkesztésükben a hangsúly, a refrénszerűen visszatérő, rímelő fülbemászó dallamok, szövegek azonos struktúrára kerül. A memorizálást még elősegíti az is, hogy a tanuló aktívan szerepet vállal e "gyermek-musical" színpadra vitelében, hiszen egész testével, mozdulataival, énekével teljes figyelmével résztvesz az alkotásban, "a nagy játékban".

A végzett órai tevékenységekből nyilvánvalóvá válik, hogy a módszer erősen szituációorientált, amelyek során a nyelvi megszólalások kényszere lépten-nyomon a beszédprodukcióna ösztönzi a tanulót. A szerepjátékok, a közösen végzett, ismétlődő jellegű mozgással kísért közléscserék egyaránt kedvezőek a nyelvi ismeretek rögzítéséhez és a gyermekek interakciós képességének fejlesztéséhez.

4. Ez a kísérlet a nyelvészeti strukturalizmus és a kommunikáció központú nyelvoktatás kombinált alkalmazásának igen sikeres gyakorlati megvalósítását eredményezte a mi iskoláinkban. Az elsőosztályosaink "lubickolnak" a nyelvben, gátlások nélkül, szinte tökéletes, helyes ejtéssel, intonációval használják az elsajátított struktúrákat, játsszák el a jeleneteket. Az azonos struktúrákat más kontextusban képesek analóg módon reprodukálni minden nehézség nélkül. Tanáraink kezdeti aggodalmai megszűntek. A mindennapi sikerek nyomán felbuzdulva kiváló felkészültségű szaktanáraink, a francia szakos hallgatókat is bekapcsolják a kísérleti programba.

Számos videofelvétel öröközte meg a másfél éve folyó kísérleteket. Ízelítőül, az érdeklődés felkeltése céljából néhány felvétel most bemutatásra kerül azzal a nem titkolt reménnyel, hogy jó ajánlólevél lesz a kísérletező kedvű francia szakos általános iskolai tanároknak a program beindításához.

## I r o d a l o m

1. C. Lafayette,Robert: États Unis, Où va l'enseignement précoce?, Le français dans le monde, N° 241, mai-juin, 1991. Paris, Hachette
2. Delhey-Kollmann,Renate: Apprentissage précoce, Avancer avec les enseignants, Le français dans le monde, N° 245, novembre-décembre 1991, Paris, Hachette
3. Desterac,Marie-Claire - Garabédian,Michèle: Enseigner une langue étrangère à l'école primaire, Reflet, No 25, avril 1988. Paris ,PUF .Alliance Française /CREDIF/ Hatier
4. Maier,Wolfgang: Le français dans l'enseignement pré-élémentaire. Origine, théorie et pratique d'un projet de méthode active, Paris OFAJ, 1987.
5. Pottier,Patricia - Communeau,Pascal: 5-12 ans, l'éveil à une langue étrangère, Le français dans le monde. N° 215, mars 1988, Paris, Hachette
6. Tomazkiewicz,Tereza: Jouez avec moi! Activités ludiques pour un apprentissage précoce, Le français dans le monde, N° 242, juillet 1991, Paris, Hachette
7. Wenk,Brian: Val d'Aoste: le français à l'école primaire, Le français dans le monde N° 222, janvier 1989, Paris, Hachette



***IX.***  
***Módszertan - Video a nyelvoktatásban***

*Sényiné Lipovits Anna*  
*Gerencsér Ferencné*  
*Nemes Géza - Kókai Tamás*



## A VIDEO ALKALMAZÁSA A NÉMET NYELV OKTATÁSÁBAN

*Sényiné Lipovits Anna*

### I. Nehány gondolat a videóról

A mi videünkön. Nyugat-Magyarországon regóta foghatók az osztrak televízió programjai, sőt néhány éve még több más német nyelvű adó, mint például a SAT1, RTL, PRO7.

Az itteni gyerekeknek tehát adott az a lehetőség, hogy bekapcsolják a televíziót, és különböző német nyelvi programok között válogassanak, majd a kiválasztott filmet jól, illetve kevésbé jól megértsek.

Ezt a lehetőséget a tanárok is kihasználhatják a német nyelvi órán: a tanár felveszi a kiválasztott filmet, majd az osztályban lejátssza azt a tanulóknak. Ehhez a tevékenységhez azonban nincs szükség sem tanteremre, sem tanárra, ezt a diákok maguk is megtehetik otthonukban. Szükség van viszont azokra a módszerekre, melyeket a videos órákon hatásosan fel lehet használni.

Ezek közül szeretnék néhányat -az általam kiválasztott film alapján- bemutatni.

A sorozat ( "Beverly Hills 90210" ), amelyből egy epizódot ( "Sommererlebnisse" ) választottam, az RTL televíziós csatornán megy minden szombat este 19 óra 10 perckor, és kimondottan népszerű a fiatalok köreiben. Minden egyes epizód valamely a fiatalok aktuális problémáját dolgozza fel. Ez az autentikus szöveg tele van a legfrissebb diaknyelvi kifejezésekkel.

### II. Videoprogram a filmhez

Mielőtt a filmet elkezdenénk nézni, három úgynevezett előgyakorlattal készítjük elő azt.

1. feladat: A programot egy kepleirással kezdjük, azaz egy a filmből kiválasztott kép alapján beszélgetünk. Először a tanulóknak pontosan el kell mondaniuk, hogy mit látnak a képen. ( Ezt a már tanult kepleirasi módszerrel teszik. ) Utána pedig a következő kérdésekre

kell válaszolniuk.

- Miért fekszik a lány? (beteg, fáradt, szomorú)
- Hány évesek a képen látható személyek? (17-25)
- Milyen kapcsolat van köztük? (testvérek, barátok, házaspár)

2. feladat: Házi feladatként a tanulóknak egy dialógust kell írni a kép alapján. Maguknak kell eldönteniük, hogy milyen helyzetről van szó. A legjobban sikerült munkákat a gyerekek megtanulják, előadják és felvesszük videóra.

3. feladat: Programunkat az RTL televíziós csatorna szombati programjának elemzésével folytatjuk.

#### Vitatémáink

- Mi megy most éppen (abban az időpontban amikor a német óra zajlik) az RTL csatornán?
- Te mit néznél meg? Miért?
- Mit nem, miért?

#### III. A film feldolgozása

Mivel a feldolgozott film 19 jelenetből áll, -melyekhez mind külön feladatot állítottam össze-, közülük csak néhányat mutatok be.

A 3. jelenet a könyvtárban játszódik, ahol Andrea véletlenül találkozik a tanárral. Ennél a jelenetnél a hallás utáni megértést gyakoroljuk, még pedig úgy, hogy a televíziót letakarjuk, így csak a jelenet szövegét hallják a tanulók. Ezek után a következő kérdésekre kell válaszolniuk.

- Hány személy beszélget?
- Mit ajánl a férfi?
- Tegeződnek vagy magázódnak a szereplők?

Ezek után a tanulók megnézik kétszer a jelenetet, természetesen keppel és hanggal együtt. Következő feladatként minden tanuló egy "gondolatívét" kap kézhez. Ezen a papíron található a két egymással beszélő személy szövege, mellette pedig minden egyes kijelentés után



egy kis üres rublika, ahova a tanulóknak azt kell beírniuk, hogy a személyek mit gondolnak éppen akkor, miközben egymással beszélgetnek.

4. jelenet -itt Brendon elhozza az autóját a kereskedőtől. Mielőtt megnezzük ezt a jelenetet, lefordítjuk a jelenet szövegét. Megnevezzük az autó legfontosabb alkatrészeit. Végül dialógust kell a tanulóknak e témakörön belül készíteni:

A következő 3 téma közül választhatnak:

a) Az autószerelővel

Valami gond van az autóval, javítani kell.

Párbeszéd az autótulajdonos és az autószerelő között.

b) Az országúton

Az autó nem megy tovább, segítséget kell kérni.

c) Egy Wartburgot vagy egy Volkswagen Golfot?

Melyik autót vegyük meg? Ki tudja a másikat meggyőzni?

(Előnyök és hátrányok) -

A legjobban sikerült jeleneteket videora felvesszük.

6. jelenet: Gen Brendon autója elromlik, ezért visszamegy reklamálni. Ezt a jelenetet mindenféle előkészítés nélkül kétszer megnézik a tanulók, majd egy teszt kitöltése alapján győződhetnek meg róla, hogy ki mennyit értett meg a jelenetből.

( Der Autohaendler heisst Simon- richtig/falsch

Brendon hat für das Geld hart gearbeitet- richtig/falsch

... )

10. jelenet-ben a két főhős lány egy Beverly Hills-i városnézést tart a tanárnak. Ezt a városnézési jelenetet a szombathelyi látnivalókkal tanuljuk meg. A tanulók közreműködésével felvesszük videora azzal a különbséggel, hogy mi nem autóval megyünk, mint a filmben, hanem gyalogolunk a városon keresztül, s mint valódi turisták, hallgatjuk "idegenvezetőink" szövegét. Az iskolaudvarról indulva a Marcius 15. téren és a Király utcán keresztül eljutunk Szombathely Főterére, és a barokk Berzsényi téren fejezzük be a városnézésünket.

19. jelenet Az utolsó jelenet lejátszása előtt az egész filmet megnézzük az elejétől, hogy egyszer egészben is lássuk a filmet. Az utolsó jelenet előtt először a tanulók ötletei alapján fejezzük a filmet, majd megnézzük az igazi befejezést.

A film szövegének, azaz a jelenetek feldolgozásakor még számos feladatot oldunk meg (szövegkiegészítés, nyelvtani feladat, sorrendbe rakás, szinonimakeresés), melyek részletezésére most nem térek ki.

A film befejezése után vitázunk a következő szempontok alapján:

- Milyen volt a film
- Melyik jelenet/szereplő tetszett a legjobban
- Kinek a szerepét játszanád el
- Film és a valóság

Záródolgozattal mérjük fel az egész program hatékonyságát. A dolgozat 4 részből, szorosan a film szövegéhez kapcsolódó feladatokból áll.

#### 1. Szövegmagyarázat

2. Mondatbefejezés -értelem és a nyelvtani helyesség figyelembe vételével

#### 3. Dialógusírás

#### 4. Fordítás magyarról németre

### IV. A program eredményessége

- 1. Szókincs: 115 lexikai egység
- 2. Témakörök: Szabadidő-hobby  
Közlekedés-autóalkatrészek  
Szombathely nevezetességei  
Iskola-nyári tanfolyam

E témákban a tanulók otthon vannak, azaz ezekről összefüggően tudnak beszélni. Ez azért is különösen fontos, mert valamennyi téma érettségien és nyelvizsgán is előfordulhat.

3. Szituációk: Tanár-diak viszony  
Könyvtárban  
Segítségkérés  
Autószerelőnél  
Etteremben  
Veszekedés a családban
4. Képleírás: -ez is része az állami nyelvvizsgának
5. Nyelvtan: -a már tanult anyag ismételése  
(feltételes mód, kööszavak)



MODERN TECHNIKAI ESZKÖZÖK  
A NYELVOKTATÁSBAN

*Gerencsér Ferencné*

A nyelvoktatásban a szemléltetés, az oktatás érdekesebbé tétele mindig is fontos szempont volt, s a technika fejlődésével az új eszközök azonnal bevonultak a gyakorló nyelvtanár órájára. Sok ezek közül az eszközök közül ma már teljesen nélkülözhetetlen, mint pl. a magnetofon. Az elmúlt időszak nagy találománya a videomagnetofon, ami már szintén "alapeszköznek" számít - magára valamit is adó nyelviskola, nyelvtanár már a hirdetéseibe is beteszi a "videos óra" kifejezést. (Természetesen ilyen hétköznapi eszköz ma már sok helyen a számítógép is.) Volt idő, amikor a nyelvi labor volt az elérhetetlen, vagy elérhető ÁLOM.

Sajnos, minden ilyen 'CSODASZERNEK' kikiáltott eszközről egy idő után kiderül, hogy nem utóda és modern változata az u.n. "Nürnbergi Trichter"-nek, s ekkor vagy kimegy a divatból, vagy ráunnak - érdemtelenül, hisz nem a berendezés vagy a tanár tehet arról, hogy a NYELVTANULÁS mindig szorgalmas és folyamatos munka esetében hozza csak meg a kívánt eredményt.

A fentiekben az egyes eszközöket említettem, hiszen általános jelenség, hogy a "modern technika alkalmazása" alatt egy, vagy két audiovizuális eszközt értünk. A modern technika azonban ma már többet jelent ennél, s a különböző összevont alkalmazások hazánkban is ismertek, használtak, beleértve a kép-, hangtovábitás műhoddal támogatott rendszerét. Az ELTE TTK-n a (TEMPUS - THEMES) pályázat segítségével felépített videos tananyag készítő labor tudásunk szerint - azonban Magyarországon egyedülálló.

A nyelvoktatás történetében technikai szempontból, a fejlődés folyamán több korszakot különböztethetünk meg:

A.A XX.sz. első fele (20-as, 30-as évek):

- hanglemezek,
- hangosfilm
- mindezek felhasználása a nyelvoktatásban

B.TechNIKAI forradalom a hang- és Képrögzítésben:

- orsós magnetofonok elterjedése

---

<sup>1</sup>\* ="nürnbergi tölcser", a középkorban az a hiedelem járta, ezzel az eszközzel tölthető a tudomány a lusta diák fejébe.

- diafilmek
  - nyelvi laborok megjelenése
  - audio-linguális oktatás
  - iskolai zártláncu oktatás
  - (elsősorban külföldön) rádióműsorokban
- megjelennek a nyelvoktató programok
- fénymásolás
  - személyi számítógépek
  - műholdas műsorszórás

A modern nyelvhasználatban rendkívül fontos, hogy hallgatóinkat, diákjainkat mindig modern tartalmu és autentikus, eredeti kiejtést, szituációt, képi anyagot tartalmazó szemléltető anyaggal lássuk el. A videomagnetofon rendkívül alkalmas erre - de a kezdeti lelkesedés után a legtöbb nyelvtanár azonnal szembesül a "honnan vegyek jó video-anyagot?" kérdéssel. A piac nagy, lassan minden nyelvkönyvhöz megjelenik egyben a videokazetta, ami általában jó is, addig, amíg a könyv anyaga tart. Vagy, vehetünk filmeket, készíthetünk magunk is felvételeket, de hát a nyelvóra nem házimozi, a diák pedig, ha megnézi a hosszabb felvételt, s többszöri visszapergetés után sem érti a szöveget, mérgesen abbahagyja - hogy ne mondjam, frusztráltan. A lelkesebb tanár, főleg ha haladó csoportról van szó, igyekszik maga leírni a szövegkönyvet, de azért ez sem igazán járható út a mai munkaterhek - és otthoni videók terhelhetősége miatt.

Ennek a többszörös kérdéskörnek a megoldásához ad segítséget a THEMES program: a legmodernebb technikai eszközök összekapcsolásával a legegyszerűbben felhasználható és leghatékonyabb szemléltetést teszi lehetővé.

### A következő "hardware" részekből áll:

C. Műholdvevő berendezés

D. SVHS és VHS videomagnetofon (színes TV-hez kapcsolva)

E. számítógép + lasernyomtató

F. másológép + kötőgép

### A tananyag előállításában három fontos szakaszt különböztetünk meg:

#### 1. a videoműsor előállítása

#### 2. a videoműsor továbbítása

#### 3. a sokszorosítás és "terítés".

#### 1. A MŰSOR ELŐÁLLÍTÁSA.

A program figyelembe veszi, hogy a tanulók egy-egy alkalommal csak bizonyos, rövid, kb. 3 perces filmbejátszást tudnak úgy befogadni, hogy figyelmük nem lankad. Ezért alkalmasak rendkívül jól a TV hírműsorai céljainknak, mivel rövid, megszerkesztett blokkokból állnak. Fokozza a hatékonyságot, hogy a tematikus hírblokkokat keretbe foglalja egy narrátor. (Pl. környezetszennyezés, egészségügy, törvénykezés, stb.)

#### 2. A MŰSOR TOVÁBBÍTÁSA.

A megszerkesztett, címeikkel, aláfestő zenével ellátott videoanyagot műholdon keresztül továbbítják a célba, esetünkben hozzánk, ahol SVHS magnóval fogjuk a műholdvevő segítségével, ezt a jó minőségű kép- és hanganyagot másoljuk tetszés szerinti mennyiségben.

A munka lényegileg fontosabb része a pontos szövegkönyv, amit tehát nem kell a tanárnak fáradtságos munkával elkészíteni, hanem a filmkészítés helyén anyanyelvi beszélők írják le. Ezután elektronikus postán érkezik a számítógépünkre, itt tároljuk, majd a lézernyomtatón kinyomtatjuk.

#### 3. A TANANYAG SOKSZOROSÍTÁSA, TERÍTÉSE.

A hanganyagot tehát a fenti módon másoljuk a SVHS magnó segítségével. A lézernyomtatón kinyomtatott szövegkönyv tetszés szerint másolható a másológéppel. A fűzőgéppel bekötve készen áll a teljes "tapescript", amit ezek után a tanár a kész kazettával a tanulók létszámának megfelelő mennyiségben bevisz az órára.

Jelenleg még ingyen másoljuk a képanyagot a hozott kazettákra, s a nyomtatott szövegkönyvekért önköltséges árat számolunk, országosan terjeszthetjük az eddig elkészült programokat. A TEMPUS program lejártá után már sajnos térítésért adhatjuk csak, mivel a labornak el kell tartania önmagát, s akkorra már a TV- társaságoknak járó copyright-ért is nekünk kell

fizetnünk, de kollégák véleménye szerint mindenképpen megéri, mivel -főleg a haladó nyelvtanulók részére - kevés a jó videos tananyag.

A jelen konferencia idején 7 angol tanár vesz részt Oxfordban egy nemzetközi szemináriumon, ahol a vizuális anyagok készítésének gyakorlatát és elméletét sajátítják el, hogy mi magunk is képesek legyünk a jövőben ilyen műsorokat készíteni. Így az ELTE TTK IDEGENNYELVI KÖZPONTJA tevékenyen szeretne részt vállalni a gyakorlati nyelvoktatás módszereinek hazai fejlesztésében, mivel hallgatóink, tanulóink beszédértésének kialakítása, az élő szituációkban való alkalmazási képessége rendkívül fontos, hiszen már most lassan nem lesz hallgató, aki tanulmányait legalább pár hetes, vagy akár pár hónapos külföldi tanulmányút nélkül fejezné be, és ez a külföldi út már nem a nyelvtanulás ideje elsősorban, hanem az aktív nyelvhasználaté.

### ÖSSZEFOGLALÁS

A legmodernebb (műholdas) technika leghatékonyabb felhasználása azáltal segíti a nyelvoktatás hatékonyabbá tételét, hogy a célnyelven előállított haladó képi- és hanganyagot (video anyagot) gyorsan tudja továbbítani és elosztani, s igazodni tud tematikusan az igényekhez.

Lényeg: - alapos előkészítést igényel

- lényeges a kis egységekre bontott video anyag

- az időigényes előkészítés a felhasználásban többszörösen megtérül.



## INTERAKTÍV VIDEÓ ÉS SZAKMAI NYELV

*Nemes Géza S.*

Mivel a nyelvoktatásban is egyre inkább tért nyernek az egyre kifinomultabb technikai eszközök, mind nagyobb káosz kezd kialakulni a felhasználhatóságot és a számtalan beszerezhető rendszert illetően. A létező sokféle multimédia jellegű rendszerből azonban már most is látható egy közeli jövőben elérhető egységesülés, amely az interaktív videók szintjén már néhány éve megvalósult. Sokféle kísérleti vagy alapkutatás szintjén álló rendszer létezik a világon de ezek közül csak nagyon kevés jutott el olyan szintre, hogy felhasználhatóságuk alapján széles körben elterjedjenek. A nyelvoktatásra való alkalmasságuk szerint pedig még jobban leszűkül azon rendszerek köre, amelyek megfelelhetnek bizonyos elengedhetetlen követelményeknek.

Talán a leglényegesebb ezen elvárások közül az, hogy a képminőség legalább a VHS videók szintjén legyen, mind másodpercenkénti kockaszámban, mind pedig felbontásban. Ezenkívül nagyon fontos a hangminőség, és mind a kép, mind pedig a hang számára a nagy tárolókapacitás, amely minimum fél óra együttes hang és képanyag tárolására alkalmas médiumot feltételez. Ez annál is inkább fontos, mivel fél órásnál rövidebb videóanyagot nem lehet megfelelően kihasználni egy adott téma feldolgozására, és a hagyományos videoanyagok között is nagyon kevés a harminc percnél rövidebb. Közben ma mindenki digitális irányban fejleszt a nagy gyártók közül, sajnos a működő digitális videó még mindig csak kísérleti szakaszban van. A legnagyobb probléma a megfelelő tárolási média elkészítése, hiszen hosszú távon ezt valamilyen módon iparilag egységesíteni kell.

A jelenleg létező digitális tároló elemek közül a CD-ROM a legelterjedtebb de egyelőre nem sikerült rá teljes képernyős mozgóképet készíteni részben az alacsony sávelérési sebesség másrészt pedig a képi információk számára elégtelen tárolókapacitás miatt. Nagy előnye viszont a szöveges információk számára bőséges háttértárolókapacitás. Ezekre a rendszerekre egyrészt a már-már hagyományosnak mondható CALL típusú, másrészt a mesterséges intelligencia kategóriájába tartozó szövegelemző és helyesíráseellenőrző software-eket fejlesztenek jelenleg is a világon több helyen.

Az analóg képtechnika tehát még mindig alkalmasabb a széleskörű felhasználásra, de ahhoz, hogy megfelelően struktúrálni lehessen az adott videóanyagot és el lehessen látni olyan kiegészítő elemekkel amelytől az interaktívvá válik, számítógép kell. A számítógép megoldja a megfelelő pozicionálást az anyagon, képes azt feliratokkal és bármilyen más állóképes grafikai elemekkel ellátni, illetve belevinni mindazokat a jól bevált számítógépes nyelvészeti illetve nyelvoktatási elemeket amelyekből a rendszer kompakttá és sokrétűen felhasználhatóvá válik.

Az interaktív videó alapján változtatja meg a videóanyag kezelhetőségét azzal, hogy képes egy analóg rendszerű képtőmeget struktúráltan kezelni akár a szó, illetve a kollokáció szintjéig is. A hang és a képanyag nagyméretű (általában 12''-os) optikai lemezen található, melyet a képlemezjátszóhoz kapcsolt számítógép kezel a hard disken tárolt szöveges információval együtt. Az analóg és a digitális képjeleket egy speciális kártyapár keveri overlay technikával a képernyőre. Ez a rendszer kiegészül egy kombinált hangkártyával amely nemcsak az anyag visszajátszásában biztosít kitűnő hangminőséget, de képes a nyelvtanuló hangját is rögzíteni és azt akár önállóan, akár pedig a videóanyaggal egyidőben lejátszani.

Egy hagyományos VHS videóanyaggal csak a legelszántabbak képesek közülünk intenzív szövegértési gyakorlatokat végezni, mivel a sokszori megállítás és visszajátszás egyszerűen tönkreteszi mind a szalagot mind pedig a videófejet. Éppen ezért a nyelvi videóanyagok nagy többsége extenzív megértésre volt beállítva. Pedig igen sokat veszítünk azzal, hogy nem tudjuk egy adott részlet többszöri megnézésével megfigyelni a megértésben sokszor igen fontos szájmozgást, vagy rámutatni bizonyos kombinált kommunikációs stratégiák használatára, melyeknek nem csak hallható de látható jelei is vannak egy anyanyelvű beszélőnél. Hiszen ezek azok a kommunikációs segédjelek, amelyek hiánya miatt annyira utálunk idegen nyelven telefonálni, még akkor is, ha az adott nyelvet jól beszéljük.

Sokszor egy adott részlet megértése lehetetlen, vagy a túl nagy mennyiségű új információ vagy a megszokottól eltérő kiejtés miatt, és ilyenkor nagyon jól jön a szó szerinti szövegalfázás. Bár az idegennyelvű feliratozás kicsit "szájbarágós" tűnhet, mégis igen gyakran csak ez segít és van egy igen meglepő hatása is hosszútávon. Tapasztalataim alapján azoknak az általában felnőtt nyelvtanulóknak akiknél gyakran láttam, hogy feliratozva nézik meg végül az interaktív anyagokat, igen gyorsan fejlődik az idegennyelvű gyorsolvasási képessége. Ez általában egy két hét után is feltűnő a nyomtatott szövegek gyorsabb megértése tekintetében is. Valamilyen módon könnyebben megtanulják a mag-

információk szelektálását másfajta szövegkörnyezetben is. Valószínűleg a hallott és leírva is látott szöveganyag szinkronicitása és reprodukálhatósága az információhordozó mag elhelyeszkedésére, mind az intonációban, mind pedig szintaktikailag olyan közös mintákat kínál amelyek így áthidalhatják a nem teljesen értett szövegrészeket. Más szóval én feltételezem ezeknek a átfedő mintáknak a tanulhatóságát is. Megérne egy komolyabb kutatást is ez hosszútávon, mert sokféle furcsa tanulási jelenségre magyarázatot kínálhat egy ilyen célzott felmérés.

Mostanában Magyarországon számtalan pályázat (PIHARE, Világbank) és alapítványi adomány révén igen nagy mennyiségű pénz áramlott mind a középfokú mind pedig a felsőoktatásba. Ezen belül is a nyelvtanítás kiemelt helyen szerepel a pályázati kiírások preferenciái között. Sok intézmény hallomásból és hirtelen ötletből kívánta meg ezeket az erősen misztifikált és sokszor varázsszavaknak tekintett berendezéseket és csak kevesen jutottak el oda, hogy pontosan felmérjék saját igényeiket és ezen belül elhelyezzék és meghatározott feladattal lássák el a multimédiát.

Eddigi tapasztalataink alapján a legjobban a szakmai nyelvtanításban tudják ezeket a rendszereket kihasználni. Például az üzleti angol tanításában résztvevő tanárok nem mind jó üzletemberek is egyben és éppen ezért általában nem tudják pontosan megtanítani azokat a hasznos fordulatokat, tárgyalás- stratégiai fegyvereket vagy viselkedési mintákat, amelyekkel egy angol anyanyelvű üzletember fel van várva. Ezeknek a készség szintű elsajátításához nagyon fontosak lennének olyan könnyen kezelhető rendszerek mint amilyen az interaktív videó. Természetesen az interaktív videó sem helyettesíti a jó nyelvtanárt, viszont kiegészítőként rendkívül jól használható a nyelvi képzésben és főként a továbbképzésben akár az önálló tanulásban, akár az órai munkában. Nincs technika amely csodaszere lenne a nyelvtanításnak, bár ezt mindegyik új technológia bevezetésénél éreztetni próbálják.

Végül amit itt fontosnak tartanék elmondani, az egy apró figyelmeztetés számunkra Bárdos Jenőtől amelyet annak idején az audiovizuális nyelvi laborokkal kapcsolatban *Nyelvtanítás; múlt és jelen* című könyvében írt le 1988-ban:

"A vállalat vezetése biztos volt a sikerben, megtalálták a "deux ex machina" megoldást: megvették a technológiát, jelen vannak az alkotórészek: diák, tanár, tananyag; arról már igazán nem tehetnek, hogy nem tudták, hogy a nyelvtudás nem egyenlő: gumiabroncs. Mindehhez az aláfestő zenét - nyolc hétig - a kiválasztottak imádkozása, zsolozsmázása szolgáltatta, akik a vállalat kedvenc totemállatának élén egy távoli kultúra töredékeit híven (és hívon) mormolgatták."

REMÉLJÜK, MÁR MEGISMERTE, MEGKEDVELTE, NETÁN MEG IS  
RENDELTE A NYELV•INFÓT.  
LAPUNK IMMÁR HARMADIK SZÁMÁBAN IS SZÁMOS HÍRT,  
INFORMÁCIÓT,  
HÁTTÉRANYAGOT TALÁL TANÁRI MUNKÁJÁHOZ.  
EZT AZ ÚJSÁGOT NYELVTANÁROK ÍRJÁK NYELVTANÁROK  
SZÁMÁRA.

**AZ 1993/3. SZÁM TARTALMÁBÓL:**

MILYEN AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS HATÉKONYSÁGA  
MAGYARORSZÁGON?  
MÉRLEGEN AZ OROSZOSOK ÁTKÉPZÉSE  
EGYESÜLETI HÍREK  
ELMÚLT A NYÁR, MEGÉRKEZTEK A KONGRESSZUSI BESZÁMOLÓK  
(AMSZTERDAM, BRIGHTON, BERGEN, HELSINGÖR)  
ÜZLETI NYELVVIZSGÁK IDEHAZA  
BEMUTATJUK A JAPÁN ALAPÍTVÁNYT  
A BRIT KAMARA VIZSGÁZTAT IS  
LEARN ENGLISH IN OXFORD...  
KÖNYVSZEMLE, HÍRADÁSOK, FELHÍVÁSOK, MEGHÍVÓK  
PÁLYÁZATI HÍREK  
MEGINT ÉRDEKES LEVELEKET KAPTUNK.

A NYELV•INFÓT TOVÁBBRA SE AZ ÚJSÁGÁRUSOKNÁL KERESSE.  
HA SZÁMONKÉNT KIVÁNJA MEGVÁSÁROLNI,  
KÖNYVESBOLTOKBAN TALÁLJA MEG (SAJNOS MÉG NEM MINDEGYIKBEN).  
DE TUDNIA KELL, HOGY A LEGEGYSZERÜBB ÉS AZ ÖN SZÁMÁRA IS  
LEGKÉNYELMESEBB, HA ELŐFIZET - AKÁR MÁR MA.  
HA MÁR VAN NYELV•INFÓJA, VAGY KÖLCSÖNKÉR EGYET, BENNE TALÁL  
MEGRENDELŐLAPOT (SOKSZOROSÍTHATÓ),  
HA MÉG NINCS, KÜLDJÖN LEVELET/LEVELEZŐLAPOT A SZERKESZTŐSÉGNEK  
1112 BUDAPEST KÖHALOM UTCA 16.

**S MÉG EGYSZER TUDATJUK TISZTELT NYELVTANÁR  
KOLLÉGÁINKKAL:**

## EGY KRÓNIKÁS FELJEGYZÉSEI

*Gárdus János*

Nagyon szerettem volna megírni a magyarországi alkalmazott nyelvészeti konferenciák, szimpozionok, tudományos felolvasó ülések krónikáját. Amikor ez a javaslatom az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának 1993. június 4-én lezajlott, egy újabb három éves ciklust lezáró munkaértekezletén elhangzott, sőt kedvező fogadtatásra talált, nem gondoltam, hogy milyen nagy és kemény fába vágtam a fejszém. Törtem a fejem az önként vállalt feladat lehetséges megoldásain, de egyik ötletemet sem találtam jónak. Jelenleg ugyanis még töredékesen sem állnak a krónikás rendelkezésére, egy igényes bibliográfiai és tudománytörténeti célokat kielégítő forrásgyűjtemény szerkesztéséhez szükséges dokumentumok, meghívók, programok, tájékoztatók, értesítők, plakátok, rövidebb-hosszabb újsághirdetések, interjúk, rádió-és tv riportok. Ezeknek legalább a viszonylagosan teljes összegyűjtésére, rendszerezésére, igényes feldolgozására többek között kérdőíves formában a közeljövőben kell majd vállalkoznunk, még mielőtt a témára vonatkozó adatok a feledés homályába merülnének, és a hozzájuk kapcsolódó anyagok elvesznének.

Amikor erre rájöttem, szorult helyzetemben arra gondoltam, hogy megpróbálom bemutatni az elmúlt fél évszázadból azokat a fórumokat, oktatási intézményeket, tudományos szervezeteket, amelyek az alkalmazott nyelvészet nemzetközi és hazai eredményeinek a terjesztésében hazánkban meghatározó szerepet játszottak. Ezzel a szándékkal is zátonyra futottam, mert a legfontosabb műhelyek, rendezvények történetének a feldolgozása hosszú távú, rendkívül időigényes kutatási feladat lenne, s az eredmények publikálása bizonyára több kötetből állna. Ezért csak arra vállalkozom, hogy a különböző műhelyek munkájából néhány fontosabbnak tűnő mozzanatot emlékezetbe idézzek.

A magyarországi alkalmazott nyelvészeti kutatások első jelentős fellelőjére a TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya volt, amely a TIT-Központ jelentős szakmai és anyagi támogatásával a hatvanas évektől kezdődően három évtizeden keresztül működött. Az MTA Nyelvtudományi Intézete ösztönözte, bátorította a Választmányon belül folyó elméleti és szak módszertani ismeretterjesztő tevékenységet. A TIT Idegennyelv-oktatási Választmányában tömörülő tapasztalt,

idősebb és fiatalabb vezető oktatók, nyelvészek és más tudományterületeket (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, matematikai nyelvészet, szövegnyelvészet, stb.) képviselő szakemberek elévülhetetlen érdemeket szereztek elsősorban a modern nyelvészeti kutatások (strukturális, generatív nyelvészet, a szemantikai szintaxis, a kontrasztív szemantika, stb.) eredményeinek az országos szintű terjesztésében.

A TIT Idegennyelv-oktatási Választmányán belül működő munkabizottságok tagjainak, szerzőinek tollából hézagpótló elméleti munkák láttak napvilágot. Ilyenek voltak pl.: Dezső László: Bevezetés a mondattani tipológiába (1972), A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében (1979), Hegedűs József: Szakszöveg és szóbeliség (1972), Kovács Ferenc: Szemantika (1976), Petőfi S. János: Modern nyelvészet (1967), Ferenczy Gyula: Rendszerező-gyakorló orosz nyelvtan I-II. kötet (1973), Fülei - Szántó Endre: Magyar nyelvkönyv külföldiek számára I-IV. kötet (1972).

A TIT Idegennyelv-oktatási Választmányának különböző munkacsoportjaiban és bizottságaiban kutató, dolgozó, kiválóan képzett szakemberek számos írással, tanulmánnyal, szakkönyvvel gazdagították hazánkban a hagyományos és a modern nyelvészetet, elismerést vívtak ki a magyar színeknek előadásaikkal, nemzetközi kongresszusokon, konferenciákon való közreműködésükkel. Közülük jó néhányan szereztek tudományos fokozatot, kaptak professzori rangot, s többnyire a felsőoktatásban kamatoztatták imponáló nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti felkészültségüket. Íme egy korántsem teljes névsor abc rendben: Ferenczy Gyula, Fülei-Szántó Endre, Kiefer Ferenc (akadémikus), Korponay Béla, Hegedűs József, Herman József (akadémikus), Papp Ferenc (akadémikus), Petőfi S. János, Szepe György, Telegdi Zsigmond.

A TIT Idegennyelv-oktatási Választmányának sokrétű ismeretterjesztő és tudományos tevékenységéhez jelentősen hozzájárult egy szintén tudományos minősítéssel rendelkező vezető oktatói gárda: Bakonyi István, Bárdos Jenő, Berényi Pálné, Béky Loránd, Budai László, Hell György, Hunyadi László, Klaudy Kinga, Lengyel Zsolt, Lévai Béla, Meskó Sándor, Radnai Zsófia, Székely Gábor, Szentiványi Ágnes és mások.

Főleg a nyelvészeti, benne az alkalmazott nyelvészeti ismeretterjesztés szempontjából korszakalkotó szerepet játszott a Választmány "Modern Nyelvoktatás" című kiadványa 1963-tól a 80-as évek végéig. Ennek a felnőttoktatási tájékoztatónak a hatásmechanizmusát a tudománytörténet legkorszerűbb követelményeinek és módszereinek a

figyelembevételével feltétlenül tanulmányoznunk kellene, mert ez a folyóirat több száz szerző tollából tartalmaz mindmáig jól hasznosítható tanulmányokat, cikkeket, írásokat. A TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya élen járt szak módszertani, oktatástechnikai és országismereti tudnivalók országos szintű terjesztésében is. A gyakorló nyelvtanárok különböző korosztályainak a képviselői szak módszertani tevékenységükhöz a legkorszerűbb elméleti, sőt sokszor a gyakorlati alapvetést is a TIT Idegennyelv-oktatási Választmányától kapták országos regionális vagy megyei előadói konferenciákon, kísérleti bemutatókon, tapasztalatcseréken, konzultációkon. Íme egy tabló a Választmány tevékenységét tankönyvírói, szak módszertani, tanácsadói és egyéb munkásságukkal kiemelkedően segítő idősebb és fiatalabb pályatársakról: Arató Nóra, Banó István, Büky Béla, Erdei Gyula, Fésüs András, Hadas Ferenc, Hidasi Judit, Hofmann László, Krammer Jenő, Kornya László, Major Ferencné, Marsóy Lujza, Medgyes Péter, Németh Attila, Pelyvás István, Pócs Ilona, Pongrácz Judit, Sallai János, Serény Andor, Sipos Gábor, Sipóczy Győző, Suara Róbert, Szentgyörgyvári Artur, Takács Jánosné, Tálasi Istvánné, Zánthó Róbert és még nagyon sokan mások.

Ma sem feledhetjük, hogy a TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya a 80-as évek végéig több, mint 100 saját kiadású tananyagot forgalmazott az országban közel 400,000 példányban.

Mindmáig szinte megmagyarázhatatlan, hogyan tudta a Választmány minimális apparátusával a felvázolt, tudománytörténeti jelentőségű, irányító-szervező-és kiadói tevékenységét végezni. Mindössze néhány kiváló szervező, tehetséges munkatárs lelkiismeretes munkásságához fűződött a siker. Nevük ide kívánczok: Néhai Simon Józsefné dr. Tudóssy Margit, Szentiványi Ágnes, Hegedűs Aranka és Basel Péter. Hozzáértő munkásságuk és szervező tevékenységük értékét fokozta az a jelentős irányító munka, amelyet a Választmány vezetősége az idegennyelv-oktatás zökkenőmentes lebonyolításához társadalmi munkában országos szinten nyújtott.

Még Simonné zseniális, önmésztő tevékenységének köszönhető, hogy a TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya 1965-ben belépett az FIPLV-be, majd Szentiványi Ágnes irányítása idején lett az Idegennyelv-oktatási Választmány az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language), az IDV (Internationaler Deutschlehrerverband), az AEPE (Asociación Europea de Profesores des spanol) nemzetközi szervezetének és a MAPRJAL-nak a tagja.

A TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya tevékenyen közreműködött vidéki rendezvények szervezésében, lebonyolításában és anyagi támogatásában. Egyszer vagy többször konferenciavárosok lettek Debrecen, Eger, Győr, Kecskemét, Miskolc, Nyíregyháza, Pécs, Salgótarján, Szeged, Veszprém országos nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti és módszertani szimpozionok, bemutatók, tapasztalatcserék rendezésével.

A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szervezetében lezajlott gyökeres változások következtében az 1990-es évi június végi küldöttközgyűlésen megszűnt a TIT Országos Idegennyelv-oktatási Választmánya. Ezt követően a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesülete, amely szintén 1990-ben alakult, vállalta, hogy folytatni fogja új kezdeményezésekkel az egykori Idegennyelv-oktatási Választmány legjobb hagyományait. Egy FIPLV kongresszus (Pécs, 1991.), néhány országos és regionális rendezvény jelezte az új szervezet élni akarását. Valószínű, hogy a közeljövőben ez az egyesület Magyarországi Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesülete elnevezéssel újjászerveződik és az FIPLV tagja lesz.

A krónikás tollából gyakran kifogyna a betét, ha részletesen szeretné megírni a nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti kutatások történetét hazánkban a módszertani és nyelvpedagógiai vizsgálatokat is figyelembe véve, pedig ezen a területen igen sok történt a nap alatt. Ebből ez az írás csak egy csipetnyit idéz az olvasók emlékezetébe.

Az egykori MKKE (Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, új neve BKE, azaz Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem) Nyelvi Intézete évente ismétlődő rendezvényeivel a magyarországi modern-és alkalmazott nyelvészeti kutatások, módszertani bemutatók és konzultációk egyik legfontosabb fóruma, műhelye lett. Az ott rendezett konferenciákról kiadott kötetek anyagának a redszerezése, feldolgozása időszerű tudománytörténeti feladat. A "Nyelvpedagógiai írások" és a Lingua sorozatok valóságos "kutatóbányát" jelentenek az alkalmazott nyelvészetet művelők számára elsősorban Bakonyi István, Bassola Péter, Bradean-Ebinger Nelu, Hegedűs József, Máté Jakab, Kovács Ferenc, Oláh Tibor, Orosz Magdolna, Takács Zsuzsa és mások tudományszervezési és konkrét alkotó tevékenysége révén.

Ezeknek a köteteknek emeli a jelentőségét az a tény, hogy a szerkesztők szélesre tárták a kapukat publikálás céljából nemcsak a saját nyelvészeik, módszertani szakembereik, hanem más intézmények kiváló kutatóinak a számára is.



Az alkalmazott nyelvészet és elsősorban a szaknyelvoktatás művelésének igen jelentős színhelye volt és ma is az a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete, amely létszámát tekintve a legnagyobb volt és talán most is az hazánkban.

A BME Nyelvi Intézetének konferenciái és kiadványai nagyon jelentős szerepet játszottak az egyetemi és főiskolai nyelvitanárok továbbképzésében. Bár a főiskolai és egyetemi lektorok részére a tudományos munka végzése nem volt kötelező, a legjobban képzett lektorok a tanszéki oktatókhoz képest hátrányosabb körülmények ellenére önként vállalták a tudományos kutató-és szak módszertani tevékenység végzését, szükség esetén az aspirantúrát, és szép számmal szereztek egyetemi doktori, sőt kandidátusi tudományos fokozatot, példát mutatva ezzel más lektorátusokon dolgozó oktatóknak is.

A tudományos fokozattal rendelkező egyetemi és főiskolai nyelvitanárok száma évek óta öröndetesen gyarapszik országsszerte, s reméljük, hogy az új akkreditációs bizottságok létrejöttével és irányító tevékenységével továbbra is növekedni fog a PhD fokozattal rendelkező, nem filológusokat oktató nyelvitanárok száma. Mivel a legközelebbi, negyedik országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Nyiregyháza, Szeged és Miskolc után éppen a Budapesti Műszaki Egyetemen lesz 1994-ben, érdemes lenne elindítani egy kezdeményezést, azaz a konferencia anyagát tartalmazó kötet végén egy-egy kevésbé terjedelmes utószóban, krónikában össze kellene foglalni, rendszerezni és értékelni azokat az alkalmazott nyelvészeti kutatásokat, amelyeket a szóban forgó intézmény a legutóbbi évtizedekben végzett. A BME Nyelvi Intézetének bőven lenne miről beszámolnia, ha csak a már két évtizedes múlttal büszkélkedhető tudománytörténeti értékű FOLIA PRACTICO-LINGUISTICA remek, mindmáig sok novumot, tartalmazó köteteit vesszük a kezünkbe, sok más egyéb értékes kiadványon kívül, amely a BME Nyelvi Intézetében született. Hézagpótló szerepet töltött be a BME Nyelvi Intézete a műszaki felsőoktatásban a magyarnak mint idegen nyelvnek a kutatásában, a magyarnak mint szaknyelvnek a lexikai-, grammatikai-és lingvisztikai stilisztikai sajátosságainak az elemzésében, továbbá a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításában korszerű oktatási módszerek kísérletezésében és terjesztésében.

Ezt a magyarországi nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti kutatások szempontjából iskolateremtő munkát folyamatosan, önzetlenül segítette az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága (1990 óta Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága) és a TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya. A legutóbbi, 1993. január 22-én A magyar mint

idegen nyelv a felsőoktatásban címmel lezajlott igen sikeres rendezvény szervezésében és lebonyolításában aktívan közreműködött a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesülete is.

Szaknyelvoktatástörténeti tablónkra gondolatban most újabb "fényképeket" helyezünk. Viselőik: Aradi András, Estók Tivadarné, Fazekas Pálné, Fehér György, Fűves Ödön, Gyenes Tamásné, Hársné Kigyóssy Edit, Hell György, Meskó Sándor, Sziklainé Gombos Zsuzsanna, Szöllősy - Sebestyén András, Sós Péterné, Sturz Zoltán és Tóth Mihályné.

A nyelvészeti és az alkalmazott nyelvészeti, továbbá a tudomány rangján végzett módszertani kutatómunka fontos szinterei voltak a Külkereskedelmi Főiskola tudományos rendezvényei már a 80-as évek óta. A Külkereskedelmi Főiskolán lezajlott konferenciák rendkívül széles tematikai hálóval fogták egybe a szaknyelvi képzés időszerű kérdéseit.

Az előadások foglalkoztak a szaknyelvoktatás elméleti és módszertani kérdéseivel, a fordításelmélet és fordítástechnika oktatásának problematikájával, a szaknyelvi beszédképesség fejlesztésének lehetőségeivel, a tolmácsolás gyakorlati feladataival, országismereti tudnivalókkal, szaknyelvi szövegtípusokkal, szakszituációkkal, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvtan oktatásának összefüggéseivel. A szimpozionokon külön hangsúlyt kaptak, sőt a 80-as években egészen újszerűen hatottak azok az előadások, amelyek a külgazdasági szaknyelv nyelvészeti vizsgálatainak lehetőségeiről, a külgazdasági szakemberképzésben a sokoldalú idegennyelvi képzés fontosságáról és formáiról szólnak.

A Külkereskedelmi Főiskolán a Nyelvi Tudományszervezési Bizottság irányításával igen célszerűen dolgozó munkacsoportok jöttek létre, amelyek igen változatos témákról írtak és jelentettek meg a külgazdasági szaknyelv egybevető nyelvészeti és oktatásmódszertani vizsgálatáról szerfőlött értékes tanulmányokat. A Külkereskedelmi Főiskola által többnyire ELMÉLET ÉS MÓDSZER fejjelcel különböző címmel publikált kötetek a felsőfokú szaknyelvoktatás és szaknyelvoktatás nélkülözhetetlen kézikönyvei napjainkban is. A nem filológusokat oktató nyelvtanárok közül sokan, gyakran és haszonnal forgatják őket. A szerzők és szerkesztők közül tablónkra kerülnek a következők: Bartha Magdolna, Berényi Pálné, Előd Nóra, Faludy Kinga, Hidasi Judit, Pongrácz Judit, Szabó János, Völgyes Gyöngyvér, Zachenski Józsefné.

A gazdasági szaknyelv oktatásának elméleti és gyakorlati kérdéseivel egyébként 1982-ben a Pénzügyi és Számviteli Főiskola Idegennyelvi Tanszéke is foglalkozott, s rövidített formában megjelentette a konferencia anyagát.

A szaknyelvkutatást, szaknyelvoktatást, szakfordítói képzést, a szaknyelvek művelését fontos alkalmazott nyelvészeti feladatoknak tekintették, s tekintik a nem nyelvszakos tanárokat képző idegennyelvi lektorátusok, amelyek közül több is fontos műhellyé vált, és kitűnt, elsősorban alkalmazott nyelvészeti és szak módszertani rendezvényeivel. Megítélésünk szerint közhasznú tudománytörténeti kutatás lenne feltárni, összegezni és értékelni az alábbi felsőoktatási intézmények által szervezett alkalmazott nyelvészeti tárgyú, vonatkozású rendezvények anyagát és szerepét az alkalmazott nyelvészeti ismeretek, eredmények terjesztésében. Íme egy korántsem teljes felsorolás.: ELTE ÁJK, JPTE-ÁJK, ELTE-BTK, ELTE-TTK, ME-NYI, BDTF, BGYTF, EKTF, JGYTF, VE, BDGMF, KKVMF, KMF, PMMF, DOTE, POTE, SOTE, SZOTE, OTE, DATE, GATE. A betűjelek megfejtése megtalálható az utóbbi években megjelent FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI TÁJÉKOZTATÓK bármelyikében.

Ha íródna egy könyv és készülne egy bibliográfia az alkalmazott nyelvészet magyarországi műhelyeiről, abból nem hiányozhatnának a már évek óta igen tartalmas debreceni szlavisztikai és anglisztikai napok, az ELTE FTCS rendezvényei. Külön fejezetben illenék bemutatni azokat a részben alkalmazott nyelvészeti, részben vizsgamódszertani kutatásokat, amelyek az állami nyelvvizsgák állandó korszerűsítése érdekében az ELTE ITK-ban folytak, sőt mindmáig a tudomány rangján folynak, és elsősorban Bárdos Jenő, Gaborján Lászlóné, Heltai Pál, Horváth Iván, Szentiványi Ágnes, Sipőczy Győző nevéhez fűződtek, különböző kiadványokban, teszt-és tankönyvsorozatokban, segédkönyvekben és a vidéki állami nyelvvizsga decentrumok tevékenységében öltöttek testet.

Továbbképzési "telitalálok" voltak azok az ülések, szám szerint hat, amelyeket az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának keretén belül működő Fordításelméleti Szekció nevében Klaudy Kinga, a Fordításelméleti Szekció elnöke szervezett. Klaudy Kinga briliáns tudományszervezőnek bizonyult. Remek érzékkel válogatta össze az ülések témáit, előadóit pedig elsősorban alkalmazott nyelvészettel, fordításelmélettel, fordítástechnikával, s a nyelvi közvetítés egyéb formáival, pl. tolmácskoddatással foglalkozó szakemberekből választotta ki. Az ülések mindig valamilyen időszerű problémakörhöz kapcsolódtak.

1. Fordításelmélet, fordítástechnika (1983. április 17.)
2. Fordításelmélet és szövegnyelvészet (1983. november 21.)
3. A tolmácsolás pszichológiája (1984. május 15.)
4. Szaknyelvkutatás és szaknyelvoktatás (1985. április 24.)

5. Kontrasztív kutatások szerepe az elméletben és a gyakorlatban külföldön és hazánkban (1985. december 10.)
6. A fordítás mint nyelvgaazdagítás a magyar irodalm nyelv történetében, fordítás és nyelvhelyesség (1986. november 20.)

Az ülések mágnesként vonzották a nyelvatanárokat, nyelvészeket, fordítókat és tolmácsokat. A kitűnő előadásokat mindig szívporkázó vita követte. Az ülések értékét növelte "a hely szelleme" is, ugyanis a felsorolt rendezvényeknek a Magyar Tudományos Akadémia adott otthont. A bravúros szervezés egyik külön előnye többek között az volt, hogy az üléseket követően megjelentek a Fordításelméleti Füzetek, amelyek többnyire nemcsak az elhangzott előadásokat közölték, hanem mindig tartalmaztak rövidebb-hosszabb beszámolókat más hazai és külföldi konferenciákról, tanulmányutakról.

Főleg az alkalmazott nyelvészet és az oktatásmódszertan köréből fontos kérdéseket tárgyaltak a vezető nyelvatanárok országos konferenciái is, amelyek közül néhány Miskolcon, az akkori Nehézipari Műszaki Egyetemen zajlott le, hármát az ELTE Természettudományi Karának az Idegennyelvi Lektorátusa rendezett Visegrádon, valamint Budapesten, kettőt pedig a Veszprémi Vegyipari Egyetem Idegennyelvi Lektorátusa Veszprémben az MN Idegennyelv-oktatási Szakbizottságának irányításával és közreműködésével.

A vezető nyelvatanárok országos értekezletei nemcsak egyszerű tapasztalatcsere fórumok voltak. Rajtuk olyan, parázs vitákban kikristályosodott intézkedések, módszertani levelek, irányító tanmenetek, egységes vizsgakövetelményeket szabályozó rendeletek, végrehajtási utasítások, rendelkezések, a kötelező és a fakultatív nyelvoktatást szabályozó határozatok születtek, amelyeket az MN többnyire jóváhagyott és az egész felsőoktatási rendszerbe bevezetett az általános tárgyú és a szaknyelvoktatás korszerűsítése érdekében. Az MN Idegennyelv-oktatási Szakbizottsága készítette el az ágazati szakfordítói képzés tantervét is, amelyet kisebb változtatásokkal főhatóságunk jóváhagyása után nyolc egyetem nappali tagozatán valósítottak meg.

A Szakbizottság jelentős tevékenységet végzett a lektorok rednszeres továbbképzésének a biztosítása terén is a moszkvai A.SZ. Puskin Orosz Nyelvi Intézet Budapesti Fióláléjával és az egykori NDK Kultúrcentrummal közösen országos szintű komplex nyelvészeti és oktatásmódszertani szemináriumok formájában. Gyakoriak voltak a szakfordítói képzés tárgyában rendezett országos tapasztalatcserek, vitafórumok, amelyek többnyire Debrecenben (KLTE), Miskolcon (NME) és fővárosunkban (ITK) zajlottak le. Igen gyümölcsöző

volt az MM Idegennyelv-oktatási Szakbizottságának az együttműködése a vidéki akadémiai bizottságok nyelvtudományi munkabizottságaival (pl.: DAB, MAB, VEAB). Közös rendezvényeink is voltak. Szerfőlött hasznosak voltak az egykori Módszertani Bizottság (1975-ig), később a FISZ /Felsőoktatási Idegennyelvi Szakbizottság/ (1975-től 1983-ig), majd ezt követően az Idegennyelv-oktatási Szakbizottság (1983-tól 1989-ig) által szervezett kibővített munkaértekezletek, amelyeken a résztvevők tantervet, szaknyelvi társalgási témajavaslatokat, nem filológus hallgatók részére rendezendő országos idegennyelvi versenyek tematikáját, egységes jegyzetekről és azok korszerűsítéséről szóló előterjesztéseket, munkacsoporti beszámolókat (Módszertani Szakcsoport, Tananyagelméleti Szakcsoport, Pedagógiai Szakcsoport), országos továbbképzési programokat, segédanyagok terjesztésével összefüggő kérdéseket vitattak meg. A kibővített munkaértekezletek rendszerint az MKKE Nyelvi Intézetében, a BME Nyelvi Intézetében, az ELTE ITK-ban, az ELTE TTK Idegennyelvi Lektorátusán, vidéken pedig Debrecenben (KLTE), Gyöngyösön (GATE) Pécsen (JPTE-ÁJK) Sárospatakon (CTIF), Szegeden (JATE) igen gazdag programmal folytak le.

Végül, de nem utolsósorban, igen röviden az olvasó emlékeztetébe idézem azokat az országos szaknyelvkutatói és szaknyelvoktatási rendezvényeket, amelyek "miskolci konferenciák" néven terjedtek el a köztudatban. Valamennyinek 200-250 résztvevője volt elsősorban a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok és a TIT által szervezett iskolán kívüli nyelvtanfolyamok oktatóinak köréből. A konferenciák tudományos légkörét néhány külföldi tudós és a hazai modern nyelvészet legismertebb képviselői biztosították. Vendégeink a szívélyes fogadtatás és bánásmód miatt jól érezték magukat rendezvényeinken, nem találták furcsának, hogy az elsősorban alkalmazott nyelvészeti és módszertani tárgyú előadások a Nehézipari Műszaki Egyetemen, a műszaki tudományok egyik akkori fellegrárában hangzanak el. A felmerülő témák érdekessége és időszerűsége, a kibontakozó viták tárgyszerűsége, a fogadások és találkozások, ismerkedések fesztelen, baráti hangulata emlékeztetéssé tett valamennyi rendezvényt. Kettő a festői szépségű Aggteleken, néhány a Nehézipari Műszaki Egyetemen, három pedig a Bükk hegység lábánál gyönyörű természeti környezetben épült oktatási központban zajlott le.

Az első, országos jellegű miskolci konferenciát 1971-ben május 26-28-án rendeztük korszerű szakszövegoktatás címmel. Az emlékezetes konferencia témája, a nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatásának a sokoldalú bemutatása volt. Ez

a konferencia számba vette a világszerte lezajlott nyelvoktatási "forradalom" magyarországi hatását, azonban a fő figyelmet a szaknyelvoktatásra irányította, mert a szakszövegoktatást a hatvanas években hazánkban a modern nyelvészet hullámverései kevésbé érintették, mint a nyelvoktatás többi területét. A konferencián elhangzott előadások, korreferátumok és hozzászólások meggyőzték a résztvevőket arról, hogy a nyelvtudomány, annak segédtudományai, továbbá a határtudományok eredményeinek interdiszciplináris alkalmazása jelentős mértékben járul hozzá a szaknyelvoktatás hatékonyságának fokozásához.

A konferencián 35 előadást hallottak a résztvevők. Közülük a legnagyobb érdeklődést az alábbiak váltották ki: Módszerek és módszeres eljárások /Suara Róbert/, Korszerű módszerek és óratípusok a szakszövegoktatásban /Hegedűs József/, Az audio-vizuális módszer alkalmazásának lehetőségei a szakszövegoktatásban /Hell György/, Az alkalmazott nyelvészet szerepe korszerű tananyagok kidolgozásában /Papp Ferenc/.

Igen sok, újszerűként ható előadás hangzott el a konferencián a fordításelméletéről, fordítástechnikáról /Gárdus János, Macijevszkaja E.A. Orosz Zoltánné, Török Pálné/, a terminológia tudomány lexikológiai kérdéseiről /Andrejev R.A., Banó István, Barna Géza, Marusák Gyula, Vid Józsefné/, a korszerű nyelvtanításról /Ferenczy Gyula, Fülel-Szántó Endre/, az audio-vizuális módszer alkalmazásának fontos részletkérdéseiről /Bakonyi István, Goddet Michel, Hofmann László, Pozojevic Marija/, országismereti tudnivalókról /Carter Lance, Goddet Anette, Kele András, Richter Albert/ és számos konkrét módszertani problémáról.

A konferencia anyagának jelentős részét az NME 1972-ben két kötetben publikálta. Ez a kiadvány éveken keresztül nagyon népszerű és igen olvasott tanulmánygyűjtemény volt.

Megyeinkben az egyik legsikeresebb országos konferenciának, amely 1972. március 28-29-30-án A szituáció szerepe a nyelvoktatásban címmel vonult be a hazai, elsősorban alkalmazott nyelvészeti konferenciák történetébe, két színhelye is volt: az egyik a Nehézipari Műszaki Egyetem (Miskolc), a másik a Cseppekő Szálló (Aggtelek). A résztvevők Miskolcon egy, Aggteleken két napot töltöttek.

Közel harminc előadás és vitaindító hangzott el. Szinte valamennyi előadó kihangsúlyozta, hogy a hatékony nyelvoktatásnak interdiszciplináris eredményekre kell támaszkodnia, mert a nyelvoktatás és nyelvtanulás sikere jelentős mértékben függ a nyelvtudomány és a határtudományok által elért vívmányok alkalmazásától. Minthogy a beszéd a nyelvi rendszer megvalósulásának folyamata, s a beszéd mindig valamilyen szituációban megy végbe, érthető, hogy a

nyelvoktatásban a szituáció tudományos igényű tanulmányozása kulcskérdés volt.

Az előadók, köztük nyelvészek, kutatók és gyakorló pedagógusok a szituáció vizsgálatát különböző szempontokból közelítették meg. Így például a kommunikációelmélet és a pszichológia nézőpontjából/Büky Béla, Hartig Paul, Szépe György/, a nyelvi rendszer oldaláról /Fülei-Szántó Endre, Dezső László), az anya-és a célnyelvi beszédshituációk közötti nyelvi kontrasztok aspektusától /Gárdus János, Tálasi Istvánné/. A képek és az általuk teremtett szituációkról szolt Kupkovic Alexander és Hell György előadása. A konferencia külön érdeme, hogy felvetette a tankönyvírás és szituáció, továbbá a szaknyelvi szituációk kérdését /Barna Géza, Gribovszki Lászlóné, Mike Jánosné, Suara Róbert, Schwanzer Viliam). Nagy sikert arattak az alábbi előadások: Szituáció és grammatika /Hegedüs József/, Elemi és komplex szituációk a nyelvoktatásban /Szentiványi Ágnes/, A sajtószöveg mint szituáció /Ferenczy Gyula/, Nyelvi viselkedés és fordítás /Erdei Gyula/, A szituatív nyelvi viselkedés hibáinak elemzése /Takács Jánosné/, Természetes és pedagógiai szituáció /Hofmann László/.

Minden előadást élénk vita követett. A résztvevők, akik a szállodát zsufozásig megtöltötték, egyetlen szabad hely sem volt, különösen örültek annak, hogy a rangos külföldi vendégekkel a vendégek anyanyelvén tartalmas tapasztalatcserét folytathattak. Íme a külföldi vendég-előadók korántsem teljes névsora: Hartig Paul, az FIPLV akkori elnöke, Schwanzer Viliam, a bratislavai Tomácsképző Intézet tanzékvezető professzora, Kupkovic Alexander, a bratislavai Műszaki Egyetem Idegennyelvi Tanszékének vezetője, Morozenko W.W., a Moszkvai Közgazdasági Statisztikai Intézet Nyelvi Tanszékének vezetője, és helyettese Turuk J.F. Sok más külföldi vendégen kívül jelen volt a konferencián Ewald Gerhardt, az NDK Kulturális Centrum akkori vezető lektora is.

A konferenciáról számos tudósítás hangzott el a Rádióban, országos és helyi lapokban. A konferencia anyaga a közérdeklődésre való tekintettel csaknem teljes terjedelemben 1979-ben a Modern Nyelvoktatás-ban megjelent egy 300 oldalas tanulmánygyűjteményben.

A miskolci konferenciák mindig példát mutattak a széles körű együttműködésre. A legtöbb rendezvénynek fő szervezői voltak az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága, a TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya, a MAPRJAL Magyarországi Szekciója, az NME Idegennyelvi Lektorátusa és más, fontos közreműködő intézmények.

Merész és témájában újszerű vállalkozás volt. Az idegen nyelv és a nyelvészet alkalmazása az iparban címmel rendezett országos konferencia, amelyre 1973. február 5-6-7-én került sor a Nehézipari Műszaki Egyetemen.

Ez a konferencia hangsúlyozta talán országosan először, hogy a gazdasági hatékonyság és tárgyalóképes idegennyelv-tudás között szoros összefüggések vannak a kutatás, a termelés, a fejlesztés és az értékesítés láncolatának számos mozzanatában.

Ezen a konferencián már nemcsak nyelvészek, nyelvoktatók vettek részt, hanem olyan vezető ipari szakemberek is, akik felismerték, hogy az idegennyelv-tudás össznemzeti gazdasági érdek, kapcsolatteremtési eszköz bármelyik szakterületen a világ színvonalal, sőt üzletkötési tényező. Éppen ezért a korábban megszokott szaknyelv-kutatási, szaknyelv-oktatási tematikához képest új kérdések merültek fel. Csak ezek közül sorolunk fel néhányat, így pl.: A nyelvismeret népgazdasági érdek /Kocsis József, az akkori kohó- és gépipari miniszterhelyettes/, A kutatómunka és a nyelvtudás összefüggése /Szabó János, NME, tudományos rektorhelyettes/, A szakfordítói és szaktolmácsképzés /Gárdus János/, Szaknyelvi képzés és nyelvvizsga /Serény Andor/, A nyelvtudomány alkalmazásának irányai a modern ipari társadalomban /Fülei-Szántó Endre/, A gépi nyelvfeldolgozás alkalmazásának távlatai az iparban /Varga Dénes/, Nyelvstatistikai kutatások szerepe a tudományos-műszaki stílusrétegben /Papp Ferenc/, A terminológia szerepe a tudományok fejlődésében /Kovács Ferenc/, Ipari igények és a fordítások /Barna Géza/, Ikonok, indexek és szimbólumok az ipari nyelvhasználatban /Horányi Özséb/, Rövidítések és mozaikszók /Ladó János/, A nemzetközi szókincs és a terminológia /Füves Ödön/, Nyelvigényes munkaterületek a műszaki könyvtárakban /Zsidai József/, A nyelvoktatás közgazdasági hatékonysága /Fonó Andor/, Piackutatás, reklám és nyelvismeret /Vonsik Gyuláné/.

Sajnos, ennek a nagyon jelentős konferenciának az anyaga kiadatlan maradt, annak ellenére, hogy a publikálásra külföldi kiadó (Mouton) is vállalkozott volna. Az előírt feltételeket azonban nem tudtuk teljesíteni elsősorban anyagi kihatásuk miatt.

Közben a miskolci konferenciák sikersorozata folytatódott. Nyelv és szakismeret címmel 1975. május 29-30-31-én zajlott le egy nagyon fontos konferencia, az MTA Matematikai és Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának, valamint Idegennyelv-elsajátítási Munkabizottságának, az MTA Szaknyelvi Munkabizottságának, a TIT Országos Idegennyelv-oktatási Tanácsának továbbá a MAPRJAL-nak a rendezésében.



Ez a kimondottan nyelvészeti és nyelvoktatási konferencia főképpen a szaknyelvoktatás és szaknyelvoktatás kérdéseit tárgyalta a nyelvi közvetítés (szakfordítás és szaktolmacsolás), a tanterv, a tananyagelmélet, a szaktanfolyam, a metodika és a szervezés szempontjából. Néhány külföldi vendég részvételével több mint negyven előadás hangzott el. Nagy visszhangot váltottak ki a szaknyelvek használatáról Tarnóczi Lőránt, a műszaki nyelv szabványosításának problémáiról, a szakszótárkészítés időszerű feladatairól Pusztai István, Szűts László, Skripecz Sándor és Bocsánczy János előadásai. A tananyag, tananyagelmélet, szaktanfolyam, metodika és szervezés kérdéseiről a korszerű szaknyelvoktatás szempontjából igen értékes elméleti megállapításokat és gyakorlati tapasztalatokat fogalmaztak meg az alábbi vitaindítók: Felsőfokú nyelvoktatási rendszerünk problémái és fejlesztésének elvi lehetőségei /Sipőczy Győző/, Korszerű szaknyelvi tankönyvek írása a funkcionális stilisztika szempontjából /Fülei-Szántó Endre/, Az idegen nyelvi szemantizáció hatékony formái a szakszövegoktatásban /Meskó Sándor/. Az NME Idegennyelvi Lektorátusának oktatói közül az interferencia és transzfer szerepével Jármay Károlyné, a képesség-és eredményvizsgáló tesztek, valamint az ellenőrzés korszerű szó-és írásbeli formáival Török Pálné és Gribovszki Lászlóné foglalkozott.

A miskolci alkalmazott nyelvészeti és nyelvoktatási konferenciák közül rendkívül jelentős volt a Szaknyelvoktatás-szaknyelvművelés címmel az NME-en 1977. május 26-28-án rendezett országos szimpózium, amely mintát mutatott a különböző munkaterületeken működő szakemberek és az alkalmazott nyelvészek, nyelvoktatók közötti együttműködésre.

Az első plenáris ülésen például a következő kérdések kerültek napirendre: A nyelvtudás szerepe külgazdasági kapcsolataink fejlesztésében. A téma előadója Szalai Béla, a Külkereskedelmi Minisztérium államtitkára volt. Termelési kultúra és nyelvtudás címmel Kapolyi László nehézipari miniszterhelyettes tartott előadást. Kardos József, az OM akkori főosztályvezetője felsőfokú idegennyelvi képzésünk helyzetét mutatta be, Sipőczy Győző az OM Felsőoktatási Idegennyelvi Szakbizottságának a feladatairól és működéséről szólt, mint az ELTE ITK-igazgatója. Szépe György a szaknyelvek szerepét és a tudományos-technikai fejlődés összefüggéseit elemezte.

A konferencián merőben újszerű témák is felvetődtek, így pl.: A szakszövegek sűrítésének, tömörítésének és kivonatolásának nyelvészeti problematikája /Fülei-Szántó

Endre/, Műszaki szövegek gyakorisági adatai /Hell György/, Bányászati szakkifejezések gyakoriságvizsgálata a Hp, 9830/b típusú asztali számítógéppel /Pantó Dénes/, A számítástechnikai és automatikai terminológia művelésének, valamint magyarításának néhány kérdése /Cservenka Miklós/, A terminus-technikusok néhány sajátága a katonai szaknyelvben /Nagy József/, Az orosz földrajzi szakszókincs művelésének időszerű kérdései /Turi Péter/, Egy termelési ágazat szakszókincse fejlesztésének sajátos problémái /Zákány Ferenc/, Tájékoztató egy készülő kohászati minimum szótárról /Végvári József/, Az orvosi szóhasználat, valamint terminológia változásának okai és következményei /Szepešs Lajos/, Görög-latin eredetű szavak és a szóátvétel /Füves Ödön/, A bányászati terminológia fejlesztésének néhány kérdése /Bocsánczy János/.

A konferencián félszáznál több előadás hangzott el. Kialakult egy rangos, nyelvészekből és országos szinten is elismert, sokoldalúan képzett nyelvtanárokból szerveződött gárda, amely a hazánk bármely pontján szervezett országos vagy regionális rendezvényeken rendszeresen tartott előadást, és mindig készen állt arra, hogy a kutatás és az oktatás során szerzett tapasztalatait, javaslatait a nyelvtanítás hatékonyságának fokozása érdekében szóban vagy írásban közreadja. A konferencián az NME oktatói nyolc előadással szerepeltek. Elhangzott hat külföldi vendég vitaindítója is. A fő témakörök egyébként az alábbiak voltak: a nyelvész és nem filológus szakember együttműködésének kérdései a szaknyelvművelésben, a fordító-és tolmácsolás fejlesztésének lehetőségei, a lektorátusok továbbfejlesztésének időszerű feladatai.

A megyénkbeli alkalmazott nyelvészeti konferenciák közül mindmáig a legtöbbször azt idézik, amely 1979. május 29-én Miskolcon az NME-en, 30-án és 31-én pedig Aggteleken zajlott le Szaknyelvkutatás-szaknyelvoktatás címmel. A konferencia népes előadói gárdája 27 intézményből rekrutálódott, elsősorban egyetemekről és főiskolákról. Összesen 72 előadás hangzott el a szó szoros értelmében tárgyszerű viták pergőtűzében. A konferencia a különböző intézmények közötti példamutató együttműködés eredményeképpen jött létre. A fő rendező szervek a TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya, a MAPRJAL Magyar Szekciója, az NME Idegennyelvi Lektorátusa, a TIT Borsod megyei Szervezetének Idegennyelvi Szakosztálya, a társrendező szervek a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, az MTA Nyelv-és Irodalomtudományok Osztályának Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága, az Országos Oktatástechnikai Központ, az OM Felsőoktatási Idegennyelvi Szakbizottsága és a Puskin Intézet Magyarországi Filialeja voltak.

A konferenciáról a Felsőoktatási Idegennyelvi Szakbizottság és a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont közös kiadványaként Szaknyelvkutatás-szaknyelvoktatás címmel közel 300 oldalas tanulmánygyűjteményt adott ki 1980-ban Gárdus János, Sipos Gábor és Sipóczy Győző szerkesztésében. A kötet azokat a főbb tennivalókat tartalmazta, amelyek végrehajtása hozzájárult hazánkban a nem nyelvszakos egyetemi és főiskolai hallgatók szaknyelvi oktatásának részbeni korszerűsítéséhez. Természetesen a korszerűsítési folyamat jelenleg is folyik.

A miskolciak szívesen kirándulnak a Királyasztalhoz, amely a Vadaspark mellett terül el. Ennek a közvetlen közelében épült egy oktatási központ, amelyet gyakran vettünk igénybe továbbképzés céljából. Ebben az egykori KISZ-iskolában rendeztünk három országos alkalmazott nyelvészeti és nyelvoktatási konferenciát az előzetes várakozásokat is felülmúló tudományos-szaktudományi és közönségsikerrel.

Ebben a vadregényes környezetben 1982. június 8-10-én került sor a TTF-Nyelvészet-Szaknyelvoktatás című rendezvényre. A szimpozionon csaknem negyven előadást hallhattak a résztvevők. Az előadókat 13, többnyire felsőoktatási intézmény delegálta. Ez a rendezvény témafelvetéseit tekintve már szinte rutinszerű volt. Előadások hangzottak el a felsőfokú nyelvoktatás egybevető nyelvészeti kérdéseiről /Dezső László/ a tudományos-technikai fejlődés szaknyelvi sajátosságairól /Szépe György/, az idegen nyelvek ismeretének szerepéről a szakmai információk közvetítésében /Pantó Dénes/, a szaknyelvoktatás szemantikai alapjairól /Hegedűs József/. Szekcióüléseken tárgyalták a résztvevők a TTF-Terminológia és a nyelvi közvetítés, elméleti és gyakorlati feladatait, továbbá az alkalmazott nyelvészet, módszertan és szaknyelvoktatás újabb eredményeit. Előadás hangzott el a nem nyelvszakosokat oktató egyetemi és főiskolai nyelvtanárok tudományos-szaktudományi tevékenységéről is.

A miskolci konferenciákon az előadók elsősorban az ipari igényből kiindulva egy évtizeden keresztül visszatérő témaként foglalkoztak a fordító-és tolmácsolással. Ezért törvényszerű volt, hogy erről a fontos kérdésről egy országos alkalmazott nyelvészeti és szaknyelvoktatási konferenciát rendezzenek az egymással igen gyümölcsözően együttműködő intézmények és szervezetek.

Így került sor 1984. május 28-30-án A nyelvi közvetítés elmélete és gyakorlata címmel országos konferencia rendezésére a Majális park melletti csanyiki oktatási központban, amelyet a miskolci konferenciák rendszeresen

visszatérő vendégei nagyon megszerettek. A konferencia rendező szervei a TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya, az Orosz Nyelv-és Irodalomtanárok Magyarországi Társasága, az MM Idegennyelv-oktatási Szakbizottsága és az NME Idegennyelvi Lektorátusa voltak. A konferencia rendezésében közreműködtek az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága, a MAB Nyelvtudományi Munkabizottsága és a Puskin Orosz Nyelvi Intézet budapesti tagozata. A konferencián 43 előadás hangzott el plenáris ülésen, valamelyik szekcióban vagy ankétan.

Az előadások és vitaindítók elemezték a tudományos-műszaki funkcionális stílus kutatása terén elért legújabb eredményeket, az orosz nyelv-oktatás szociolingvisztikai problémáit /Mitrofanova O.D., Grebenyev A.L./, a fordító-és tolmácsképzés időszerű elméleti, gyakorlati kérdéseit, szervezeti formáit, kereteit és az ágazati szakfordítói képzés fejlesztésének további feltételeit /Borgulya Istvánné, Dániel Tamásné, Dudás Ferencné, Gárdus János, Gulyás Istvánné, Hell György, Heltai Pál, Hidasi Judit, Huszti Vilmos, Lakatos Kálmán, Klaudy Kinga, Cs. Nagy Miklós/. A szaknyelvoktatás módszertanának aligha van olyan fontos témaköre, amely ezen a konferencián ne szerepelt volna. Szó volt a szaknyelvi szóbeli és írásbeli kifejező készséget fejlesztő gyakorlattípusokról, módszerekről /Egyed László, Molnár Lászlóné, Sallai János/ a szövegépítkezés kötőelemeiről /Gribovszki Lászlóné/, a hallás utáni értés tanításáról /Fazekas Pálné/, a szakszövegértést elősegítő eljárásokról /Szász Zoltánné - Kocsondiné Békési Márta/, a szaknyelvoktatás korszerűsítésével kapcsolatos feladatokról a felsőoktatásban /Gárdus János, Zánthó Róbert/, az ellenőrző tesztek típusairól, a nyelvi szint-és teljesítménymérésről /Németh Attila/.

Konferenciáról - konferenciára egyre nagyobb teret kapott az oktatástechnikai, audio-vizuális és videoeszközök használatának a témaköre a szaknyelvoktatásban. A nyelvi közvetítés elmélete és gyakorlata címmel rendezett konferencián öt előadás foglalkozott ezzel a fontos módszertani kérdéssel: Videotechnika a nyelvórán /Sárosdy Iván/, Sajtónyelvi közvetítés videoval /Bakonyi István - Horn Anna/, Videogyakorlatok a nyelvoktatásban /Juhász Gyula/, A tv adások és a képmagnó szerepe az információközvetítésben és a beszédképesség fejlesztésében /Kulcsár Dezső/, A szaknyelvi társalgási készség fejlesztése videorekorder segítségével /Zolnai Vilmosné/. Sőt ezen a konferencián már másodszor szerepelt A távoktatás alkalmazásának eredményei az idegennyelv-oktatásban téma /Sobieski Artur/.

A mindmáig emlékezetes, igen tartalmas és ötletgazdag konferencia előadói 26 intézményt képviseltek. A korábbiakhoz hasonlóan ezen a rendezvényen is valamennyi egyetem és főiskola idegennyelvi lektorátusairól, nyelvi csoportjából részt vett összesen körülbelül 200 nyelvtanár, további 50 fő nem oktatási intézményből jött.

A csanyiki oktatási központ adott újra otthont 1986. június 10-12-én a Nyelv-stilus-műfajok címmel rendezett országos alkalmazott nyelvészeti konferenciának, amelynek az alcíme a következő volt: A funkcionális stílusok kutatásának és oktatásának problémái különös tekintettel a szaknyelvoktatásra.

A rendező és közreműködő szervek a szokásosak voltak. A konferencián 46 előadás hangzott el. Az előadók 17 intézményből érkeztek, közülük hatan hazánkban dolgozó külföldi nyelvészek, nyelvoktatási szakemberek voltak. A plenáris üléseken megtartott előadások változatos tematikára épültek. A stíluselemek viszonyát a szakszövegekben és a modern irodalmi nyelvben két előadás boncolgatta /Hell György, Sturz Zoltán/, az eladási stratégia nyelvi eszközeit a szakirányú nyelvoktatásban Pongrácz Judit mutatta be. A beszélőre utaló nyelvi elemeket külgazdasági szaknyelvi példákkal Berényi Pálné foglalta össze. A szövegnyelvészet és az idegennyelv-oktatás problémáit számos módszertani tanulmány és könyv szerzője, Netsz A.N. fogalmazta meg. A szaknyelvoktatás korszerűsítésének nyelvészeti, lélektani és módszertani feltételeit az MN Idegennyelv-oktatási Szakbizottságának állásfoglalásaként Gárdus János terjesztette elő. A szaknyelvi kommunikáció néhány lélektani és szociolingvisztikai aspektusát Hidasi Judit világította meg. Papp Ferenc akadémikus tartott nagy érdeklődéssel kísért előadást A számítógép szerepe a szaknyelvoktatásban címmel.

A konferencián három szekcióban értékes műhelymunka folyt. Az alkalmazott nyelvészeti szekcióban 11 előadás hangzott el szövegnyelvészeti kérdésekről /Fodor Katalin, Frojanova T.I., Völgyes Gyöngyvér/, a nominális mondatok néhány stilisztikai sajátosságáról funkcionális grammatikai megközelítésben /Lévai Béla/, szóba kerültek a frazeológia és a szaknyelvoktatás közötti összefüggések /Károlyi Lászlóné/, a jogi szaknyelv jellemzői /Dobos Csilla-Simigné Fenyő Sarolta/, az ígvezetatos kontrasztív vizsgálata /Csirpák Emil, Dudás Ferencné, Erdődi Gábor/ és a szaknyelvi nyelvhasználat bemutatása a gyakorlatban /Pekli József, Satzger Axel/.

A fordításoktatási szekció részvevői is 11 előadást hallhattak a fordításelmélet oktatási tapasztalatairól és módszereiről /Erdei Gyula, Heltai Pál/, a fordítási és a

kontrasztivitás problematikájáról /Gergely Mihály/, az ágazati szakfordítói képzés és a funkcionális stilisztika viszonyáról /Kornya László, Pelyvás István/, a tudományos-műszaki stílus szó-és írásbeli variánsa közötti különbségekkel összefüggő oktatási feladatokról /Gribovszki Lászlóné/, az erdészeti szaknyelvről /Krisch Imre/, a latin szakszavak poliszémiájáról /Husztí Vilmos/ és az orosz internacionalizmusok értésének vizsgálatáról /Gyömörkény Erzsébet/.

A módszertani és oktatástechnikai szekció volt a leglátogatottabb. Ebben 12 előadásra került sor. A változatos órakezdésekben rejlő motivációs lehetőségeket mutatta be Sallai János, a szóbeli kifejező készség oktatásának problémáit vizsgálta Zsuravljova N.A., a szakszövegek megértését elősegítő és ellenőrző gyakorlattípusokat elemzte Kocsondiné Békési Márta, szövegfeldolgozási műveleteket ismertetett Estók Tivadarné, a nyelvi nehézségek feloldásának módszereivel foglalkozott Szacski Tamara.

A korábbi konferenciákhoz hasonlóan igen népszerűek voltak az oktató-és videofilmekről, videos órák tervezéséről, levezetéséről szóló előadások /Ardó Zsuzsanna, Ábrahám Károlyné, Bakonyi István, Bodolay László, Kolláth Katalin/.

A konferencián "csúcsponton" folytak a szünni nem akaró viták a következő három anketén:

Az alkalmazott nyelvészet újabb eredményei a nyelvoktatásban -

A fordító-és tolmácsképzés korszerűsítésének időszéri kérdései

Merre tart az oktatástechnika a korszerű nyelvoktatásban ?

A konferencia zárószavában elhangzott, hogy a miskolci konferenciák másfél évtized alatt tulajdonképpen teljesítették önként vállalt hivatásukat, fórumot teremtettek a felsőoktatásban és az iskolán kívüli tanfolyamokon működő nyelvtanárok, nyelvoktatók számára az ön-és továbbképzésre. Lehetőséget kínáltak a nyelvészeknek és a más szakterületeken dolgozó szakembereknek arra, hogy interdiszciplináris szellemben együttműködve tudományos kutató-és szakmódszertani munkájukról országos rendezvényeken beszámolhassanak, vitatkozhassanak. Megítélésünk szerint a miskolci konferenciák is hozzájárultak ahhoz, hogy a nyelvészek, nyelvtanárok, nyelvoktatók nézetei, ismeretei a modern nyelvészetről elsősorban az alkalmazott nyelvészet szempontjából szélesedjenek, mélyüljenek, megszilárduljanak.

Az igazság kedvéért le kell írunk, hogy a miskolci konferenciák az elmúlt években sem szüntek meg, csupán "takaréklángra" állítottuk őket, felolvasó ülésekké váltak,

és a korábbi országosból elsősorban regionális jelentőségűvé lettek. A felolvasó üléseket jegyzőkönyvszerűen egy függelék tartalmazza, amelyet jelen kötetünkhöz illesztettünk. Egy másik kiegészítésben azoknak a nevét közöljük, akik 1965 óta alkalmazott nyelvészeti témából a nyelvtudomány kandidátusa fokozatot elnyerték.

Ez az írás az emlékezésé. Sajnos a felsorolt neveket viselő személyek közül többen már örök álmukat alusszák. Áldás és béke poraikra.

A "bice-bóca" krónikás nem számít elismerésre, azért, mert megpróbálta feleleveníteni az elmúlt, csaknem 50 évet az alkalmazott nyelvészeti ismeretterjesztés szempontjából. Arra viszont, ha tehetné, kötelezné az utódokat és a nyomon követőket, hogy az alkalmazott nyelvészet tudományos igényű művelését folytassák, gazdagítsák és írásban is megőrkítsék.

Ne legyen a múlandóságé és a méltatlan felejtése mindazok szellemi erőfeszítése, akik az alkalmazott nyelvészeti ismeretterjesztésért valamit tettek, tesznek és tenni fognak. Ezért íródott ez a krónika.

Quo vadis LINGUISTICA APPLICATA ? Erre a fiatalok adnak majd biztató választ.

Függelék 1.  
Miskolci és regionális felolvasó ülések az  
alkalmazott nyelvészetről

Anyanyelv és idegen nyelv /1981/  
Az alkalmazott nyelvészet újabb eredményei a  
szaknyelv kutatásban és a szaknyelvoktatásban /1981/  
A jogi szaknyelv és a hivatalos stílus művelésének néhány  
kérdése /1982/  
Fordítás és nyelvművelés /1983/  
Lingvisztika és terminológia /1983/  
Nyelvtudomány, nyelvoktatás és nyelvi közvetítés /1983/, Ózd  
A publicisztikai stílus /1984/, Sárospatak  
A nem filológus hallgatók latinnyelv-oktatásának időszerű  
kérdései /1985/  
Nyelvtan, nyelvoktatás, nyelvhelyesség /1985/  
Fordítás-és tolmácsolás oktatás /1986/  
Társadalmi felelősség és idegennyelv tudás /1986/ Miskolc-Ózd  
Az orosznyelv-oktatás néhány időszerű kérdése /1987/  
- A nyelvmesteri és nyelvoktatási képzésről /1992/

A felsoroltakon kívül igen sok regionális rendezvény  
zajlott le napjainkig főleg Miskolcon, de vidéken is a  
gazdasági hatékonyság és nyelvtudás, az orosz nyelv szakos  
tanárok átképzése és a főiskolai szintű nyelvtanárképzés  
ügyében.



## Függelék 2.

Az alkalmazott nyelvészet terén végzendő tudományos kutatómunka iránt az elmúlt években nőtt és napjainkban is nő az érdeklődés. Az MTA Almanachjának 1991-es kiadása alapján (Budapest, Akadémiai Kiadó, 677-680 oldal) alkalmazott nyelvészetből az alábbiak szereztek kandidátusi tudományos fokozatot.

|     |                        |      |
|-----|------------------------|------|
| 1/  | Albert Sándor          | 1989 |
| 2/  | Antal Lajos            | 1987 |
| 3/  | Bakos József           | 1965 |
| 4/  | Benczédi József        | 1990 |
| 5/  | Berényi Pálné          | 1988 |
| 6/  | Bognár József          | 1990 |
| 7/  | Bradean-Ebinger Nelu   | 1985 |
| 8/  | Budai László           | 1975 |
| 9/  | Csekéné Jónás Erzsébet | 1990 |
| 10/ | Dániel Tamásné         | 1985 |
| 11/ | Dörnyei Zoltán         | 1989 |
| 12/ | Fehértói Katalin       | 1977 |
| 13/ | Fejes Katalin          | 1986 |
| 14/ | Gáspári László         | 1981 |
| 15/ | Hegedűs József         | 1961 |
| 16/ | Hoffmann Ottó          | 1986 |
| 17/ | Huszár Ágnes           | 1989 |
| 18/ | Kecskés István         | 1986 |
| 19/ | Kemény Gábor           | 1987 |
| 20/ | Klaudy Kinga           | 1982 |
| 21/ | Kóhn János             | 1990 |
| 22/ | Lőrincze Lajos         | 1952 |
| 23/ | Magay Tamás            | 1981 |
| 24/ | Mező András            | 1973 |
| 25/ | Mihalovics Árpád       | 1988 |
| 26/ | Mikó Pálné             | 1966 |
| 27/ | Pásztor Emil           | 1987 |
| 28/ | Pongrácz Judit         | 1983 |
| 29/ | Raisz Rózsa            | 1987 |
| 30/ | Réger Zita             | 1985 |
| 31/ | Rozgonyiné Molnár Emma | 1984 |
| 32/ | Szabó István           | 1979 |
| 33/ | Székely Gábor          | 1982 |

|                           |      |
|---------------------------|------|
| 34/ Szemere Gyula         | 1972 |
| 35/ Szende Aladár         | 1985 |
| 36/ Szendgyörgyvári Artúr | 1975 |
| 37/ Szilágyi Ferenc       | 1966 |
| 38/ Török Gábor           | 1985 |
| 39/ Tóth Mihályné         | 1979 |
| 40/ Valaczkai László      | 1985 |
| 41/ Zsolnai József        | 1989 |









